

# «Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen» – Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien

**Hans-Jürgen KRUMM**

Universität Wien, Institut für Germanistik, Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache,  
Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien; hans-juergen.krumm@univie.ac.at

L'élaboration de portraits langagiers – et les diverses couleurs utilisées pour chaque langue représentée dans ces dessins – révèle l'histoire migratoire et les biographies langagières des enfants migrants. La contribution qui suit montre sur la base d'exemples, d'une part, comment les portraits langagiers peuvent être interprétés et, d'autre part, dans quelle mesure ils sont utiles au développement de l'attention portée aux langues et au langage chez l'enfant.

## 1. Sprachenporträts machen Sprachenvielfalt und Sprachbewusstsein sichtbar

Am Anfang meiner Sammlung von Sprachenporträts (Krumm 2001) stand das Interesse, die in unseren Schulen vorhandene Vielsprachigkeit als zu nutzenden Sprachenreichtum sichtbar zu machen (Krumm 1999). Zu diesem Zweck habe ich – einer Anregung meiner Hamburger Kollegin Ursula Neumann folgend<sup>1</sup> – seit 1991 Schülerinnen und Schüler in mehrsprachigen Klassen vorwiegend in Hamburg und Wien, teilweise aber auch in anderen Ländern gebeten, Sprachenporträts zu zeichnen.

Kinder, deren Leben früh von vielen Sprachen geprägt wird, entwickeln auch schon in frühen Altersstufen ein Bewusstsein für ihre vielen Sprachen, für deren Bedeutung für die eigene Person wie auch für deren Stellenwert in der eigenen Lebensgeschichte. Für ihr Sprachenporträt erhielten die Kinder Silhouetten, in die hinein sie mit Farbstiften ihre Sprachen malen konnten. Das sollte zunächst einmal ein Malereignis sein, bei dem die Kinder phantasievoll daran gehen konnten, 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<sup>2</sup>:

---

1 Vgl. Gogolin & Neumann (1991).

2 Soweit mit Seitenzahlen versehen, finden sich Abbildungen der Sprachenporträts in Krumm (2001), in allen andern Fällen wird direkt aus meiner Sammlung zitiert. Die Orthographie der Kinder wurde beibehalten.

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. Französisch ist bei mir in den Beinen, weil ich es am wenigsten kann und deswegen ist es ganz unten.

Zweisprachige Zuwandererkinder halbieren ihr Porträt gelegentlich, so dass die «Konfliktzweisprachigkeit», das Leben zwischen der in der Familie dominierenden Herkunfts- und der in der Schule herrschenden Zweitsprache als innere Zerrissenheit auch optisch dargestellt wird.

## 2. Sprachenporträts enthüllen Sprachbiographien

Schon die Zeichnungen enthalten immer auch ein Stück Sprach- und Migrationsgeschichte: die Erstsprache wird vielfach als Herz, an die Stelle des Herzens und/oder in roter Farbe gemalt; für Ebi aus dem Iran ist im kalten Deutschland noch anderes wichtig:

Ich komme aus dem Iran. Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat.

Die Sprachen der Länder, durch die die Migration führte, aber auch solche, in die man gerne einmal reisen möchte, finden sich oft in den Beinen bzw. Füßen:

Marina, 12 Jahre, aus Italien

In den Füßen sitzt auch Deutsch, weil ich gerne auf österreichischen boden gehe

Englisch sitzt in den Händen weil ich viel Englisch schreibe.

Joyce, 11 Jahre

Französisch ist bei mir in den Beinen weil es für mich sehr fern liegt es richtig zu lernen obwohl dass mein Wunsch ist. Und um in die Ferne zu gehen muss man Beine haben.

Wenn Kinder ihre Porträts beschriften wollen (und können), so dürfen sie das natürlich. Meine Erfahrung ist, dass sie das durchweg gerne tun.

Die Möglichkeit, solche Sprachenporträts auch als Sprachbiographie zu verstehen, ergibt sich vor allem, wenn die Kinder angeben, mit wem sie die jeweiligen Sprachen sprechen bzw. wo sie sie gelernt haben oder lernen. Allerdings ist es wichtig, solche Beschriftungsaufgaben als freiwillige Aufgaben zu stellen, schließlich haben auch Kinder im Laufe ihrer Migrationsgeschichte eventuell schon gelernt, dass es nicht gut ist, die (sprachliche) Herkunft offen zu legen, kurdische Kinder z.B., für die es eventuell klüger war, Türkisch als Erstsprache anzugeben.

Auch wenn die Kinder die Lebens- und Sprachstationen nicht in exakten Zeiträumen messen und angeben, haben sie doch in der Regel ein deutliches Bewusstsein von der biographischen Bedeutung der jeweiligen Sprachen.

Pegoáh, 13 Jahre

Ich bin in Österreich geboren.

Meine Muttersprache ist Persisch.

Meine Mutter brachte mir Persisch bei.

Als ich neun war ging ich in eine Persische Schule um Persisch schreiben zu lernen.

Englisch, Deutsch und Französisch lehrte ich durch die EMS<sup>3</sup> (Krumm 2001, 58f.).

Die folgenden Beispiele zeigen die Wanderungen nach der Öffnung des 'Eisernen Vorhangs':

Pavel, 15 Jahre

Ich spreche Tschechisch, weil das meine Muttersprache ist.

Slowakisch ist meine Zweitsprache.

Ich spreche Englisch, weil ich das schon 7 Jahre lerne.

Ich spreche Deutsch, weil meine Schule in Österreich ist.

Ich spreche Jugoslawisch-Srbisch, weil das gleich wie meine Muttersprache ist.

Sein gleichaltriger Freund

Slowakisch ist meine Muttersprache.

Tschechisch ist sehr ähnliche Sprache und meine Urgroßmutter kommt aus Tschechien.

Englisch/ Deutsch lerne ich in der Schule (sehr wichtig)

Französisch habe ich ein Jahr gelernt.

Serbo-kroato Yugoslawisch – Ähnlich zu Slowakisch und manche Freunde sprechen diese Sprachen.

Alena, 13 Jahre

Tschechisch ist meine Muttersprache.

Mein Vater kommt aus Russland, deswegen spreche ich ein bisschen Russisch.

Ich wohne in Wien und ich spreche Deutsch mit meine Freunde.

In der Schule lernen wir Englisch.

Ich wohne mit einem Mädchen aus Ungarn und sie hat mich ungarisch beigebracht.

Slowakisch ist sehr ähnlich mit Tschechisch.

Ich verbringe die Sommerferien in Kroatien und ich habe dort Freunde. (Krumm 2001, 70)

Silva, 13 Jahre

Meine Muttersprache ist Tschechisch. Deutsch lerne ich vierte Jahr. Ich kann viel, aber viel muss ich noch lernen.

Englisch habe ich wie ein Kind gelernt. Dann habe ich alles vergessen und jetzt lerne ich Englisch 2. Jahr.

Rusisch und Französisch lerne ich nur ein paar Monate.

Slovakisch lerne ich nicht, aber meine Freundinnen sprechen slowakisch- Von sie höre ich slowakisch. (Krumm 2001, 50f.)

---

3 EMS = Europäische Mittelschule in Wien.

Die Konstanten in mehrsprachigen Biographien zeichnen sich deutlich ab:

- verschiedensprachige Eltern/ Großeltern
- ein vielsprachiges Lebensumfeld, insbesondere Freunde und Freundinnen
- eine bedeutende Rolle spielt der schulische Unterricht, sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch der Unterricht in den Herkunftssprachen und der dominierenden Landessprache.

Zugleich belegen die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, wie stark das Sprachbewusstsein mehrsprachiger Kinder entwickelt ist – sie erkennen und nutzen Sprachverwandtschaften ebenso, wie sie die Wichtigkeit ihrer Sprachen einzuschätzen wissen – allerdings gibt es dabei eben nicht nur eine berufliche, sondern immer auch eine emotionale Wichtigkeit:

Samuel, 13 Jahre

Deutsch: zu Hause, in der Schule, mein bester Freund

Jiddisch: im Religionsunterricht, mit Freunden

Schwytzerdütsch: meine Mutter

Englisch: Englischunterricht USA

Hévrít: Manchmal zu Hause

Ungarisch: ein Freund.

Ondine, 12 Jahre

green for hope in the time in Austria

yellow for Italian's sun (Krumm 2001, 78)

### 3. Von den vielen Sprachen zur Mehrsprachigkeit

Was diese Kinder dem schulischen Sprachenlernen voraus haben, ist, dass Mehrsprachigkeit für sie nicht der zufällige Erwerb verschiedener Sprachen ist, dass vielmehr diese Sprachen sich für sie sinnvoll verbinden zu einer neuen mehrsprachigen Identität – zwar wissen sie alle um die Bedeutung der Muttersprache, doch gehören zu ihrem Leben, zu ihrer Orientierung in der Welt ganz selbstverständlich mehrere Sprachen. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001, 17) wird das folgendermaßen ausgedrückt:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Melanie ist ein gutes Beispiel dafür, dass viele Schülerinnen und Schüler längst eine solche vielsprachige Identität entwickelt haben – sie malt ihre Sprachen als einander überlappende Kreise:

Dutch/Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Mann bemerkt es durch die Fehler, die ich mache..... Ich arbeite mit Deutsch und Englisch, deswegen die Farben in den Händen.

Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugeteilt das entspricht meine Kenntnisse.

Aber eigentlich vermischt sich immer alles – es «kreiselt» im Körper herum. (Krumm 2001, 68f.)

Aufgabe von Schule wäre es, die Entwicklung solcher europäischer, mehrsprachiger Identität zu stützen, durch ein breites Sprachenangebot ebenso wie durch einen Verzicht auf ein absolutes Reinheitsgebot. Schulischer Sprachunterricht sollte vielmehr dazu genutzt werden, das Miteinander der Sprachen bewusst zu machen – was ja nicht ausschließt, die jeweils einzelne Sprache korrekt zu lernen. So wie sich in der Sprache ihre Geschichte, die Aufnahme von Lehn- und Fremdwörtern zum Beispiel als Indikatoren für jeweilige kulturelle und sprachliche Dominanz, spiegelt, so kann auch ein Sprachenporträt ein Stück Lebens- und Sprachgeschichte spiegeln.

## LITERATUR

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschule* Heft 43, 6-13.

Krumm, H.-J. (1999). Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In Krumm, H.-J. (Hg.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen/The languages of our neighbours – our languages*. Wien: Eviva, 115-127.

Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.