

Gebt ihnen ihre Sprache zurück!

Schule in Babel möglich machen

Melanie Noesen

In der diesjährigen Märzangabe von *forum* setzte sich Jean-Jacques Weber für ein Umdenken in der Sprachpolitik ein.¹ Darin wurden wichtige Fragen aufgeworfen und alternative Modelle vorgestellt. Ich möchte diese Thematik aus einer pädagogisch-sprachdidaktischen Sicht beleuchten und so Ansatzpunkte für die weiterführende Diskussion liefern.

Die aktuelle Lage wird zu Recht kritisiert. So weisen Autoren wie Fernand Fehlen auf den schulischen Misserfolg vieler Kinder mit Migrationshintergrund hin und fordern ein politisches Umdenken.² In der Tat kann man nicht leugnen, dass die Leistungsanforderungen in den Schulsprachen und der ausbleibende schulische Erfolg einiger Bevölkerungsschichten in engem Zusammenhang stehen. Die Ursachen und Wirkmechanismen dieses Umstandes werden allerdings seltener in den Blick genommen.

Fehlendes kulturelles Kapital

So sind meines Erachtens nicht das Sprachenlernen und spezifischer die Alphabetisierungssprache sowie die Sprachenfolge im Schulsystem schuld an der Schulmisere, sondern die soziale Frage drückt sich vielmehr durch Misserfolge in schulischen Leistungen über die Schulsprachen aus.

Denn selten ist die Rede vom schwierigen Umgang mit den Schulsprachen der Kinder eines schwedischen Bankers aus Belair oder eines frankophonen Juristen aus Niederaanven. Nein, es geht um die Kinder der eingewanderten Arbeiter, des luxemburgischen Niedriglohn-Prekariats, die Kinder aus Haushalten mit Eltern, die selbst Schulangst, schulischen Misserfolg und somit gesellschaftliche Abwertung

durch die Institution Schule erlebt haben. Auch sind es Eltern, deren sprachliche und kulturelle Ressourcen nicht zwingend geringer sind als die der Einheimischen, sondern anders und bedeutend weiter entfernt von der schulischen (Sprach)Kultur. Dass ein luxemburgisches Lehrerkind in der Regel bestens in der Schule klarkommt, kann spätestens seit den Studien Bourdieus & Passerons³ ebenso wenig geleugnet werden, wie dass ein portugiesisches Arbeiterkind droht, zum Schulversager zu werden.

Das von der Regierung übernommene Wahlkampfprojekt der DP, die Sprachpolitik im Unterrichtswesen durch eine parallele zweisprachige Alphabetisierung in Deutsch und Französisch oder einer zweigliedrigen Grundschule, nach den Alphabetisierungssprachen Deutsch und Französisch anzugehen, kann kaum halten, was es verspricht: Die Schulkultur, die Einführung in die Schriftsprache und somit die Grundlagen für späteren Schulerfolg werden dem lusophonen Sechsjährigen aus der Escher Brillschule deshalb nicht weniger fremd sein, und er wird sich nicht weniger fehl am Platz fühlen. Dass jedoch die französischstämmige Juristentochter und vielleicht auch das luxemburgische Professorenkind aus solch einem Modell ihren Nutzen ziehen werden, liegt auf der Hand. Das nährt den Verdacht, dass die DP eher um ein gut gestelltes, jetzt schon einflussreiches Wählerpotential bemüht ist, als die schulische Reproduktion einer sozialen Schieflage beenden zu wollen.

Melanie Noesen ist Lehrerin in der „École de la deuxième chance“. Im Rahmen ihrer Doktorarbeit beschäftigt sie sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Inklusion.

Linguisten sind sich heutzutage einig, dass geschriebene Sprache und gesprochene Sprache unterschiedlichen Regeln und Gesetzen folgen.

Parallele Alphabetisierung als Lösung?

Jedoch scheint selbst dieses Projekt erst einmal in der Schublade verschwunden zu sein. Insofern kann man Jean-Jacques Weber für seinen Diskussionsanstoß dankbar sein. Webers Lösungsansätze basieren auf soziolinguistischen Erkenntnissen über die Häufigkeit des Gebrauchs und Funktionen der unterschiedlichen Sprachen im mehrsprachigen Luxemburg. Unter diesem Gesichtspunkt ist es richtig, die Reihenfolge in der Sprachen erlernt werden, und die Zielsetzungen des Sprachenunterrichts in Frage zu stellen. So ist nicht abzustreiten, dass das Französische und das Englische in den letzten zwanzig Jahren auf dem Vormarsch sind. Ebenso zutreffend ist, dass das Luxemburgische eine wichtige Verbindungssprache unter Kindern und Jugendlichen ist.⁴ Auch kritisiert Weber zu Recht die Methodik des Sprach- und vor allem des Französischunterrichts, wie dies in dieser Zeitschrift auch schon Nancy Morys tat.⁵

Webers vorgeschlagene zweigliedrige Variante einer parallelen Alphabetisierung birgt jedoch das Risiko einer Ghettoisierung, auch wenn in jeder Gruppe ein beträchtlicher Teil luxemburgischsprachiger Kinder sein soll. Ungeklärt bleibt zudem die folgenschwere Frage: Wer entscheidet, welches Kind wie beschult wird? Eltern? Lehrer? Das Ministerium? Und das zentrale Problem des sprachlichen Brückenbaus für Kinder bleibt ungelöst, deren Familiensprachen und -kulturen weiter entfernt sind von den Sprachen der Schule.

Die Variante Luxemburgisch und Französisch gleichzeitig nach dem CLIL/EMIL-Prinzip (also Sprache themengebunden und über Sachfächer wie Biologie, Geschichte, Mathematik, usw. zu vermitteln) zu Unterrichtssprachen zu machen, mutet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erfolgsversprechender an, sie birgt jedoch sprachpolitisch eine Gefahr: Deutsch würde nach diesem Modell erst freiwillig als vierte Sprache im Sekundarschulwesen gelernt, „les élèves luxembourgeois n'auront pas de grandes difficultés à apprendre l'allemand“, so Weber. Nach dieser Variante aber würde das Deutsch zum Ausschlusskriterium *par excellence* für den öffentlichen Dienst werden. Das wiederum hieße, dass der Zugang zu den Staatsgehältern fast ausschließlich der luxemburgischen Mittelschicht vorbehalten wäre.

Schule muss Anknüpfungspunkte zur Gesellschaft schaffen, das steht fest. Jedoch genügt es meines Erachtens nicht, die Schulpolitik laufend an die (auch sprachlichen) Veränderungen in der Bevölkerung und dem Arbeitsmarkt anzupassen. Ansonsten verkommt die Rolle der Schule zu einem Zuliefersystem für die globalisierten Märkte – und als



© Melanie Noesen

nächstes müssten wir Mandarin als zweite Sprache einführen ...

Schulischer Sprachpolitik liegen immer auch Werte zugrunde, die man offenlegen muss. Sie bedarf gesellschaftlicher Zielsetzungen und sollte auf der Vision sozialer Gerechtigkeit beruhen, will man schulisches Scheitern ganzer Bevölkerungsgruppen verhindern.

(Schrift)Sprache als Werkzeug gesellschaftlichen Handelns erlernen

An dieser Stelle halte ich es für notwendig, die Frage zu stellen, was wir unter „Alphabetisierung“ überhaupt verstehen. Geht es lediglich um das Dekodieren von Buchstaben-Laut-Korrespondenzen, wie bei einem Rechenrätsel? Dieser Fertigkeit bedarf es ohne Zweifel, um Lesen und Schreiben zu können. Dabei sollte es aber nicht bleiben, denn die Beschränkung hierauf erzeugt unter sogenannten „bildungsfernen“ Schichten unzählige funktionale Analphabeten. Kompetenter Umgang mit der Schriftkultur bedeutet nämlich Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft, in der die (Schrift)Sprache Hauptwerkzeug ist.

Linguisten sind sich heutzutage einig, dass geschriebene Sprache und gesprochene Sprache unterschiedlichen Regeln und Gesetzen folgen. Dass, auch wenn es Hybridformen wie etwa Chats, SMS auf der einen Seite oder geschriebene Reden auf der anderen gibt, Menschen mit dem Erlernen der Schriftsprache

Wenn das Erlernen von Schrift im Unterricht nur Gegenstand und nicht Werkzeug zum Handeln ist, hat es sein Ziel verfehlt [...]

Zugang zu anderen Ausdrucks- und Kommunikationsformen finden, die es ihnen erlauben an der Gesellschaft teilzunehmen. Die Voraussetzung für die Ausbildung von *Literacy* (dem kompetenten Umgang mit Schriftsprache) ist die frühe Auseinandersetzung mit Formen derer. Kinder, die regelmäßig vorgelesen bekommen, die Erwachsene (am besten ihre Eltern, aber auch später Lehrer und Betreuungspersonen oder Peers) im Alltag in vielfältigen Situationen lesen und schreiben sehen, halten den Schlüssel in der Hand, um die Macht und den Zauber der Schrift für sich zu entdecken und zu nutzen.

Genau dieses Bedürfnis muss der Unterricht von Anfang an wecken – und zwar bei jedem Kind. Weber deutet den Zusammenhang von Alphabetisierung und Sprachgebrauchskompetenzen an. Hier liegt der Hase im Pfeffer. Kinder müssen von Bekanntem ausgehen können und der Unterricht muss Anknüpfungspunkte und Lernbrücken schaffen, damit sie lernen, sich mit Schrift auszudrücken und handelnd einzubringen. Wenn das Erlernen von Schrift im Unterricht nur Gegenstand und nicht Werkzeug zum Handeln ist, hat es sein Ziel verfehlt und wird nur die von zuhause bereits Eingeweihten dem Gral näher bringen.

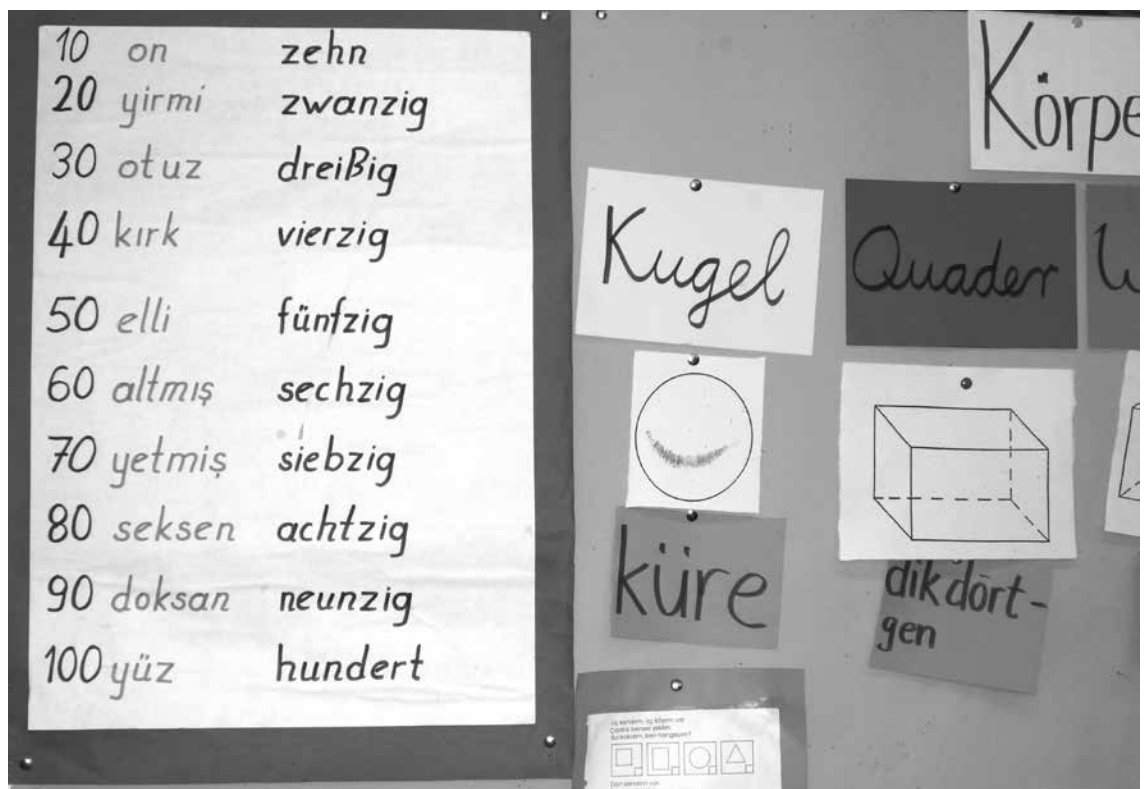
Es leuchtet unter diesem Gesichtspunkt ein, dass Kinder sich Schriftsprache kompetenter aneignen,

wenn sie Formen der jeweiligen mündlichen Sprache mächtig sind und wenn im Anfangsunterricht (also im Zyklus 2) die Sprachen genutzt werden, in denen die Kinder sich am meisten einbringen können und die als Verbindungssprachen untereinander den höchsten Stellenwert haben. Dem Luxemburgischen hier mehr Platz einzuräumen, scheint sinnvoll, stellt allein jedoch nicht die Lösung dar. Wenn Kinder nicht ihre gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen können, um ihre Interessen und Anliegen zu verfolgen, werden weiterhin zahlreiche Kinder Lesen- und Schreibenlernen als Scheitern erleben. Gleich in welcher Sprache, jedoch logischerweise verschärft, wenn die Sprache(n) der Schule wenig mit den Sprachen der Kinder gemein haben. Was hindert uns, über Modelle nachzudenken, die gleich zu Beginn einen mehrsprachigen Ansatz verfolgen? Die zwar auf Zielsprachen hinarbeiten, jedoch den Kindern die Möglichkeit geben, sich zuerst mit dem einzubringen, was sie wissen und können. Und vor allem: die Kinder nicht trennen.

Sprachliche Umwege gehen: schneller zum Ziel kommen

Ein mehrsprachiger Ansatz würde viel näher an den Sprachpraxen in der Gesellschaft liegen. Ist es doch für einen Schüler wie für viele Andere in Luxemburg alltäglich, einen französischen Informations-

© Melanie Noesen



text zu lesen, über Nachforschungen im Internet auf ein englischsprachiges Video zum gleichen Thema zu stoßen, mit einer Mitschülerin darüber in Luxemburgisch zu diskutieren, um dann selber einen deutschen Text darüber zu verfassen. Oder auf einem Grillfest mit Freunden Zeuge eines luxemburgisch-deutsch-französisch-englisch-portugiesischen Sprachsalates zu werden, in den sich jede(r) einbringen kann. Tagtäglich erlebe ich etliche Situationen, in denen ich auf mehr als nur das Repertoire einer Sprache zugreife, und ich bin damit die Regel, nicht die Ausnahme.

Auch im Unterricht können wir uns erfolgreich aus dem Kokon des monolithischen Einzelsprachenunterrichts im Stundentakt befreien, auch wenn es – zugegebenermaßen – mit vielem bricht, was wir (auch und vor allem als Lehrkräfte) kennen und erlebt haben. Durch meine Erfahrungen als Forscherin und Grundschullehrerin konnte ich vielfach belegen, dass sich ein Umweg über die Sprachen der Kinder und ihre (nonverbalen, künstlerischen) Ausdrucksformen und ihre Interessen auszahlt.⁶

Ein Mädchen, das sich in Deutsch zuvor nur einsilbig ausdrückte, begann seitenlange Geschichten zu verfassen, nachdem wir zusammen auf die Idee kamen, dass es hilfreich sein könnte, ihre Gedanken erst auf ihrer Primärsprache Englisch festzuhalten und danach – mit punktueller Hilfe vom Wörterbuch, kompetenten Klassenkameraden oder der Lehrkraft – ins Deutsche zu übertragen. Ein anderes Kind, das große Schwierigkeiten mit der Schriftsprache aufwies, hat in der Portfolioarbeit zuerst die Reflexionen über das eigene Lernen in Form von Bildern und mündlichen Aufnahmen in seiner Primärsprache (gemeinsam mit einem anderen lusophonen Kind) dokumentiert. In einem weiteren Schritt hat es oftmals einem Erwachsenen auf Deutsch, Luxemburgisch, Französisch oder Portugiesisch seine Kommentare diktiert, um in einem weiteren Schritt selbst zu schreiben und nach anderthalb Jahren eine einseitige Projektplanung komplett auf Deutsch zu verfassen. Ähnliche Schlüsse ziehen Forscher der Universität Luxemburg auch im Vorschulbereich, wo Kinder durch eigenständiges Geschichtenerzählen (und Anhören) oftmals auf ihre sprachlichen Ressourcen in der/den Familiensprache(n) zurückgreifen, um mit der Zeit kompetente Erzähler im Luxemburgischen zu werden.⁷

Auch im Anfangsunterricht sind solche Techniken anwendbar. Den „hundert Sprachen der Kinder“⁸ ihren Platz einzugestehen und davon ausgehend Lernzugänge zu schaffen, damit Kinder Sprungbretter zu den sprachlichen Codes der Schule ausbilden können, bedeutet nicht Portugiesisch, Serbokroa-

tisch oder Arabisch als Schulsprache einzuführen. Lernen bedeutet Teilhabe. Ohne ein sich Einbringen in die Situationen des Unterrichts, kann weder (Selbst)Vertrauen wachsen, noch Lernen gelingen. Und dies bedarf des Ausdrucks und der Beschäftigung mit Themen und Tätigkeiten, die Interesse wecken und die vielfältigen Identitäten der Kinder wirklich berühren. ♦

1 Weber, Jean-Jacques (2014). Quelle politique linguistique pour l'école luxembourgeoise? *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, März 2014., S. 10-11.

2 Siehe z. B.: Fehlen, Fernand (2013). Wie viele Sprachen braucht die luxemburgische Grundschule? Eine Auseinandersetzung mit der Ecole primaire bilingue luxembourgeoise à double alphabétisation. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, Januar 2013 (S. 51-54) oder Fehlen, Fernand (2010). Le point de non-retour. La réforme de l'enseignement des langues. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* (S. 6-11), sowie Fehlen, Fernand (2007). Der Geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachunterrichts. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* (S. 33-37)

3 Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Pierre (2005). *La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

4 Siehe hierzu: Tonnar, Christiane (2004). Letzebuergesch als Integrationsfaktor am effentlechen Enseignement. Moien!, Projet; Welwerwolz, Sproochenhaus. Acte du cycle des conférences. Letzebuergesch: Quo vadis? Mamer: Melusina Conseil. (S.79-88)

5 Fehlen, Fernand, Heinz Andreas u.a. (2013). *Recensement de la population 2011, Premiers résultats N° 13*, Umgangssprachen. Stater, Université du Luxembourg.

6 Morys, Nancy (2013). Wie Mehl in einem grobmaschigem Sieb. Luxemburger Lehramtsstudierende und ihr Verhältnis zur französischen Sprache. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, Dezember 2012. (S.36-38); Siehe z.B.: Brendel, Michelle; Noesen, Melanie (2014). Portfolioarbeit und Entwicklung inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe, *Inklusion und Chancengleichheit, Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 244-251); Noesen Melanie (2013). Das Portfolio als Dreh- und Angelpunkt eines inklusiven (Fremd-)Sprachenunterrichts. In Kentron, *Journal für Lehrerbildung*, Ausgabe 26, Mai 2013. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung. (S. 48-51); Brendel, Michelle ; Dumont, Paul ; Noesen, Melanie, Scuto, Denis (2011). PORTINNO, Le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et de l'évaluation à l'école obligatoire. *Rapport final*. Université du Luxembourg.

7 siehe z.B. Kirsch, Claudine (2012). Luxemburgisch lernen durch Geschichten erzählen. Ein Fallbeispiel einer luxemburgischen Vorschule. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, Dezember 2012. (S. 46-48)

8 Malaguzzi, Loris (1997). I cento linguaggi dei bambini: la Mostra / The hundred languages of children: the exhibit. Unipol Assicurazioni.