

Constanze Weth

Mehrsprachigkeit und Varietätenvielfalt in Luxemburgs Schulen

Die Sprachen eines Landes wie Luxemburg sind (auf-)zählbar (die drei Landessprachen, Portugiesisch, Arabisch,...). Diese scheinbar klaren Einheiten lösen sich auf, sobald die Varietäten einer Sprache in den Fokus rücken. Diese können nach Regionen (Dialekte), sozialen Variablen wie Alter, Geschlecht, Schicht, Stadt/Land (Soziolekte) und den Kommunikationssituationen (eher familiär-vertraute, informelle oder formelle Register) geordnet werden. Jede dieser Varietäten lässt sich sprechen und aufschreiben. Eine Sprache wie Französisch hat also unzählige Erscheinungsformen, die wiederum mit verschiedenen Regionen, Personengruppen und Situationen assoziiert werden und mit entsprechenden Haltungen und sozialen Bewertungen verbunden sind.

Sprachen und Registervarietäten

Die Wahl einer Sprache und deren bestimmten Varietät hängt immer mit der sozialen Situation zusammen, in der kommuniziert wird. Auch der Wechsel von einer Sprache und/oder Varietät in eine andere ist durch die Kommunikationssituation motiviert. Wir sprechen und schreiben unterschiedlich, je nachdem an

wen wir adressieren und ob diese Person in der Kommunikationssituation anwesend ist. Sprechen wir mit einer vertrauten Freundin oder engen Verwandten? Einer uns unbekannt Person, mit der wir aber gemeinsam in einem uns vertrauten Rahmen interagieren, zum Beispiel beim Einkaufen auf dem Markt? Adressieren wir einen geschriebenen Text oder mündlich gehaltenen Vortrag an ein uns potentiell völlig unbekanntes Publikum?

Mehrsprachigkeit hat also eine grundlegend andere Bedeutung in informellen und formellen, schulischen Kontexten.

Jede dieser Kommunikationssituationen geht einher mit spezifischen Erwartungen der Beteiligten in Hinblick auf die Interaktion und die formale Struktur der sprachlichen Äußerung wie zum Beispiel mehr oder weniger starke Standardformen.¹ Während eine Äußerung in einem spezifischen Kontext auch dann verständlich ist, wenn sie nicht alle Informationen enthält („Hier ist ja viel los!“), sind formelle Texte an einen „generalisierten Anderen“ gerichtet². Hier ist es nicht möglich, für das Textverständnis den Kontext oder gemeinsames Vorwissen zu Hilfe zu nehmen. Deshalb muss der Text so strukturiert sein, dass er unter allen möglichen

Rezeptionsbedingungen interpretierbar ist. Das bedeutet in erster Linie eine explizite Wortwahl und einen sehr hohen Grad an grammatischer Strukturiertheit.

Der grammatische und lexikalische Aufbau von Texten, die an einen „generalisierten Anderen“ gerichtet sind, ist eng mit dem Schriftspracherwerb verbunden, welcher eine wesentliche Aufgabe der Schule darstellt. Dabei handelt es sich um ein Unterfangen, das traditionell auf eine Einzelsprache begrenzt ist. Auch im mehrsprachigen Schulsystem Luxemburgs wird der Erwerb des Luxemburgischen von dem des Deutschen und dem des Französischen getrennt. Mehrsprachigkeit hat also eine grundlegend andere Bedeutung in informellen und formellen, schulischen Kontexten. In welchem Verhältnis stehen die sogenannten Registervarietäten zur Mehrsprachigkeit?

Mehrsprachigkeit im informellen und im formellen Register

Als soziale Mehrsprachigkeit gefasst, beschreibt der Begriff (fr. *multilinguisme*) die Verteilung von Einzelsprachen in einer sozialen Gemeinschaft, also einem Land, einer Stadt, einem Stadtviertel oder auch innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe (z. B. den Jugendlichen eines Stadtviertels). Individuelle Mehrsprachigkeit (fr. *plurilinguisme*) erfasst

Constanze Weth ist Professorin an der Universität Luxemburg und leitet das Institut für Mehrsprachigkeitsforschung.

die mehrsprachigen Kompetenzen eines Individuums. Viele linguistische Arbeiten untersuchen, wie SprecherInnen in einer Kommunikationssituation mehrsprachig („multilingue“ und „plurilingue“) agieren. Mehrsprachige Äußerungen („Code-switching“, „Code-mixing“) sind häufig konstitutiver Teil der Kommunikation innerhalb einer Gruppe und die Wahl einer Sprache sowie der Wechsel in eine andere Sprache können eine wichtige kommunikative Funktion erfüllen. In informellen, alltäglichen Situationen kann es zu zahlreichen Sprachmischungen innerhalb einer Äußerung kommen. Eine klare Sprachentrennung ist dann oft nur schwer auszumachen und auch sprachliche Identitäten sind nicht unbedingt mit einer Einzelsprache verbunden. In formellen Kontexten koexistieren die Sprachen dagegen eher parallel. In der Praxis eines mehrsprachigen Klassenzimmers kann das bedeuten, dass in der Diskussion zwischen SchülerInnen über einen Text mehrere Sprachen Verwendung finden, der fertig produzierte Text aber in der Zielsprache sowie einem bestimmten fachspezifischen Register geschrieben ist.

Der Erwerb von Varietäten einer oder mehrerer Sprachen in einer vertrauten Gemeinschaft unterscheidet sich grundlegend vom Fremdspracherwerb sowie vom schulischen Schriftspracherwerb: Der typische Erstspracherwerb von Kindern (ein- oder mehrsprachig), aber auch der Zweitspracherwerb findet in eher informellen Kontexten statt. Die Sprache/n wird/werden hier im Kontext sozialer Interaktion erworben. Eine Fremdsprache hingegen wird in einem formellen Lehr-/Lernkontext – jenseits der Gemeinschaft, in der die Zielsprache ausgeübt wird – gelernt. Sie hat zum Ziel, mit (noch unbekannt) Mitgliedern dieser (zum Beispiel Spanisch sprechenden) Gemeinschaft in Kontakt treten zu können. Mehrsprachigkeit im schulischen, formellen Bildungskontext bedeutet somit die Kompetenz, mehrere Sprachen – idealerweise jeweils getrennt – ausüben zu können.

Der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“³ ist die wohl bekannteste Darstellung der erwarteten Einsprachigkeit im Unterricht (prinzipiell auch im dreisprachigen luxemburgischen

Schulmodell), bei gleichzeitiger Ausblendung der heterogenen Erst-, Zweit- und Drittsprachen der SchülerInnen. Mehrere Studien haben gezeigt, dass diese Negierung von Mehrsprachigkeit weitreichende Konsequenzen für die sprachliche Entwicklung von SchülerInnen haben kann⁴.

Der typische Erstspracherwerb von Kindern (ein- oder mehrsprachig), aber auch der Zweitspracherwerb findet in eher informellen Kontexten statt.

Was aber ist die Alternative zum monolingualen Habitus der multilingualen Schule? Lässt sich ein multilingualer Habitus im Bildungswesen denken?

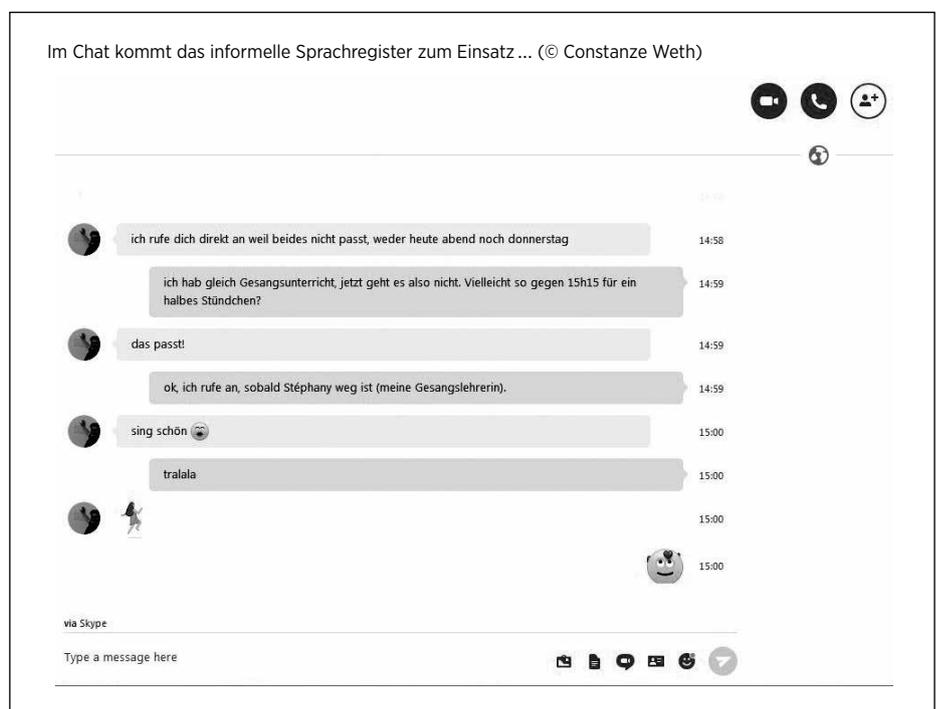
„Translanguaging“ von Sprachen und Registervarietäten

Ein Modell für einen multilingualen Habitus ist von García⁵ vorgeschlagen worden. Sie spricht von „Translanguaging“, wenn mehrsprachige Personen beim Lernen bestimmter sprachlicher Formen und Modi verschiedene Sprachen ausüben und damit ihr kommunikatives Potential maximieren.⁶ Welche Sprachen wären in einer sprachlich heterogenen Gesellschaft

aber einzubeziehen? In welchem Umfang? Um welche Varietäten dieser Sprachen in dem Kontinuum informell-formell würde es sich handeln?

Wenn man von der Prämisse ausgeht, dass in der Schule formelle, literate, bildungssprachliche Formen zu vermitteln sind, lohnt es sich, den Begriff „Translanguaging“ weiter zu fassen. Es geht dann nicht nur darum, verschiedene Einzelsprachen in den Unterricht einzubinden, sondern auch darum, formelle und informelle Registervarietäten dynamisch zu verwenden und deren soziale Funktion für jeweils spezifische Kommunikationssituationen zu verdeutlichen.

Heike Wiese und ihre Mitarbeiterinnen⁷ haben eine Unterrichtseinheit für HauptschülerInnen in Berlin konzipiert und durchgeführt, in der die Jugendlichen die kommunikative Funktion sprachlicher Formen in informellen und formellen Kontexten erfahren und reflektieren konnten: In einem ersten Szenario hatten die SchülerInnen eine Kinokarte gewonnen und sollten sich zu einem Kinobesuch mit einer Freundin verabreden und dazu die Medien und Sprachen ihrer Wahl verwenden. Anschließend wurde aufgedeckt, dass es sich bei den Kinokarten um einen Betrug handelte. Die SchülerInnen sollten



deswegen einen Bericht für die Anzeige bei der Polizei verfassen. In dem dritten Szenario sollten sie eine Email schreiben, in der sie einer Freundin erzählen, was passiert ist. Alle drei Texte bezogen sich auf den gleichen Sachverhalt, waren aber in verschiedenen Kommunikationssituationen situiert. Dadurch wurden die SchülerInnen zu einer Reflexion über die eigene Sprachen- und Registerwahl angeregt. Eine Schülerin, die im Polizeibericht komplexe Satzstrukturen produzierte („Am Moritzplatz wurden Kinotickets von einem alten Mann kostenlos verschenkt. Er gab mir 4 Kinotickets einfach so, daraufhin habe ich mir dabei nichts gedacht und gleich 3 [unleserlich] Freundinnen informiert und bat sie mitzukommen. [...]“ ebd., S. 18), verwendete anschließend in der Email an ihre Freundin neben informellem Vokabular und Ausdrücken, die auf die Sprechersituation verweisen, auch einfachere Satzstrukturen und Satzabbrüche, die charakteristisch für die informelle gesprochene Sprache sind („guck mal ich hab letztens bei uns moritzplatz 4 karten bekommen fürs kino bekommen ya oke der mann sah zwar aus wie ein penner aber wer sagt dazu denn nicht ja egaaaa [...]“, ebd. S. 19).

Die Verwendung der Sprachen und Registervarietäten aus diesem Experiment

für die Luxemburger Sprachenrealität durchzuspielen ist sehr aufschlussreich, um den Formen von Mehrsprachigkeit in Luxemburg näher zu kommen. In der luxemburgischen Schule, in der nach Luxemburgisch Deutsch und Französisch als Schrift- und Bildungssprachen vermittelt werden, sind die Sprachen und Registervarietäten klar verteilt: Im Familien- und Freundeskreis werden neben Luxemburgisch oft eine oder mehr weitere Sprachen erwartet. In der Schule wird Luxembur-

In der Schule wird Luxemburgisch in eher informellen Kontexten erwartet.

gisch in eher informellen Kontexten erwartet. Deutsch und Französisch sind die unterrichteten Schriftsprachen, deren formell-sprachliche Kompetenzen am Ende der Grundschule für den Übergang in die weiterführende Schule ausschlaggebend sind. Welche Funktion haben aber Deutsch und Französisch (und Englisch) in sozial formellen Domänen wie einer Zeugenaussage oder dem Arbeitsplatz?

Eine erlebte Situation rein sprachlich zu fassen und grammatisch explizit darzustellen, bedarf sprachlicher Mittel, die nicht

im Rahmen informeller Interaktion gelernt werden. Die Anstrengung sich diese anzueignen, nehmen Lernende nur dann auf sich, wenn ihnen das Ziel des Lernens sinnvoll und lohnenswert erscheint. Dies gilt gleichermaßen für ein- und mehrsprachige Lernende. Allerdings ist die Anstrengung noch größer, wenn nicht nur das formelle Register einer Sprache, sondern die Sprache selbst erst gelernt werden muss. Für das Gelingen des doppelten Schriftspracherwerbs auf Deutsch und Französisch und bildungssprachlicher Formen in beiden Sprachen ist es also ausschlaggebend, ob für alle SchülerInnen ersichtlich ist, warum sie die formalen Mittel der Grammatik und Vokabeln lernen müssen. ♦

1 Die sprachlich formellen Registervarietäten sind als „Bildungssprache“ (Gogolin), „language of schooling“ (Schleppegrell), „Distanzsprache“, „konzeptionelle Schriftlichkeit“ (Koch/Oesterreicher) und „literate Register“ (Maas) bezeichnet worden. Cummins beschreibt die kognitiven Fertigkeiten, die zur Produktion der bildungssprachlichen Varietäten nötig sind, als „Cognitive Academic Proficiency“ (CALP). Alle Konzepte versuchen die sprachlichen Anforderungen an sozial formelle Kontexte zu fassen. Ingrid Gogolin, „Bilingualität und die Bildungssprache der Schule“, in Paul Mecheril u.a. (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen*, Münster, Waxmann, 2006, S. 79-85. Peter Koch/Wulf Oesterreicher, „Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache“, in Günter Holtus u.a. (Hrsg.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer, 2001 (LRL Vol. 1,2), S. 584-627. Mary Schleppegrell, *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah/New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

2 Utz Maas, „Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache“ in: *Grazer Linguistische Studien*, 73 (Frühjahr), 2010, S. 21-150.

3 Gogolin, I., 1994, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, Waxmann.

4 Brizic, K., 2007, *Das geheime Leben der Sprachen*, Münster: Waxmann.

5 Garcia, O., 2009, „Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century“ in: A. Mohanty et al. (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128-145), New Delhi, Orient Blackswan.

6 García, 2009, „Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.“, S. 140.

7 Freywald, U. et al., 2010, „Linguistic Fieldnotes II: Information structure in different variations of written German“ in: *Interdisciplinary Studies on Information structure*, Vol. 14. URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/4712>

... während in publizierten Artikeln jegliche Fehler verbessert werden müssen. (© forum)

Aktuell bestimmt das Schicksal der Flüchtlinge aus dem Mittleren Osten und Afrika den politischen Alltag und zum großen Teil auch die internationale Medienberichterstattung. Im öffentlichen Diskurs wird in diesem Zusammenhang oft zwischen dem sogenannten „wirtschaftlichen Migranten“ und dem „Flüchtling“ unterschieden. Politische Vertreter nutzen diese Kategorisierung hauptsächlich, um die Ablehnung jener Asylanträge zu rechtfertigen, die nicht unter die Genfer Flüchtlingskonvention fallen. Diese Dichotomie kann jedoch nicht das Gesamtbild mobiler Menschen und die verschiedenen Formen von Mobilität erfassen. Menschliche Mobilität hat nämlich viele Gesichter: Ebenfalls hinzuzählen sind sogenannte Grenzgänger, „Bohats“, hochqualifizierte Arbeitnehmer und ausländische Studenten, in die aktuellen Debatten über Veränderungen des sozialen Raumes und Integration werden, diese Gruppen zumeist nicht mit einbezogen. Dieses Dossier steckt deshalb das Feld breiter ab und legt einen besonderen Fokus auf diese Gruppen, um neue gesellschaftliche und politische Herausforderungen beleuchten zu können.

Ein Interview mit dem ...Wissenschaftler Philippe Gerber skizziert die Diversität mobiler Menschen in Luxemburg und geht konkret auf die Mobilität der Grenzgänger ein, die jeden Tag aus einem der drei Nachbarländer nach Luxemburg kommen. Diese tragen nicht nur wesentlich zur Luxemburger Wirtschaft bei, sondern gestalten auch die Sprachenlandschaft mit. Die ...Wissenschaftlerin Julia de Bräs analysiert deshalb den Sprachgebrauch der sogenannten „Frontaliers“ am Arbeitsplatz und bietet überraschende Resultate.

Hochqualifizierte Arbeits- und Führungskräfte, die zu großen Teilen in internationalen Unternehmen und Institutionen arbeiten, bezeichnet ...Fernand Fehlen als „immigration dorée“ zu den größten Unternehmen Luxemburgs zählen zahlreiche ausländische Firmen wie Accor, Mittel, BGL, BNP, Paribas und Beratungsunternehmen wie PwC und Deloitte. Diese bringen einerseits Arbeitskräfte mit und ziehen andererseits angesichts des lokalen Fachkräftemangels Arbeitnehmer aus dem fernen Ausland an. Diese Internationalisierung des Arbeitsmarktes ist als Resultat der global ausgerichteten luxemburgischen Wirtschaft zu verstehen.

Zygmunt Bauman weist in diesem Zusammenhang jedoch auf einen Prozess der „Globalisierung“ hin, da seiner Ansicht nach die Globalisierung und die damit einhergehende Mobilität der Arbeitskraft, nur für einen Bruchteil der Bevölkerung gilt. Demnach polarisiert die „Globalisierung“ die menschliche Mobilität: some inhabit the globe, others are chained to place“. Während eine sogenannte „globalisierte Elite“ das nötige soziale und finanzielle Kapital hat, um sich global zu vernetzen und in der internationalen Wirtschaft und Politik mitzuwirken, findet ein gleichzeitiger Prozess der Lokalisierung statt. Die Situation Luxemburgs ist in dem Sinne speziell, als dass der Anteil dieser hochqualifizierten ausländischen Arbeitnehmer relativ hoch im Vergleich zur „lokalen“ Bevölkerung zu sein scheint, insbesondere in Luxemburg-Stadt. Die Herausforderung besteht folglich darin, ein