



**Mehrsprachigkeitsdiskurse im Bildungskontext in  
Lettland zwischen Populismus und Weltoffenheit**

Heiko F. Marten, Riga & Sanita Lazdiņa, Rēzekne

ISSN 1470 – 9570

## **Mehrsprachigkeitsdiskurse im Bildungskontext in Lettland zwischen Populismus und Weltoffenheit**

Heiko F. Marten, Riga & Sanita Lazdiņa, Rēzekne

Unser Aufsatz diskutiert aktuelle Debatten zu Sprachen und Mehrsprachigkeit im Bildungssystem in Lettland. Theoretischer Hintergrund sind Debatten zur Mehrsprachigkeit, zu Spracheinstellungen und zur heteroglossischen Ideologie.

Nach einer kurzen historischen Einführung in Fragen des sprachlichen Ökosystems Lettlands stellen wir Beispiele aus der aktuellen Reform der Schulcurricula vor, die Mehrsprachigkeitsansätze aufgreifen. Diese Reformversuche werden allerdings durch weit verbreitete Diskurse in der lettischen Gesellschaft abgelehnt. Anhand von Reaktionen von Bildungspolitikern und in journalistischen Texten zeigen wir, wie einflussreich traditionelle Vorstellungen vom Sprachlernen nach wie vor sind und wie eine Modernisierung des Lettischunterrichts mit Fragen von nationaler Identität verbunden wird, in denen bisweilen sogar offen xenophobisch argumentiert wird. Gleichzeitig wird deutlich, wie im Diskurs im Interesse der „Rettung der lettischen Sprache“ mit Mythen und Halbwahrheiten operiert wird.

Der dritte Teil des Aufsatzes stellt in diesem Kontext zwei Studien unter Lehrern in Lettland vor, in denen explizit nach Einstellungen und Praktiken zu Code-Switching, Translanguaging und ähnlichen Phänomenen gefragt wurde. In den Antworten zeigt sich die Spaltung der Gesellschaft; jedoch zeigen die Ergebnisse auch, dass Perspektiven für einen modernen und mehrsprachigen Sprachunterricht in Lettland durchaus vorhanden sind.

### **1. Einführung**

Wie in vielen anderen Ländern, so spiegelt sich auch in Lettland ein gesellschaftlicher sprachlicher Widerspruch: Zum einen ist das Land de facto vielsprachig, zum anderen herrschen in der Öffentlichkeit Diskurse vor, die auf der Ideologie des einsprachigen Nationalstaates basieren. Dabei sind Sprachen ein wichtiger Teil gesellschaftlicher Debatten in Lettland.

Unser Beitrag stellt aktuelle Debatten zu Sprachen und Mehrsprachigkeit in Lettland im Kontext internationaler Debatten vor, die unter Stichworten wie Code-Switching, Heteroglossie oder Translanguaging eine scharfe Trennung von Sprachen in Frage stellen. Ziel des Beitrages ist es, anhand von Diskursen zur aktuellen Reform der Lehrstandards für lettische Schulen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Lettland aufzuzeigen.

Gleichzeitig soll die Akzeptanz von Mehrsprachigkeitspraktiken im Unterricht in lettischen Schulen diskutiert werden.

Nach dem theoretischen Hintergrund geben wir einen kurzen Überblick über das sprachliche Ökosystem Lettlands sowie die wichtigsten sprachpolitischen Kontexte Lettlands. Im empirischen Teil stellen wir zunächst Beispiele für Sprachdiskurse im Zusammenhang mit der aktuellen Neuausrichtung der schulischen Lehrstandards vor. Schließlich diskutieren wir Ergebnisse zweier Studien unter Lehrkräften<sup>1</sup> in Lettland, in denen explizit nach Einstellungen zu mehrsprachigen Phänomenen gefragt wurde. In den Antworten zeigt sich die Spaltung der Gesellschaft: Auf der einen Seite herrschen Vorstellungen, die kommunikative und mehrsprachige Ansätze als „unlettisch“ ablehnen und bisweilen offen xenophob sind, andererseits zeigen die Ergebnisse aber auch, dass Perspektiven für einen modernen und mehrsprachigen Sprachunterricht in Lettland durchaus vorhanden sind.

## 2. Theoretischer Rahmen

Sprachwissenschaftliche und allgemeine gesellschaftliche Diskussionen zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit unterscheiden sich oftmals stark. Gesellschaftliche Diskurse zu Sprachen sind auch heute noch oft von Ideologien des Purismus oder der Einsprachigkeit und einer Betonung der Form geprägt. Diesem stehen Ansätze entgegen, die auf einem „natürlichen Sprachgebrauch“ und einer Betonung der Funktionen von Sprache basieren. Diese Diskurse finden ihren Niederschlag auch im Bildungskontext – sowohl in bildungspolitischen Grundsätzen und Schulcurricula als auch im individuellen Gebrauch von sprachlichen Ressourcen im Unterricht (vgl. De Korne 2012). Gleichzeitig kommt es in Lettland im 100. Jubiläumsjahr 2018, in dem das Land mit zahlreichen Veranstaltungen die am 18. November 1918 erklärte Unabhängigkeit von Russland feiert, zu einer Stärkung politischer und gesellschaftlicher Diskurse, die Sprache und Nation verbinden. Vor dem Hintergrund, dass Lettland etwa die Hälfte dieser 100 Jahre unter der Besatzung der Sowjetunion und von Nazideutschland verbracht

---

1 Dieser Beitrag wechselt bewusst zwischen verschiedenen Formen des Umganges mit der so genannten „geschlechtergerechten Sprache“. Damit sollen einerseits aktuelle Diskurse zu diesem Thema respektiert werden, andererseits soll der Text unkompliziert lesbar bleiben. Wo das generische Maskulinum oder eine Beidnennung von männlicher und weiblicher Form gewählt wurden, sind Personen, die sich jeweils anderen Geschlechtern zuordnen, selbstverständlich mitgemeint.

hat, ist ein Diskurs der „nationalen Bedrohung“ präsent, der auf sprachlicher Ebene zu Purismus und Angst vor einer „Degenerierung“ der Sprache führt.

In der Sprachwissenschaft ist es hingegen in den letzten Jahren zu einem Aufweichen klassischer Wahrnehmungen der strikten Trennung von Sprachen gekommen, da diese zunehmend als realitätsfern eingestuft werden. Stattdessen wird das den Sprechern zur Verfügung stehende Gesamtrepertoire betont, das im Sinne einer effizienten Kommunikation gebraucht wird. Wichtige Termini sind in diesem Kontext Code-Switching, Translanguaging, Heteroglossie, flexible Mehrsprachigkeit u. a. Außerdem sind Konzepte der Spracheinstellungen bzw. Language Attitudes im Zusammenhang dieses Beitrages von Bedeutung. Im Folgenden werden einige dieser Konzepte kurz skizziert.

Nach einer klassischen allgemeinen Definition von Sarnoff sind Einstellungen (attitudes) eine „disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects“ (vgl. Garrett 2010: 20). Sie sind mehr oder weniger stabile bewertende Einschätzungen von sozialen Objekten, die Menschen dabei helfen, ihre Lebenswelt zu ordnen (ibid.). Spracheinstellungen können sich auf eine Bewertung von ganzen Sprachen, bestimmten Varietäten oder Varianten innerhalb einer Sprache oder auf Phänomene wie Code-Switching o. ä. beziehen (Garrett 2010: 7-17). Giles & Rakić (2014: 20) verbinden Spracheinstellungen mit Narrativen; danach sind Einstellungen

integral elements in how individuals make sense of and manage information about the situations in which they find themselves, as well as assist in constructing narratives, arguments, and explanations about the character and behavior of members of certain social categories.

Während Einstellungen individuell sind, beziehen sich Ideologien auf größere soziale Gruppen, wie in der häufig zitierten Definition von Hall (1986: 29) deutlich wird. Danach sind Ideologien „mental frameworks – the languages, the concepts, categories, imagery of thought, and the systems of representation – which different classes and social groups deploy in order to make sense of, figure out and render intelligible the way society works“. In diesem Sinne versteht auch etwa Spolsky (2004) Sprachideologien als in einer Gesellschaft oder größeren Teilen dieser weit verbreitete Einstellungen und Meinungen zu Sprache(n).

Im Sinne dieses Verständnisses von „Sprachideologien“ berücksichtigt die „heteroglossische Ideologie der Mehrsprachigkeit“ (vgl. García 2009, Blackledge & Creese 2010, De Korne 2012) die Akzeptanz bzw. Befürwortung multipler Sprachpraktiken

durch größere Teile der Bevölkerung. Diese Mehrsprachigkeit steht nicht nur einer Einsprachigkeit im engeren Sinne gegenüber, sondern auch einer „parallelen Einsprachigkeit“, d. h. der strikten Trennung von Sprachen, auch wenn diese nacheinander gebraucht werden. Im Bildungskontext bedeutet dies, dass Sprachen im Sinne einer „monoglossischen Ideologie“ im Unterricht klar voneinander getrennt wurden; zusätzlich gab es traditionell eine deutliche Abgrenzung von Sprachunterricht und anderen Fächern. Die Nachteile der monoglossischen Ideologie liegen jedoch u. a. darin, dass die soziale Lebenswelt der Schüler, in der mehrsprachige Praktiken weit verbreitet sind, oft zu wenig berücksichtigt wird. Dazu gehört die Koexistenz unterschiedlichster Varietäten ebenso wie Praktiken des Code-Switchings o. ä.

Heute gibt es jedoch auch im schulischen Kontext Ansätze, die mehrsprachigen Unterricht im Sprachunterricht sowie über Fachgrenzen hinweg befürworten. Diese heteroglossische Ideologie der Mehrsprachigkeit berücksichtigt somit Sprachpraktiken, bei denen mehrere Varietäten im Sinne von “multiple language practices in interrelationship” (García 2009: 7) ineinander übergehen und sich dadurch gegenseitig beeinflussen. Gleichzeitig hat sich diese „heteroglossische Ideologie der Mehrsprachigkeit“ in den vergangenen Jahren verstärkt auch mit Prozessen des Translanguaging beschäftigt (vgl. García 2009, Adamson & Fujimoto-Adamson 2012, Blackledge & Creese 2010). Solche Prozesse finden z. B. in mehrsprachigen Arbeitsgruppen, beim Übersetzen oder beim Rückgriff auf Unterrichtsmaterialien in anderen Sprachen als der Hauptunterrichtssprache statt. In diesem Sinne werden Translanguaging und Code-Switching als „tool in a pedagogical approach to negotiate meaning in classroom settings, particularly multilingual ones“ (Adamson & Fujimoto-Adamson 2012: 60) aufgefasst.

Nach De Korne (2012) gibt es drei Bereiche, die Einfluss auf Einstellungen und Praktiken des Translanguaging im Unterricht haben können: 1. Mehrsprachigkeitsstrukturen in der Gesellschaft allgemein; 2. formale Zuschreibungen bestimmter Funktionen zu Sprachen im Bildungssystem, d. h. die Frage, in welchen Sprachen Unterricht stattfindet und welche Sprachen wo im Bildungssystem offiziell vorgesehen sind, und 3. Sprachen, die in konkreten Unterrichtssituationen und in anderen Schulveranstaltungen tatsächlich gebraucht werden. Je nachdem, wie mit der Vielfalt an Varietäten umgegangen wird und wie kommunikative Praktiken mehrsprachiger Lerner/innen incl. Translanguaging im Unterricht thematisiert oder aktiv berücksichtigt werden, wird mehrsprachiger Unterricht unterschiedlich konstruiert. In diesem Zusammenhang wurde auch das

Konzept der Pluriliteralität geprägt, das primär für den Sachfachunterricht (CLIL) entwickelt wurde, aber auch für andere Kontexte der Mehrsprachigkeit eingesetzt werden kann. Dieses hilft Lernern, ein besseres Verständnis für unterschiedlichste Inhalte zu gewinnen, wenn sie über Grenzen von Sprachen, Disziplinen und Kulturen hinweg kommunizieren und „Lesen“ und „Schreiben“ in verschiedenen Zeichensystemen lernen – d. h. nicht nur auf verschiedenen Sprachen, sondern auch unter Zuhilfenahme verschiedener nichtsprachlicher semiotischer Systeme, incl. z. B. Landkarten oder Diagramme (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe 2015-2018).

Im Sinne dieser theoretischen Ansätze ist ein wichtiges Ziel unseres Beitrages zu verstehen, in welchem Maße Translanguaging und Code-Switching in schulischen Kontexten in Lettland akzeptiert sind oder sogar bewusst als didaktische Mittel eingesetzt werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass dieses Thema in Lettland bislang kaum wissenschaftlich thematisiert worden ist (vgl. Lazdiņa 2017).

### 3. Sprachen und Sprachpolitik in Lettland

Um die sprachlichen Diskurse in Gesellschaft und Bildungssystem Lettlands zu verstehen, ist zunächst eine kurze Einführung in den historischen Hintergrund und die heutigen sprachökologischen Verhältnisse nötig. Lettland ist de facto ein vielsprachiges Land, in dem Lettisch, Russisch und Englisch heute die wichtigsten Sprachen sind, aber auch regionale Varietäten und andere Sprachen wie Deutsch eine gewisse Verbreitung haben und die individuelle Mehrsprachigkeit zu den höchsten in der EU gehört.<sup>2</sup> Die lettische Sprachpolitik hat seit der Wiedererlangung der Unabhängigkeit weitgehend ein *Reversal of Language Shift* zum Ziel gehabt, das die während der Sowjetzeit verlorene Rolle des Lettischen als Hauptsprache der Gesellschaft wiederhergestellt, dabei jedoch auch eine Ideologie der Einsprachigkeit in weiten Teilen der Bevölkerung verankert hat (vgl. zu einer Übersicht über Sprachen und soziolinguistische Forschung im Baltikum Lazdiņa & Marten 2019a).

Die offizielle Sprache des Landes und Hauptsprache von – laut dem jüngsten Zensus von 2011 – ca. 62% der Bevölkerung ist Lettisch, eine Sprache, die zur baltischen Familie der indoeuropäischen Sprachen gehört. Wichtigste Minderheitensprache ist Russisch,

---

2 Laut Eurostat war Lettland im Jahr 2016 nach Schweden und gleichauf mit Dänemark das EU-Land mit dem zweithöchsten Anteil an Personen, die Kompetenz in mindestens einer Fremdsprache angaben (95,7%; EU-Durchschnitt 64,6%), s. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign\\_language\\_skills\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics).

das von ca. 37% der Bevölkerung als Hauptsprache gebraucht wird.<sup>3</sup> Für ein Verständnis der sprachpolitischen Verhältnisse ist wichtig zu verstehen, dass Lettland vor dem Zweiten Weltkrieg offiziell eine Sprach- und Kulturnation auf der Grundlage des Lettischen war, de facto jedoch ein mehrsprachiges Land, das – zumindest bis zum Abdriften in das autoritäre Regime Ulmanis' 1934 – auch den Minderheiten einen Platz bot. Durch den Zuzug von Arbeitskräften während der sowjetischen Besatzungszeit stieg der Anteil der russischsprachigen Bevölkerung jedoch stark, wodurch die Gesellschaft am Ende der Sowjetzeit von „asymmetrischer Mehrsprachigkeit“ gekennzeichnet war: Personen mit Lettisch (oder anderen Sprachen) als Erstsprache waren überwiegend mehrsprachig, Personen mit Russisch als L1 hingegen oftmals einsprachig, wodurch Russisch de facto zur dominanten Sprache der Gesellschaft wurde. Der Anteil der Personen mit Lettisch als L1 sank von den 1930er Jahren bis 1990 von fast 80% auf nur noch gut die Hälfte (für eine Übersichtsdarstellung der historischen Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Lettland und der lettischen Sprachpolitik vgl. Hogan-Brun et al. 2008).

Trotz der Betonung des Lettischen seit der Wiederherstellung der Unabhängigkeit 1991 ist jedoch das Russische auch heute noch eine wichtige Sprache – nicht nur als *Lingua Franca* in der Kommunikation im postsowjetischen Raum, sondern auch als Sprache der Minderheit, die nach wie vor z. B. ein russischsprachiges Schulsystem (mit lettischen Elementen) und Zugriff auf umfangreiche Medien genießt. Als andere wichtige Sprache in Lettland ist heute vor allem Englisch zu nennen. Auch wenn die Kompetenz im Englischen noch nicht z. B. die Werte der skandinavischen Länder erreicht, so ist Englisch im Berufsleben und für die internationale Kommunikation unerlässlich. Entsprechend ist Englisch heute Pflichtfach ab der ersten Klasse für alle Schüler. In den Minderheitenschulen wird neben der Muttersprache (d. h. zumeist Russisch) auch Lettisch gelernt (zu Sprachen im lettischen Bildungssystem vgl. Lazdiņa & Marten 2019b). Eine zweite Fremdsprache kommt in den Regelschulen in der 6. Klasse hinzu. Hier konkurrieren vor allem Deutsch und Russisch miteinander, während andere Fremdsprachen wenig verbreitet sind. Deutsch hat seine Rolle als *Lingua Franca* und Sprache der Wirtschafts- und Bildungselite, die es bis weit in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein innehatte, heute weitgehend verloren; allerdings ist es auch heute noch als „Ergänzungssprache“ präsent (vgl. Marten 2017).

---

3 Results of the Population Population and Housing Census 2011 in Latvia, <https://www.csb.gov.lv/en/statistics/statistics-by-theme/population/census/search-in-theme/183-results-population-population-and-housing-census>

Schließlich sind im sprachlichen Ökosystem Lettlands einige andere Minderheitensprachen zu nennen. Dazu gehören Sprachen, die bereits vor der lettischen Unabhängigkeit gesprochen wurden, wie Litauisch oder Polnisch, aber auch Sprachen anderer Einwanderer zu Sowjetzeiten. Seit den 1990er Jahren gibt es auch für einige dieser Gruppen spezielle Minderheitenschulen: „This is a deliberate attempt to recognize linguistic diversity, and to counter the view that all non-Latvians must be ‚Russian speakers‘“ (Ozolins 2013: 142). Gleichzeitig ist Aufmerksamkeit für diese Sprachen eher gering, nicht zuletzt da „the focus on the Latvian-Russian situation has overshadowed other language issues, testifying to the salience of political issues in determining language policy priorities“ (ibid.: 149). Dies gilt auch für regionale Varietäten des Lettischen.

Eine besondere Rolle nehmen das Lettgallische und das Livische ein, die als einzige Sprachen neben dem Lettischen auch offizielle Anerkennung genießen. Das Livische ist eine finno-ugrische Kleinstsprache, die heute nur noch von wenigen Neo-Sprechern beherrscht wird. Das Lettgallische ist eine regionale baltische Varietät im Osten des Landes, die von vielen Sprechern als eigene Sprache wahrgenommen wird, von der lettischen Regierung jedoch meist als Dialekt des Lettischen bezeichnet und lediglich als „historische Varietät“ anerkannt wird und nur in Ausnahmefällen offizielle Unterstützung genießt (vgl. Lazdiņa & Marten 2012, Marten & Lazdiņa 2016). Am ehesten lässt sich das Verhältnis von Lettgallisch und Standardlettisch mit z. B. Niederdeutsch und Hochdeutsch vergleichen – Lettgallisch ist danach eine regionale Varietät mit eigener Schriftsprachtradition, deren Sprecher sich ethnisch als Letten fühlen, deren Sprecherzahl aber im Rückgang befindlich ist (vgl. Lazdiņa 2019).

#### **4. Aktuelle Diskurse zu Bildungspolitik und Sprachen in Lettland**

Vor diesem sprachlichen Hintergrund zeigen wir im Folgenden einige Beispiele für aktuelle gesellschaftliche Sprachendiskurse. Wie in anderen Ländern Europas stehen Diskurse der einsprachigen Sprach- und Kulturnation denen eines modernen, von Mehrsprachigkeit geprägten Landes gegenüber. Zunächst gehen wir auf Diskurse zur aktuellen Reform der Schulstandards ein, die insbesondere im Licht der Feiern zum 100sten Jubiläum der Unabhängigkeit Lettlands gesehen werden müssen. Populistische Rhetorik in Politik und Medien befürchtet immer wieder das „Ende des Lettentums“ (siehe unten). Gleichzeitig gebrauchen auch z. B. russischsprachige Politiker populistische



Methoden, wenn Vorschläge zur Integration der russischsprachigen Schulen in ein einheitliches Schulsystem als „Assimilierungsversuche“ gebrandmarkt werden. Auf der anderen Seite bemühen sich Personen mit Erfahrungen im westlichen Ausland um eine Modernisierung von Bildungsinhalten und -methoden; diese werden von politischen Kräften unterstützt, die ein liberales Gesellschaftsmodell im westeuropäischen Sinne verfolgen.

Im Folgenden ist wichtig zu betonen, dass die diskutierten Beispiele zur Bildungsreform gesellschaftliche Debatten in lettischsprachigen Kontexten widerspiegeln; Reaktionen von russischsprachiger Seite sind hingegen nicht Teil der Untersuchung.

#### **4.1 Mehrsprachigkeitsansätze in der aktuellen Bildungsreform in Lettland**

Mehrsprachigkeitseinstellungen in Unterrichtskontexten sind insgesamt eher selten untersucht worden. Kursiša (2018) fasst Arbeiten zu Mehrsprachigkeitseinstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zusammen; wichtig ist hier nicht zuletzt die Feststellung von Haukås (2016: 2) im Kontext einer Studie von Schülern in Norwegen, dass „research focused on teachers‘ knowledge and beliefs about multilingualism and multilingual pedagogical approaches is surprisingly scarce“. Für Lettland ist vor allem die Arbeit von Kursiša (2012) von Bedeutung, in der für den Deutschunterricht mit Schülern, die zuvor Englisch gelernt hatten, deutlich gezeigt wurde, wie das aktive Einbeziehen vorhandener Sprachfertigkeiten den Lernerfolg einer weiteren Fremdsprache positiv beeinflussen kann.

Der Ansatz des pluriliteralen Lernens wird in Lettland momentan bei der Neuentwicklung der Standards für den schulischen Lettischunterricht im Rahmen des ESF-Projekts *A Competence-Based Approach to Learning Processes* berücksichtigt, das vom nationalen lettischen Bildungszentrum durchgeführt wird (Kompetenču pieeja mācību saturā). Ziel ist es, das Bildungssystem so umzugestalten, dass die kommenden Generationen für neue Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewappnet sind. In diesem Zusammenhang stehen vor allem „transversale Fertigkeiten“ im Fokus, also Querschnittskompetenzen, die von der UNESCO als „not specifically related to a particular job, task, academic discipline or area of knowledge but as skills that can be used in a wide variety of situations and work settings“<sup>4</sup> definiert werden. Zu den Kernelementen

---

<sup>4</sup> <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=577>.

gehören kritisches und innovatives Denken, Kommunikationsfähigkeiten, Offenheit, Toleranz und interkulturelles Verständnis wie auch Medien- und Informationskompetenz. Dies geschieht im Kontext der lettischen Bildungsdaten im OECD-Vergleich: Auch wenn die lettischen Werte im Durchschnitt dem OECD-Standard entsprechen, ist auffällig, dass es relativ wenige Schüler mit hohen Werten und überdurchschnittlich viele Schüler mit sehr schlechten Werten gibt. Die Schüler\* sollen lernen, unabhängig zu denken und zu agieren und Motivation erlangen, sich eigenständig fortzuentwickeln. Dies geschieht nicht zuletzt, indem Situationen des täglichen Lebens in die Lernprozesse eingebunden werden. Teil des Programms ist auch eine Fortentwicklung von Lesefertigkeiten im Sinne der Pluriliteralität.

Die folgenden zwei Beispiele aus dem Standard des Faches „Lettisch“ (d. h. lettische Sprache für Mutter- und Zweitsprachler, nicht jedoch lettische Literatur, die in den Schulen Lettlands in einem eigenen Fach unterrichtet wird) illustrieren diesen Ansatz (*Mācību programmu paraugi latviešu valodā*, Entwurf, Fassung August 2017).

Beispiel 1:

5. Klasse Botschaften meiner Straße / Landgemeinde (Manas ielas / pagasta vēstījums)

- Brainstorming: Welche sprachlichen Zeichen und welche Sprachen sehe ich in meiner Straße?
- Projektarbeit: Sammlung von Bildern aus der Öffentlichkeit
- Eine Geschichte / Märchen / Legende zu meiner Straße

Beispiel 2:

8. Klasse Kommunikation mit sich selbst und anderen (Saziņa ar sevi un citiem)

- Diskussion darüber, wie wir mit uns selbst und mit anderen Menschen kommunizieren
- Untersuchung des Gebrauches von Soziolekt- und/oder Slangwörtern in Social Media, Erkennung als Sprachvariante mit eingeschränkten Funktionen
- Auswahl von Textbeispielen mit Slangwörtern und Ersatz dieser durch Wörter der Standardsprache, Bewertung des Ergebnisses (hat der Text gewonnen oder verloren)
- Betrachten von Videos auf Youtube – Ziel sind Reflexionen darüber, warum Menschen Tagebuch schreiben (Videos in Englisch und Russisch – Diskussion auf Lettisch)

(Beispiele des Entwurfes für ein neues Curriculum: ESF-Projekt „A Competence-Based Approach to Learning Processes“, Nationales Bildungszentrum Lettlands, 2016-2021)

In beiden Fällen handelt es sich um Ansätze, die Sprachen und Kommunikation in der Alltagswelt aufnehmen. Dabei werden auch andere Sprachen und Sprachvarietäten als

das Lettische ausdrücklich thematisiert: In der 5. Klasse soll Aufmerksamkeit dafür geschaffen werden, dass auf der Straße auch andere Sprachen sichtbar sind; in der 8. Klasse soll im Internet nach unterschiedlichen Varietäten des Lettischen gesucht werden, worunter auch Sozioklekte und Translanguaging fallen, was auch von Kindern bzw. Jugendlichen bemerkt werden kann. Es handelt sich hierbei also um einen Versuch, die Tradition der Trennung von Sprachen im Bildungswesen im Sinne der Heteroglossie zu überwinden: Es werden authentische Situationen aus der Praxis diskutiert, die sich aus den die Kinder umgebenden Sprachlandschaften ergeben, und zwar sowohl in der physischen als auch in der virtuellen Welt. Dabei geht es nicht um einen Ersatz der Standardsprache durch Nichtstandardvarietäten, sondern um ein Verständnis für die Vielseitigkeit von Sprache und den angemessenen Einsatz in verschiedenen Kontexten.

#### 4.2 Reaktionen auf das Reformprojekt

Das Projekt ist in der lettischen Öffentlichkeit jedoch teilweise scharf kritisiert worden. Im Folgenden zeigen wir einige Beispiele für Diskurse zur Reform des Faches „Lettisch“ sowie einige der damit verbundenen dominanten Narrative. Im Sinne des analytischen Rahmens von Cheshire (2000: 236) enthält ein solches Narrativ drei Bestandteile: 1. the tale (d. h. das Narrativ), 2. the teller (den Erzähler) und 3. telling (den Akt des Erzählens).

Für unsere Untersuchung ist vor allem der Akt des „Tellings“ von Bedeutung. Dieser spiegelt den Erzähler selbst wider, seine Identitäten, Werte, Zweifel, mentale Rahmen und Erfahrungen. Innerhalb dieser Narrative wird ein Augenmerk insbesondere auf „critical events“ gelegt, d.h. Brüche, die „reveal a change of understanding in worldview by the story teller“ (Webster & Mertova 2007 o. S.). Im Kontext der hier untersuchten Diskurse kann die Bildungsreform in Lettland als ein solcher „critical event“ aufgefasst werden, wie sich z. B. an der Berichterstattung in Printmedien, Fernsehen und Social Media sowie Reaktionen auf die Reform, insbesondere auf die Änderungen im Ansatz des Lettischunterrichtes, ablesen lässt.

Als Beispiel sei hier zunächst ein Auszug aus einem Brief des Lettischlehrerverbandes genannt, der exemplarisch die Ideologie der Einsprachigkeit veranschaulicht:

Grūtības varētu radīt, piemēram sasniedzamais rezultāts: saklausa un skaidro ģimenē vai tuvākajā apkārtnē lietotos no literārās valodas atšķirīgus vārdus, piemēram, sarunvalodas vārdus, izlokšņu vārdus, citu valodu ietekmē radušos vārdus. Tādus uzdevumus skolotājs

var veidot, bet ne visiem pamatskolēniem tas būtu obligāti jāprot, šādas fineses labāk iederas vidusskolā. (Latviešu valodas un literatūras skolotāju asociācija 2018).

[Schwierigkeiten könnten beispielsweise in Hinblick auf dieses zu erreichende Ziel entstehen: „Höre und erkläre sich von der Standardsprache unterscheidende Wörter, die in der Familie oder dem näheren Umfeld gebraucht werden, z. B. Wörter der Umgangssprache, Dialektwörter, unter dem Einfluss anderer Sprachen entstandene Wörter.“ Lehrer können solche Aufgaben stellen, aber das sollte nicht für alle Grundschüler obligatorisch sein; derartige Feinheiten passen besser in der Oberstufe.]

Das Beispiel zeigt, dass aus Sicht der Autoren sprachliche Einflüsse jenseits der Standardsprache abzulehnen sind. Dies gilt sowohl für nichtstandardsprachliche Einflüsse (Umgangssprache, regionale Varietäten) wie explizit für „unter dem Einfluss anderer Sprachen entstandene Wörter“. Erst in der Sekundarstufe II (d.h. ab der 10. Klasse) werden diese toleriert.

Im folgenden Beispiel einer Fernsehsendung zur Bildungsreform im lettischen Staatsfernsehen kommentiert die Journalistin auf ähnliche Weise, dass der Gebrauch eines kommunikativen Ansatzes sogar in der Grundschule bisweilen für ungeeignet gehalten wird – Struktur sei danach wichtiger als Kommunikationsfähigkeit:

Jaunais pamatizglītības standarts piedāvā latviešu valodu apgūt tieši tāpat kā jebkuru citu svešvalodu. Apmēram 2/3 no satura būs veltīta komunikatīvām prasmēm, gramatikai – apmēram 1/3.

Der neue Grundschulstandard schlägt vor, die lettische Sprache genau so zu erwerben wie jede beliebige Fremdsprache. Etwa zwei Drittel des Inhaltes werden kommunikativen Fähigkeiten gewidmet, der Grammatik etwa ein Drittel. (Gaidamaviča 2018 im Programm „Kultūršoks“, 02.11.2018.)

Weiterhin wird behauptet, das Projekt plane, die lettische Sprache mithilfe von Themen wie „Freizeit“, „Reisen“ o.ä. zu unterrichten, nicht jedoch durch „Nomen“, „Verben“ etc. Dieses „Lernen durch Konversationsthemen“ könne jedoch zu keinen guten Ergebnissen führen, die Kinder würden „die lettische Sprache nicht beherrschen“ lernen. In der Methodologie des Lettischunterrichts gebe es einen großen Einfluss von Ansätzen, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden – und dies wird als „unlettisch“ abgelehnt (ibid.).

Auffällig ist hier zum einen, dass der kommunikative Ansatz, der auf internationalen Erfahrungen und Forschungserkenntnissen basiert und in anderen Ländern seit langem weit verbreitet ist, für das Lettische als unpassend angesehen wird. Zum anderen ist dieser Auszug ein Beispiel für die Mythenbildung und die Verbreitung von ungenauen Informationen und Halbwahrheiten: So sind nicht nur grammatische Themen weiterhin

regelmäßiger Teil des Lernstandards (wenngleich sie in kommunikative Aufgaben eingebettet werden), sondern auch die Behauptung, Lettisch solle anhand der genannten Alltagsthemen unterrichtet werden, ist schlichtweg falsch. Insgesamt wird somit ein Narrativ kreiert, das „critical events“ falsch darstellt oder sogar erst heraufbeschwört.

Im Folgenden werden verschiedene Auszüge aus einem Interview mit einer ehemaligen Abgeordneten der Saeima, des lettischen Parlaments, in einer großen lettischen Tageszeitung diskutiert; gleichzeitig ist die Interviewte Absolventin eines philologischen Studiums und wird in diesem Interview als „Soziolinguistin“ bezeichnet. In diesem Interview zeigt sich die Verbindung von lettischer Sprache und nationaler Identität, die durch die Einbeziehung modernerer Ansätze bedroht werde. Der folgende Auszug veranschaulicht die Haltung, dass Lettischunterricht nicht in einem übergeordneten Bereich „Sprachen“ behandelt werden und auf denselben Methoden wie Unterricht in anderen Sprachen basieren dürfe. Damit finde eine „Marginalisierung“ der lettischen Sprache statt:

E.V.: Izskatās, ka tas viss notiek apzināti: latviešu valoda tiek padarīta par nesvarīgu, tā tiek marginalizēta. Ar ko tas draud mūsu valodai?

V.P.: Tas ir politisks mājiens, ka latviešu valoda Latvijā ir tāda pati valoda kā krievu, vācu vai vēl kāda cita.

E.V.: Sabiedrības neizpratni raisa tā dēvētais jaunais mācību saturs, kas ietver latviešu valodas un literatūras mācīšanu nevis atsevišķā modulī, bet gan ieliekot latviešu valodu visu Eiropas Savienības valodu grozā kā vienu no valodām, proti, neizceļot to kā latviešiem galveno valodu. Kur tad paliek prioritātes?

V.P.: Latviešu valoda ir grozā kopā ar svešvalodām, latviešu literatūra savukārt ir kopā nevis ar latviešu valodu, bet ir kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslu grozā. Netiek ņemti vērā Latvijas apstākļi: latviešu valoda nav tādā situācijā kā, piemēram, angļu valoda, kas ir viena no lielajām valodām un kas eksistēs, kaut arī blakus būs desmitiem minoritāšu valodu. Latviešu valoda var attīstīties tikai Latvijā.

[Elita Veidemane (Journalistin): Es sieht so aus, als geschehe das alles bewusst: Die lettische Sprache wird als unwichtig dargestellt, sie wird marginalisiert. Wodurch wird unsere Sprache bedroht?

Vineta Porina (ehem. Abgeordnete und „Soziolinguistin“): Es ist ein politisches Zeichen, dass die lettische Sprache in Lettland dasselbe ist wie Russisch, Deutsch oder jede andere Sprache.

E.V.: Im Verständnis der Gesellschaft bewirkt der so genannte neue Lerninhalt, der Unterricht in lettischer Sprache und Literatur nicht in einem eigenen Modul einführt, sondern die lettische Sprache in einen Korb mit allen Sprachen der europäischen Union legt, dass [diese] nur eine Sprache [ist], also ohne dass sie als die Hauptsprache der Letten ausgezeichnet wird. Wo bleiben dann die Prioritäten?

V.P.: Die lettische Sprache ist im Korb zusammen mit Fremdsprachen, die lettische Literatur zudem nicht zusammen mit der lettischen Sprache, sondern im Korb mit Kulturverständnis und Selbstdarstellungskunst. Die Bedingungen Lettlands werden gar nicht berücksichtigt: Die lettische Sprache ist nicht in der Situation wie, zum Beispiel, die

englische Sprache, die eine der großen Sprachen ist und die auch neben einer Vielzahl von Minderheitensprachen existieren wird. Die lettische Sprache kann sich nur in Lettland entwickeln.] (Veidemane, 2018a)

Dieses Beispiel zeigt nicht nur die Ablehnung von Einflüssen von außen, sondern veranschaulicht erneut, wie im Diskurs zur Bildungsreform immer wieder Lehr- und Lernansätze falsch dargestellt oder interpretiert werden. So bleibt Lettisch auch nach der geplanten Reform als eigenes Fach mit eigenen Curricula durchaus erhalten; zudem war es bereits im vorherigen Standard als Teil der Kategorie „Sprachen“ aufgeführt (was in dem Textauszug explizit als „neu“ abgelehnt wird). Ebenso wurde die Behauptung aufgestellt, Lettisch solle anhand von „inkorrektem Sprachgebrauch“ in Genres wie Graffiti oder Tweets gelehrt werden (Veidemane 2018b). Dabei sind derartige Genres nur ein kleiner Teil der im Unterricht gebrauchten Texte. „Klassischere“ Texte aus Literatur und Medien bleiben ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts – die Einbeziehung von anderen Genres soll jedoch veranschaulichen, wie die Alltagswelt der Schüler im produktiven Sinne für das Sprachenlernen instrumentalisiert werden kann, um die Beschäftigung mit Sprache attraktiver zu machen.

Das Interview kulminierte schließlich in einer nationalistischen und deutlich xenophoben Argumentation. Der neue Lehrinhalt beende „das, was Lettlands Feinde nicht erreichten, als sie 2012 das Sprachreferendum provozierten“ (gemeint ist der von der Bevölkerung mit deutlicher Mehrheit abgelehnte Vorschlag, Russisch zur zweiten offiziellen Sprache in Lettland aufzuwerten):

E.V.: Sanāk tā, ka to, ko Latvijas ienaidnieki nepaveica 2012. gadā, izprovocējot valodu referendumu, tagad veiksmīgi pabeigs jaunais mācību saturs?

V.P.: Tā sanāk. Tas patlaban tiek darīts, pateicoties Eiropas līdzekļiem - 18 miljoniem eiro. Šī nauda būs veltīta ārzemju programmu atdarinājumam.

[E.V.: Es ist also so, dass das, was die Feinde Lettlands nicht geschafft haben, als sie 2012 das Sprachreferendum provozierten, jetzt erfolgreich vom neuen Lernstandard erreicht wird?

V.P.: So ist es. Momentan wird das dank europäischer Mittel erreicht – mit 18 Millionen Euro. Dieses Geld wird zur Imitation ausländischer Programme eingesetzt.] (Veidemane, 2018a)

Bei aller möglichen und legitimen Kritik an dem Referendum und seinen Initiatoren ist hier bemerkenswert, dass Mehrsprachigkeitsansätze automatisch mit Feindschaft zu Lettland gleichgesetzt werden. „Schlechter“ Einfluss auf das Lettische wird explizit im europäischen Kontext kritisiert, indem es als „Imitation ausländischer Programme“ abgelehnt wird – und dies sogar von einer Person mit philologischem Hintergrund.

Gleichzeitig wird an diesen Beispielen deutlich, dass es sich nicht nur um die Meinung einer nationalistischen Politikerin handelt, sondern dass diese durch die Journalistin als Stichwortgeberin geradezu herausgefordert wird. Dies ist ein klares Zeichen dafür, dass auch unter Medienschaffenden derartige Meinungen durchaus verbreitet sein können. An folgendem Textauszug wird deutlich, dass mithilfe der Sprache sogar einer Integration von Nichtmuttersprachlern bewusst entgegengearbeitet werden soll. Die Reform habe zum Ziel, „das Niveau des Lettischunterrichtes im Interesse von Migrantenkindern“ bewusst zu senken. Was die Autorin tatsächlich damit meint, wird am Zitat deutlich, dass dieser „Verlust an Status“ des Lettischen bedeute, dass „Migranten, die kein Lettisch können, in der lettischen Sprache willkommen“ seien. Im Klartext zeigt sich hier also eine deutlich xenophobe Haltung, die unter dem Deckmantel der Diskussion eines Bildungsstandards geführt wird.

V.P. Valodas statusa pazemināšana norāda uz to, ka tā ir pretimnākšana kādiem iespējamiem imigrantiem, kuri nezina latviešu valodu. [...] Atslēgas vārds latviešu valodas statusa degradēšanai projektā ir pielāgošanās jau esošajiem un potenciālajiem imigrantiem.

[V.P. Die Absenkung des Sprachstatus zeigt an, dass damit möglichen Migranten, die kein Lettisch können, entgegengedient werden soll. [...] Das Schlüsselwort in der Degradierung des Status der lettischen Sprache im Projekt ist die Anpassung an schon existierende und potenzielle Immigranten.] (Veidemane, 2018a)

Diese Beispiele veranschaulichen, wie verbreitet ein traditionelles Bild der Trennung von Sprachen, der Fokussierung auf Strukturen und eine Distanz zur mehrsprachigen Realität auch auf prominenter bildungspolitischer Seite ist. Gleichzeitig ist die Verbindung von Sprach-, National- und Identitätsdiskursen deutlich, bis hin zu offen xenophoben Meinungsäußerungen. Diese nehmen in vielen Fällen auf die Diskussion zur Rolle des Russischen in Lettland und auf die Entwicklung des Verhältnisses von Lettisch und Russisch Bezug, veranschaulichen aber auch Einstellungen zu anderen Sprachen wie dem Englischen und zeigen aktuelle Debatten zu Migration auf. Es ist dabei zu bedenken, dass gerade die Thesen der letzten Auszüge nicht in einem Randmedium verbreitet wurden, sondern dafür Platz an prominenter Stelle in einer verbreiteten Tageszeitung bereitgestellt wurde.

## **5. Fallstudien: Mehrsprachigkeitsdiskurse und -praktiken von Lehrkräften in Lettland**

Der oben dargestellte Gegensatz zwischen Bildungsreform und Narrativ in Teilen der Öffentlichkeit soll nun Einstellungen und Praktiken in lettischen Schulen gegenüberge-

stellt werden. In diesem Abschnitt werden zwei Studien vorgestellt, die untersuchen, wie Lehrkräfte selbst auf Mehrsprachigkeitspraktiken ihrer Schüler eingehen und diese in den Unterricht einbinden oder fördern.

### 5.1 Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer in Rēzekne

Die erste Studie untersuchte Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer aus der Region Lettgallen. 2015 wurden 2 Gruppen mit 49 Lehrer/innen und 13 Lehramtstudierenden im Kontext eines Seminars zu *Open Educational Resources* (OER) befragt; konkret ging es um deren Einsatz zur Förderung von Minderheitensprachen, in diesem Fall dem Lettgallischen.<sup>5</sup> Im Laufe des Projektes wurden drei Seminare für Lehrer organisiert, in denen die Vermittlung digitaler Kompetenzen mit Sprachlehrmethodik verbunden wurde. Im Kontext der Schulen Lettgallens wurden Lettgallisch, Lettisch, Englisch und Russisch thematisiert. Während der Seminare wurden die Teilnehmer/innen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, in dem sie zu Erfahrungen mit und Einstellungen zu Code-Switching, Translanguaging u. ä. in der Schule, aber auch in der Gesellschaft allgemein befragt wurden. Das Thema war insbesondere deshalb von Relevanz, weil viele OER nicht auf Lettisch oder Lettgallisch vorliegen, sodass es wichtig war zu verstehen, in welchem Maße die Lehrer Translanguaging als pädagogisches Instrument akzeptieren, um fachliche Inhalte zu vermitteln – z. B. wenn ein Video auf Englisch gezeigt, darüber aber auf Lettisch diskutiert wird.

Zusätzlich wurden 2016 9 Lehrkräfte mit Lettisch und Russisch als Unterrichtssprache mithilfe eines semistrukturierten Fragebogens zu Translanguagingpraktiken befragt (vgl. Lazdiņa 2017). Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragungen waren Personen mit Lettisch, Russisch und Lettgallisch oder einer Kombination dieser Sprachen als L1; die Auswertung erfolgte jedoch nicht in Hinblick auf die Mutter- und Familiensprachen der Teilnehmenden.

Viele Lehrer berichteten von vielfältigen Einsatzmöglichkeiten mehrsprachiger Materialien in sehr unterschiedlichen Fächern wie Geschichte, Sport, Literatur, Lettisch, Russisch oder Physik. Dazu gehörten etwa Videos (Youtube, Vorlesungen, Filme) und Präsentationen, aber auch das Lesen von Texten im Original (Englisch, Russisch) und Erklärungen von Lehrern in der Muttersprache (zumeist Russisch). Die Lehrer/innen

---

5 *Lifelong Learning Programme* der Europäischen Kommission, KA2 Sprachen. Teilnahme der Technologischen Akademie Rēzekne 2014-2016 (<http://langoer.eun.org/>).



berichteten u. a., dass Schüler/innen ihre Meinung besser und tiefer in ihrer Muttersprache äußerten, insbesondere in Hinblick auf Schüler mit anderen Sprachen als Lettisch als L1. Andere Gründe, die genannt wurden, waren die größere Auswahl an Materialien gerade auf Englisch oder eine allgemeine Förderung von Sprachkompetenzen. Nach Meinung vieler Informanten sollte Code-Switching o. ä. entsprechend dem Sprachniveau der Schüler stattfinden; außerdem wurden im Fall von nicht ausreichenden Sprachkenntnissen Kompensierungsstrategien genannt, um sicherzustellen, dass die Inhalte verstanden wurden.

Auf der einen Seite zeigten die Antworten, dass die beteiligten Lehrer/innen nicht unbedingt in Kategorien der Sprachwissenschaft wie „Translanguaging“ denken, d. h. sie antworten auf derartige Fragen nicht immer so, wie es ihrer Praxis entspricht. Bei genauerem Nachfragen und Nachdenken zeigte sich jedoch, dass Translanguaging und Code-Switching in der Realität durchaus stattfinden und die Teilnehmer auch auf kreative Weise Ideen für einen sinnvollen Einsatz entwickeln. Dies galt nicht zuletzt für Lehrer anderer als der sprachlichen Fächer, die z. T. weniger in einem festgeformten Rahmen über Sprache(n) zu denken schienen.

Die darauffolgenden Diskussionen der Ergebnisse zeigten gemischte Gefühle zum Translanguaging auf Seiten der Lehrkräfte. Zum einen wurden Vorteile des Einsatzes unterschiedlicher Sprachen hervorgehoben, etwa in Hinblick auf die Verfügbarkeit von Medien, die beim Verständnis schwieriger Inhalte helfen und über die dann im Unterricht in der Muttersprache gesprochen wird. Gleichzeitig traten Meinungen zu Tage, die traditionelle Ansichten einer „reinen Sprache“ verrieten – während eines Sprechaktes sollte nur ein Code gebraucht werden. In vielen der Antworten wurde eine Unsicherheit seitens der Lehrkräfte sichtbar: Dem offiziellen Diskurs der (parallelen) Einsprachigkeit wurden Alltagserfahrungen gegenübergestellt; zudem wurden Unsicherheiten im methodischen Umgang deutlich sowie z. T. die geringen Sprachkenntnisse der Lehrer, was gerade im Unterschied zum natürlicheren Umgang vieler Schüler mit dem Englischen als peinlich aufgefasst werden konnte. Gleichzeitig zeigte sich, dass gerade die Lehrer/innen nichtgeisteswissenschaftlicher Fächer eher die Vorteile eines pragmatischen Umgangs mit Sprache(n) sahen, während Lehrer\* von Sprachen und verwandter Fächer eher negativ urteilten.

Insgesamt zeigte die Studie somit, dass Sprachpraktiken in Schulen gesellschaftliche Debatten zu Sprachen reflektieren. Gleichzeitig wurde auch die Mittlerrolle der Projekt-

leiter deutlich, die zum Ziel hatten, solche Debatten anzuregen und damit mehr Offenheit für die Überwindung einsprachiger Normen zugunsten von Mehrsprachigkeitspraktiken zu erreichen.

## **5.2 Mehrsprachigkeitseinstellungen und -praktiken unter Deutschlehrkräften**

Als zweite Fallstudie sollen nun einige Ergebnisse einer Umfrage unter Deutschlehrer/innen in Lettland im Jahr 2017 vorgestellt werden. Leitfrage war, welche Einstellungen und Praktiken im Kontext der oben angesprochenen Diskussionen vorherrschen und wie Lehrkräfte auf gesellschaftliche Diskurse zu Sprache(n) und die mehrsprachige Realität Lettlands reagieren. Der Fragebogen war auf Deutsch konzipiert und online und auf Papier verfügbar und beinhaltete quantitative und qualitative Fragen. Die Lehrkräfte wurden weitgehend über den Lettischen Deutschlehrerverband sowie über private Kontakte kontaktiert; 40 gültige Antworten wurden ermittelt. Wie auch Haukås (2016) feststellt, so kann aus den Berichten der Lehrer/innen nicht geschlossen werden, dass die dargestellten Praktiken eins zu eins der Realität entsprechen. Gleichzeitig sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine im strengen Sinne repräsentative Auswahl der Deutschlehrkräfte in Lettland.<sup>6</sup> Die Daten geben jedoch Aufschluss über im Diskurs unter Lehrern wiederkehrende Einstellungen und Wahrnehmungen. Auch an dieser Studie nahmen Personen mit Lettisch und Russisch als Erstsprache teil.

### **5.2.1 Fragen zum Sprachgebrauch im Unterricht**

Kerninteresse der Untersuchung war der Gebrauch von Sprachen im Unterricht. Die Antworten auf die Frage *Welche Sprache(n) benutzen Sie – abgesehen von den deutschsprachigen Lernmaterialien – im Deutschunterricht?* ergaben ein gemischtes Bild (vgl. Abb. 1): 37,5% antworteten, dass sie (fast) nur Deutsch gebrauchen, 57,5% hingegen, dass sie zwischen Deutsch und Lettisch oder Russisch wechseln (nur 5%, d. h. 2 Teilnehmer antworteten, dass sie Deutsch, Russisch UND Lettisch gebrauchen, während niemand überwiegend auf Lettisch oder Russisch unterrichtet).

---

6 Die Gesamtzahl der Deutschlehrerinnen und -lehrer ist schwer zu ermitteln, da es eine hohe Fluktuation gibt, ausgebildete Deutschlehrer oft auch oder nur andere Fächer unterrichten und viele Lehrer/innen an mehreren Schulen tätig sind, wodurch statistische Angaben verfälscht werden. Laut Aussage des lettischen Bildungsministeriums sind im Schuljahr 2018/19 375 Personen als Deutschlehrer/innen registriert (persönliche Kommunikation). Dies erlaubt jedoch keine klaren Schlussfolgerungen darüber, wie viele Deutschlehrkräfte tatsächlich aktuell mit welchem Stundendeputat im Einsatz sind.

## 5. Welche Sprache(n) benutzen Sie – abgesehen von den deutschsprachigen Lernmaterialien – im Deutschunterricht?

40 Antworten



Abbildung 1: Berichteter Sprachgebrauch im Unterricht

Auf Frage 7.b *Hängt Ihr Sprachgebrauch im Deutschunterricht vom Alter und/oder dem Lernniveau der Schüler ab? Wenn ja – auf welche Weise?* antworteten nur 4 Teilnehmer/innen mit „nein“, sodass Alter und Lernniveau als wichtige Einflussfaktoren gelten können. Inhaltlich wurde primär die Erklärung von Grammatik als Grund für den Gebrauch der Muttersprache angegeben – was dem Primat der Inhalte entspricht, der sich auch in der Studie in Lettgallen fand. In Hinblick auf das Alter hing der Anteil des Gebrauches anderer Sprachen zum einen von der Wahl des Deutschen als erste, zweite oder dritte Fremdsprache ab, wie das folgende Beispiel verdeutlicht<sup>7</sup>:

Wenn Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, dann wird weniger Lettisch gesprochen, aber- wenn Deutsch als dritte Fremdsprache in der 10. Klasse unterrichtet wird, dann ganz am Anfang wird ziemlich viel in der Muttersprache erklärt.

Jedoch gab es auch widersprüchliche Antworten. So lautete eine Antwort: „Je älter sind die Schüler, je weniger wird die Muttersprache benutzt.“, eine andere Teilnehmerin antwortete jedoch: „Ja, obwohl die Juengeren oftmals Deutsch viel eher als die einzige Unterrichtssprache akzeptieren.“

Ähnlich differenziert waren die Antworten auf die Frage *Wovon hängt es ab, ob Sie im Unterricht aus dem Deutschen ins Lettische/Russische wechseln oder umgekehrt? Wenn*

<sup>7</sup> Hier und im Folgenden sind die Zitate in der Originalfassung mit Fehlern etc. wiedergegeben.

*Sie auch im CLIL-Bereich unterrichten: machen Sie dabei einen Unterschied zwischen Deutschstunden und CLIL-Stunden?* Auch hier wurde insbesondere mit dem Thema (z. B. Grammatik) und dem Sprachniveau der Schüler argumentiert; gleichermaßen gab es auch „erfrischend ehrliche“ Antworten wie „Manchmal ist es eine Frage der Zeit oder der Laune.“ Für den CLIL-Unterricht zeigte sich somit, dass das Verständnis des Inhaltes als wichtiger betrachtet wurde als die Erweiterung der Sprachfertigkeiten.

In diesem Kontext wurde auch nach offiziellen sprachpolitischen Richtlinien gefragt. 31 Informanten antworteten, dass es von der Schule, der Schulverwaltung o. ä. keine Vorgaben gebe. Einige wenige Aussagen deuteten jedoch auf eine allgemeine monolinguale Tradition hin: „Ja. Im Deutschunterricht sprechen wir Deutsch.“; „es ist eine Tradition, dass der Sprachunterricht (Englisch, Deutsch, ...) monolingual ist“ oder „Es gibt ja keine Vorgaben, aber das ist doch selbstverständlich – Deutsch.“

Einige Fragen der Untersuchung zielten auf die in den Unterrichtsmaterialien gebrauchten Sprachen ab. Alle Teilnehmer antworteten, dass die Unterrichtsmaterialien ausschließlich oder überwiegend auf Deutsch sind. Erläuterungen derjenigen Teilnehmer, die auch muttersprachliche Materialien verwenden, ergaben, dass für deren Einsatz das Thema entscheidend ist, z. B. wenn landeskundliche Inhalte wichtiger sind als die Sprache. Gleichzeitig hängt viel vom Einfluss von Büchern aus Deutschland ab, die oft nur auf Deutsch sind; überhaupt wurde eine Tendenz von zweisprachigen älteren zu einsprachigen neueren Materialien genannt.

Etwas anders waren die Einstellungen zum Gebrauch mehrerer Sprachen im CLIL-Unterricht (vgl. Abb. 2). Einerseits war hier die Offenheit für mehrsprachige Praktiken größer, andererseits ergab sich eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen Einstellungen zum schriftlichen und zum mündlichen Sprachgebrauch. Während für den mündlichen Unterricht lediglich 9 Teilnehmer für einen ausschließlichen Gebrauch des Deutschen, 29 Teilnehmer hingegen für mehrsprachigen Unterricht plädierten, sollen schriftliche Aufgaben und Unterrichtsmaterialien nach Meinung der Mehrzahl der Teilnehmer nur auf Deutsch sein (27 bzw. 26 Meinungen pro Einsprachigkeit vs. 12 bzw. 13 Meinungen pro Mehrsprachigkeit).

8.a Ein heute viel beachtetes Konzept im Sprachenlernen ist CLIL. Welche Sprache(n) sollten Ihrer Meinung nach im deutschsprachigen CLIL-Unterricht in Lettland benutzt werden?



Abbildung 2: Gewünschter Sprachgebrauch im CLIL-Unterricht

Schließlich wurde explizit nach dem Gebrauch anderer Sprachen (im Kontext des lettischen Deutschunterrichts ist hier primär an das Englische zu denken) gefragt. Lediglich 12,5% (oder 5 von 40 Teilnehmern) gaben an, selten oder nie den Vergleich mit dem Englischen anzustellen (vgl. Abb. 3):

6.a Benutzen Sie im Deutschunterricht Beispiele aus anderen Sprachen, z. B. Englisch, um grammatische oder lexikalische Ähnlichkeiten zum Deutschen zu erklären?

40 Antworten

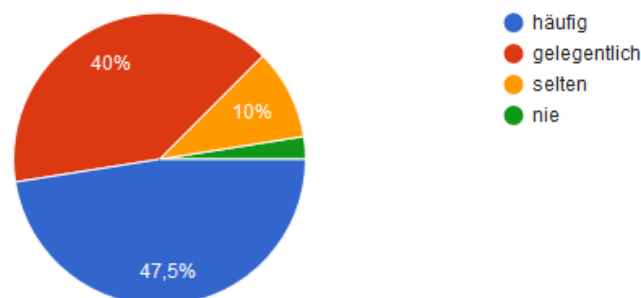


Abbildung 3: Berichteter Gebrauch weiterer Sprachen im Deutschunterricht

Hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien im CLIL-Bereich waren die Teilnehmer gespalten. Auf die Frage *Dürfen/Sollten Ihrer Meinung nach auch Materialien in weiteren Sprachen (z. B. Englisch) gebraucht werden?* antworteten 20 Teilnehmer/innen mit JA (manchmal in Verbindung mit Erläuterungen wie „wenn die Englischkenntnisse der

Schüler ausreichen“), 13 mit NEIN und 6 Antworten waren uneindeutig („manchmal“; „als Ausnahme“; „schwer zu sagen“ o. ä.).

### 5.2.2 Fragen zu Mehrsprachigkeit außerhalb von Unterrichtssituationen

Andere Fragen der Umfrage zielten auf den Sprachgebrauch außerhalb von Unterrichtssituationen und allgemeinere Einstellungen zu Mehrsprachigkeitspraktiken in der Gesellschaft ab. Die Frage *Wie sprechen Sie mit Ihren Deutschschülern außerhalb der Unterrichtsstunde?* zeigt, ob der Fremdsprachenunterricht als außerhalb realer Sprachpraktiken stehend wahrgenommen wird oder ob durch die Beibehaltung von Praktiken aus dem Unterricht eine Brücke zur Lebenswelt der Schüler/innen aufgebaut wird (vgl. Abb. 4). Lediglich 10% der Teilnehmer\* gaben an, außerhalb des Unterrichts mit ihren Schülern ausschließlich Deutsch oder häufiger Deutsch als Lettisch oder Russisch zu sprechen, 25% etwa gleich viel, 65% aber häufiger oder sogar ausschließlich die Muttersprache.

#### 11.a Wie sprechen Sie mit Ihren Deutschschülern außerhalb der Unterrichtsstunde?

40 Antworten

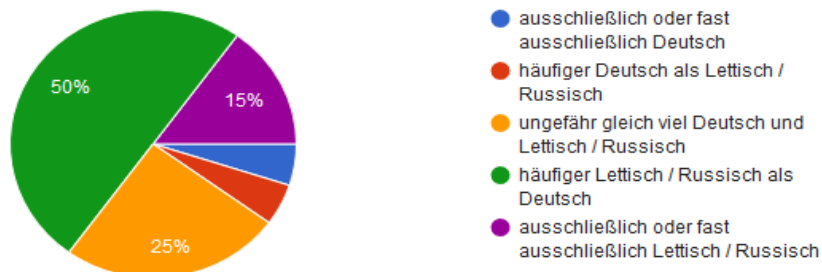


Abbildung 4: Sprachgebrauch von Lehrern und Schülern außerhalb des Unterrichts

An Gründen für dieses Verhalten, die auf bestimmte Einstellungen zum Sprachgebrauch hindeuten, wurde etwa genannt, dass außerhalb des Unterrichts freie Zeit sei. Eine Teilnehmerin schrieb: „Ich arbeite in der lettischen Schule, deshalb spreche ich auch über alltägliche Sachen mit den Schülern lettisch.“ Eher inhaltliche Gründe wiesen auf praktische oder emotionale Aspekte hin: „Die Schüler sehen in mir nicht nur eine Deutschlehrerin, sondern auch einen Freund, Helfer, der mit ihnen Probleme lösen kann oder auch einen Rat geben kann. Natürlich spreche ich in diesen Situationen in der

Muttersprache.“ Andere Teilnehmerinnen wiesen auf gesprächsstrukturelle Aspekte oder auf das Thema hin: „Mit dem Unterricht verbundene Fragen koennen auf Deutsch besprochen werden. Oder es ist gleich nach der Stunde, wir haben den Code noch nicht gewechselt.“ Zu den Gegenargumenten gehörte hingegen folgender Kommentar: „Die Fremdsprache muss mehr gehört und gebraucht werden. Je mehr Themen, je mehr Unerwartetes desto besser.“

12. Wie finden Sie es grundsätzlich, wenn Sprachen im Gespräch gemischt werden (sog. "Code-switching" oder "Code-mixing")?

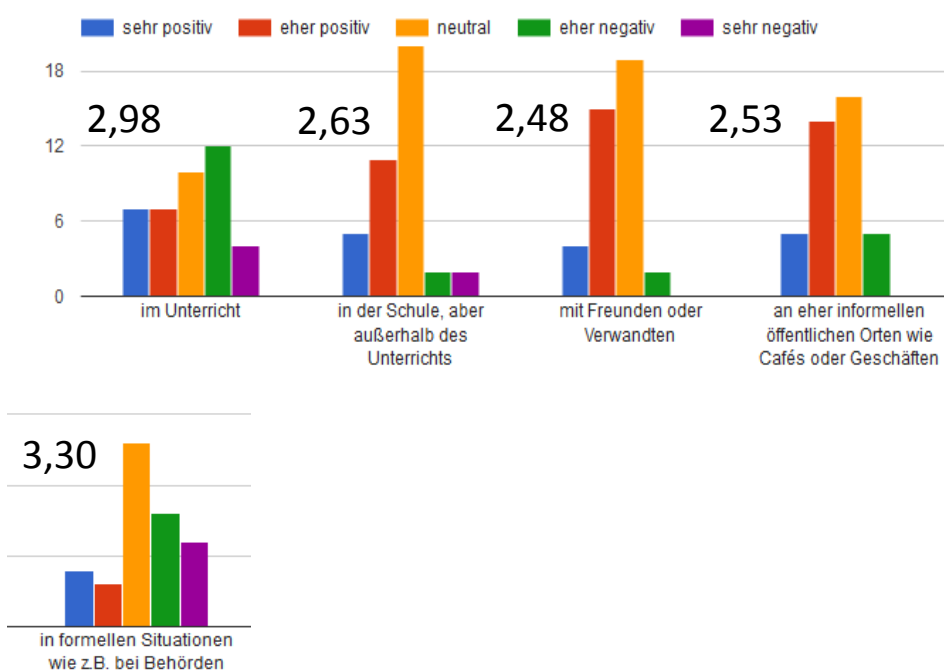


Abbildung 5: Einstellungen zum Code-Switching

Schließlich fragte die Studie nach Meinungen zum Code-Switching in verschiedenen Situationen außerhalb des Unterrichts (Abb. 5). Hier ist bemerkenswert, dass die Zustimmung zum Code-Switching steigt, wenn die Situation informeller wird. So wird Code-Switching mit Freunden und Verwandten (2,48), in Cafés o. ä. (2,53) und in der Schule außerhalb des Unterrichts (2,63) auf einer Skala von 1 („sehr positiv“) bis 5 („sehr negativ“) eher positiv bewertet, im Unterricht jedoch ausgeglichen (2,98) und in formellen Situationen eher negativ (3,30). Auffällig ist, dass niemand Code-Switching in informellen Situationen als sehr negativ bewertet hat; zudem ist die niedrige Zahl der neutralen Meinungen im Unterricht bemerkenswert. In Textantworten zu Meinungen zum Code-Switching berichteten viele der Teilnehmenden über eigenes Code-Switching

und über ihre Anpassung an sprachliche Situationen als natürlich und positiv. Dazu gehören pragmatische Argumente wie: „Ja, weil die Person, mit der ich kommuniziere, der Inhalt der Kommunikation verlangen ein oder anderes Sprachverhalten. Das muss man einfach fühlen, das kann man nicht irgendwie mechanisch vorschreiben.“ Oder: „In privaten Situationen gibt es oft Code-switching, so ist es schneller.“ Zum Teil wird es als selbstverständlich oder sogar kreativ empfunden: „Das Wechseln zwischen Sprachen in der Kommunikation im Unterricht und auch im Alltag finde ich nicht nur fuer's notwendig, sondern auch – das ist eine sehr kreative Art, dank der man etwas neues lernen kann.“ Eine Teilnehmerin bezog sich ausdrücklich auf die sprachlichen Verhältnisse in Lettland: „Macht der Gewohnheit, denn ich habe immer in einer zweisprachigen Gesellschaft gelebt.“

Es gab jedoch auch einige gegenteilige Stimmen: „Ich mixe Sprachen nicht, weil ich in jeder Sprache auch einfache Sätze formulieren kann; Mir gefällt nicht, das Gemisch von Sprachen, das hilft nicht, die Sprache besser zu lernen und zu beherrschen.“

Insgesamt zeigt sich als Ergebnis der Studie, dass unter den teilnehmenden Deutschlehrer/innen durchaus unterschiedliche Sprachpraktiken und -einstellungen vorherrschen. Insgesamt existiert eine recht große Offenheit für Mehrsprachigkeit, Translanguaging etc., aber es gibt auch Meinungen, die Einsprachigkeit und eine klare Trennung von Sprachen befürworten. Unabhängig von ihrer Meinung gebrauchen viele Lehrer mehrere Sprachen, wo es sinnvoll ist – abhängig von der Situation (formell vs. informell). Dabei gibt es kaum Vorgaben, aber viele halten es für eine Tradition oder für selbstverständlich, nur Deutsch zu gebrauchen. Es dominieren aber auch noch Praktiken, nach denen Deutsch eher auf die Unterrichtssituation beschränkt bleibt. Insgesamt muss bei der Studie allerdings auch berücksichtigt werden, dass die Teilnehmer/innen über den lettischen Deutschlehrerverband kontaktiert wurden und insofern eher einen aktiven und organisierten Teil der Lehrerschaft repräsentieren, der der Diskussion über derartige Themen und einer solchen Umfrage möglicherweise grundsätzlich offener gegenüber eingestellt ist als viele andere Kolleg/innen.

## **6. Schlussfolgerungen**

Ziel dieses Beitrages war es, Diskurse und Praktiken zu Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Unterricht im heutigen Lettland aufzuzeigen. Auf der einen Seite zeigt die geplante Reform der Lehrstandards, dass auch in Lettland ein Bewusstsein für moderne



Unterrichtsansätze entsteht, die in anderen Ländern Europas seit langem Standard sind. Dazu gehören kommunikative Ansätze und Beispiele einer heteroglossischen Ideologie, die Varietäten nicht immer streng trennen, sondern unterschiedliche Sprachpraktiken in ihren jeweiligen Kontexten berücksichtigen.

Die Diskurse zu dieser Reform zeigen jedoch, dass es ein starkes Maß an Opposition zu derartigen Neuerungen gibt. Diese kommen nicht zuletzt von nationalistischer Seite und finden auch in gängigen lettischsprachigen Medien wie Tageszeitungen oder dem lettischen Staatsfernsehen Widerhall. Es zeigt sich somit, dass nationale Identität und die lettische Sprache zumindest in Teilen der politischen Öffentlichkeit nicht nur eng miteinander verbunden sind, sondern dass dies auch ohne Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und multiplen Identitäten geschieht. Diese Haltungen führen die Ideologie der „parallelen Einsprachigkeit“ fort, stehen jedoch im Widerspruch zu gängigen Formen des mehrsprachigen Sprachgebrauches vieler Menschen. Dies führt bisweilen zur Entstehung von Mythen und der Verbreitung von Falschinformationen oder Halbwahrheiten. In einigen Beiträgen wird dabei sogar der xenophobe Kern zumindest in Teilen des Diskurses deutlich. Im Sinne Cheshires (2000) zeigt das Narrativ somit Spracheinstellungen, die deutlich auf der Ablehnung von außen kommender Ideen basieren.

Ebenso wie die scharfe Rhetorik in Teilen der Gesellschaft im Gegensatz zu den Einstellungen steht, die von lettischen Bildungspolitikern in der aktuellen Lehrplanreform verankert werden wollen, hat auch die Untersuchung von (selbstberichteten) Praktiken von Lehrkräften gezeigt, dass Einstellungen und Praktiken an den Schulen heterogen sind. Die vorgestellten Ergebnisse beider hier berücksichtigten Studien verdeutlichen, dass unter Lehrkräften unterschiedliche Ansichten präsent sind, die mehrsprachige Realität Lettlands aber grundsätzlich durchaus beachtet wird. Beide Studien haben koexistierende Diskurse verdeutlicht, die zwischen den Polen einer weitgehenden Trennung von Sprachen und einer Ermutigung zum Gebrauch unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen oszillieren. Auf der einen Seite beeinflusst die Ideologie der Einsprachigkeit das Sprachverhalten in den Schulen auch heute noch – andererseits akzeptieren viele Lehrkräfte Mehrsprachigkeitspraktiken im Sinne der heteroglossischen Ideologie. Flexible Mehrsprachigkeit in einem oft sehr pragmatischen Sinne ist heute eine Realität in lettischen Schulen – auch wenn starke gesellschaftliche Diskurse dem oft entgegenstehen.

Es ergibt sich somit durchaus ein starker Widerspruch zwischen der mehrsprachigen Realität Lettlands und in der internationalen Sprach- und Bildungswissenschaft diskutierten Ansätzen einerseits, die sich auch in den Ansichten und Praktiken vieler Lehrer/innen widerspiegeln, und Diskursen in Teilen der Gesellschaft andererseits, die gerade im Kontext der Verbindung von Sprache, Nation und Identität prominente Aufmerksamkeit erhalten. Modernere Ansätze, die eine Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und damit nicht zuletzt auch eine Weltoffenheit befürworten, sind in der lettischen Gesellschaft durchaus vorhanden, jedoch ist es noch ein weiter Weg bis zu einem allgemeinen gesellschaftlichen Konsens über die Vorteile von Sprach- und Kulturaustausch.

## Bibliographie

- Adamson, John; Fujimoto-Adamson, Naoki (2012) Translanguaging in Self-access Language Advising: Informing Language Policy. *SiSAL Journal. Studies in Self-Access Learning Journal*, 3/1, 59–73.  
[http://sisaljournal.org/archives/march12/adamson\\_fujimoto-adamson/](http://sisaljournal.org/archives/march12/adamson_fujimoto-adamson/), aufgerufen am 09.09.2015.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela (2010) *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Cheshire, Jenny (2000) The telling or the tale? Narratives and gender in adolescent friendship networks. *Journal of Sociolinguistics*, 4, 234–62.
- De Korne, Haley (2012) Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. *Language and Education*, 479–500.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2015–2018). *A pluriliteracies approach to teaching for learning*. <https://pluriliteracies.ecml.at/>
- Gaidamaviča, Gunta (2018) Kultūršoks: „Kā jaunais izglītības standarts paredz mācīt latviešu valodu?” *LTV 1*. 02.11.2018. <https://ltv.lsm.lv/lv/raksts/02.11.2018-kultursoks-ka-jaunais-izglitibas-standarts-paredz-macit-latviesu.id143174/>, aufgerufen am 18.01.2019.
- Garrett, Peter (2010) *Language Attitudes*. Cambridge: CUP.
- García, Ofelia (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Giles, Howard; Rakić, Tamara (2014) Language Attitudes: Social Determinants and Consequences of Language Variation. In: Thomas M. Holtgraves (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 11–26.
- Hall, Stuart (1986) The Problem of Ideology – Marxism without Guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 10/2, 28–44.  
<https://doi.org/10.1177/019685998601000203>.
- Haukās, Āsta (2016) Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13/1, 1–18, DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.

- Hogan-Brun, Gabrielle; Ozolins, Uldis; Ramonienė, Meilutė; Rannut, Mart (2008) Language Politics and Practices in the Baltic States. *Current Issues in Language Planning* 8/4, 469-631, DOI: [10.2167/cilp124.0](https://doi.org/10.2167/cilp124.0)
- Kompetenču pieeja mācību saturā. Eiropas Sociālais fonds. Projekts Nr. 8.3.1.1/002. <https://www.skola2030.lv/par-projektu>.
- Kursiša, Anta (2012) *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/nE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kursiša, Anta (2018) Lehrerinnen als Partnerinnen in einem Forschungsprojekt. In: Chris Merkelbach; Manfred Sablotny (Hrsg.) *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 83-98.
- Lazdiņa, Sanita (2017) Vai tikai mūzikā ir polifonija: valodu izglītības plānošana globalizācijas procesu kontekstā. In: Velta Ļubkina; Svetlana Ušča (Eds.), *Izglītības reforma vispārīgglītojošajā skolā: izglītības saturs pētījumi un ieviešanas problēmas*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 40-53.
- Lazdiņa, Sanita (2019) Latgalian in Latvia: Layperson Regards to Status and Process of Revitalization. In: Sanita Lazdiņa; Heiko F. Marten (Hrsg.) *Multilingualism in the Baltic States. Societal Discourses and Contact Phenomena*. London: Palgrave Macmillan UK, 59-88.
- Lazdiņa, Sanita; Marten, Heiko F. (2012) Latgalian in Latvia: A Continuous Struggle for Political Recognition. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe* 11/1, 66-87.
- Lazdiņa Sanita; Marten, Heiko F. (2019a) Multilingualism, Language Contact and Majority–Minority Relations in Contemporary Estonia, Latvia and Lithuania. In: Sanita Lazdiņa; Heiko F. Marten (Hrsg.) *Multilingualism in the Baltic States*. London: Palgrave Macmillan, 1-25.
- Lazdiņa Sanita; Marten, Heiko F. (2019b) Latvia. In: Cecilio Lapresta-Rey; Ángel Huguet (Hrsg.) *Multilingualism in European Language Education*, Bristol: Multilingual Matters, 174-193.
- Marten, Heiko F. (2017) Negotiating a Place for German in Estonia: Contemporary Functions, Attitudes and Policies. In: Maarja Siiner; Kadri Koreinik; Kara Brown (Hrsg.): *Language Policy Beyond the State*. Dordrecht: Springer, 143-162.
- Marten, Heiko F.; Lazdiņa, Sanita (2016) Latgalian in Latvia: How a minority language community gains voice during societal negotiations about the status of two major languages. In: Martin Pütz; Nele Mundt (Hrsg.) *Vanishing Languages in Context. Ideological, Attitudinal and Social Identity Perspectives* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft), Frankfurt a.M. usw.: Lang, 177-194. <http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-06261-8>.
- Ozolins, Uldis (2013) A Small National Language and its Multilingual Challenges: The Case of Latvian. In: F. Xavier Vila (ed.) *Survival and Development of Language Communities: Prospects and Challenges*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 130-156.
- Spolsky, Bernard (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Veidemane, Elita (2018a) Poriņa: Nacionālā lepnuma likums nebūtu lieks. *Neatkarīgā Rīta Avīze*. 08.05.2018. <https://nra.lv/latvija/244242-porina-nacionala-lepnuma-likums-nebutu-lieks.htm>, aufgerufen am 18.01.2019.
- Veidemane, Elita (2018b) Professore Lazdiņa: Cilvēks dzīvo tekstos. *Neatkarīgā Rīta Avīze*. 29.05.2018. <https://nra.lv/latvija/246253-professore-lazdina-cilveks-dzivo-tekstos.htm>, aufgerufen am 18.01.2019.
- Webster, Leonard; Mertova, Patricie (2007). *Using NARRATIVE INQUIRY as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London, UK, Routledge.

## Kurzbiographien

Heiko F. Marten ist seit 2016 Leiter des Informationszentrums des Deutschen Akademischen Austauschdienstes für Estland, Lettland und Litauen in Riga. Nach der Promotion zu einem Thema zu Minderheitensprachen an der FU Berlin ist er seit 2007 als Dozent und Forscher für Sprachwissenschaft an der Technologischen Akademie Rēzekne, der Universität Tallinn und der Universität Lettlands in Riga tätig gewesen. Seine Forschungsfelder sind Sprachpolitik, Linguistic Landscapes, Diskurse und Einstellungen zu Sprachen, Minderheiten und Bildung sowie die internationale Rolle der deutschen Sprache im Baltikum und anderen Regionen Europas.

Sanita Lazdiņa ist Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft an der Technologischen Akademie Rēzekne. Auf das Studium der Lettischen Philologie und ein Lehramtsstudium im Fach Lettisch in Rēzekne folgten eine Promotion zu Spracherwerb und -didaktik an der Universität Lettlands, ein Aufenthalt als DAAD-Gastdozentin an der Universität Greifswald sowie die Teilnahme und Leitung verschiedener Forschungsprojekte zu Mehrsprachigkeit, regionaler Identität und Didaktik des Lettischen. Zu ihren Forschungsbereichen gehören Sprach- und Bildungspolitik, Mehrsprachigkeit im Baltikum, Regional- und Minderheitensprachen (insbes. Lettgallisch), der ökonomische Wert von Sprachen und Folk Linguistics.

## Schlagwörter

Lettland, Bildungsreform, Mehrsprachigkeit, Translanguaging, Heteroglossie, Spracheinstellungen