

ESSAYISTISCHE AUSFÜHRUNGEN ZUM FRÜHEN DEUTSCHLERNEN – MIT BLICK AUF PETER BICHSELS SCHULMEISTEREIEN

Feruzan Gündoğar (Akdoğan)*

Einleitende Gedanken zum Sprachenlernen

Eine Sprache an und für sich und nur für sich selbst zu lernen, das hat Ähnlichkeiten mit dem Sich-ins-Schlaraffenland-Durchfressen: ein langer, dunkler Tunnel, mit dem Licht der eigenen Sprache noch im Rücken, das Hirn übersättigt mit Vokabeln wie der Magen der Schlaraffenländer mit Pflaumenmus (Bichsel, 1987: 56).

Die Impressionen von Peter Bichsel zum Fremdsprachenlernen sind ein literarischer Genuss für jeden, der aus dem Geschilderten weit mehr als die dem Schriftsteller eigene erzählerische Brillanz und Ausdruckstärke entnehmen kann. Peter Bichsel gelingt es in seinen *Schulmeistereien* den Leser in seine eigene Schulzeit, seine Lern- und Lehrerfahrungen wieder hineinzusetzen und ich bin mir sicher, dass wir vieles von dem, was auch uns bewegt hat, darin wiederfinden. In dem oben angegebenen Zitat bewirkt der Vergleich *Schlaraffenland* beim Leser eine eigentümlich positive Haltung zum Lernen einer Fremdsprache, aber es bleibt dennoch auch eine gewisse Unzufriedenheit, ausgelöst durch die Begriffe *Sich-Durchfressen* und *Übersättigt-Sein*.

Dass das Lernen einer Fremdsprache mitunter ein schwieriges Unterfangen ist, und dass das methodisch-pädagogische Herangehen im Fremdsprachenunterricht nachhaltigen Einfluss nehmen kann auf den Lernwillen und Lernerfolg des Schülers, hat Peter Bichsel in seinen *Schulmeistereien* mehrfach in einer eindrucksvoll

* Prof., Leiterin der Abteilung für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Marmara-Universität, Istanbul.

unverfälschten Art und Weise wie in dem Zitat zu Beginn beschrieben. So auch in den unerbittlich-kritischen Äußerungen zu seinen Französischstunden: *Ich bin ein Opfer – ein Opfer des Französischunterrichts. Nicht etwa nur, daß es der Schule nicht gelungen wäre, mir Untalentiertem diese Sprache beizubringen – dieser Schaden wäre erstens reparabel, und zweitens ist es mir in anderen Fächern auch passiert – aber die Schule hat mir in diesem Fach etwas viel Schlimmeres angetan: sie hat mir diese Sprache für immer verbaut. Ich wage nicht mehr, mir in dieser Sprache Fehler zu leisten. [...] Die Schule hat mich zum Krüppel gemacht. Ich wiederhole: nicht etwa dadurch, daß sie mir die Sprache nicht beibrachte, sondern vielmehr, daß sie meine Fähigkeit, sie zu lernen, ein für allemal zerstörte (ebd.: 52).*¹

Aber nicht nur der Französischunterricht wird in dieser ihm eigenen Authentizität beschrieben, Bichsel spricht auch auf eine direkte, teilweise humorvolle Art, über das Lernen des Deutschen als Fremdsprache: *Ich habe Deutschlehrer und Deutschstunden in Skandinavien, in England, Amerika und Australien erlebt. Ich kann Ihnen sagen, das ist durchs Band weg ungemein lustig, wenn man sich nur auf den Lehrer konzentriert, und sehr traurig, wenn man nur an die Schüler denkt. [...] Der Lehrer beklagt den Verlust des Konjunktivs in der hochdeutschen Umgangssprache, er beklagt den Verlust der Vorzukunft, [...]. Die deutsche Sprache wird in Australien gepflegt, bei uns wird sie gesprochen (Bichsel, 1987: 62f.).*

Emotionale Einstellungen können schnell zu der Meinung verleiten, dass das Lernen des Deutschen im Vergleich zum Englischen ein langwieriger und beschwerlicher Prozess ist, geprägt durch die Nicht-Motivation des Lerners und die fehlende Einsicht in den Lernerfolg. Dabei ist das Lernziel ein relativ einfach formulierbares. Fast jeder Lerner möchte in nur kurzer Zeit eine stabile kommunikative Kompetenz in der betreffenden Sprache erwerben, will in konkreten Situationen seinen eigenen Beitrag in einer geläufigen und möglichst authentischen Form der Zielfremdsprache leisten können; am liebsten fast so gut wie ein Muttersprachler, sprich akzentfrei,

¹ In Zitaten wurde die originale Schreibweise beibehalten. Die Titel, die der Verfasserin nicht vorlagen, werden in den Fußnoten dennoch vollständig bibliographiert.

morphologisch-syntaktisch korrekt und angemessen-variantenreich. So beschwerlich das Sprachenlernen und insbesondere das Lernen des Deutschen auch sein mag, letztendlich ist und bleibt es insgeheim doch ein Wunsch in Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache reibungslos interagieren zu können. Zumindest ist das ein Wunsch, den erwachsene Lerner ganz sicher mit in den Unterricht einbringen.

Wenn Kinder eine (Fremd-)Sprache lernen

Wie aber ist und kann es bei Kindern aussehen?² Wie kann und sollte man Kinder auf eine Sprache wie das Deutsche einstimmen und ihnen plausibel erklären, wie sinntragend und zweckmäßig es ist, Deutsch sprechen und schreiben zu lernen. All die Deutschlehrenden, die in der Früherziehung und in der Grund- und Mittelschule Deutsch als erste Fremdsprache unterrichten, wissen von diesem Problem. Sie wissen auch, dass Erfolg und Misserfolg des Sprachenlernens nicht zuletzt u.a. davon abhängig ist, ob Deutsch im näheren Umfeld des Kindes eine bedeutsame Rolle spielt. An dieser Stelle möchte ich auf eine prägnante Äußerung von John R. Searle, zitiert in der Untersuchung von Norbert Kühne (Kühne, 2003: 50, darin zitiert John R. Searle, 2001: 181f.), hinweisen.³ [...] *Um einen Gedanken zu denken, benötigt das Kind eine Sprache.* Ohne auf die Diskussion zu den einzelnen Spracherwerbstheorien eingehen zu wollen und zu können, scheint mir doch dieser Gedanke von Searle auf einen wesentlichen Punkt Bezug zu nehmen. Kinder sind im Allgemeinen immer dann bereit sprachlich zu handeln, wenn sie müssen oder wenn sie wollen, wobei das Wollen wiederum auf einen zweckdienlichen Grund zurückgeführt werden kann. Kinder möchten eine Sprache besonders dann erlernen, wenn jemand, zu dem sie ein sehr enges und liebevolles Verhältnis haben, in der bet-

² Zu den neurobiologischen Grundlagen des Lernens einer Fremdsprache vgl. u.a. Peltzer-Karpf, Annemarie/Zangl, Renate (1998): Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs. Tübingen: Narr.

³ Vgl. Searle, John R. (2001): Geist, Sprache und Gesellschaft, 2. überarb. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft; vgl. auch Szagun, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind, 6. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz; vgl. auch Pinel, John P. J. (2001): Biopsychologie, hg.v. Wolfram Boucsein, 2. neubearb. Aufl., Heidelberg/Berlin: Spektrum.

reffenden Sprache mit anderen kommuniziert. Dahinter steht dann der innige Wunsch dieses mit diesem Jemand auch tun zu können.

Dass Sprache ein Instrument ist, durch das Verstehen gelingt, ist auch dem Kind wohl bewusst. Dass das Kind mit einem sogenannten *Sprachinstinkt* (Kühne, 2003: 46) ausgestattet ist, bleibt allerdings eine umstrittene und zum Teil auch widerlegte These des nativistischen Sprachansatzes.⁴ Allerdings gilt es in der Entwicklungspsychologie als gesichert, dass Neugeborene schon in den ersten Tagen sehr zielgerichtet und hoch motiviert auf das, was in ihrem Umfeld passiert, auf Laute, Bewegungen und andere Reize spontan reagieren (vgl. ebd.: 40ff.).⁵

Die erste und grundlegende Spracherfahrung macht das Kind auf dem Weg des Erwerbs der Muttersprache. Auf einem Weg, der gleich nach der Geburt beginnt und mit ca. zwei Jahren an einen wichtigen Punkt ankommt. Zwar spricht das Kind mit zwei Jahren meist noch in Ein- oder Zweiwortsätzen, aber das System Muttersprache ist zum großen Teil verinnerlicht. So ist der angedachte syntaktisch-semantische Radius eines einzelnen Wortes durchaus beachtlich, denn mit einem einfachen *an* kann das wörtliche *an* in einem bestimmten situativen Kontext oder aber auch der ganze Satz *bitte lass das Licht an* gemeint sein. (vgl. ebd., 2003: 81ff.).⁶ Dieses Prinzip des verkürzten Artikulierens ist in der Sprachentwicklung des Kindes fest verankert. Dass das einzelne ausgesprochene Wort, das zudem auch in der Lautstruktur Auslassungen aufweisen kann, dennoch als kompletter Satz verstanden wird, liegt allein an der engen Bezie-

⁴ Vgl. auch Pinker, Steven (1996): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*, München: Kindler. Eine übersichtliche Darstellung zum Mutterspracherwerb findet sich bei Reimann, Bernd (1998-2006): *Der frühe Spracherwerb*, unter <http://www.mutterspracherwerb.de/start1.htm>, letzter Zugriff am 23.03.2011.

⁵ Die Reaktionen von Kleinkindern auf bestimmte Reize sind bei allen Kindern ähnlich. Die anfangs unspezifisch wahrgenommenen Laute, werden aber mit der Zeit sprachspezifisch differenziert.

⁶ Norbert Kühne zitiert darin die Untersuchung von Kagan, Jerome (2001): *Die Natur des Kindes*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 192; vgl. auch Reimann, Bernd (1993): *Im Dialog von Anfang an – die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren*, Neuwied u.a.: Luchterhand; Ders. (1996): *Die frühe Kindersprache*, Neuwied u.a.: Luchterhand.

hung zwischen Mutter und Kind. Das Kind konstruiert in den ersten zwei Jahren anhand des ihm dargebotenen sprachlichen Inputs still im Inneren und sukzessive das Regelsystem der Muttersprache (vgl. Wolff/Ruschoff, 2000).⁷ Die aktive Nutzung der Sprache nach den vorgegebenen Regeln beginnt jedoch im Vergleich zu dem enormen rezeptiven Sprachwissen zögerlich und zunächst nur in sehr einfachen sprachlichen Formen.

Die Forschung zur Sprachentwicklung beim Kind und zum Mutterspracherwerb fokussiert von daher verstärkt den Lernprozess aus der Perspektive dieser einzigartigen Mutter-Kind-Beziehung. Die Mutter ist für das Kind die mit Abstand wichtigste Person in seinem primären Umfeld, da sie ihm ermöglicht, seinem Bedürfnis sich in stetiger Interaktion mit den verbalen und nonverbalen Reizen aus der Umgebung auseinandersetzen zu wollen, nachkommen zu können. Wie sie das macht, ist in verschiedenen Untersuchungen dargelegt. Auch Norbert Kühne führt in seiner Studie prägnante Beispiele aus der Forschung an und bezieht sich dabei u.a. auch auf die Ausführungen von Bernd Reimann (Kühne, 2003: 50ff.). Demnach kann der Mutter-Kind-Dialog umschrieben werden als eine spezielle Form der Interaktion, in der die Mutter die Gesprächsführung übernimmt. Sie ist diejenige, die auf die Dinge, Gegenstände, Begriffe hinweist und damit eine Situation schafft, die dem Kind das Wahrnehmen und richtige Zuordnen der Laute und Gegenstände ermöglicht. In der Regel ist dies ein sehr einfach gestalteter Dialog. Die Mutter fragt beispielsweise *Was ist das?* oder *Schau mal, was kann das sein?* oder *Weißt Du, was das ist?* und das Kind antwortet meist mit nur einem Wort. Die Mutter wiederholt dann seine Antwort in Form eines ganzen Satzes. So gelingt es ihr die Aufmerksamkeit des Kindes indirekt auf die richtige sprachliche Form zu lenken. Auch das deutliche Aussprechen von Lob und die positive Einstellung zu Fehlern, auf die in keinem Fall direkt hingewiesen wird, ist ein bewährtes Prinzip der Mutter-Kind-Sprechaktion. So einfach dieser Dialog ist, so nachhaltig und lernwirksam ist er. Kinder lernen auf diesem Wege ihre Muttersprache spielend leicht und völlig unbe-

⁷ Die Seitenangaben fehlen, da dieses Dokument nicht unter der ursprünglichen URL aufgefunden werden konnte.

fangen. Der Gedanke, diese Sprechstrukturen im und für den Lernprozess in der Fremdsprache didaktisch umzusetzen, liegt von daher nahe und wird auch zunehmend in der Fremdspracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik berücksichtigt (Bleyhl, 2000a: 21f.). Die *Total Physical Response-Methode* von James J. Asher ist ein solches vom Mutter-Kind-Sprachkontakt abgeleitetes Vorgehen (Bleyhl, 2000b: 31ff.).⁸ James Asher überträgt die Spezifik der Mutter-Kind-Interaktion, die im Wesentlichen darauf beruht, auf etwas hinzuweisen, vorzusprechen und Handlungen immer erst vorzuführen, indem er diese Handlungssprache didaktisiert. Dennoch gelingt es auch anhand dieser Methodik nicht, eine Fremdsprache, ohne Weiteres auf eine ebenso spielerisch leichte Art zu vermitteln.

Die berechtigte Frage nach dem Warum ist relativ einfach zu beantworten. Während des muttersprachlichen Lernprozesses ist das gesamte Umfeld des Kindes oder zumindest die *eine* Bezugsperson konsequent einsprachig. Dadurch wird dem Kind in den vielfältigsten Situationen immer wieder diese *eine* Sprache präsentiert. Es besteht zudem kein Sprechzwang und ab einem gewissen Punkt gelingt es dem Kind dann vom Sprachwissen zum Sprachkönnen umzuschalten, auch wenn dieser Vorgang wie bereits angedeutet wurde, zögerlich beginnt. Es ist ohnehin eine wissenschaftlich erwiesene Eigenart von Neugeborenen und Kleinkindern alles Neue vorerst alleine, für sich und in Situationen, wo es sich unbeobachtet weiß, zu probieren und nur dann, wenn es sich seiner ganz sicher ist, dieses auch der Mutter und den anderen zu präsentieren (ebd., 2000: 20). Die ersten zwei Jahre in der kindlichen Sprachentwicklung sind so betrachtet zwei Jahre stillen Zuhörens, passiven Aufnehmens, genauen Beachachtens und mehr als nur oft Probierens.

Der intensive fremdsprachliche Deutschunterricht

Wie können aber wir Deutschlehrende in unserem Unterricht einen derart komplexen und doch einfachen, einen vielfältigen und interessanten, einen abwechslungsreichen und motivierenden

⁸ Vgl. Asher, James J. (1977): *Learning Another Language Through Actions*. The complete teacher's guidebook, Los Gatos, CA: Sky Oaks.

sprachlichen Input in der Fremdsprache gewährleisten? Peter Bichsel schildert in seinen Erfahrungen eine Lehrerrolle und Lehrweise, die das Lernen einer Fremdsprache eher verhindert: *Wir lernten sozusagen alle Schwierigkeiten der französischen Sprache – nicht Französisch, nur die Schwierigkeiten. Ich glaube, ich habe meinen Französischlehrer mit Recht im Verdacht, daß auch er nur die Schwierigkeiten konnte. Es ging nicht darum, etwas zu lernen, sondern es ging darum, etwas prüfbar zu machen. [...], der Französischlehrer [...] vermittelte seinen Schülern den Eindruck, daß er eine komplette Sprache besitze und anzubieten habe. Er war der Herr über Richtig und Falsch. Ich habe die Möglichkeit, die Qualität meines 'en'-Lautes einzuschätzen. Ich höre den Unterschied zu seinem 'en' -Laut nicht, ich halte sein Richtig oder Falsch für zufällig* (Bichsel, 1987: 60f.). So gesehen, erwirbt sich das Kind das Richtig oder das Falsch im Verlauf seines Lernprozesses weitgehend von selbst. Die Frage, wie dennoch auf den Lernweg des Kindes von außen Einfluss genommen werden kann, wird von dem derzeitigen Stand der Forschung nur teilweise beantwortet. Fest steht, dass das frühe Fremdsprachenlernen sehr gute Ergebnisse erzielen und darüber hinaus die gesamte Entwicklung des Kindes positiv prägen kann, wenn die pädagogisch-didaktische Konzeption eine kindgerecht-altersgemäße ist.

Das Lernen einer Fremdsprache kann demnach aus mehreren Perspektiven betrachtet werden: aus der Perspektive des Kindes, der Institution Schule, der Eltern und aus der konzeptionellen Perspektive. Im Folgenden sollen diese kurz dargestellt werden.

Das Kind

Warum sollen kleine Kinder in einem weitgehend sprachhomogenen Umfeld eine so schwierige Sprache wie das Deutsche lernen wollen? Diese Frage kann so spontan nicht beantwortet werden. Jeder Versuch es doch zu tun, würde letztendlich darin münden, rationale Gründe aufzuführen, die dem kleinen Kind zwischen drei und sechs Jahren völlig unverständlich sind. Deshalb sollten wir diese Frage zurückstellen und vielmehr darüber nachdenken, wie die Kinderwelt in diesem Alter aussieht. Denn der einzige sichere Weg Kinder für irgend etwas zu begeistern, ist sich ihre eigene Welt, ihr Denken und ihr Fühlen zu erschließen. Kleine Kinder sind noch

sehr stark durch Emotionen gesteuert. Sie sind wissbegierig und neugierig auf alles, was sich in ihrer Umwelt tut, d.h. alles Neue ist eben für sie wirklich neu, anders als bei Erwachsenen. Bei ihnen ist die Vernetzung im Gehirn insoweit abgeschlossen, dass neue Impulse und Informationen nur durch langwierige Prozesse verinnerlicht werden können. Beim Kind bildet die maximale Neuronendichte und die noch nicht endgültig fixierten Verknüpfungen zwischen den Neuronen die Grundlage für die extreme Lernfähigkeit. Dennoch bleibt, was den Fremdsprachenunterricht angeht, die besondere Schwierigkeit, dass die Kommunikationsbereitschaft der Kinder durch die neue Sprache, die sie nicht kennen, zeitweilig eingeschränkt wird (vgl. Peltzer-Karpf, 2001).⁹

Mit Sprache ist nicht nur die Interaktion garantiert. Das System der Muttersprache eröffnet dem Kind sprachlich bedingte kulturspezifische Handlungs- und Denkmuster. Kinder lernen und begreifen mit der Muttersprache ihre eigene Kultur. Mit der anderen, ihnen fremden Sprache sollten sie dann auch ein Stück dieser anderen, fremden Kultur erfahren. Es ist auch für Kinder interessant zu sehen, wie andere Kinder, die eine andere Sprache sprechen, auf bestimmte Dinge ähnlich oder anders reagieren. Erst wenn Sprache lebendig wird, wenn sie gefühlt und in Aktionen umgesetzt werden kann, wenn Sprache erlebt und durch diese eine neue, andere Welt entdeckt werden kann, wird sie auch für Kinder erstrebenswert. Es ist unsere Aufgabe, Sprache in diesem Sinne für Kinder aufzubereiten und bereitzustellen.

Die türkische bilinguale Schule

Die türkischen bilingualen Schulen sind auf eine zweisprachige Perspektive ausgerichtet und eingestellt (vgl. Akdoğan, 2005: 2ff., 2007: 44ff.; vgl. Tapan, 2000: 40ff.). So sind die Schilder und Beschriftungen auf Deutsch und auf Türkisch, Pausengespräche verraten zum Teil einen Sprachmix aus Deutsch und Türkisch, Routinen im Deutschunterricht, wie z.B. die Anwesenheitskontrolle oder der Tafeldienst, erfolgen ausnahmslos auf Deutsch. Der Unterricht ist

⁹ Die Seitenangaben fehlen, da dieses Dokument nicht unter der ursprünglichen URL aufgefunden werden konnte.

weitgehend im Teamteaching organisiert, d.h. es unterrichten immer zwei Lehrer in einer Klasse, ein muttersprachlicher Deutschlehrer und ein Deutschlehrer mit Türkisch als Muttersprache. Der Sprachunterricht wird ergänzt durch Aktivitäten in Deutsch in eigens dafür eingerichteten Sprechclubs. Hier werden kulturspezifische Themen projektorientiert bearbeitet, wie zum Beispiel: Was isst man in Deutschland? Wie verbringt man seine Freizeit? Welche Kinderlieder gibt es? Welche Märchen werden erzählt? Was lesen Kinder in meinem Alter? Wie werden Feste gefeiert? Der interkulturelle Aspekt hat für jede Form des projektbasierten Arbeitens in den türkischen bilingualen Schulen einen primären Stellenwert. Mit Partnerschulen gelingt überdies ein reger fremdsprachlicher Austausch durch gemeinsam durchgeführte Veranstaltungen, der in beiden Schulen zu einem *Mehr* an kultureller Transparenz beiträgt.¹⁰ Mit Aktivitäten dieser Art wird versucht, Kindern über das Klassenzimmer hinaus einen authentischen Kontakt zur Zielsprache zu ermöglichen.

Erfolgreiches Sprachenlernen kann nur dann gelingen, wenn sich der Sprachkontakt nicht allein auf den Fremdsprachenunterricht in der Schule und auf das Klassenzimmer reduziert, sondern wenn eine sprachliche Interaktion auch außerschulisch geschehen kann. Alles andere bleibt ein langwieriges und schwieriges Unterfangen. Schüler begreifen dann meist nicht, warum sie Deutsch lernen, wenn sie keine Möglichkeit haben, die Sprache in ihrem eigenen Umfeld anzuwenden. Doch auch Lehrer verstehen oft nicht, warum die Kinder teilweise einfache Sätze und Redemittel selbst nach mehrfachem Wiederholen wieder vergessen können. Dazu ein Zitat von Peter Bichsel: *Und plötzlich ist der Tunnel stockdunkel – eine panische Erinnerung an das Scheitern in der Schule. Was anfänglich so leicht war, taugt plötzlich gar nichts mehr. Man versteht kein Wort mehr und ist plötzlich wieder unfähig, auch nur einen Satz zu bilden. Die einfachsten Vokabeln für ‚Kommen‘, ‚Gehen‘ und ‚Haben‘ sind weg* (Bichsel, 1987: 56).

¹⁰ Dazu gehören gemeinsam organisierte Sportfeste oder andere fächerübergreifende Aktivitäten, z.B. ein Lesewettbewerb.

Die Eltern

Die Eltern gehören mit zur Schule. Ziel der bilingualen Schulen ist es, Eltern, in verstärktem Maße, konstruktiv in die Schule und die Lern- und Lehrprozesse einzubinden. Schon die Entscheidung für eine Schule mit Deutsch als erster Fremdsprache ist angesichts der Vorrangstellung des Englischen eine wohlüberlegte. Deutsch ist zwar für viele Eltern nicht die erste Fremdsprache, aber eine, die für sie bedeutungsvoll ist, insofern als mit Deutsch und Deutschland kulturspezifische Eigenheiten wie u.a. diszipliniertes, zielgerichtetes Arbeiten verbunden werden. Zudem sind die weiterführenden deutschsprachigen Schulen, wie das Deutsche Gymnasium, das Erkek Lisesi und das Österreichische Sankt Georgs Kolleg angesehene leistungsstarke Schulen. Allerdings ist nicht selten an die Entscheidung für Deutsch als erste Fremdsprache die nicht immer realistische Erwartung geknüpft, dass die Kinder in einem relativ kurzfristigen Zeitraum in der Lage sein sollen, Deutsch aktiv und spontan beherrschen zu können. Von daher ist es ein dringendes Anliegen, die Eltern in regelmäßigen Veranstaltungen über anstehende Entscheidungen zu den Lehrplänen, über curriculare Festlegungen und den Lernverlauf der Kinder zu informieren. Eine weitere wichtige Anlaufstelle für Eltern und auch Lehrer ist der Elternbeirat. Dieser ist organsiatorisch fest in die Schulverwaltung eingebunden, so dass die Planungen des Elternbeirats, der die Elternschaft vertritt, mit denen der Schule aufeinander abgestimmt werden können.

Konzeptionen des frühen fremdsprachlichen Deutschunterrichts¹¹

Der intensive Deutschunterricht beginnend ab dem Kindergarten bis zur Klasse acht oder gegebenenfalls auch bis zum Abschluss in der zwölften Klasse, kann umschrieben werden als eine durchgehende bilinguale Konzeption.¹² Zielsprachige Unterrichts-

¹¹ Zum Konzept der türkischen bilingualen Grund- und Mittelschule vgl. Feruzan Akdoğan (2007: 44ff.).

¹² Der Anspruch der Bilingualität gilt vornehmlich für die im Großraum Istanbul ansässigen Schulen mit Deutsch als erste Fremdsprache. Diese bilingual ausgerichteten Schulen bieten ein durchgehendes Konzept an, in welchem ab der fünften Klasse der Sachunterricht in einem Fach oder mehreren Fächern auf Deutsch erfolgt. Der fremdsprachliche Sachfachunterricht wird in Schulen mit Englisch als

formen variieren in der Regel durch die unterschiedliche Einbindung der Fremdsprache in die allgemeine Sprachkonzeption und in das pädagogische Profil der Schule. Das kann geschehen in Formen des *Embedding* (vgl. Büeler et al., 2001: 15f.), bei dem spontan je nach Schülerprofil thematische Inhalte und Einheiten in den übrigen Unterricht integriert werden oder aber durch einen separaten Sprachunterricht, der ab einer bestimmten Klasse ergänzt wird durch einen Sachfachunterricht in der betreffenden Zielfremdsprache. Die *Content and Language Integrated Learning* Konzeption (CLIL; vgl. Stern, 2002: 3f.) hat sich auch an den türkischen bilingualen Schulen bewährt. Trotz allem wird auch über neue oder andere Formen des Fremdsprachenlernens nachgedacht. Die zu Beginn bereits gestellte Frage, wie kann eine Fremdsprache dem Kind behutsam und dennoch lernwirksam näher gebracht werden, auch wenn diese im engen Umfeld des Kindes keine unmittelbare Relevanz hat, stellt sich wiederholt. Im Rahmen dieser Überlegungen wird auch das immersive Fremdsprachenlernen fokussiert. *Immersion* meint das *Eintauchen* in eine Fremdsprache, so dass die curricularen Inhalte bis zu fast 70 Prozent in der Zielfremdsprache vermittelt werden. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass Immersion die erfolgreichste Form des Fremdsprachenlernens ist (vgl. Wode, 2004: 7). Wie weit unter Berücksichtigung der lokalen Voraussetzungen eine Umsetzung des immersiven Konzeptes auch in den türkischen bilingualen Schulen möglich ist bzw. sein kann, wird noch zu prüfen sein.

Schluss

Ich möchte meinen Beitrag mit einem literarischen Exkurs schließen. Darin sind weitere persönliche Eindrücke Peter Bichsels zum Lernen einer Fremdsprache zusammengestellt. Dabei wird auf ausführliche Kommentare zu den Schilderungen Bichsels verzichtet, um so dem Leser dieses Aufsatzes die Thematik möglichst unmittelbar vermitteln zu können.

erster Fremdsprache nur selten angeboten. Nicht berücksichtigt sind hier die Schulen, wie z.B. das Deutsche Gymnasium und das Österreichische Sankt Georgs Kolleg, in denen ab der neunten Klasse alle Fächer in der Zielfremdsprache unterrichtet werden.

In dem folgenden Abschnitt zeigt sich, wie nachhaltig Bichsels Erfahrungen seine Einstellung zum Lernen einer Fremdsprache geprägt haben: *Von einer Sache bin ich voll und ganz überzeugt, und sie betrifft nur mich persönlich und ist nicht exemplarisch: hätte ich keinen Französischunterricht in der Schule gehabt, ich hätte diese Sprache hemmungslos nachgeholt und könnte sie heute sprechen* (Bichsel, 1987: 53).

Aber auch das Lernen einer weiteren Fremdsprache, in diesem Fall Englisch, steht unter dem Einfluss seiner grundlegend kritischen Einstellung: *...ich habe es doch noch geschafft, eine Fremdsprache, nämlich Englisch, zu lernen, und ich beschäftige mich damit seit Jahren. Ich kann sie sogar ab und zu ausprobieren, und es erscheint mir nach wie vor wie ein Wunder, wenn beim andern annähernd das ankommt, was ich gemeint habe* (ebd.: 53).

Für Bichsel ist und bleibt die Welt der Fremdsprache eine sich ihm nur schwer erschließbare: *Ich lerne damit eine Kunstsprache, eine Sprache, die mir nicht vor allem eine neue Welt öffnet, sondern mir viel mehr die Möglichkeit einer neuen Rolle gibt: eine Spielform, ein kleiner Hauch von Veränderung, eine kleine Erinnerung an den alten Traum des Menschen, ein anderer zu werden. Ich muß in dieser Sprache nicht vor allem jemand sein, sondern ich darf etwas spielen. New York wird mir zur Bühne, die Bar in New York zur Szene, der holprige Wortwechsel mit dem Barkeeper zum Dialog* (ebd.: 54). Der Grund dafür liegt nach Bichsel – und zu recht – in dem primär auf die Sprachform ausgerichteten Fremdsprachenunterricht: *Es ist ganz einfach, was hier passiert: Grammatik dient nicht mehr dazu, die Sprache zu erfassen, sondern die Sprache dient dazu, eine Grammatik zu erklären, die sich selbständig gemacht hat. Wer versucht, eine Sprache total – mit all ihren Ausnahmen – zu vermitteln, vermittelt sehr schnell totalen Blödsinn* (ebd.: 62).

Ein verstärkt inhaltsbezogenes Vorgehen dagegen begünstigt das Sprachlernen, auch wenn dieses fehleranfälliger ist. *Wenn es mir zu kompliziert wird, entscheide ich mich lieber für Kürze mit Fehlern. Man blamiert sich mit den Fehlern viel weniger als mit geschraubter Grammatik* (ebd.: 63). Tolerantes Umgehen mit Fehlern ist ein Muss im und für den modernen Fremdsprachenunterricht, allerdings bleibt die Gefahr, dass sich bei mehrfacher Wiederholung diese festigen können. *Meine Bedenken gegenüber jedem Sprachlehrer haben mir auch schon bittere Streiche gespielt. So entschied ich mich bei meinem privaten Englisch-*

lehrer dafür, es nicht allzu schön zu lernen, das 'th' nicht zu berücksichtigen und als gewöhnliches deutsches 's' auszusprechen. In der Praxis stellte ich dann fest, daß ein 's' anstelle von 'th' kaum verstanden wird. Ich hatte also das 'th' nachzuholen und raßle noch heute dauernd rein (ebd.: 64).

Das Fazit Bichsels kommt einer Umkehrung des Bisherigen gleich: strukturiert-spielerisches Lernen, statt an eine enge Progression angelehntes gesteuertes Lernen; literales-kontextgebundenes Lernen, statt singulares Sprachüben. Der Lerner sollte Fremdsprache analog zu seiner Erstsprache in ihrer Ganzheit und Vielfältigkeit erfahren, denn nur so kann sich ein gewisses (Fremd-)Sprachgefühl entwickelt, welches ein gutes (Fremd-)Sprachkönnen grundlegt: *Ich könnte mir auch vorstellen: zwei Jahre spielerischen mündlichen Fremdsprachen- oder Phantasiesprachenunterricht, und dem schlechtesten Bezirksschullehrer oder Mittelschullehrer wäre es zum mindesten nicht mehr gelungen, mir diese Sprachen endgültig zu verbauen (ebd.: 65).*

Literatur

- Akdoğan, Feruzan (2007): *Thesen und Beispiele zum frühen Unterricht in der Fremdsprache Deutsch. Überlegungen zu einem zielgruppen-orientierten Vorgehen im Deutschunterricht an den türkischen bilingualen Grundschulen*, in: Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 81, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang
- Akdoğan, Feruzan (2005). *Früher fremdsprachlicher Deutschunterricht an türkischen bilingualen Grundschulen: Bestandsaufnahme, Folgerungen und Thesen*, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (2), 17 pp., unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Akdogan2.htm>, letzter Zugriff am 23.03.2011
- Bichsel, Peter (1987): *Schulmeistereien*, 2. Aufl., Darmstadt / Neuwied: Luchterhand
- Bleyhl, Werner (2000a): *Wie funktioniert das Lernen in einer Fremdsprache?*, in: *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, hg.v. Werner Bleyhl unter Mitarbeit von Otrfried Börner, Hannover: Schroedel, S. 9–23
- Bleyhl, Werner (2000b): *Sprache und Handeln*, in: *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, hg.v. Werner Bleyhl unter Mitarbeit von Otrfried Börner, Hannover: Schroedel, S. 31–36

- Büeler, Xaver / Stebler, Rita / Stöckli, Georg / Daniel Stotz (2001): *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert. Externe wissenschaftliche Evaluation*, Zürich, unter <http://www.sprachenunterricht.ch/docs/SP21Teil1.pdf>, letzter Zugriff am 23.03.2011
- Kühne, Norbert (2003): *Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen, Strategien, Bildungschancen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2001): *Psycholinguistische Grundlagen des frühen Fremdspracherwerbs*, in: Studienbrief der Universität Koblenz, Nachweis unter http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Studienbriefe_Kobl-Landau.pdf, letzter Zugriff am 23.03.2011
- Stern, Otto (2002): *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*, hg.v. Pädagogische Hochschule Zürich, unter http://www.sprachenunterricht.ch/docs/1274_0_GutachtenL2-L3Beilage1.pdf, letzter Zugriff am 23.03.2011
- Tapar, Nilüfer (2000): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei*, in: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, hg.v. Ernst Apeltauer, Heft 24/25, Flensburg, S. 40–60
- Wode, Henning (2004): *Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule. Warum? Wie? Was bringt es?*, hg.v. Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., Kiel, unter <http://www.fmks-online.de> – Digitale Ergänzungen, letzter Zugriff am 23.03.2011
- Wolff, Dieter / Ruschoff, Bernd (2000): *Sprechen und Schreiben in der Fremdsprachenarbeit*, hg.v. Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau, Nachweis unter http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Studienbriefe_Kobl-Landau.pdf, letzter Zugriff am 23.03.2011