



4 SCHRIFTERWERB IN LUXEMBURG

Der Schrifterwerb in Luxemburg ist komplexer als in den meisten anderen europäischen Ländern, weil er nicht auf einer, sondern auf drei Schul- bzw. Unterrichtssprachen aufbaut.

Dieser Beitrag fragt danach, ob in Luxemburg aufwachsende Kinder unter den momentanen Bedingungen ausreichende Hilfestellung erhalten, um Bezüge zwischen den von ihnen gesprochenen Sprachen und Varietäten und dem, was in der Schrift repräsentiert ist, herstellen zu können. Dies gilt insbesondere für Kinder, die in der Familie weder mit Luxemburgisch, Deutsch noch Französisch in Kontakt kommen.

Der Schrifterwerb in Luxemburg ist komplexer als in den meisten anderen europäischen Ländern, weil er nicht auf einer, sondern auf drei Schul- bzw. Unterrichtssprachen aufbaut. Von diesen erwerben die Schülerinnen und Schüler zwei als Schriftsprachen. Um nachvollziehbar zu machen, worin die Komplexität des Schrifterwerbs in Luxemburg liegt, führt dieser Beitrag zunächst grundsätzlich in das Thema Schrift und Schrifterwerb ein und differenziert dann zwischen dem Schrifterwerb in einer Erst- und Zweitsprache. Als Beispiele werden kurz der Schrifterwerb in Deutschland, Frankreich und der Deutschschweiz aufgeführt. Darauf aufbauend wird anschließend der Kontext Luxemburg beleuchtet. Schrifterwerb ist ein Konzept, das sich gewöhnlich auf die grundlegenden Fähigkeiten des Lesens und Schreibens richtet und somit auf die Grundschule. Da der Ausbau dieser „Literacy“-Fähigkeiten in den Curricula aber schon im Kindergarten angesetzt und (mindestens) bis zum mittleren Schulabschluss formuliert wird, weist dieser Bericht zugleich über die Grundschule hinaus.

Im Ländervergleich lässt sich die Frage aufwerfen: Erhalten in Luxemburg aufwachsende Kinder ausreichende Hilfestellungen, um die Bezüge zwischen den gesprochenen und geschriebenen Sprachen herstellen zu können? Diese Unterstützung ist umso wesentlicher, wenn Deutsch und Französisch als Zweit- oder Fremdsprachen erworben werden.

4.1 | Allgemeine Grundlagen zu Schrift und Schrifterwerb

Die in Luxemburg schulisch erworbenen Schriftsprachen Deutsch, Französisch sowie das vor allem in informellen Kontexten geschriebene Luxemburgisch werden alle mit dem lateinischen Alphabet verschriftet. Dennoch unterscheidet sich jede Schriftsprache in der Hinsicht, wie sie die jeweiligen sprachlichen Gegebenheiten repräsentiert. Unterschiede gibt es bezüglich der Umsetzung der Lautung, wenn der Vokal /u/ im Deutschen und Luxemburgischen als <u> und im Französischen als <ou> geschrieben wird. Unterschiede gibt es auch auf der grammatischen Ebene, wenn beispielsweise im Deutschen und Luxemburgischen alle Nomen großgeschrieben werden, wohingegen dies im Französischen nur für Eigennamen gilt.

In der Regel geht man davon aus, dass gute Kompetenzen in der gesprochenen Sprache eine wesentliche Voraussetzung für deren Schrifterwerb sind. Dazu gehören die sichere Wahrnehmung der phonologischen und prosodischen Struktur sowie Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Morphologie und Syntax. Der Grund ist, dass die Lernenden mit der Schriftsprache ein völlig neues – visuelles – Zeichensystem erwerben, das mit der – akustischen – gesprochenen Sprache in keinem eindeutigen Abbildungsverhältnis steht. Die Aufgabe der Lernenden ist es, zu erkennen, wie das Verschriftungssystem funktioniert und welche Bezüge sich zu dem bekannten Sprachsystem herstellen lassen. Für alle Lernenden bedeutet der Erstschrifterwerb also eine hohe Abstraktionsleistung, um die symbolischen Beziehungen zwischen den akustischen Informationen der gesprochenen Sprache und den visuellen Informationen der geschriebenen Sprache zu ermitteln und zudem die Informationen im Schriftsystem zu erfassen, die kein gesprochensprachliches Korrelat haben.

Der Erwerb des Verschriftungssystems weist aber weit über den Erwerb des visuellen Mediums Schrift hinaus. Denn Schreiben und Lesen sind mit den Merkmalen konzeptioneller schriftlicher Sprache verwoben (Koch & Oesterreicher, 1985; Feilke & Hennig, 2016; Hennig, 2015). Diese auch mündlich gebrauchte Sprache ist typisch für die

meisten schriftlichen Texte: Sie ist typischerweise vom Sprechkontext unabhängig, wird monologisch produziert und rezipiert und ist grammatisch expliziter als die mündliche Alltagssprache.

Kinder, die schon in der frühen Kindheit konzeptionell schriftlichen Formen begegnen (z. B. beim Vorlesen, Geschichtenerzählen, Reimen) und dies zudem in der Sprache, in der sie lesen und schreiben lernen, können beim Schrifterwerb an ihre sprachlichen und sozialen Ressourcen direkt anschließen. Die Kinder, die in diesen Vorläuferfähigkeiten des Schrifterwerbs besonders gefördert werden, wachsen häufig in Familien auf, deren sozioökonomischer Status in Bildungsstudien als „hoch“ eingeschätzt wird (ÉpStan, 2014: 36). Auch Kinder, die mit Sprachen aufwachsen, die nicht der Alphabetisierungssprache entsprechen und in ihren Erstsprachen von klein auf gefördert werden, bringen die grundlegenden kognitiv-sprachlichen Voraussetzungen für den Schrifterwerb mit (Tracy, 2008).

Kinder, die die spezifischen Handlungsmuster von konzeptioneller Schriftlichkeit (z. B. konzentriert zuhören, die Verwendung bestimmter Sprachmuster, die Verwendung des Mediums Buch) vor Schuleintritt noch nicht gelernt haben, können an ihre bisher erworbenen sprachlichen und literalen Ressourcen nicht anschließen (Heath, 1983; Müller, 2012). Diese Kinder werden von Bildungsstudien häufig als solche identifiziert, die in Familien mit einem eher schwachen sozioökonomischen Status leben. Wenn diese Kinder zusätzlich mit Sprachen aufwachsen, die nicht der Schul- und Alphabetisierungssprache entsprechen und die Sprache, deren Verschriftungssystem sie erlernen sollen, bei Schuleintritt noch nicht oder nur in geringem Maße beherrschen, addieren sich die Schwierigkeiten des Schrift- und Spracherwerbs (ÉpStan, 2014; PISA, 2015; Weth, 2010). Denn die Schülerinnen und Schüler können den strukturellen Zusammenhang zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei ungenügenden Kenntnissen dieser Sprache nicht erkennen. Sie orientieren sich dann unter Umständen an den Strukturen ihrer Erstsprache, um die Unterrichtssprache(n) zu →

In der Regel geht man davon aus, dass gute Kompetenzen in der gesprochenen Sprache eine wesentliche Voraussetzung für deren Schrifterwerb sind. Dazu gehören die sichere Wahrnehmung der prosodischen Struktur sowie Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Morphologie und Syntax.

Kinder, die schon in der frühen Kindheit konzeptionell schriftlichen Formen begegnen (z. B. beim Vorlesen, Geschichtenerzählen, Reimen) und dies zudem in der Sprache, in der sie lesen und schreiben lernen, können beim Schrifterwerb an ihre sprachlichen und sozialen Ressourcen direkt anschließen.

→ schreiben. Dies gilt in besonderem Maße dann, wenn die Erst- und Zweitsprachen deutlich unterschiedlich sind, wie zum Beispiel Türkisch oder Französisch und Deutsch (Schroeder & Şimşek, 2010; Diehl, 2000). Es gilt aber auch für Sprachen und Varietäten, die deutliche Ähnlichkeiten mit der Schriftsprache aufweisen, wie Luxemburgisch, Alemannisch oder Bairisch in Bezug zu („Schrift“-; „Hoch“-)Deutsch (insb. Landert, 2007). Der Unterschied zwischen Kindern, die mit einer strukturell fernen oder nahen Varietät zu der zu erlernenden Schriftsprache aufwachsen, ist, dass die Lernenden

nur im zweiten Fall – und unter der Bedingung von genügendem Input der verschrifteten Varietät – eigenständig Bezüge zwischen der von ihnen gesprochenen Varietät und dem, was in der Schrift repräsentiert ist, herstellen können (Auer, Gilles & Spiekermann, 2002; Topfink, 2002; Landert, 2007). Alle anderen Kinder benötigen explizite Unterweisung und ein gut strukturiertes sprachliches Angebot, um die neuen lexikalischen Formen und grammatischen Strukturen der Zielsprache erfassen zu können (Tracy, 2008; Klein, 2003).

Schrifterwerb in einer Unterrichtssprache

Da der Schrifterwerb als zentral für den Erwerb aller *Literacy*-Kompetenzen gilt, wird er seit einigen Jahren immer früher angebahnt. Als zentrale Lernbereiche in der frühen Kindheit und Vorschule gelten, neben dem Aufbau und der Entwicklung von allgemeinen kommunikativen Kompetenzen, der Ausbau der mündlichen Sprachfähigkeiten (Vokabular und Grammatik), das Vertrautwerden mit dem sprachlichen Angebot von Büchern durch z. B. Vorlesen sowie eine Umgebung mit vielen und unterschiedlichen schriftlichen Materialien, um Kindern zu ermöglichen, die spezifischen Funktionen von Schriftsprache kennenzulernen und Sprachbewusstheit zu entwickeln (ELINET Germany, 2016: 43). In Deutschland und Frankreich scheinen die meisten Kindergärten diese Aspekte in ihr Curriculum einzubeziehen (ELINET Germany, 2016: 44; ELINET France, 2016: 39). In beiden Ländern sind zudem Screenings entwickelt worden, die die Sprach- und *Literacy*-Fähigkeiten vorschulischer Kinder testen. In Deutschland werden alle 4-Jährigen in ihren mündlichen Sprachfähigkeiten auf Deutsch getestet (Lisker, 2010)⁴³. Die Kinder, die Kompetenzlücken haben, erhalten (obligatorisch) Sprachförderung (ELINET Germany, 2016: 43). In Frankreich werden alle Vorschulkinder regelmäßig im Hinblick auf die sprachlichen und *Literacy*-bezogenen Lernziele getestet (*Socle*

commun) und erhalten am Ende der Vorschule einen Bericht, in dem die Sprach- und *Literacy*-Entwicklung eines Kindes bis zum Ende der Grundschule dokumentiert wird (ELINET France, 2016: 39). Das Ziel in beiden Ländern ist, den Kindern vor der Schule genügend Sprachkompetenzen der Unterrichtssprache zu vermitteln, damit diese überhaupt von dem Schriftspracherwerb in der Grundschule profitieren können.



In Deutschland sind die *Literacy*-Kompetenzen für die Grundschule und die Sekundarschule für die drei Schularten ausdifferenziert (siehe Bildungsstandards, 2012). In den darauf aufbauenden Curricula der 16 Bundesländer wird Deutsch (Lesen, Schreiben, Literatur) als ein wesentlicher Lernbereich der Grundschule aufgefasst. Während in den ersten Jahren der Erwerb des Schriftcodes auf der Wortebene im Vordergrund steht, liegt der Fokus in den späteren Grundschuljahren auf Leseflüssigkeit und Textverständnis (ELINET Germany, 2016: 45). Im Curriculum der Sekundarstufe sind das Lesen und Schreiben von verschiedenen Textsorten zentrale Kompetenzen (Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss). Unterricht in *Literacy*-Bereichen wird vor allem Deutschlehrenden zugewiesen, wobei in der 10. Klasse auch Mathematiklehrende und Lehrende naturwissen-

⁴³ Es sind auch Sprachtests für die wichtigsten Migrantensprachen entwickelt worden (z. B. HAVAS 5), die aber noch nicht flächendeckend angewandt werden.

schaftlicher Fächer in die Unterweisung von Literacy-Kompetenzen eingebunden werden (ELINET Germany, 2016: 46).

In Frankreich erstreckt sich das Curriculum für Literacy-Erwerb über neun Jahre: Während die ersten drei Grundschuljahre (CP, CE1, CE2) als Basis-Curriculum beschrieben werden (*Cycle des apprentissages fondamentaux*), werden die beiden darauf folgenden Grundschuljahre CM1, CM2 und das erste Jahr der weiterführenden Schule 6ème als *Cycle de consolidation* eingeordnet. Die mittleren Klassen der Sekundarstufe 5ème, 4ème, 3ème sind als *Cycle des approfondissements* zusammengefasst. Die Durchgängigkeit, die das französische Schulsystem auszeichnet, zeigt sich auch darin, dass die Lehrenden in allen Fächern zum Literacy-Erwerb der Schülerinnen und Schüler beitragen sollen (ELINET France, 2016: 40–41). Obwohl der Rahmen des *Socle commun* keinen Schwerpunkt im Lesen setzt, sondern Schreiben und mündliche Kompetenzen gleichberechtigt aufführt, zeichnet sich Frankreich durch ein eigenes Curriculum für den Leseerwerb aus.

Für beide Länder formulieren die ELINET-Berichte Herausforderungen: Für Deutschland werden die Herausforderungen genannt, das Lesen in der Grundschule stärker zu fördern (ELINET Germany, 2016: 50) und den Schriffterwerb in der Sekundarschule stärker in die Sachfächer einzubinden (ELINET Germany, 2016: 48). Für Frankreich wird aufgezeigt, dass der Schriftspracherwerb das zentrale Ziel im *Socle commun* ist, zu dem alle Fachlehrenden beitragen müssen. Die grundlegenden Sprachfähigkeiten in Grammatik, Vokabular und Rechtschreibung werden als Priorität identifiziert, da sich in den nationalen Erhebungen ein ständiger Rückgang dieser Fähigkeiten zeigt (ELINET France, 2016: 41–42).

Zusammenfassend und trotz einiger Unterschiede in der Schwerpunktsetzung lässt sich der institutionell gesteuerte Schriffterwerb in Deutschland und Frankreich als der Ausbau der Unterrichtssprache (Deutsch oder Französisch) von der frühen Kindheit bis zum Ende der mittleren Sekundarstufe nachzeichnen.⁴⁴

Ein Beispiel für ein offiziell mehrsprachiges Land ist die Schweiz. Der Schriffterwerb in der deutschsprachigen Schweiz ist mit dem in Luxemburg insofern vergleichbar, als der Abstand des Schweizerdeutschen zum Schriftdeutschen etwa dem des Luxemburgischen zum Schriftdeutschen entspricht. Auch in der deutschsprachigen Schweiz ist Deutsch die Dach- und schulische Zielsprache (Ammon, 1989: 38–43), wenn auch mit einem starken Bewusstsein für die Eigenständigkeit der schweizerdeutschen Varietäten. Seit den ersten PISA-Ergebnissen im Jahr 2000 ist Standarddeutsch (StDt) als Unterrichtssprache ein Politikum. Die Lehrpläne in den meisten Kantonen priorisieren die Förderung des Standards ab dem Kindergarten. Dagegen befürwortet eine breite Öffentlichkeit den Gebrauch des Dialekts (SchwDt) in Kindergarten und Vorschule. Die in Presse und sozialen Medien ausgetragenen Diskussionen argumentieren vor allem gegen die Zurückdrängung schweizerdeutscher Varietäten und für eine Integration in die schweizerdeutsche Gesellschaft. In den letzten 20 Jahren sind vielfältige (vor allem qualitative) Studien erschienen, die untersuchen, wie sich die Förderung des StDt auf den Schriffterwerb von Kindern auswirkt (Gyger, 2007; Landert, 2007). Die meisten Studien kommen zum Schluss, dass insbesondere Kinder mit geringen Deutschkenntnissen deutlich von der Förderung des Deutschen im Kindergarten profitieren, und zwar beim Sprach- und Schriftspracherwerb (Gyger, 2007). Noch eindeutiger als der Vorteil im Spracherwerb ist, dass die frühe Förderung des StDt mehrsprachige Kinder vor allem dabei unterstützt, schweizerdeutsche und standarddeutsche Varietäten zu unterscheiden (Landert, 2007: 338–344). Größere Längsschnittstudien zum Zweitspracherwerb (Grob, Keller & Trösch, 2014) und zum Schriffterwerb (ELINET Switzerland, 2016) unterscheiden nicht zwischen SchwDt und StDt.

Zusammenfassend und trotz einiger Unterschiede in der Schwerpunktsetzung lässt sich der institutionell gesteuerte Schriffterwerb in Deutschland und Frankreich als der Ausbau der Unterrichtssprache (Deutsch oder Französisch) von der frühen Kindheit bis zum Ende der mittleren Sekundarstufe nachzeichnen.

⁴⁴ Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich wird die erste Fremdsprache häufig schon in der Grundschule gelernt. Da die Curricula für diesen „frühen Fremdsprachenunterricht“ sehr heterogen sind und der Schriffterwerb dort häufig keine oder eine sehr nachgeordnete Rolle spielt, wird dieser Aspekt hier außer Acht gelassen. Ebenfalls außer Acht bleibt der institutionelle Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts.

4.2 | Schrifterwerb in Luxemburg

Schrifterwerb in Luxemburg im Plan d'études

Der Schrifterwerb in Luxemburg ist per se mehrsprachig. Die Unterrichtssprachen (*Langues d'enseignement*) sind im Zyklus 1 (Vorschule) Luxemburgisch, in den Zyklen 2–4 (Grundschule) Deutsch. Zusätzlich werden Französisch und Luxemburgisch unterrichtet, die in einigen Fächern auch als Unterrichtssprache eingesetzt werden können (MENFP, 2011).

In dem Bewusstsein, dass Deutsch und Französisch für die allermeisten Schülerinnen und Schüler Fremdsprachen darstellen, baut der *Plan d'études* auf der Beschreibung von *socles de compétences* auf, die die zu erlangenden Sprachkompetenzen in jedem Zyklus anhand der Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens angeben. Im Bereich Schreiben und Lesen sollen die Schülerinnen und Schüler nach sechs Jahren Grundschule (*Socle 4*) im Deutschen mindestens das Niveau A2.3 erreicht haben. Im Französischen, das ab dem Zyklus 3.1 auch schriftlich eingeführt wird, sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule mindestens das Niveau A2.1 erreicht haben. In der Sekundarstufe wird der Schrifterwerb im Deutschen und Französischen als Fachsprache ausgebaut.

Der Schrifterwerb in der Grundschule (Zyklus 2) lässt sich als eine sukzessive Alphabetisierung auf Deutsch und Französisch darstellen, wobei der wesentliche Schwerpunkt auf Deutsch als „Alphabetisierungssprache“ und offizieller Unterrichtssprache liegt (Brachmond, 2014). Die Vorbereitung auf den Schrifterwerb in der Vorschule (Zyklus 1) geschieht allerdings auf Luxemburgisch und, seit der Reform der frühkindlichen Bildung 2017 „mehrsprachig“ (Seele, 2017: 5) mit einer Stärkung des Französischen (MENFP, 2018). Die Politik der Mehrsprachigkeit fordert, dass Kinder frühzeitig mit den Sprachen ihrer Umgebung in Kontakt kommen, besonders mit Luxemburgisch und Französisch (Seele, 2017: 29; Hilgert, 2018). Zudem sollen in der Vorschule nach Möglichkeit die Erstsprachen der Kinder einge-

bunden werden. Die Alphabetisierungssprache Deutsch hingegen spielt vor dem Übergang in die Grundschule keine tragende Rolle. Der luxemburgischen Sprache wird „aufgrund ihrer Sprachverwandtschaft zum Deutschen, eine ‚Sprungbrettfunktion‘ für den Schriftspracherwerb in deutscher Sprache zugeschrieben“ (Seele, 2017: 29 mit Verweis auf MENFP, 2008: 16 und Freiberg, Hornberg, & Kühn 2007: 198). Argumentiert wird, dass „[d]ie frühe Heranführung an die luxemburgische Sprache ab einem Jahr [...] vor allem jenen Kindern, die zuhause keinen oder nur sehr wenig Kontakt mit dem Luxemburgischen haben, mehr Raum und Zeit für die Entwicklung von Kompetenzen in dieser Sprache [gibt]. Dadurch kann zugleich eine gefestigte Grundlage für den Erwerb des Deutschen in der Grundschule geschaffen werden.“ (Seele, 2017: 29).

Schon das Dokument *Ouverture aux langues* (MENFP, 2010) hebt diesen Standpunkt hervor und plädiert dafür, dass in einem mehrsprachigen Land wie Luxemburg eine Öffnung und Bewusstmachung der Sprachenvielfalt im Rahmen eines *Éveil aux langues* notwendig ist. Die Umsetzung dieses Programms ist in den *Plan d'études* (MENFP, 2011) eingeflossen.

Die für den Schrifterwerb wesentlichen Kompetenzen über alle Zyklen hinweg sind in den *Socles de compétences* im *Plan d'études* (MENFP, 2011) formuliert. Sie verdeutlichen, welche Kompetenzen aufeinander aufbauen und an welchen Stellen von den Lernenden ein Sprachausbau über die Einzelsprachen hinweg erwartet wird. Die sprachlichen Kompetenzen, die Vorschülerinnen und Vorschüler (Zyklus 1) erwerben sollen, sind mit „*Le langage, la langue luxembourgeoise et l'éveil aux langues*“ überschrieben.⁴⁵ Die Vorläuferfähigkeiten für den Schrifterwerb werden im Luxemburgischen erworben und sind für den Bereich Lesen auch in den Kompetenzstufen abgebildet (MENFP, 2011: 9). Auf Luxemburgisch erworben, sollen sie ab dem Zyklus 2 in den Erwerb des Deutschen ein-

⁴⁵ Seit der Gesetzesänderung vom Juni 2017 heißt der entsprechende Entwicklungs- und Lernbereich „*Le langage, la langue luxembourgeoise, l'éveil aux langues et l'initiation à la langue française*“.

fließen. Im *Plan d'études* (MENFP, 2011: 8) heißt es: « *Le développement de ces compétences, amorcé d'abord en langue luxembourgeoise, est intégré au cycle 2 dans l'apprentissage de la langue allemande qui constitue la langue d'alphabétisation au sein de l'enseignement fondamental* ». Der Übergang vom Erwerb der Vorläuferfähigkeiten auf Luxemburgisch, und seit dem Schuljahr 2017/18 auf Französisch, zur Alphabetisierung auf Deutsch wird damit begründet, dass erstens alle Kinder von der frühen Mehrsprachigkeit profitieren, zweitens das frühe Vertrautwerden mit Luxemburgisch unter anderem die Alphabetisierung auf Deutsch erleichtere und drittens der frühe Kontakt mit dem Französischen eine stärkere Ungezwungenheit mit der Fremdsprache herbeiführe. In der entsprechenden Broschüre „*Méisproochigkeet fërderen!*“ (MENFP 2017: 2) heißt es:

« *Tous les enfants en tireront avantage, indépendamment de la langue qu'ils parlent à la maison. Exposés dès le très jeune âge et au luxembourgeois et au français, ils auront plus de possibilités et plus de temps pour prendre plaisir à écouter et à s'exprimer dans ces deux langues et pour s'y habituer avant leur scolarisation. La familiarisation avec le luxembourgeois leur facilitera l'intégration dans la société luxembourgeoise et l'alphabétisation en allemand à l'école fondamentale. La mise en contact avec le français permettra aux enfants un accès*

plus naturel et décontracté à cette langue. Mieux préparés à notre société et à l'école luxembourgeoise, ils seront mieux préparés à leur réussite ! »

Am Ende der Grundschule (Zyklus 4) sollen die Schülerinnen und Schüler sehr gute Lese- und Schreibkompetenzen auf Deutsch und Französisch erlangt haben. Die sprachlich heterogenen Voraussetzungen sowie die Luxemburgisch-Kenntnisse werden in den Tests, die wesentlicher Bestandteil der Einschätzung in die weiterführende Schule sind, den *Épreuves communes*, nicht abgebildet (MENFP, 2013; Weth, 2015: 24–25).

Im Vergleich zu Ländern wie Deutschland, Frankreich und der Schweiz geht Luxemburg einen eigenen Weg: Es baut nicht eine Einzelsprache ab der frühen Kindheit aus, sondern setzt auf das Lernen von Vorläuferkompetenzen über mehrere Sprachen hinweg sowie auf die Entwicklung von Luxemburgisch, um die hier entwickelten Sprachkompetenzen auf das Deutsche übertragen zu können und parallel zum Französischen auszubauen. Für Lernende und Lehrende ist der luxemburgische Weg extrem anspruchsvoll, indem er davon ausgeht, dass das in einer Sprache erlangte sprachliche und fachliche Wissen über die Schulzeit hinweg ohne Weiteres zum Lernen einer anderen Sprache und zum Ausbau aller beteiligten Sprachen genutzt werden kann (vgl. MENFP, 2011).

Im Vergleich zu Ländern wie Deutschland, Frankreich und der Schweiz geht Luxemburg einen eigenen Weg: Es baut nicht eine Einzelsprache ab der frühen Kindheit aus, sondern setzt auf das Lernen von Vorläuferkompetenzen über mehrere Sprachen hinweg sowie auf die Entwicklung von Luxemburgisch, um die hier entwickelten Sprachkompetenzen auf das Deutsche übertragen zu können und parallel zum Französischen auszubauen.



4.3 Was wissen wir über den Schriftlerwerb luxemburgischer Schülerinnen und Schüler?

In einem Schulsystem, das die Lerninhalte auf Deutsch und Französisch vermittelt, ist die große Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit schwachen Lesekompetenzen (unter Kompetenzstufe 2) alarmierend.

Zumindest im Bereich Leseverstehen gibt es valide Aussagen über die Schriftkompetenzen luxemburgischer Schülerinnen und Schüler. Die *Épreuves Standardisées (ÉpStan)* untersuchen im Bereich Schriftlerwerb die Lesekompetenzen im Deutschen und Französischen aller Luxemburger Schülerinnen und Schüler in der 3., 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe. Die Erhebungen im Zyklus 3.1 testen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Lesekompetenzen der ersten beiden Grundschuljahre erreicht haben. Etwa 20 % der Schülerinnen und Schüler erreichen das Niveau *Socle*, etwa 33 % das Niveau *Avancé*. „Knapp die Hälfte (42 %–48 %) der Schülerschaft des Zyklus 3.1 gelangt in Deutsch-Leseverstehen jedoch nicht auf das Niveau *Socle* des Zyklus 2“ (ÉpStan, 2014: 26).

Betrachtet man die Ergebnisse der ÉpStan in der Sekundarstufe, so zeigt sich, inwiefern es den Schülerinnen und Schülern in der 9. Klasse gelingt, die Schriftsprachen Deutsch und Französisch für das Erfassen komplexerer Inhalte auszubauen. Die Ergebnisse der ÉpStan (2014: 30) fokussieren wieder das Leseverstehen. Im Deutschen erreichen 22 % bis 27 % und 11 % bis 15 % die Kompetenzniveaus 3 und 4. Diese Schülerinnen und Schüler können komplexere Texte verstehen, Lesestrategien anwenden und komplexe Schlussfolgerungen ziehen, sich teilweise auch neue Wissensbereiche durch das Lesen erschließen. Kompetenzniveau 2 erreichen 15 % bis 20 %. Diese Schülerinnen und Schüler können einfache Texte lesen und darin Bezüge herstellen. Während die Schülerinnen und Schüler der Kompetenzbereiche 2 bis 4 etwa die Hälfte der gesamten Schülerschaft ausmachen, erreicht die zweite Hälfte, 17 % bis 24 % und 22 % bis 29 %, nur die Kompetenzstufe 1 oder darunter. Diesen Schülerinnen und Schülern gelingt es in der 9. Klasse lediglich, einfache Texte global einzuordnen oder eine explizit gegebene Information im Text zu lokalisieren. Einem Drittel der Schüle-

rinnen und Schüler gelingt im Deutschen auch das nicht. Im Leseverstehen Französisch fallen die Ergebnisse noch schwächer aus. Nur ungefähr 15 % erreichen die Kompetenzniveaus 3 und 4. Weitere 15 % erreichen das Kompetenzniveau 2. Somit befinden sich über zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler auf dem Kompetenzniveau 1 (32 % bis 39 %) und darunter (32 % bis 39 %).

In einem Schulsystem, das die Lerninhalte auf Deutsch und Französisch vermittelt, ist die große Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit schwachen Lesekompetenzen (unter Kompetenzstufe 2) alarmierend. Es ist zu vermuten, dass die Fachinhalte von vielen Schülerinnen und Schülern aufgrund von Sprachdefiziten im Schriftbereich möglicherweise nicht ausreichend verstanden werden. Die PISA-Ergebnisse stützen diese Annahme (PISA, 2015).

Seit dem Schuljahr 2014/15 testen die ÉpStan im Zyklus 2.1 die Hörverstehenskompetenzen im Luxemburgischen sowie Vorläuferfähigkeiten für den Schriftlerwerb, wie phonologische Bewusstheit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler das *Niveau Socle* außerordentlich oft erreichen und sogar überschreiten. Im Hörverstehen von Luxemburgisch erreichen ca. 60 % der Kinder das *Niveau Avancé* (Hoffmann, Hornung, Gamo, Esch, Keller, & Fischbach, 2018). Für die Vorläuferfähigkeiten zum Schriftlerwerb erreichen etwa 97 % der Kinder das *Niveau Socle*, fast 60 % überschreiten es (ebd.). Diese Ergebnisse sprechen für die Art der Sprachförderung im Zyklus 1. Allerdings scheinen die Kinder diese Fähigkeiten nicht unbedingt auf die Anforderungen in der Grundschule, das heißt auf die Alphabetisierung auf Deutsch, übertragen zu können und ihre Sprach- und Schriftkenntnisse dort ausbauen zu können. Denn, wie oben beschrieben, erreichen knapp die Hälfte der Kinder im Zyklus 3.1 das *Niveau Socle* im Leseverstehen Deutsch nicht.

4.4 | Diskussion

Betrachtet man den Ausbau des Schriftterwerbs über die Schulzeit hinweg, wird deutlich, dass dies ein langwieriger Prozess ist. Damit er gelingt, muss früh mit dessen Erwerb begonnen werden. Über alle aufgeführten Länder hinweg ist der Schriftterwerb mit dem Ziel verbunden, *Literacy*-Kompetenzen nach OECD-Kriterien zu erwerben. Der Blick nach Frankreich, Deutschland und in die deutschsprachige Schweiz zeigt, dass in allen Fällen eine Sprache im Schriftterwerb durchgehend ausgebaut wird. Dieser Fokus auf den Ausbau einer Schriftsprache gilt auch, wenn schulische Fremdsprachen, Familiensprachen und Dialekte wie das Schweizerdeutsche ebenfalls einen großen Stellenwert im schulischen und außerschulischen Bereich einnehmen.

Luxemburg geht insofern denselben Weg, als die vorbereitende Schriftförderung früh beginnt (mit dem Zyklus 1 und *Précoce*) und viele Schulstunden in den Sprach- und Schriftterwerb einfließen. Luxemburg unterscheidet sich allerdings darin, dass der Schriftterwerb über die Grundschule und den weiteren Schulverlauf über drei Sprachen hinweg verläuft. Zusätzlich wird versucht, die Herkunftssprachen möglichst in den Unterricht zu integrieren. So schön diese Vision klingt, so schwierig ist ihre Umsetzung und so wenig löst sie sich für einen großen Teil der Luxemburger Schülerinnen und Schüler ein.

Betrachtet man den *Plan d'études* mit Blick auf die Frage, wo ein Ausbau von Schriftkompetenzen eventuell unterbrochen wird, lässt sich ein Punkt gleich zu Beginn des Curriculums identifizieren: der Sprachwechsel von Luxemburgisch (und neuerdings Französisch) zur Alphabetisierungssprache Deutsch. Allen historischen und identitätsbezogenen Argumenten zum Trotz sollen hier zwei alternative Wege als Fragen formuliert werden.

a. Wenn die vorschulische Förderung auf Luxemburgisch und neuerdings auf Französisch geschieht, wäre es dann nicht konsequent, auf Luxemburgisch und Französisch zu alphabetisieren?

b. Umgekehrt gilt: Wenn auf Deutsch alphabetisiert werden soll, müsste die Vorschule dann nicht auch Deutsch zumindest einbeziehen, um eine Chancengleichheit zu ermöglichen?

Die Idee, zweisprachig (auf Deutsch und Französisch) zu alphabetisieren, wurde in Luxemburg in verschiedenen Schulprojekten seit den 1970er Jahren umgesetzt (Brachmond, 2014). Aus verschiedenen Gründen wurde keins der Projekte weitergeführt. Projekte zweisprachiger Alphabetisierung (Roth, Neumann & Gogolin, 2007; Dirim, Döll & Neumann, 2011; Noack & Weth, 2012) zeigen, welchen Mehrwert zweisprachige Alphabetisierung haben kann. Sie legen aber auch offen, wie wesentlich für deren Gelingen hervorragend geschulte Lehrkräfte und ein gut strukturierter Unterricht sind.

Bleibt das Modell der Alphabetisierung auf Deutsch bestehen, lohnt sich ein Blick auf die deutschsprachige Schweiz und die dortigen Erfahrungen und Studien der „Brückensprache“ Schweizerdeutsch zum Standarddeutschen. In der Schweiz zeigt sich genauso wie in Luxemburg, dass Schülerinnen und Schüler, die mit anderen Familiensprachen als Schweizerdeutsch bzw. Deutsch aufwachsen, Probleme haben, die Varietäten genau zu unterscheiden (Landert, 2007). Dies ist ein wesentlicher Grund, warum es Studien in und außerhalb Luxemburgs nahelegen, den Schriftterwerb in der Sprache zu realisieren, in der auch die Vorläuferfähigkeiten entwickelt wurden. Dies gilt vor allem dann, wenn die zu erlernenden Unterrichtssprachen für viele der Schülerinnen und Schüler Fremdsprachen sind. ●

Projekte zweisprachiger Alphabetisierung zeigen, welchen Mehrwert zweisprachige Alphabetisierung haben kann.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1989). Über den Begriff ‚Dachsprache‘. In: Ders. (Hrsg.), *Status and Function of Languages and Language Varieties* (256–277). Berlin, New York: de Gruyter.
- Auer, P., Gilles, P., & Spiekermann, H. (2002). Introduction: Syllable cut and tonal accents. Two ‚exceptional prosodies‘ of Germanic and some thoughts on their mutual relationship. *Indies*. (Hrsg.), *Silbenschnitt und Tonakzente* (1–10) Berlin: de Gruyter.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Brachmond, R. (2014). *L’alphabétisation bilingue au Luxembourg – Enjeux, défis et perspectives*. https://www.researchgate.net/publication/322655788_L%27alphab%C3%A9tisation_bilingue_au_Luxembourg_-_Enjeux_d%C3%A9fis_et_perspectives (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dirim, I., Döll, M., & Neumann, U. (2011). Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, L., Plewnia, A., & Stein, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration* (129–156). Tübingen: Narr.
- [ELINET France, 2016] Johnson, S., & Johnson, R. (2016). *Literacy in France*. ELINET Country Report Children and Adolescents. http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/France_Long_Report.pdf (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [ELINET Germany, 2016] Garbe, C., Grotluschen, A., Lafontaine, D., et al. (2016). *Literacy in Germany*. ELINET Country Report Children and Adolescents. http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Germany_Comprehensive_Report1.pdf (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [ELINET Switzerland, 2016] Wiesner, E., Leutwiler, L., & Sommer, T. (2016). *Literacy in German-Speaking Switzerland*. ELINET Country Report. http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/CR_Switzerland_long.pdf (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [ÉpStan, 2014] Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2014). *Épreuves Standardisées – Bildungsmonitoring Luxemburg*. Nationaler Bericht 2011–2013. Esch/Alzette: Universität Luxemburg. <https://www.epstan.lu/cms/images/downloads/Ergebnisse/Fondamental/EpStan%202013-2014/EpStan%202011-2013%20-%20Nationaler%20Bericht.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Feilke, H., & Hennig, M. (Hrsg.) (2016). *Zur Karriere von „Nähe“ und „Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: de Gruyter.
- Freiberg, M., Hornberg, S., & Kühn, P. (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Berg, C., Bos, W., Hornberg, S., Kühn, P., Reding, P., & Valtin, R. (Hrsg.), *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006* (169–218). Münster: Waxmann.
- Grob, A., Keller, K., & Trösch, L. M. (2014). *ZweitSprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Basel: Universität Basel. <http://www.patriciavonfalckenstein.ch/wp-content/uploads/2015/05/2014-uni-bs-deutschkenntnissen.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Gyger, M. (2007). Hochdeutsch im Kindergarten. *Linguistik online* 32(1), 37–48.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennig, M. (2015). Grammatisches Wissen und literale Kompetenz. In: K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt: Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (27–61). Berlin: de Gruyter.
- Hilgert, R. (2018). Die Mehrsprachigkeit ist die Landessprache. *D’Lëtzebuurger Land*, 23.03.2018. <http://www.land.lu/page/article/016/334016/FRE/index.html> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U., & Fischbach, A. (2018). Mit welchen schulischen Kompetenzen starten Erstklässler und wie beeinflussen diese Vorläuferfertigkeiten die Schulleistungen zwei Jahre später? In: *Bildungsbericht 2018*
- Klein, W. (2003). Wozu braucht man eigentlich Flexionsmorphologie? *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 131 (2), 23–54.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Romanistisches Jahrbuch 3, 15–43. Berlin, New York: de Gruyter.
- Landert, K. (2007). *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern: Peter Lang.
- Lisker, A. (2010). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI). München: DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2008] Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2008). *Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2010] Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2010). *Ouverture aux langues à l’école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2011] Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). *Plan d’études – école fondamentale*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2013] Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2013). *Les épreuves communes à la fin du 4e cycle de l’enseignement fondamental*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/passage-fondamental-es/epreuves-communes/epreuves-communes.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2018] Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2018). *Une nouvelle approche pour l’apprentissage du français*. <http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/enseignement-fondamental/01-ef-modernisation/06b-francais/index.html> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Müller, C. (2012). Kindliche Erzählfähigkeit und (schrift)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Noack, C., & Weth, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen. Ein Forschungsüberblick. In: W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (15–34). Freiburg: Filibach.

[PISA, 2015] Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, Universität Luxemburg (2015). PISA 2015. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg, Esch-sur-Alzette: Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, Universität Luxemburg.
<http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2015/161206-nationaler-bericht.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)

Roth, J., Neumann, U., & Gogolin, I. (2007). Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen, und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.

Schroeder, C., & Şimşek, Y. (2010). Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schriffterwerb in Deutschland. IMIS Beiträge, 37, 55–79.

Seele, C. (2017). Frühe Mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung. Luxembourg: Service National de la Jeunesse
http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Broch_SNJ_PadagogischeHandr_Fruhe_mehrsprachige_Bildung_DE_LR.pdf (letzter Zugriff : 29.06.2018)

Tophinke, D. (2002). Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In: C. Röber-Siekmeier & D. Tophinke (Hrsg.), Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik (48–65). Baltmannsweiler: Schneider.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr.

Weth, C. (2010). Einleitung. IMIS Beiträge 37 [Special Issue ‚Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht‘. Weth, C. (Hrsg.)], 9–13.

Weth, C. (2015). Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: T. Lenz & J. Bertemes (Hrsg.), Bildungsbericht Luxemburg 2015, Band 2, Analysen und Befunde (22–27). Luxembourg, Esch-sur-Alzette: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Universität Luxemburg.