



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Krumm, H.-J. (2002). "Französisch in den Beinen... um in die Ferne zu gehen" – Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 197-206. <https://doi.org/10.5169/seals-978297>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Hans-Jürgen Krumm, 2002

«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 nutzen – den Sprachenreichtum sichtbar zu machen (Krumm 1999). Zu diesem Zweck habe ich – einer Anregung meiner Hamburger Kollegin Ursula Neumann folgend¹ – 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 sind²:

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 EMS³ (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 slovakisch- Von sie höre ich slovakisch. (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.

Peter Bichsel, «Ich bin ein Opfer des Französischunterrichts»¹

Der 1935 in Luzern geborene Autor, der sich selbst als 'Wenigschreiber' apostrophiert, ist durch eine Reihe von knappen Texten bekannt geworden, in denen immer wieder das Scheitern der Realisierung authentischen (Miteinander-)Lebens thematisiert wird. Im sprachwissenschaftlichen Kontext dürfte dabei der in den Kindergeschichten (1969) veröffentlichte Text Ein Tisch ist ein Tisch am prominentesten sein, der die Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Konventionen und individuellem Ausdrucksbedürfnis zum Gegenstand hat. Die hier ausgewählte Passage aus einem Mehrsprachigkeit und Fremdsprachunterricht thematisierenden autobiografisch geprägten Text zeigt auf, wie wenig die aus sozialer Mehrsprachigkeit resultierenden Bemühungen um individuelle Mehrsprachigkeit ein Garant für gelingende sprachliche Flexibilität sind.

Französisch ist mir ein Greuel, und ich reagiere auf die mir kaum verständlichen Töne dieser Sprache recht eigentlich traumatisch. Ich finde das selbst mehr als lächerlich. Ich finde es ungerecht und gefährlich, mitunter an der Grenze des Rassismus, nämlich dann, wenn ich meine Abneigung gegen diese Sprache auf den Sprechenden übertrage. Sie können von mir also in dieser Sache keine Objektivität erwarten. Ich werde mich auch nicht um Objektivität bemühen, da ich weiß, daß mir dazu nur Subjektives einfallen wird.

Ich bin ein Opfer – ein Opfer des Französischunterrichts. Nicht etwa nur, daß es der Schule nicht gelungen wäre, mir Untalentierte diese Sprache beizubringen – dieser Schaden wäre erstens reperabel, und zweitens ist er 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. Ich würde es psychisch nur schwer überstehen, mich in dieser Sprache auch nur noch ein einziges Mal zu blamieren.

Ich empfinde als Bürger dieses Landes, als politisch Tätiger, als kulturell Interessierter mein Nicht-Französisch-Können als Invalidität. 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. [...]

Doch beginnen wir mit dem Positiven.

Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen: ich habe es doch noch geschafft, eine Fremdsprache, nämlich Englisch, zu lernen – nicht etwa zu können, nur zu lernen, und ich beschäftige mich damit seit Jahren. Ich kann sie sogar ab und zu ausprobieren, und es erscheint mir nach wie vor als ein kleines Wunder, wenn beim andern annähernd das ankommt, was ich gemeint habe. [...]

Französisch, so hatte man mir gesagt, könnte mir nützlich werden. Man könnte damit Geld verdienen oder eben weniger verdienen, wenn man's nicht kann. Mein spätes Englischlernen hingegen hat nichts damit zu tun. Es ist die Verwirklichung von Bubenträumen. Ich lerne damit viel eher die Sprache Karl Mays als die von Shakespeare, viel eher die von Henry Fonda als die von Jimmy Carter. Ich lerne damit eine Kunstsprache, eine Sprache, die mir nicht vor allem eine neue Welt öffnet, sondern mir

1 Auszug aus: Peter Bichsel, *Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen*. In: Peter Bichsel, *Schulmeistereien*, © Suhrkamp Verlag Frankfurt 1998. Der Text stammt aus dem Jahr 1979.

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.

Dabei erinnere ich mich an mein persönliches, nicht an mein schulisches Hochdeutschlernen, als wir im Vorschulalter Hochdeutsch nachgeahmt haben in unseren Spielen und sehr bedeutende, theatralische Sachen in dieser uns pathetisch erscheinenden Sprache aufsagten. Theater spielen, ein anderer sein, Sprache haben: das Goethesche «Erwirb es, um es zu besitzen» hat hier auch seine Gültigkeit. In diesem Sinne gehört mir mein klägliches Englisch mehr als mein Schweizerdeutsch.

Einerseits stelle ich fest, daß sich meine Schwierigkeiten beim Erlernen des Schweizerdeutschen im Englischen wiederholen. Ich stottere wieder, und eine alte Sprechhemmung, die ich im Schweizerdeutschen überwunden habe, stellt sich wieder ein: eine peinliche Erinnerung zwar, aber immerhin eine Erinnerung an meine Kindheit und als solche schön. Vielleicht war ich doch stotternd mehr ich selbst als fließend sprechend. Andererseits gefällt mir, daß ich wesentlich weniger Hemmungen habe, in meinem schlechten Englisch zu fremden Leuten zu sprechen als in meinem einigermaßen guten Schweizerdeutsch. [...]

Die Fremdsprache – und das ist ihr Wert an und für sich – befreit mich oder gibt mir zum mindesten, und das ist schon viel, die Illusion von Befreiung: ein Stück Emanzipation. Allerdings, einen Vorteil habe ich, und ich weiß, daß ihn nicht alle haben können: ich brauche meine Englischkenntnisse nicht zu verkaufen, ich muß kein Geld damit verdienen. Ich habe den Vorteil des Sonntagsmalers gegenüber dem Professionellen. Ich könnte mich mit meinem Englisch auf kein Stelleninserat melden, das gute Englischkenntnisse wünscht. Ich kann zwar einen englischen Brief schreiben, aber nur, wenn er meine eigene Unterschrift trägt, weil meine vielen Fehler eben meine eigenen sind. Ich kann sie weder einer Firma noch einem Freund zumuten.

Im praktischen Gebrauch sind meine Fehler sogar von Vorteil. Sie sorgen für volle Aufmerksamkeit meines angelsächsischen Gesprächspartners. Ja, noch mehr, und das kriegt man wohl von Franzosen seltener: es sind meine Fehler, die meinem Partner die Worte abringen: «Your English is perfect.» Ich komme bei ihm, das unterscheidet ihn von meinem Französischlehrer, besser durch als Lernender denn als Wissender.

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. [...]

Ich bin erstens ein fauler Mensch und zweitens einer, der sich gerne langweilt. Trotzdem ertrage ich ab und zu selbst die Verbindung von Faulheit und Langeweile schlecht. Deshalb kam ich auf die Idee, mich mit Englischlernen zu beschäftigen. Hinten war dunkel und vorn war dunkel; aus Langeweile entschied ich mich trotzdem für den Weg nach vorn. Und nach wenigen Schritten begann es nun endlich, hell zu werden.

Ich verstand die ersten Wörter auf meinen alten Jazzplatten, zwei ganze Sätze aus den BBC-Nachrichten, einen ganzen Pornoroman und fast «Fiesta» von Hemingway. Seither gehe ich so langsam wie möglich – ich möchte den Sonnenaufgang verlängern. Es ist sehr schön, wenn Sprache durch das Dunkel hervorbricht. Vielleicht ist es so etwas wie Menschwerden. Ich bin sehr froh darüber, daß niemand in der Schule auf die Idee kam, mir Englisch beibringen zu wollen, denn gemessen an dem, was mir in einem Jahr beigebracht worden wäre, wäre mein Englisch nichts, so zwischen zwei bis drei und drei bis vier. Heute gehört mein Englisch mir, und ich bin jetzt jemand. Ich habe das

geschafft, was ich mir versprochen hatte mit 13 Jahren beim Eintritt in die Bezirksschule. Das wesentlich Neue, das damals dazukommen sollte, war eben Französisch. Und da hatten wir von den Älteren schon gehört, wie bedeutend das sei. Zudem hatte ich das arrogante Selbstverständnis, ein Schriftsteller, ein Künstler zu sein, schon damals, und versprochen war ja mit dem Französischen auch noch Paris. Ich übertreibe nicht: ich hielt es für eine persönliche Auszeichnung, daß ich nun Französisch lernen durfte. Ich freute mich richtig darauf. Ich war ganz sicher, daß mir das gelingen wird. Und ich wußte damals, daß man jemand ist, wenn man diese Sprache beherrscht. [...]

die erste Französischstunde in der Bezirksschule. Der Lehrer sagte sofort, es gebe sehr schwere Laute im Französischen, zum Beispiel «en». Er sprach den Laut dreimal vor, ging dann von Bank zu Bank, sagte ihn jedem noch einmal, und jeder von uns sagte den Laut ganz genau nach. Der Lehrer stellte nur fest, daß wir nie Französisch lernen werden. Immerhin konnten wir zu Hause unseren jüngeren Geschwistern mit dem Laut Eindruck machen.

Von der zweiten Stunde an wurde nicht mehr gesprochen, es wurde ausschließlich auf schriftliche Arbeiten vorbereitet. Bei der ersten hatte ich eine Sechs. Es sollte meine einzige Sechs in sieben Jahren Französisch sein. Ich erinnere mich, daß sich meine Mutter darüber freute.

Wir lernten aber nicht nur, wie schwer, unverständlich schwer es ist, «en» zu sagen. 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.

Ich entdeckte in meiner eigenen, der deutschen Sprache sozusagen tagtäglich etwas Neues, der Französischlehrer dagegen vermittelte seinen Schülern den Eindruck, daß er eine totale und komplette Sprache besitze und anzubieten habe. Er war der Herr über Richtig und Falsch. Ich habe die Möglichkeit nicht, die Qualität meines «en»-Lautes einzuschätzen. Ich höre den Unterschied zu seinem «en»-Laut nicht, ich halte sein Richtig oder Falsch für zufällig. [...]

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.

Mit einer einzigen Fremdsprache habe ich einige Erfahrungen, mit der Fremdsprache Deutsch. 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 an die Schüler denkt. [...]

Die deutsche Sprache wird in Australien gepflegt, bei uns wird sie gesprochen. So heißt es dann in Australien: «Es ist sehr gütig von Ihnen, mir ein kühlendes Getränk gebracht zu haben.» Bei uns heißt das: «Dankeschön.»

Ich war sehr stolz darauf, daß es mir einmal gelang, eine Mädchenschule in Australien zum Sprechen zu bringen. Es kamen deutsche Sätze, immer mehr und immer lustigere. Wir haben uns verstanden, die Schülerinnen mich und ich die Schülerinnen, und was sie sprachen, war richtiges Deutsch mit Fehlern. Nach der Veranstaltung aber kamen die Lehrer, und es stellte sich heraus, daß sie zwar mein Deutsch, aber nicht das Deutsch ihrer Schüler verstanden hatten: weil eben diese Lehrer – nicht aus Börsartigkeit – nur fehlerfreies Deutsch verstehen können.

Wer eine fehlerbehaftete Sprache nicht versteht, der kann die Sprache nicht. Das ist der Punkt, und Umdrehungen stimmen meist nicht. Trotzdem bin ich geneigt zu sagen, die Schüler konnten Deutsch, die Lehrer nicht. Auf diesem Umweg stimmt denn auch der Satz, daß die Schüler meist für den Lehrer lernen müssen und nicht für sich. Es nützt ihnen gar nichts, wenn sie eine Sprache lernen, die ein Deutscher versteht: sie müssen eine Sprache lernen, die ein australischer Deutschlehrer versteht. Zudem sind sie überzeugt, daß er Deutsch perfekt kann und daß das, was sie für ihn lernen, Deutsch sei. Ich bin nach diesem Erlebnis jedenfalls recht skeptisch geworden gegenüber meinen Englischbüchern. 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. Als ich in einer Bar in New York einmal den schönen Dativ «to whom» verwendete, strahlte der Barkeeper übers ganze Gesicht, machte eine kleine, deutsche Verbeugung und quittierte mit einem lehrerhaften «correct». [...]