

MARIE MAROUŠKOVÁ

Frühbeginn von DaF in tschechischen Schulen – einige wesentliche Konturen

Certain important contours of German language early acquisition in the third grade of Czech basic schools are presented. The research is discussed in the context of the result of evaluation required by the European Commission.

Dass man im Europa des 21. Jahrhunderts ohne die Kenntnis von Fremdsprachen nicht auskommen kann, scheint jedem modernen europäischen Bürger theoretisch klar zu sein. Doch die Aneignung der Fremdsprachen ist ein sowohl subjektiv als auch schulorganisatorisch langwieriger Prozess. Man könnte sich daher bereits am Anfang bei der Wahl der zu erlernenden Fremdsprache die Frage stellen, was wohl einen Schüler dazu bewegen kann, gerade eine konkrete Fremdsprache zu wählen. Aus der schulorganisatorischen Sicht ist die Frage zu stellen, welche Möglichkeiten der Wahl dem Schüler von seiten des jeweiligen Staates zur Verfügung gestellt werden. Die Wahl der zu erlernenden Fremdsprache sowie der Fremdsprachenunterricht selbst sind nämlich aus drei allgemeinen Gründen auch in sprachenspolitischer Hinsicht bedeutsam: Der Fremdsprachenunterricht verändert das Gewicht und den Einfluss von Sprachen. Er vergrößert die Reichweite von Sprachen und damit den Kommunikationsradius ihrer Sprecher. Indem bestimmte Sprachen unterrichtet werden (und andere nicht), stellt er immer eine sprachenspolitische Parteinahme dar (vgl. Christ 1995: 75).

In dieser Hinsicht ist für die tschechischen Schulen der *Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005 – 2008* verbindlich. Was Deutsch als Fremdsprache in tschechischen Schulen betrifft, so kann laut diesem *Národní plán* noch in den nächsten zwei Jahren Deutsch als erste Fremdsprache in

tschechischen Grundschulen ab Klassenstufe drei – also als eine der möglichen Formen des Fremdsprachen-Frühbeginns – unterrichtet werden. Dann soll Englisch als erste Fremdsprache landesweit eingeführt werden. In diesem Artikel möchten wir uns mit der Problematik des Fremdsprachen-Frühbeginns sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch der Lehrenden im Allgemeinen befassen und die Chancen und die Perspektiven des Frühbeginns von DaF-Unterricht für die nahe liegende Zukunft in der Tschechischen Republik skizzieren.

Mit der Problematik des Fremdsprachen-Frühbeginns aus gesamteuropäischer Sicht befassen sich in ihrem einfallsreichen Artikel Edelenbos und Kubanek-German (2004: 4-7). Sie präsentieren insbesondere solche Probleme, die sich aus dem Bericht über wissenschaftliche Begleitungen zu Schulversuchen für die Europäische Kommission (Blondin et al. 1998) und aus den daran anknüpfenden, im Auftrag der EU verlaufenden eigenen Untersuchungen zur Zusammenstellung der europäischen Erfahrungen mit dem Fremdsprachen-Frühbeginn ergeben. Dabei halten sie den Übergang von den Formen des Frühbeginns in weiterführende Schulen oder die ökonomische Rezession für allgemein gültige schwerwiegende Hindernisse.

Eines der wesentlichsten Probleme des Frühbeginns jedoch ist europaweit, für eine gute Ausbildung der Lehrer zu sorgen. Qualifizierte Lehrende für diese spezifische Form des Fremdsprachenunterrichts sollten über mindestens drei folgende Kompetenzen verfügen (vgl. Edelenbos und Kubanek-German, 2004: 4): (1) über die Kompetenz in der Zielsprache, (2) über Kompetenz in der Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns – also nicht nur in der Fremdsprachen-Didaktik allgemein, sondern fokussiert ganz konkret auf den Frühbeginn, (3) über gute Kenntnis über Spracherwerb und die Fähigkeit, Lernschwierigkeiten zu erkennen und darauf einzugehen.

Auf Grund ihrer Evaluierungen schlagen Edelenbos und Kubanek-German sechs wesentliche Verbesserungen vor, die nötig wären, wenn sich der Fremdsprachen-Frühbeginn erfolgreich entwickeln sollte. Im Weiteren möchten wir die einzelnen sechs Punkte aus der Sicht des DaF-Frühbeginns in der dritten Klasse der tschechischen Grundschulen und in der universitären Ausbildung angehender DaF-Lehrkräfte kommentieren.¹

¹ Alle sich auf die erwähnten sechs Punkte beziehenden Zitate stehen bei Edelenbos/Kubanek-German (2004) auf Seite 7.

Die **erste** Verbesserung „betrifft die Entwicklung von Gesamtkonzepten für spezifische Zielgruppen. Ein Beispiel wäre die Entwicklung [...] von Einschätzungsinstrumenten zum Vorwissen von Kindern.“ Mit dieser Problematik hat sich bis jetzt meines Wissens die tschechische Szene noch nicht befasst. Es ergeben sich hier daher viele Möglichkeiten zur Erforschung dieser Problematik sowohl für die Lehrer in den Schulen, als auch für die Pädagogik und Psycholinguistik. Auch die Ausbildung der im Rahmen des Fremdsprachen-Frühbeginns unterrichtenden Lehrkräfte sollte diese Lehrer auf die spezifischen Bedingungen dieses Unterrichts vorbereiten. Dazu wäre es erwägens- und empfehlenswert, ein neues Fach im Fremdsprachen-Lehramtsstudium einzuführen, nämlich die Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns. Dies könnte für die Qualifikation sowohl der angehenden als auch der sich weiterbildenden Lehrer einen wichtigen Beitrag leisten, denn bis jetzt haben die meisten von ihnen entweder die Qualifikation für die Fremdsprache (zum Beispiel das Germanistik-Studium), aber keine für die Tätigkeit als Primarlehrer – oder aber sie sind für die Primarstufe qualifiziert, ihre Fremdsprachen-Kompetenzen lassen jedoch manches zu wünschen übrig. Dass eine solche Situation nicht nur für tschechische Lehrende spezifisch ist, sondern auch in der EU als problematisch gilt, beweisen die Recherchen für die Europäische Kommission.

Die **zweite** Verbesserung

besteht in der Entwicklung einer ‚visuellen Didaktik‘ für den Fremdsprachenunterricht. Darunter ist mehr zu verstehen als die bildhafte Darstellung von Grammatikphänomenen oder der quantitativ erhöhte Einsatz von Bildern. Vielmehr ist gemeint, dass die Lehrer durch multimediale Unterstützung sowohl buchstäblich wie im übertragenen Sinn sich ein Bild der Lehr- und Lernprozesse machen können. Dies kann durch die Zusammenstellung von vorbildhaften Unterrichtsszenen auf DVD geschehen oder durch Analysen von Lehrerverhalten, die in ein Format gebracht sind, das auf dem PC abspielbar ist.

Inzwischen sind international verwendbare Aufnahmen auf Video und DVD bei Langenscheidt erschienen, die auch für den Frühbeginn relevant sein können. Mit konkreten Phänomenen des Frühbeginns in der dritten Klassenstufe der tschechischen Grundschulen befasst sich eine zur Zeit an der Universität in Ústí nad Labem laufende Diplomarbeit, deren Bestandteil Videoaufnahmen aus dem

Unterrichtsverfahren bilden. Sie könnten später als Musterbeispiele der breiteren pädagogischen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

Die **dritte** Verbesserung „besteht in der Entwicklung von differenziertem Arbeitsmaterial, das den Lernenden verschiedene Lernwege erlaubt und sie verschiedene Leistungen erreichen lässt.“ Für den altersgemäßen, grundschul-spezifischen Unterricht, der Schüler der dritten Klasse für Sprachen (Muttersprache wie Fremdsprache) sensibilisieren soll ist ein DaF-Lehrwerk erarbeitet worden, das diesen Kriterien entspricht. In Anlehnung an die europäischen Rahmenprogramme sowie an den in der Tschechischen Republik geltenden RVP (Rahmen-Bildungsprogramm) ermöglicht es den Lernenden, sich bereits im Frühbeginn Lernstrategien zum Fremdspracherwerb anzueignen, die sie zum lebenslangen Lernen der gewählten deutschen aber später auch anderer Fremdsprachen motivieren können. Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch (Maroušková/Eck 2006a), einem Arbeitsheft für Schüler (Maroušková/Eck 2006b), einer Handreichung für den Lehrer (Maroušková/Eck im Druck) und einer CD-ROM mit interaktivem Lernprogramm (Maroušková et al. 2005). Das Lehrwerk kann sich nicht nur an neuesten Erkenntnissen auf dem Gebiet des Fremdspracherwerbs orientieren, sondern sich auch auf jahrzehntelange Erfahrungen aus dem schulischen und universitären Fremdsprachen-Unterricht stützen. Es gehört zum Standard und zur Tradition der tschechischen Theorie des Fremdsprachenunterrichts, dass das Erlernen der Sprache eines anderen Volkes nicht losgelöst von der Auseinandersetzung mit seiner Kultur erfolgen kann. Dabei muss man nicht erst an den weltberühmten Comenius denken, sondern auch etwa an Ottokar Chlup und Václav Příhoda in der Zeit der Ersten Republik oder an die Mitglieder der Prager Schule, die sich auch mit dem Erlernen von fremden Sprachen befasst haben (Mathesius, Kopecký – Russisch und Tschechisch, Vachek – Englisch, Beneš – Deutsch uvm.).

Die **vierte** Verbesserung „ist die stärkere Betonung der internationalen Komponente im Frühbeginn. [...] Auch der reale grenzüberschreitende Kontakt sollte zunehmen.“ Dazu sind jedoch nicht überall Dispositionen da. Die grenznahen Regionen, wie zum Beispiel gerade die Aussiger Region mit den nahe liegenden Euroregionen Erzgebirge, Elbe und Neiße, haben die besten Voraussetzungen dafür. Wahrscheinlich deswegen haben die Eltern in vielen Grundschulen dieser Region den Wunsch geäußert, in den Schulen Deutsch als erste Fremdsprache zu unterrichten oder aber – wenn das nach dem neuen *Národní*

plán nicht mehr durchführbar wäre – sollte die Schule einen fakultativen freiwilligen, parallel zum Englisch-Unterricht verlaufenden DaF-Unterricht ermöglichen. In ihrem Artikel (Pavličková: 2006/2007) plädiert die Verfasserin für eine solche Möglichkeit, denn sie weiß aus Umfragen, dass die Eltern in solchen grenznahen Regionen in dem DaF-Unterricht eine pragmatische Zielsetzung des Sprachenlernens für ihre Kinder sehen. In diesem Kontext ist wohl nicht nur der geographische, sondern auch der historische Aspekt relevant, dass die deutsche Sprache auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik seit dem Mittelalter die Rolle einer der beiden Landessprachen in einer multikulturellen Gesellschaft spielte. Dabei hat sich für die Mitte Europas erwiesen,

wie vorteilhaft sich die Symbiose unterschiedlicher ethnischer Gruppen auf das geistige und materielle Wohl des Landes auswirken kann. Die gegenseitige Bereicherung und Befruchtung beider Sprachgruppen im Herzen Europas kann durch überdurchschnittlich hohen Anteil hervorragender Persönlichkeiten der deutschen und tschechischen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik belegt werden, die ihren menschlichen und beruflichen Werdegang weitgehend dieser Kultursymbiose ihrer böhmischen, mährischen bzw. schlesischen Heimatregion verdanken. (Veselý 2005: 197)

Was die aktuelle Lage des Deutschen als Fremdsprache betrifft, so ist die Feststellung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache in dem Papier *Deutsch als Fremdsprache weltweit* (2005: 14) leider aussagekräftig genug:

In der Tschechischen Republik gehen die Lernerzahlen signifikant zurück. Aber Deutsch ist in der Tschechischen Republik noch immer die wichtigste Fremdsprache nach Englisch. Die unmittelbare Nachbarschaft zu deutschsprachigen Ländern und die engen wirtschaftlichen und kulturellen Verbindungen begründen den Stellenwert einer wichtigen Fremdsprache. [...] Die Auswirkungen des neuen Schulgesetzes mit Vorgaben über die Sprachenfolge und die Wahl der ersten Fremdsprache können sich in den statistischen Angaben noch nicht niederschlagen, das Gesetz gibt indessen Anlass zu der Befürchtung, dass mittelfristig die hohe Zahl der Deutschlerner in der Tschechischen Republik auch weiterhin sinken kann.

Die **fünfte** Verbesserung „besteht in der Konzeption durchgehender Lehr- und Entwicklungslinien vom Beginn der Grundschule bis zum Ende der Schulpflicht.“ Das ist heutzutage bereits in dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für*

Sprachen in Form von etappenweise zu erreichenden Stufen von A1 bis A2 in der tschechischen Grundschule und bis B1 beziehungsweise B2 bis zum Abitur, wie es der RVP (Rahmen-Bildungsprogramm) des Schulministeriums MŠMT vorsieht (vgl. auch Metodický portál RVP: 2007). „Zugleich ist aber beim Entwurf von Lehr- und Entwicklungs‘linien‘ zu beachten, dass Lernen kein gleichförmiger Prozess ist, sondern auch Stolpern und Sprünge, Pausen und scheinbare Stillstände beinhaltet.“ Dem sollten die konkreten und adressatengerechten ŠVP, das heißt die Ausbildungsprogramme der (jeweiligen) Schulen abhelfen, die von konkreten Lehrern für konkrete Schüler unter konkreten schulischen Bedingungen erstellt werden sollen. Ein Bild, wie der einzelne Lernende seine Kompetenzen entwickelt und welches Niveau er gerade erreicht hat, kann darüber hinaus auch das Europäische Sprachenportfolio bieten. Zu dessen Anwendung für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen können und sollten die Grundlagen bereits in der dritten Klasse gelegt werden. Wie man in den Umgang mit dem Sprachenportfolio allmählich einsteigen kann, zeigen mit den einzelnen wesentlichen Eckpunkten auf eine kindergerechte Weise Maroušková und Eck (2006b).

Die **sechste** Verbesserung „besteht darin, dafür zu sorgen, dass die Erwartungen bezüglich der Ergebnisse des Frühbeginns realistisch sind. Die Erwartungsmuster, was die aktive Beherrschung einer Fremdsprache bei Kindern angeht, passen häufig nicht zur Realität.“ Eine ähnliche Position vertritt auch Fenclová (2004/5:15), indem sie hervorhebt, dass der Frühbeginn allein nicht automatisch positive Ergebnisse in der Aneignung der Fremdsprache garantieren kann. Vielmehr hängt die Qualität der Leistungen von der Qualität der Lehrenden, des Lernmaterials und der Methoden ab, wobei auch die Rolle des Zeitfaktors zu beachten ist.

Unsere Evaluation gibt Rechenschaft darüber ab, dass der Frühbeginn des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in tschechischen Grundschulen Chancen und Perspektiven hat, vor allem dann, wenn man die Vorschläge zu dessen Verbesserung sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich zur Kenntnis nimmt und bestrebt ist sie umzusetzen.

Literaturverzeichnis:

- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (³1999): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: Franke.
- BLONDIN, Christiane (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.
- CHRIST, Herbert (1999): Sprachenpolitische Perspektiven. Die Stellung und Funktion von Sprachen im schulischen und nicht-schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (³1999) Handbuch Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: Franke, S. 75-81.
- EDELENBOS, Peter/KUBANEK-GERMAN, Angelika (2004): Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. In: Frühes Deutsch 2, S. 4-7.
- FENCLOVÁ, Marie (2004/5): Některé důsledky výuky raného učení cizím jazykům. In: Cizí jazyky Jg. 46, Nr.2, S. 40-41.
- HENDRICH, Josef et. al. (1988): Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN.
- MAROUŠKOVÁ, Marie (2003): Wege zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion. In: Wissenschaftliche Abhandlungen, Vědecká pojednání, Prace naukowe, Liberec, S. 23-29.
- MAROUŠKOVÁ, Marie et. al. (2005): CD-ROM Výukový program. Praha: Fortuna und Brno: Albion.
- MAROUŠKOVÁ, Marie/ECK, Vladimír (2006a): Němčina pro 3. ročník základní školy. Praha: Fortuna.
- MAROUŠKOVÁ, Marie/ECK, Vladimír (2006b): Němčina pro 3. ročník základní školy. Pracovní sešit. Praha: Fortuna.
- PAVLÍČKOVÁ, Helena (2006/7): Strategie výuky cizích jazyků – cesta k lepšímu dorozumění. In: Cizí jazyky Jg. 50, Nr. 2, S. 71-72.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina (2007): Raná výuka cizích jazyků. Metodický portál RVP. URL: www.rvp.cz/autor/smolikova_katerina [03.04.2007]
- StaDaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2005): Deutsch als Fremdsprache weltweit 2005. <http://www.goethe.de/mno/priv/1459127-STANDARD.pdf>
- VESELÝ, Otokar (2005): Spezifische Motivationsmöglichkeiten im Deutschunterricht in Tschechien. In: Festschrift zum 15. Gründungsjubiläum des Lehrstuhls Germanistik. Hrsg. v. Hana Bergerová/Renata Cornejo/Ekkehard Haring. Ústí nad Labem, S. 194-203.