



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Stellung des Französischen im luxemburgischen
Schulsystem“

Verfasserin

Kinga Zámolyi

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 236 346

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Romanistik / Französisch

Betreut von:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Rosita Schjerve-Rindler

DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Rosita Schjerve-Rindler für die Anregungen und Verbesserungsvorschläge bedanken.

Darüber hinaus haben mir Dr. Charles Max und besonders Dr. Gudrun Ziegler in unzähligen Fragen mit Rat und Tat beigegeben. Frau Ziegler gab mir auch den Anstoß mit verschiedenen Personen in Luxemburg zu sprechen, um so ein vollständigeres Bild von der Situation zu erhalten. Daher danke ich auch Ariane Eberwein, Tessy Scholtes, Andreas von Canstein, Alex Fohl, Vic Jovanovic, Claude Adam, Jos und Jonathan Giannandrea und angehende Lehrer, die sich einverstanden erklärten mit mir über das Thema des luxemburgischen Schulsystems zu sprechen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Herrn Gaston Ternes, sowie Dr. Anne Meyer, da sie Kontakt mit den Befragten der Studie aufbauten und daher ohne sie die Studie nicht durchgeführt hätte werden können.

Schließlich gilt ein besonderer Dank an meine Eltern, die mich immer unterstützten. Darüber hinaus halfen mir Juan Jesús Jiménez Cubero und Pék Andrea bei der Dateneingabe und Valerie Schönbeck, Damien Garot sowie meine Brüder, Ferenc und András Zámolyi, bei der Korrektur der Arbeit.

INHALTSANGABE

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Begriffe	ix
1 Einleitung	1
2 Theorie	3
2.1 Mehrsprachigkeit.....	3
2.1.1 Definition von Mehrsprachigkeit	3
2.1.2 Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit.....	4
2.1.3 Domänen	6
2.2 Diglossie	7
2.3 Sprachenpolitik.....	8
2.3.1 Definition von Sprachenpolitik	8
2.3.2 Spracherwerbspolitik.....	10
2.3.2.1 Lehrumgebung	11
2.3.2.2 approche plurilingue, Tranlanguaging und CLIL	12
2.4 Attitüde	13
2.4.1 Definition von Attitüde	13
2.4.2 Messung von Einstellungen	14
3 Kontextualisierung.....	16
3.1 Mehrsprachigkeit in Luxemburg	16
3.1.1 demographische Beschreibung Luxemburgs.....	16
3.1.2 Sprachgeschichtlicher Überblick.....	17
3.1.2.1 Die Anfänge Luxemburgs	17
3.1.2.2 Luxemburg unter wechselnder Herrschaft.....	17
3.1.2.3 Luxemburgs Weg in die Selbstständigkeit.....	19
3.1.2.4 Entstehung einer nationalen Identität.....	21
3.1.2.5 Luxemburg als Immigrationsland	21
3.1.3 heutige Sprachsituation	24
3.1.3.1 Luxemburgisch	24
3.1.3.2 Trilingualismus	25
3.1.3.3 Die Stellung der französischen Sprache	28
3.2 Schulsystem Luxemburgs	30
3.2.1 historischer Überblick	31
3.2.2 aktuelles Schulsystem	33
3.2.2.1 enseignement fondamental.....	33
3.2.2.2 enseignement post-primaire	35
3.2.2.2.1 enseignement secondaire	35
3.2.2.2.2 enseignement secondaire technique	37
3.2.2.3 Internationale Schulen und Schulen im Ausland	38
3.2.2.4 Universität.....	38
3.2.3 Schwachpunkte des Schulsystems	38

3.3	Sprachenpolitik Luxemburgs	41
3.3.1	Veränderungen auf sprachpolitischer Ebene	41
3.3.2	Spracherwerbspolitik und das enseignement secondaire	43
3.3.3	Perspektiven für das Schulwesen	44
4	Analyse	47
4.1	Forschungsziel.....	47
4.2	Wahl der Schulen und Schulkassen	48
4.3	Verlauf der Studie	49
4.4	Aufbau des Fragebogens	50
4.4.1	Einstellungsanalyse	53
4.4.2	Domänenanalyse	56
4.4.3	Mehrsprachigkeitsdidaktik	58
4.5	Formulierung der Hypothesen	59
4.5.1	Domänenanalyse	59
4.5.2	Einstellungsanalyse	60
4.5.3	Mehrsprachigkeitsdidaktik	61
4.6	Quantitative Studie 6.Klasse.....	62
4.6.1	Beschreibung der Daten	62
4.6.1.1	Persönliche Informationen	63
4.6.1.2	Domänenanalyse	64
4.6.1.2.1	Französisch sprechen.....	64
4.6.1.2.2	Französisch lesen	70
4.6.1.2.3	Französisch hören.....	72
4.6.1.2.4	Französisch schreiben.....	74
4.6.1.3	Einstellungsanalyse	75
4.6.1.3.1	Integrativeness	75
4.6.1.3.2	Instrumentality	76
4.6.1.3.3	Vitality	78
4.6.1.3.4	Milieu.....	78
4.6.1.3.5	kognitive Komponente	79
4.6.1.3.6	Linguistic self-confidence	79
4.6.1.3.7	Cultural Contact	81
4.6.1.3.8	General contact with language.....	82
4.6.1.3.9	affektive Komponente	84
4.6.1.3.10	Attitüde nach Dreikomponentenmodell	84
4.6.1.4	Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	86
4.6.1.4.1	Mehrsprachigkeit in der Schulstunde.....	86
4.6.1.4.2	Wechsel der Unterrichtssprachen	90
4.6.2	Forschungsergebnisse und Überprüfung der Hypothesen.....	91
4.6.2.1	Persönliche Informationen	91
4.6.2.2	Domänenanalyse	91

4.6.2.3	Einstellungsanalyse	92
4.6.2.4	Mehrsprachigkeitsdidaktik	93
4.7	Quantitative Studie Lehrer/Innen	94
4.7.1	Beschreibung der Daten	94
4.7.1.1	Persönliche Informationen	94
4.7.1.2	Domänenanalyse	95
4.7.1.2.1	Französisch sprechen	95
4.7.1.2.2	Französisch lesen	98
4.7.1.2.3	Französisch hören	98
4.7.1.2.4	Französisch schreiben	99
4.7.1.3	Einstellungsanalyse	101
4.7.1.3.1	Integrativeness	101
4.7.1.3.2	Instrumentality	102
4.7.1.3.3	Vitality	103
4.7.1.3.4	Milieu	104
4.7.1.3.5	kognitive Komponente	105
4.7.1.3.6	Linguistic self-confidence	105
4.7.1.3.7	Cultural contact	106
4.7.1.3.8	General contact with language	107
4.7.1.3.9	affektive Komponente	109
4.7.1.3.10	Attitüde nach Dreikomponentenmodell	109
4.7.1.4	Mehrsprachigkeitsdidaktik	111
4.7.1.4.1	Mehrsprachigkeit in der Schulstunde	111
4.7.1.4.2	Wechsel der Unterrichtssprachen	113
4.7.2	Forschungsergebnisse und Überprüfung der Hypothesen	114
4.7.2.1	persönliche Informationen	114
4.7.2.2	Domänenanalyse	115
4.7.2.3	Einstellungsanalyse	115
4.7.2.4	Mehrsprachigkeitsdidaktik	117
5	Konklusion	118
5.1	Beantwortung der Forschungsfrage und Zusammenfassung	118
5.2	Zusammenfassung auf Französisch	122
5.2.1	théorie	122
5.2.1.1	Multilinguisme	122
5.2.1.2	politique linguistique	122
5.2.1.3	attitude	123
5.2.2	contexte	123
5.2.2.1	multilinguisme au Luxembourg	123
5.2.2.2	le système scolaire du Luxembourg	125
5.2.2.3	la politique linguistique	126
5.2.3	analyse	127
5.2.3.1	la structure du questionnaire	127

5.2.3.2	la mise en œuvre de l'étude.....	128
5.2.3.3	Les résultats de l'étude quantitative.....	128
5.2.3.3.1	Les informations personnelles	128
5.2.3.3.2	analyse des domaines	129
5.2.3.3.3	analyse des attitudes	130
5.2.3.3.4	didactique multilingue	131
5.2.4	Conclusion.....	132
6	Literaturverzeichnis.....	133
7	Internetquellen	142
8	Anhang	8-1
8.1	Tabellenverzeichnis	8-1
8.2	Analyse 6. Klasse Luxemburg Stadt	8-5
8.3	Analyse Lehrer/innen	8-32
8.4	Fragebogen Schüler/innen	8-57
8.5	Fragebogen Lehrer/innen	8-63
8.6	Abstract	8-68
8.7	Lebenslauf	8-69

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN UND BEGRIFFE

EU	Europäische Union
Luxemburg	das ganze Land Luxemburg (wenn nur die Hauptstadt gemeint ist, dann wird die Bezeichnung „Luxemburg Stadt“ verwendet)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
<i>frontaliers</i>	Arbeitskräfte die täglich aus den Nachbarländern nach Luxemburg pendeln um dort zu arbeiten
<i>enseignement fondamental</i>	Grundausbildung, bestehend aus Vorschul- und Grundschulausbildung (siehe Organigramm 1 im Anhang)
<i>éducation précoce</i>	Vorschulausbildung
<i>enseignement primaire</i>	Grundschulausbildung
<i>enseignement post-primaire</i>	Sekundarschulausbildung, bestehend aus <i>enseignement secondaire</i> und <i>enseignement secondaire technique</i> (siehe Organigramm 1 im Anhang)
<i>enseignement secondaire</i>	Teil der Sekundarschulausbildung, auf Allgemeinbildung spezialisiert
<i>enseignement secondaire technique</i>	Teil der Sekundarschulausbildung, bereitet auf das Berufsleben vor
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

1 EINLEITUNG

Die sprachliche Diversität, die in Luxemburg vorherrscht, ist ein einzigartiges Phänomen, das kaum ein anderes europäisches Land in dieser Art vorweisen kann. Ich selbst hatte das Glück ein Jahr meines Lebens in Luxemburg Stadt als Erasmusstudentin zu verbringen. Während dieses Aufenthalts war ich fasziniert von der großen Anzahl an Sprachen, die im tagtäglichen Gebrauch verwendet wurden. Dadurch entstand die Idee, mich näher mit dem Thema der Sprachen in Luxemburg zu beschäftigen.

In dieser Arbeit wird ein besonderes Augenmerk auf die französische Sprache gelegt. Französisch nimmt einen wichtigen Stellenwert in der luxemburgischen Gesellschaft ein. Einerseits sind Frankreich und die wallonische Region von Belgien direkte Nachbarländer von Luxemburg, sodass aufgrund wirtschaftlicher Beziehungen Französisch neben Deutsch als Kommunikationssprache unerlässlich ist. Andererseits spielt die französische Sprache aus historischen Gründen eine wichtige Rolle. Luxemburg befand sich neben spanischer, österreichischer und belgischer Herrschaft auch unter französischer Hoheitsgewalt. Wie auch in anderen Ländern Europas wurde Französisch von den höheren sozialen Schichten verwendet. Dies hat einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Französischen, wenn man bedenkt, dass es in Luxemburg bis heute als eine Prestigesprache angesehen wird (Fehlen, 2002, 93). Darüber hinaus nimmt Französisch einen wichtigen Stellenwert im luxemburgischen Schulsystem ein, besonders in der Sekundarstufe. Die luxemburgischen Schüler/innen werden zwar auf Deutsch alphabetisiert, aber sie beginnen schon mit ungefähr sieben Jahren Französisch zu lernen. In der Grundschule spielt die deutsche Sprache eine wichtigere Rolle als Französisch, da alle Sachfächer auf Deutsch unterrichtet werden. Jedoch ändert sich dies drastisch in der Sekundarstufe, in der Französisch als Unterrichtssprache für Mathematik und später für andere Sachfächer eingeführt wird. Oft ist es nicht einfach für luxemburgischsprachige Schüler/innen die französische Sprache zu erlernen. Darüber hinaus muss man bedenken, dass 41,7% der Schüler/innen aus dem Ausland stammen, wobei 28,5% der Schüler/innen Franzosen, Portugiesen oder Italiener sind (vgl. *les chiffres clés de l'éducation nationale*, 2012,16) und daher Französisch relativ einfach erlernen, jedoch Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache haben können. Der Rest der ausländischen Schüler/innen spricht möglicherweise eine andere Sprache als Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch im Familienkreis und muss daher in relativ kurzer Zeit ein hohes Niveau in diesen Sprachen erreichen. Die Sprachkenntnisse

nehmen einen starken Einfluss auf den Bildungsweg der Schüler/innen, wobei sich dies besonders in der Sekundarstufe aufgrund des Wechsels der Unterrichtssprachen manifestiert. Daher ist die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit, welche Rolle Französisch im luxemburgischen Schulsystem spielt, und zwar im Besonderen in der Sekundarstufe.

Um diese Frage beantworten zu können wird zuerst die Sprachsituation und das Schulsystem Luxemburgs beschrieben, um dann durch eine quantitative Studie mehr über das Forschungsgebiet zu erfahren.

Die Arbeit beginnt mit einem Theoriekapitel, das eine Definition der wichtigsten Begriffe, die in dieser Arbeit verwendet werden, beinhaltet. Diese Definitionen werden dann im darauffolgenden Kapitel der Kontextualisierung aufgegriffen und im Kontext Luxemburgs analysiert.

Die Kontextualisierung beschäftigt sich zuerst mit der Mehrsprachigkeit Luxemburgs und versucht, mithilfe einer demographischen und sprachgeschichtlichen Beschreibung die heutige Sprachsituation und damit auch die Stellung der französischen Sprache in der Gesellschaft zu charakterisieren. Als zweiter Teil der Kontextualisierung wird das Schulsystem analysiert. Anfangs gibt ein historischer Überblick Auskunft darüber, dass das Schulsystem historisch gewachsen ist, um danach das heutige Schulsystem genauer zu untersuchen. Aufgrund der PISA-Studie im Jahr 2000 wurde die Bevölkerung auf Schwachpunkte des Schulsystems aufmerksam gemacht, sodass es sich zurzeit in einem Wandel befindet und die Regierung das Sekundarschulsystem reformieren will. Daher wird im dritten Teil der Kontextualisierung Luxemburgs Sprachenpolitik und jene Veränderungen, die seit der PISA-Studie auf sprachpolitischer Ebene durchgeführt wurden, betrachtet. Auch auf die Spracherwerbspolitik in Luxemburg wird im späteren eingegangen. Der letzte Teil beschäftigt sich mit der Reform und es werden auch andere Ideen zur Verbesserung des Schulsystems kurz vorgestellt.

Das vierte Kapitel stellt die quantitative Studie vor, die in zwei luxemburgischen Schulen (*lycée classique*) durchgeführt wurde. Es wurde ein Fragebogen entwickelt, um einerseits die Einstellung der Schüler/innen und Lehrer/innen zur französischen Sprache festzustellen und um andererseits mehr über den Gebrauch der verschiedenen Sprachen während des Unterrichts zu erfahren. Der erste Teil der Studie beschäftigt sich mit 51 Schüler/innen des

zweiten Sekundarschuljahres, während der zweite Teil die Ergebnisse der Befragung der 18 Lehrer/innen vorstellt.

2 THEORIE

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Definitionen der verschiedenen Begriffe, die in den darauffolgenden Kapiteln angewendet werden. Zunächst wird der Begriff Mehrsprachigkeit analysiert. Es wird darauf eingegangen, welche Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Personen bestehen. Des Weiteren wird der Begriff der Domäne erklärt, mit dessen Analyse man den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Gesellschaften genauer untersuchen kann.

Das zweite Unterkapitel geht näher auf die Diglossie ein, die in mehrsprachigen Gesellschaften vorkommen kann. Danach wird die Sprachenpolitik analysiert. Ein wesentlicher Teil der Sprachenpolitik ist die Spracherwerbspolitik. Spracherwerbspolitik kann von verschiedenen Akteuren beeinflusst werden, unter denen die Lehrer/innen eine besonders relevante Stelle einnehmen. Sie formen die Lehrumgebung und richten sich nach Lehransätzen. Deswegen werden wissenschaftliche Meinungen zu Lehrumgebung und Lehransätze ebenfalls kurz analysiert und vorgestellt.

Im letzten Teil des Kapitels wird der Begriff der Attitüde beschrieben. Zwar kann man Attitüde oder Einstellungen nicht objektiv messen, aber es werden Möglichkeiten vorgestellt, wie man Einstellungen untersuchen kann.

2.1 MEHRSPRACHIGKEIT

2.1.1 DEFINITION VON MEHRSPRACHIGKEIT

Will man Mehrsprachigkeit definieren, wird man mit mehreren Problemen konfrontiert. Mackay (2005,1483) meint, dass es viele verschiedene Definitionen für den gleichen Terminus gibt. Der Grund dafür ist derjenige, dass sich die Autoren nicht einig sind, wie gut die jeweiligen Sprachen gesprochen werden sollten, damit eine Person als mehrsprachig gilt und wo genau die Trennlinie zwischen Dialekt und Sprache gezogen werden sollte (vgl. Mackay, 2005,1483f). Wandruszka führt (1979,39) den Begriff „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ ein. Er meint, dass jede Person mehrsprachig aufgewachsen ist, da für ihn Dialekte, Fachsprachen, Varietäten, verschiedene Register oder auch Idiolekte, also die persönliche Art zu sprechen, als eigene Sprachen angesehen

werden können. In dieser Arbeit jedoch werden Dialekte und Varietäten der gleichen Sprache aus dem Begriff der Mehrsprachigkeit ausgeklammert.

Darüber hinaus gibt es bis jetzt keine exakte Unterscheidung zwischen Multilingualismus oder Mehrsprachigkeit und Bilingualismus (vgl. Cenoz & Genesee, 1998,16). In manchen Definitionen beinhaltet Bilingualismus den Begriff Multilingualismus, oder umgekehrt, Bilingualismus wird als ein Teil von Multilingualismus gesehen (vgl. Rindler Schjerve & Vetter, 2012,54f). Dieses zwiespältige Verhältnis spiegelt sich in der Forschung wieder. Seit den 50'er Jahren beschäftigte man sich mit Bilingualismus. Zwar wurden auch mehr als zwei Sprachen in der Bilingualismus Forschung untersucht, jedoch setzte man den Schwerpunkt immer auf die Beziehung von zwei Sprachen. Die Mehrsprachigkeitsforschung selbst ist sehr jung, da es sie erst seit den 1980'er Jahren gibt (vgl. Rindler Schjerve & Vetter, 2012, 54). Dies geht auf das aufkeimende Interesse an dem Phänomen der Mehrsprachigkeit zurück, das sich aufgrund der Globalisierung und Migration entwickelte. Darüber hinaus meint Alidou (2011), dass

The creation of the European Union has had a positive impact on multilingualism in Europe, where a paradigm shift involving an understanding of linguistic diversity and accepting multilingualism as normality is observed. (Alidou, 2011,532)

Gemäß des 'Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens' ist Mehrsprachigkeit "the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society" (CEFR, 2002,4). Dies bedeutet, dass sich der Begriff entweder auf eine individuelle Person, oder auf die ganze Gesellschaft beziehen kann.

Verschiedene Autoren/innen definieren Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Art und Weise, daher wird der Klarheit zuliebe zusammengefasst was Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit genauer bedeutet. Der Begriff Mehrsprachigkeit, oder Multilingualismus kann sich auf individuelle Personen oder auf eine Gesellschaft beziehen. Der Begriff beinhaltet das Wissen über mehr als eine Sprache, wobei das Wissen jegliches Sprachniveau beinhalten kann.

2.1.1.1 MEHRSPRACHIGKEIT UND EINSPRACHIGKEIT

Früher wurden Sprachen als klar umrissene Systeme charakterisiert. Ein Beispiel dafür ist Chomskys (1965,3) *ideal speaker listener*, der in einer homogenen Sprachumgebung seine Sprache perfekt kennt und fehlerfreie Sätze produziert. Das Konzept, dass Sprachen in sich geschlossene Systeme sind, wurde jedoch mehr und mehr in Frage gestellt. Heller (2007) hebt hervor, dass Sprache ein soziales Konstrukt ist, sodass „language as social practice, speakers as social actors and boundaries as products of social action“ (Heller, 2007,1)

wahrgenommen werden sollten. Wandruszka (1979,39) meint, dass Sprache ein komplexes, flexibles System ist das aus verschiedenen Sprachen besteht und auch nach außen Einfluss nimmt auf andere Sprachen. Wobei man hier bedenken muss, dass er auch Dialekte, Soziolekte oder Idiolekte als Sprachen bezeichnet. Cook (2003,7) distanziert sich auch von der Vorstellung, dass Sprache eine geschlossene Einheit bildet, und stellt sich die Frage, wie bei mehrsprachigen Personen Sprachen im Gehirn gespeichert werden. Er meint, dass die verschiedenen Sprachen nicht vollkommen separiert, aber auch nicht vollkommen in einem System integriert sind, sondern sich zwischen diesen Endpolen auf einem *integration continuum* befinden (vgl. Cook, 2003,7f). Darüber hinaus nimmt Cook an, dass das *integration continuum* sich nicht auf das ganze Sprachsystem beziehen muss, sondern dass auch nur Teile wie zum Beispiel das Vokabular integriert sein können und die Phonologie der verschiedenen Sprachen separiert bleibt. Dies ist abhängig von der jeweiligen Person (vgl. Cook, 2003,9). Da Cook daher die These vertritt, dass mehrsprachige Personen Unterschiede zu monolingualen Sprechern aufweisen, schlägt er das Konzept der *multi-competence* vor. *Multi-competence* bedeutet für Cook „the knowledge of more than one language in the same mind” (Cook, 2008,231). Er gibt an, dass es drei wesentliche Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Sprechern gibt: Als ersten Unterschied führt Cook an, dass eine Person, die eine Fremdsprache erlernt, nicht die gleichen Sprachkenntnisse hat, wie muttersprachliche Sprecher dieser Sprache. Cook weist darauf hin, dass nur ein kleiner Teil von Fremdsprachenlernern jemals ein muttersprachliches Niveau erreicht, daher sollte man das muttersprachliche Niveau nicht als Ziel des Sprachenlernens ansehen (vgl. Cook, 2008,231f). Diese Idee wurde vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen aufgenommen: “It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place” (CEFR, 2002,5).

Der zweite Unterschied zwischen ein-und mehrsprachigen Personen ist nach Cook (2008,232) derjenige, dass die Erstsprache, also die erste Sprache die erlernt wurde, von Fremdsprachenlernern auch nicht mit der von muttersprachlichen Sprechern zu vergleichen ist, da die Fremdsprache Einfluss auf die Erstsprache nimmt.

Als dritten Unterschied führt Cook an, dass Fremdsprachenlerner generell anders denken als einsprachige Personen, denn „learning another language makes people think more flexibly, increases language awareness and leads to better attitudes towards other cultures“

(Cook, 2008,232). Es gibt sehr umfassende Studien zu den neurolinguistischen Unterschieden zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Personen (für einen Überblick siehe zum Beispiel Bialystok, 2005). Generell kann man sagen, dass mehrsprachig aufgewachsene Personen gegenüber einsprachigen besser in kreativem und flexiblem Denken sind (dies bezeugen Studien von Peal & Lambert (1962) oder auch MacNab (1979) [in Bialystok, 2005,428]). Bialystok erklärt dies folgendermaßen: “The usual explanation for this advantage is that having two linguistic systems and two names for things endows bilinguals with the capacity to see things from different perspectives, in both aspects, and switch between these designations” (Bialystok, 2005,428).

Ein weiterer Unterschied zu einsprachigen Personen ist nach Cenoz & Genesee (1998,18f) derjenige, dass mehrsprachige Personen oft nicht ausgeglichene sprachliche Kompetenzen besitzen, da verschiedene Sprachen für verschiedene Zwecke verwendet werden. Daher meinen sie: “the language competence of bilinguals should not be regarded as simply the sum of two monolingual competencies, but rather should be judged in conjunction with the users’ total linguistic repertoire” (Cenoz & Genesee, 1998,19). Cenoz & Genesee (1998) verweisen hier, genauso wie auch Cook (2008,232f) darauf, dass Mehrsprachige nicht mit muttersprachlichen Sprechern verglichen werden sollten.

2.1.2 DOMÄNEN

Wie schon Cenoz & Genesee (1998,18) feststellten, werden in einer mehrsprachigen Gesellschaft verschieden Sprachen in spezifischen Situationen verwendet. Schon in 1956 stellte Fishman (1965) die Frage, „Who speaks which language to whom and when?“. Fishman bemerkte, dass es bestimmte Normen und Erwartungen in einer mehrsprachigen Gesellschaft gibt, die bestimmen, welche Sprache wann verwendet wird (vgl. Fishman, 1972,441). Fishman meint, dass die Sprachwahl vom Ort (vgl. Fishman, 1972,444), von der Rollenbeziehung (z.B.: Mutter, Tochter,...) (vgl. Fishman, 1972,443) und von dem Thema des Gesprächs abhängig ist (vgl. Fishman, 1972,439). Er beschreibt Domänen wie folgt:

Domains are defined, regardless of their number, in terms of institutional contexts and their congruent behavioural co-occurrences. They attempt to summate the major clusters of interaction that occur in clusters of multilingual settings and involving clusters of interlocutors. [...] The appropriate designation and definition of domains of language behaviour obviously calls for considerable insight into the sociocultural dynamics of particular multilingual speech communities at particular periods in history. (Fishman, 1972,441)

Nach Fishmans Auffassung hängt die Auswahl der Domänen von der jeweiligen gegebenen Gesellschaft ab. Werlen (2004) gibt typische Beispiele für Domänen, wie zum Beispiel:

„Familie, Nachbarschaft, Arbeitsplatz, Kirche und staatliche Verwaltung“ (Werlen, 2004,335).

Das Konzept der Domäne wurde von Werlen (2004,336) kritisiert, da es seiner Meinung nach, „eine idealisierte gesellschaftliche Mehrsprachigkeitssituation“ beschreibt. Werlen (2004) meint, dass die Wahl der Sprachen auch durch die Sprachkompetenz der Sprecher beeinflusst wird, da nicht jeder in einer mehrsprachigen Gesellschaft alle Sprachen gleich gut beherrscht. Darüber hinaus kritisiert er, dass Fishman den Machtverhältnissen zwischen den Sprachen keine Beachtung schenkt.

Man sollte zwar dieser Kritik Beachtung schenken, jedoch sollte man in Betracht ziehen, dass Domänen trotz allem Aufschluss über die generellen Erwartungen und Normen der Sprecher in einer gegebenen multilingualen Gesellschaft geben.

2.2 DIGLOSSIE

Der Begriff „Diglossie“ tauchte das erste Mal 1885 auf. Er wurde verwendet, um die sprachlichen Umstände in Griechenland näher zu beschreiben, im Besonderen den unterschiedlichen Gebrauch der Sprachformen Katharevousa und Demotiki (vgl. Kremnitz, 2004,159). Der Begriff wurde dann von Ferguson in 1959 wiederaufgenommen. Ferguson (1959, 234) gibt an, dass es eine hohe (H oder „high“) und eine niedrige (L oder „low“) Varietät gibt. Diese zwei Varietäten sind Teil einer Sprache oder auch zweier genetisch eng verwandter Sprachen und nehmen spezifische Rollen in der Gesellschaft ein (vgl. Ferguson 1959,232f). Zusammenfassend beschreibt Ferguson Diglossie wie folgt:

DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. (Ferguson, 1959,244f)

Das Konzept der Diglossie wurde kritisiert, da es kaum soziale Rahmenbedingungen analysiert, da die höhere Varietät meist von den höheren sozialen Schichten gesprochen wird (vgl. Glück, 2000,2268). Darüber hinaus wurde auch die Bezeichnung der Varietäten als H (high) und L (low) kritisiert, da sie ein Werturteil impliziert (vgl. Kremnitz, 2004,159). Trotz dieser Kritik wurde der Begriff weiterverwendet. In den 70'er Jahren wurde der Diglossiebegriff von Gumperz auf Gesellschaften die verschiedene Varietäten für verschiedene Zwecke gebrauchen, ausgeweitet, wobei sich diese Gesellschaften selbst nicht als zweisprachig charakterisieren (vgl. Bussmann, 1998,314). Des Weiteren wurden

die Begriffe Binnendiglossie, das heißt die Varietäten innerhalb einer Sprache, und Außendiglossie, das heißt Varietäten nicht verwandter Sprachen, eingeführt. Auch die unterschiedliche Verwendung der Dialekte und Standardsprachen wurde unter dem Begriff Diglossie gefasst. Als neuer Terminus ist auch der Begriff der Polyglossie erschienen, der anstatt zwei Sprachsysteme auf mehrere Sprachsysteme angewendet wird (vgl. Glück, 2000,2268).

In dieser Arbeit werden die Begriffe Diglossie und Polyglossie nach der Beschreibung Fergusons benützt, mit der Ausnahme, dass die Varietäten H und L nicht genetisch verwandt sein müssen. Diglossie und auch Polyglossie ist also die Verwendung verschiedener Sprachen oder Varietäten in spezifischen Domänen.

2.3 SPRACHENPOLITIK

2.3.1 *DEFINITION VON SPRACHENPOLITIK*

Glück unterscheidet zwischen Sprachpolitik und Sprachenpolitik. Gemäß Glück (2000,654), bezieht sich Sprachpolitik auf Maßnahmen innerhalb einer einzelnen Sprache, während sich Sprachenpolitik auf mehrere Sprachen bezieht.

Es gibt keinen einheitlichen Konsens über die Definition von Sprachenpolitik, denn verschiedene Autoren legen den Fokus auf unterschiedliche Aspekte. Zum Beispiel beschreibt Ager (2001) Sprachenpolitik als „action of those who hold power in the society“ (Ager, 2001,175), während Deumert es als“ general linguistic, political and sociolinguistic goals that underlie the activities of language planners” (Deumert, 2006, 2395) darstellt. Ein Grund warum es keine einheitliche Definition gibt, könnte darin liegen, dass es keine strikte Begrenzung der Begriffe von Sprachenpolitik und Sprachplanung gibt, da sie entweder als Synonyme gebraucht werden (vgl. Deumert, 2006,2395), oder sich die Begriffe gegenseitig beinhalten (vgl. Rindler Schjerve & Vetter, 2012,115).

Ricento & Hornberger (1996) vergleichen Sprachplanung und Sprachenpolitik (sie nennen es ‚language planning and policy‘) mit einer Zwiebel, die aus verschiedenen Schichten besteht. Sie nennen die nationale, institutionelle und interpersonelle Ebene, wobei alle Ebenen interagieren (vgl. Ricento & Hornberger, 1996,419). Der Staat spielt eine wichtige Rolle in der Entscheidung welche Sprache(n) gefördert und welche Sprache(n) unterdrückt oder ignoriert werden (vgl. Ricento & Hornberger, 1996,414f). Institutionen, wie zum Beispiel “book and magazine publishers, broadcast media, and schools and universities, also play important roles as policymakers, arbiters, watchdogs, opinion leaders,

gatekeepers, and most usually reproducers of the existing social reality” (Ricento & Hornberger, 1996, 416). Als Mittelpunkt der Zwiebel werden Lehrer/innen genannt, die entweder die vorgegebene Sprachenpolitik ausführen, oder aber selbst die Sprachenpolitik beeinflussen, wenn sie zum Beispiel gleichzeitig Wissenschaftler werden. Ricento & Hornberger (1996) meinen dazu: „Research in which participants study themselves helps break down the researcher-versus-practitioner dichotomy, enabling teachers and students to articulate research agendas that are more likely to have an impact on their lives” (Ricento & Hornberger, 1996,418).

Wright (2004,42), wie auch Hornberger (2006,28) unterteilen Sprachenpolitik in drei Kategorien: *status planning* (oder Statusplanung), *corpus planning* (oder Korpusplanung) und *acquisition planning* (oder Spracherwerbsplanung). Wright (2004) meint, dass Statusplanung sich mit der Wahl der offizielle(n) staatliche(n) Sprache(n) beschäftigt (vgl. Wright, 2004,43). Gemäß Glück bezieht sich Statusplanung auf „die Rolle (den Status) der Spr. in der Gesellschaft, ihre Implementation und Verwendung in den verschiedenen Domänen“ (Glück, 2000,667), während sich Korpusplanung mit der Planung der Struktur der Sprache (z. B. Wortschatz, Grammatik, etc....) beschäftigt. Unter Spracherwerbsplanung versteht Wright "the policies and strategies introduced to bring citizens to competence in the languages designated as ‘national’, ‘official’ or ‘medium of education’ ” (Wright, 2004,61).

Eine andere Unterscheidung führt Spolsky (2004,5) ein, indem er Sprachenpolitik wiederum in drei Kategorien einteilt: ‚practices‘, ‚beliefs‘ und ‚management‘. Für ihn sind ‚practices‘ die jeweilige Anwendung der verschiedenen Varietäten der Sprache durch die Sprecher, während er unter *beliefs* die Ideologien beziehungsweise die Vorstellungen über Sprache und Sprachgebrauch versteht. Der Begriff *management* bedeutet für ihn “the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document about language use” (Spolsky, 2004,11). Diese Unterteilung wurde von Shohamy ausgebaut, denn sie führt den Begriff *mechanisms* ein, der eine Verbindung zwischen *practices* und *beliefs* darstellt (vgl. Shohamy, 2006,54). Sie meint, dass Gesetze, Regelungen, Spracherziehung, Sprachtests, Straßenschilder, etc. Mechanismen sind, die in Verbindung mit der Anwendung der Sprache (*practices*), sowie der Ideologien und Vorstellungen (*beliefs*) stehen. Mechanismen können offenkundig (*overt*) sein, zum Beispiel wenn in einem Gesetz die offiziellen Sprachen des Staates festgelegt werden, oder sie können auch versteckt (*covert*) sein (vgl. Shohamy, 2006,50).

Versteckte Mechanismen sind schwieriger zu entdecken, denn sie sind „implicit, informal, unstated, de facto, grass-roots and latent“ (Shohamy, 2006,50).

2.3.2 SPRACHERWERBSPOLITIK

Spracherwerbspolitik ist gemäß Shohamy (2006,76) ein wichtiger Mechanismus von Sprachenpolitik, der die Sprachanwendung in Bildungsinstitutionen reguliert. Genauso wie die Sprachenpolitik kann Spracherwerbspolitik auch als explizit oder implizit charakterisiert werden. Einerseits kann man aus Lehrplänen oder offiziellen Dokumenten oft die Leitlinien der Spracherwerbspolitik explizit herauslesen, andererseits ist es auch sehr wichtig die implizite Seite der Spracherwerbspolitik zu beachten. Nach Shohamy (2006,77) kann man dies durch die genauere Beobachtung von Schulbüchern, der Lehrmethoden oder auch durch das Analysieren der Testmethoden ableiten.

Spracherwerbspolitik ermöglicht einflussreichen und etablierten Gruppierungen oder Personen, Ideologien in die Tat umzusetzen und ist dadurch ein machtvolles Instrument.

It can create and impose language behaviour in a system which it is compulsory for all children to participate in. It can further determine criteria for language correctness, oblige people to adopt certain ways of speaking and writing, create definitions about language and especially determine the priority of certain languages in society and how these languages should be used, taught and learned. (Shohamy, 2006,77).

Bourdieu (1977,21) nennt die Sprache, die Shohamy hier beschreibt *langage légitime*. Die *langage légitime*, die durch die Schule verbreitet wird, hat das Ziel die sozialen Umstände aufrecht zu erhalten (vgl. Bourdieu, 1977,22).

Jedoch geht Spracherwerbspolitik nicht immer von machtvollen Autoritäten aus, sondern kann manchmal auch von der Basis aus verändert werden. Shohamy (2006,91) beschreibt das Beispiel von Eltern in Israel, die eine frühere Einführung des Englischunterrichts forderten und daher Druck auf Ministerien ausübten, die dann schließlich dieser Forderung Beachtung schenkten.

Nicht nur Eltern, sondern auch das Lehrpersonal können entweder Sprachenpolitik, wie auch Spracherwerbspolitik verändern oder im Gegenteil, die gegebene Spracherwerbspolitik verbreiten (vgl. Ricento & Hornberger, 1996,418). Die Lehrer/innen selbst beeinflussen die Geschehnisse im Klassenzimmer und sind daher ein wichtiger Faktor der Spracherwerbspolitik. Hall (2002,85) unterstreicht den großen Stellenwert der Schulklasse als eine soziokulturelle Gemeinschaft:

In their classrooms, teachers and students together create communities based on shared goals, shared resources and shared patterns and norms for participating as legitimate members of the communities. (Hall, 2002,85)

Aufgrund dieses Stellenwertes der Lehrer/innen und der Lehrumgebung, die sie gemeinsam mit den Schüler/innen ins Leben rufen, beschäftigen sich die folgenden zwei Unterkapitel dieser Arbeit mit der Frage, welche Lehrumgebung und welche Lehransätze das Erlernen von mehreren Sprachen fördern. Man muss bedenken, dass diese Themen sehr weitreichend erforscht wurden und daher hier nur ein kurzer Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse gegeben werden kann.

2.3.2.1 LEHRUMGEBUNG

Die Lehrumgebung ist ein Umfeld, das durch die Zusammenarbeit oder das Einwirken der Lehrperson auf die Schülergemeinschaft geschaffen wird. Erhart (2010,224) verwendet die Metapher der *écologie linguistique* (linguistische Ökologie), die die Beziehung zwischen den Sprachen und den Gruppen von Sprechern studiert, um zu beschreiben wie eine vorteilhafte Lehrumgebung aussehen könnte. Sie hebt hervor, dass „à l'école, une prise en compte adéquate de l'écologie des langues est la condition nécessaire pour assurer la cohésion sociale en lien avec un développement équilibré de l'identité nationale qui respecte l'apport de tous les membres de la société“ (Erhart, 2010,224). Sie meint, dass Lehrer/innen eine wichtige Rolle spielen, da sie einerseits die Aufgabe haben die *écologie linguistique* der einzelnen Schüler/innen, also die sprachliche Biographie und die Sprache(n) der Familie und Umgebung, zu beachten, andererseits aber sollen Lehrer/innen Brücken zwischen den Einzelnen und der ganzen Klasse schlagen. Dies ist in Einklang mit den Unterrichtsvorschlägen von Cook (2008, 233), da er auch das mit einbeziehen von anderen Sprachen in den Sprachunterricht fordert, aufbauend auf der Theorie, dass verschiedene Sprachen im Gehirn interagieren (siehe *integration continuum* Kapitel 2.1.2) und dies positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben kann.

In Klassen, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund beinhalten, ist ein Weg um die *écologie linguistique* der Einzelnen zu beachten, in dem man eine additive Mehrsprachigkeit fördert. Unter additiver Mehrsprachigkeit verstehen Cenoz & Genesee (1998,24) wenn die Erstsprache(n) der Schüler/innen Wertschätzung erfahren und somit die andere(n) Sprache(n) neben den Erstsprache(n) erworben werden. Das Gegenteil ist die subtraktive Mehrsprachigkeit, in der die Erstsprache(n) der Schüler/innen als wertlos angesehen werden und durch sozial dominanter Sprache(n) ersetzt werden. Da Mehrsprachigkeit generell Vorteile birgt, wie zum Beispiel flexibles Denken, erhöhtes

Sprachbewusstsein, oder auch positive Einstellung zu anderen Kulturen (vgl. Cook, 2008,232) birgt die Pflege der additiven Mehrsprachigkeit positive Faktoren. Neben den positiven kognitiven Faktoren sollte auch bedacht werden, dass additive Mehrsprachigkeit nicht nur von Vorteil für die einzelnen Schüler/innen ist, sondern auch für die ganze Klassengemeinschaft. Dadurch, dass alle Sprachen gleiche Wertschätzung erfahren, werden Vorurteile abgebaut und es wird gegen Diskriminierung vorgegangen (vgl. Alidou, 2011,533).

Ein weiterer Weg, um Vorurteile abzubauen und mehrsprachigen Unterricht zu fördern, ist die Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Unter interkultureller Kompetenz versteht man Toleranz gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln, sich in andere Denk- und Lebensweisen zu versetzen, diese auch zu akzeptieren (vgl. Cavalli et al.2009,8), sowie die eigene Kultur aus einem neuen Blickwinkel betrachten zu können (vgl. Bister-Broosen, 2006,2379). Dies kann man zum Beispiel durch das Vergleichen von Kulturen erreichen (vgl. Bister-Broosen, 2006,2378).

Neben der interkulturellen Kompetenz führt Kramersch die symbolische Kompetenz ein: „successful communication comes less from knowing which communication strategy to pull off at which point in the interaction than it does from choosing which speech style to speak with whom, about what, and for what effect” (Kramersch, 2008,646). In einer einsprachigen Gesellschaft wechselt man zwischen verschiedenen Registern, während in einer mehrsprachigen Gesellschaft die gleiche Funktion von verschiedenen Sprachen eingenommen wird (vgl. Fehlen, 2006,17). Daher ist es wichtig, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen darauf zu lenken, wann, warum, mit wem welche Sprache, Varietät oder Register verwendet werden.

Neben der generellen Lehrumgebung, die in einer Klasse geschaffen wird, ist es wichtig, welche Lehransätze vertreten werden, um Mehrsprachigkeit zu fördern.

2.3.2.2 APPROCHE PLURILINGUE, TRANSLANGUAGING UND CLIL

Es gibt viele Wege zur Aneignung von mehreren Sprachen im schulischen Kontext. In diesem Kapitel werden aber nur einige wenige Lehransätze vorgestellt, die beschreiben welche Methoden Lehrer/innen anwenden können, um die vorher genannte Lehrumgebung zu erschaffen und Mehrsprachigkeit zu fördern.

Da gemäß Cook (2003,7f) der Sprecher von mehreren Sprachen die Sprachen im Gehirn selbst nicht separiert, führt dies zu der Folgerung, dass es ratsam ist im Sprachenunterricht auch andere Sprachen, neben der zu erlernenden Sprache mit einzubeziehen. Eine ähnliche Stellung bezieht der „guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en

Europe“, der von der Europäischen Kommission herausgegeben wurde: „Se former au plurilinguisme met en œuvre une complexité de facteurs plus grande que d’apprendre les langues isolément, en les mesurant aux normes données par les locuteurs natifs d’un pays ou d’une catégorie sociale donnés“ (Beacco & Byram, 2007,48).

Cenoz & Goikoetxea (2010, 69) wie auch Cummins (2008,72) meinen, dass im Sprachunterricht das Vergleichen von Sprachstrukturen der gelernten Sprache mit anderen Sprachen, zum Beispiel mit den Erstsprachen der Schüler/innen, den Schüler/innen ein besseres Sprachverständnis liefert.

Ein möglicher Weg des Kombinierens mehrerer Sprachen im Sachfachunterricht, wird von Baker (2006,297) durch *translanguaging* beschrieben. Lese oder Hörübungen werden in einer Sprache ausgeführt, während man für das Sprechen oder das Schreiben eine andere Sprache benützt.

For instance, a science worksheet in English is read by students. The teacher then initiates a discussion on the subject matter in Spanish, switching to English to highlight particular science terms. The students then do their written work in Spanish. Next lesson, the roles of the languages are reversed. (Baker, 2006,297)

Auf diese Weise erlangen die Schüler/innen ein tiefgreifendes Verständnis des gegebenen Themas, da sie zwei oder mehr Sprachen anwenden. Darüber hinaus kann „translanguaging“ sehr erfolgreich sein, wenn auch Sprecher der zu erlernenden Sprache teilnehmen, zum Beispiel können englischsprachige und spanischsprachige Schüler/innen gegenseitig voneinander lernen (vgl. Baker, 2006,297).

Neben *translanguaging* gibt es auch CLIL (Content and Language Integrated Learning), in dem ein Sachfach in einer anderen Sprache unterrichtet wird. García et al. (2007,219) meint, dass CLIL die Möglichkeit bietet, verschiedene Kompetenzen in verschiedenen Sprachen auszubauen, wobei das Ziel des Sprachlernens nicht das Erreichen des Niveaus eines muttersprachlichen Sprechers ist.

All diese Lehransätze vertreten die Stellung, dass Sprachen nicht einzeln und isoliert erworben werden sollten, sondern dass auch andere Sprachen miteinbezogen werden sollten, die die linguistische Ökologie der einzelnen Schüler/innen ausmachen.

2.4 ATTITUDE

2.4.1 DEFINITION VON ATTITUDE

Attitude oder auch Einstellung wird von Crano & Prislin (2006) wie folgt beschrieben: “An attitude represents an evaluative integration of cognitions and affects experienced in relation to an object. Attitudes are the evaluative judgments that integrate and summarize

these cognitive/ affective reactions” (Crano & Prislin, 2006,347). Crano & Prislin heben hier die affektive und kognitive Seite der Attitüde hervor, wobei diese Division auf das Dreikomponenten-Modell von Rosenberg & Hovland (1960) zurückzuführen ist. Rosenberg & Hovland (1960, 3) meinen, dass Attitüde aus einer kognitiven, einer affektiven und einer konativen Komponente besteht. Wenn man eine Einstellung über ein Objekt (zum Beispiel eine Sprache) entwickelt, basiert diese Einstellung auf der kognitiven Ebene auf Informationen, Vorstellungen und der spezifischen Wahrnehmung des gegebenen Objektes (vgl. Ajzen, 1989,243). Die affektive Ebene beschreibt die Gefühle, die man gegenüber dem Objekt entwickelt, während die konative Ebene die Taten und Handlungsabsichten bezeichnet, die von einer Person ausgeführt oder geplant werden, in Bezug auf das gegebene Objekt (vgl. Ajzen 1989,244).

Einstellungen oder Attitüden entstehen auf verschiedene Arten, und werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Einstellungen können von Eltern übernommen werden, wobei auch Bildungsinstitutionen starken Einfluss auf die Entstehung von Attitüden ausüben können (vgl. Lasagabaster, 2005,400). Faktoren wie die Familie, Arbeit, Religion, Freunde oder Massenmedien können Einstellungen beeinflussen. Darüber hinaus kann der Wunsch nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe dazu führen, dass man die Einstellungen der Gruppe übernimmt (vgl. Lasagabaster, 2005,399).

Einstellungen können einerseits Handeln beeinflussen, oder als Ergebnis von Handeln entstehen. Zum Beispiel erreicht eine Person, die eine positive Einstellung zu einer Sprache hat, in dieser Sprache höhere Sprachkenntnisse, als eine Person die eine negative Einstellung zu dieser Sprache aufweist. Jedoch kann aber umgekehrt, zum Beispiel durch Lernerfolge in einer Sprache, zu einer positiven Einstellung zu der gegebenen Sprache führen (vgl. Lasagabaster, 2005,400).

2.4.2 MESSUNG VON EINSTELLUNGEN

Wie Lasagabaster (2005,399) zu Recht feststellt, kann man Einstellungen nicht unmittelbar beobachten, geschweige denn objektiv messen, sondern nur Rückschlüsse aus der Handlung der Personen ziehen. Man kann Einstellungen entweder indirekt oder direkt untersuchen. Bei indirekten Untersuchungen wissen die Befragten meist nicht, dass das Ziel der Befragung die Analyse der Einstellungen der Befragten ist. Dies passiert meist durch die Betrachtung der Handlung der Befragten, zum Beispiel durch die Zeit, die ein Befragter zur Beantwortung einer Frage oder der Durchführung einer Aufgabe braucht (vgl. Crano & Prislin, 2008,5). Eine andere indirekte Untersuchung wäre die *matched guise*

technique, bei der Befragte zwei Tonbandaufnahmen auf zwei verschiedenen Sprachen anhören und dann ihre Meinung über die aufgezeichneten Sprecher äußern sollen. Dabei sind aber die zwei Sprecher in Wirklichkeit ein und derselbe bilinguale Sprecher und das Ziel ist es, Vorurteile über die jeweiligen Sprachen zu identifizieren (vgl. Vandermeeren, 2005,1322). Bei direkter Untersuchung von Einstellungen werden meist Skalen (Likert, Thurstone, Guttman oder Osgood-Skalen) verwendet, bei denen die Befragten nach eigener Einschätzung ihre Meinung zu einem bestimmten Thema preisgeben sollen. Studien bezeugen, dass indirekte sowie auch direkte Einstellungsmessungen sehr stark vom Kontext der Befragung abhängen (vgl. Schwarz, 2008,41). Beispielsweise können die Antworten der Befragung sich aufgrund des Befragers ändern, oder aufgrund der Reihenfolge der gestellten Fragen, wie auch aufgrund der Formulierung der Fragen selbst (vgl. Vandermeeren, 2005,1325f).

Bei einer direkten Befragung muss man sich bewusst sein, dass die Befragten Antworten geben könnten, die nicht immer ihre wahren Einstellungen widerspiegeln, da sie aufgrund sozialer Faktoren, oder aufgrund des Wunsches sich von einer besseren Seite zu präsentieren, beeinflusst werden. Die Diskrepanz zwischen Handlungen und Aussagen in einem Fragebogen zeigt eine Studie von LaPiere (1934) sehr eindrücklich, die das Ziel hatte, mehr über die Einstellung der amerikanischen Bevölkerung gegenüber Chinesen in Erfahrung zu bringen. LaPiere besuchte 251 Hotels und Restaurants mit einem chinesischen Paar und zeichnete die Reaktionen des Personals auf, wobei diese meist positiv aufgenommen wurden. Sechs Monate später schickte LaPiere den Hotels und besuchten Restaurants einen Fragebogen, in dem gefragt wurde, ob chinesische Besucher aufgenommen werden würden. Fast alle Fragebögen wurden mit einem „nein“ beantwortet (vgl. LaPiere, 1934,8f). Dies verdeutlicht einerseits sehr eindeutig die Vorurteile der damaligen Zeit, aber andererseits zeigt es auch, dass eine direkte Attitüdeanalyse nicht unbedingt die wahren Einstellungen der Befragten darstellt. Trotzdem kann eine Attitüdenanalyse mehr Informationen über generelle Tendenzen bieten, und in dem Fall von LaPiere zeigte die Fragebogenstudie eindeutig, welche Vorurteile generell in der Gesellschaft gehegt werden.

3 KONTEXTUALISIERUNG

Dieses Kapitel greift die im vorherigen Kapitel erklärten Begriffe Mehrsprachigkeit und Diglossie auf. Die Mehrsprachigkeit in Luxemburg, ihre Entstehung und welche Faktoren sie heute beeinflussen, wird erörtert, um schließlich die Stellung der französischen Sprache genauer zu beschreiben.

Der zweite Teil des Kapitels beschreibt das Schulsystem Luxemburgs und dessen Schwachpunkte, während der dritte Teil auf den Begriff Sprachenpolitik aus der Sicht Luxemburgs eingeht. Der Begriff der Spracherwerbspolitik, die als ein Teil der Sprachenpolitik gesehen werden kann, wird wieder aufgegriffen und durch die Analyse von Lehrplänen in einen luxemburgischen Kontext gesetzt. Schließlich wird ein Blick in die Zukunft des Schulsystems geworfen, das zurzeit einem Wandel unterworfen ist.

3.1 MEHRSPRACHIGKEIT IN LUXEMBURG

In diesem Kapitel wird zuerst die große demographische Diversität Luxemburgs vorgestellt. Diese Diversität bedingt eine einzigartige sprachliche Situation. Um jedoch die heutigen sprachlichen Gegebenheiten besser verstehen zu können, wird ein historischer Überblick über die Entwicklung der Sprachen in Luxemburg gegeben, um dann im darauffolgenden Kapitel die heutige sprachliche Situation genauer zu erörtern.

3.1.1 *DEMOGRAPHISCHE BESCHREIBUNG LUXEMBURGS*

Luxemburg ist eines der kleinsten Länder der Europäischen Union mit einer Einwohnerzahl von 524.000 Personen (gemäß Statec 2012¹). Der Name ‚Luxemburg‘ kann sich einerseits auf das Land selbst beziehen und andererseits aber auch auf die Hauptstadt, die im Süden des Landes liegt und 99.900 Einwohner (gemäß Statec 2012²) zählt.

Die Nachbarstaaten Frankreich, Belgien und Deutschland üben seit jeher einen starken Einfluss auf Luxemburg aus. Einerseits ist die Dreisprachigkeit mit Deutsch, Französisch und Luxemburgisch als offizielle Sprachen seit 1984 der geographischen Lage des Landes am Kreuzungspunkt romanischer und germanischer Sprachen zuzuschreiben, andererseits wurde Luxemburg seit 1960 zu einem Finanzzentrum, das Arbeiter aus den Nachbarstaaten anzog. Diese Arbeiter wohnen teilweise in Luxemburg oder pendeln täglich als sogenannte *frontaliers* zwischen Luxemburg und den Nachbarländern. Insgesamt arbeiteten in 2010

¹http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 [1.10.2012]

²http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=387&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 [1.10.2012]

357.800 Menschen in Luxemburg, wobei davon 150.100 Menschen, also 42% der arbeitenden Bevölkerung, als *frontaliers* täglich die Grenze überquerten (gemäß Statec 2010³). Der Großteil dieser Pendler sind Franzosen (46,7%), danach folgen Deutsche (22,8%), Belgier (22,5%), Luxemburger (2,2%), Portugiesen (2%), Italiener (1,4%) und schließlich andere Nationalitäten (2,4%) (gemäß Statec 2010⁴).

Nicht nur die Pendler kommen aus diversen Ländern, sondern auch die Einwohner Luxemburgs. 43,8% der luxemburgischen Bevölkerung besitzen einen ausländischen Pass. Aufgrund von Einwanderungswellen im 20. Jahrhundert sind verschiedene Nationalitäten in Luxemburg vertreten. Die größte Gruppe sind Portugiesen (16,3%), gefolgt von Franzosen (6,3%), Italienern (3,4%), Belgiern (3,3%), Deutschen (2,3%), Holländern (0,7%), Einwohnern aus sonstigen anderen europäischen Staaten (4,4%) und Bürgern außerhalb der EU (6,0%) (gemäß Statec 2012⁵). Dies zeigt, dass die Mehrheit der ausländischen Bevölkerung romanischsprachig ist.

3.1.2 SPRACHGESCHICHTLICHER ÜBERBLICK

3.1.2.1 DIE ANFÄNGE LUXEMBURGS

Nach Hoffmann (1979,22) herrschte schon ab dem 4. Jahrhundert in Luxemburg eine dreisprachige Situation vor. Anfangs siedelte auf dem Gebiet des heutigen Luxemburg das romanisch-keltische Mischvolk der Treverer. In 53 v. Chr. eroberten es die Römer, sodass sich Luxemburg 500 Jahre lang unter römischer Herrschaft befand. Im 5. Jahrhundert begann die fränkische Landnahme (vgl. Hoffmann 1979,4). Keltisch, Germanisch und Latein waren die drei zu dieser Zeit nebeneinander bestehenden Sprachen, wobei Keltisch das älteste Substrat darstellte, das nach und nach vom Germanischen verdrängt wurde. Während Keltisch und Germanisch vom Volk gesprochen wurden, war Latein die Verwaltungssprache und die Sprache der Oberschicht (vgl. Hoffmann 1979,23). Laut Hoffmanns (1981,77) Nachforschungen wurden bis 1239 sämtliche Urkunden auf Latein verfasst. Von 1239 an änderte sich dies aber, denn Französisch übernahm diese Stellung.

3.1.2.2 LUXEMBURG UNTER WECHSELNDER HERRSCHAFT

Im 11. Jahrhundert entstand das Fürstentum Luxemburg, dessen Landesherren ihre Territorien langsam nach Norden und Süden ausweiteten, sodass es im 14. Jahrhundert die

³http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=487&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPath=92 [1.10.2012]

⁴http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=494&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPath=92 [1.10.2012]

⁵http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPath=68 [1.10.2012]

größte Ausdehnung erreichte. Damals war das Gebiet von Luxemburg viermal so groß wie heute (es gehörten Gebiete des heutigen Belgien, Frankreich und Deutschland dazu). Da sich Luxemburg genau an der französisch-deutschen Sprachgrenze befand, wurde 1340 Luxemburg in ein französisch-wallonisches und ein deutsch-luxemburgisches Sprachgebiet geteilt, die zwei getrennte Verwaltungen aufwiesen. Im luxemburgischen Sprachgebiet wurde hauptsächlich das Lëtzebuergesch (Luxemburgisch), ein westmoselfränkischer Dialekt gesprochen (vgl. Trausch, 2008,15). Als das seit 1354 zum Herzogtum erhobene Luxemburg 1442 unter burgundische Herrschaft fiel, wurde Französisch im ganzen Gebiet zur offiziellen Landes- und Verwaltungssprache. Nach den Burgundern (1443 – 1506) konnte sich Französisch als Verwaltungssprache auch unter den Spaniern (1506 – 1648), den Franzosen (1648 – 1697) und den Österreichern (1714 – 1795) halten (vgl. Hoffmann, 1981,78).

Ende des 15. Jahrhunderts wurde Französisch zur Sprache des Adels. Die mittlere Gesellschaftsschicht der Händler benützte die französische Sprache aufgrund des Prestiges, aber gleichzeitig auch als *lingua franca* gemeinsam mit Deutsch, um mit den Nachbarstädten Handel zu treiben. Diese machten jedoch zu dieser Zeit nur ein Zehntel der luxemburgischen Bevölkerung aus, da der Großteil Bauern und Leibeigene waren, die kaum mit Deutsch oder Französisch in Berührung kamen. Sie sprachen ihren eigenen Dialekt (vgl. Davis, 1994,28).

Van Werveke beschrieb die sprachliche Situation in der Verwaltung während des 15., 16. und 17. Jahrhunderts folgendermaßen:

Die offizielle Korrespondenz zwischen dem Provinzialrat von Luxemburg und der Zentralregierung, ob diese nun zu Brüssel, zu Paris, zu Madrid oder zu Wien saß, wurde fast ausschließlich in französischer Sprache geführt; in seiner Korrespondenz mit den unteren Behörden des Landes gebrauchte der Provinzialrat bald die französische, bald die deutsche Sprache, je nach derjenigen, die im betreffenden Landesteil gesprochen wurde; seine Ordonnanzen wurden nur ausnahmsweise nicht in französischer Sprache erlassen, aber regelmäßig, wenn sie den französischen oder deutschen Teil des Landes betrafen, zugleich mit einer deutschen Übersetzung veröffentlicht. (Van Werveke, 1923 [in Hoffmann 1979,29])

Diese Zweisprachigkeit wurde auch bei gerichtlichen Prozessen beibehalten. Wenn beide Beteiligten der gleichen Sprache mächtig waren, wurde diese Sprache während des Prozesses verwendet, wenn aber die zwei Parteien unterschiedliche Sprachkenntnisse vorwiesen, dann entschied man sich für die Sprache des Klägers (vgl. Van Werveke 1923 [in Hoffmann 1979,29]).

Nach der österreichischen Herrschaft zwischen 1714 und 1795 wurde das Herzogtum Luxemburg von Frankreich erobert. Zwischen 1795 und 1815 wurde die lang praktizierte Zweisprachigkeit dieser Umgebung ignoriert und Französisch als einzige Verwaltungs- und Unterrichtssprache eingeführt. Zu dieser Zeit konnte aber nur die Oberschicht Französisch sprechen und verstehen, der Rest der Bevölkerung sprach die regionalen Dialekte (vgl. Hoffmann, 1979,30).

3.1.2.3 LUXEMBURGS WEG IN DIE SELBSTSTÄNDIGKEIT

Nach der Niederlage Napoleons in 1815 wurden während dem Wiener Kongress die neuen territorialen Grenzen Europas festgelegt. Die Niederlande und die ehemaligen belgischen Provinzen der Habsburger wurden in einem Land vereint und Wilhelm von Oranien-Nassau wurde König der Vereinigten Niederlande. Luxemburg wurde aber ein souveräner Staat und Teil des Deutschen Bundes. Es stand unter der Führung Wilhelms I. Luxemburg und wurde auf Wunsch Wilhelms I. vom Herzogtum zum Großherzogtum erhoben. Gleichzeitig aber wurde den Preußen die Kontrolle über die Festung Luxemburg zugesprochen (vgl. Hacker 2005,30). Wilhelm I. behandelte Luxemburg genauso wie die niederländischen Provinzen, obwohl der Wiener Kongress es als einen autonomen Staat deklariert hatte.

1839 wurde das Großherzogtum Luxemburg in zwei Teile geteilt. Der wallonische Teil ging an Belgien, während der deutschsprachige Teil unter der Herrschaft Wilhelms I. blieb. Die Grenzen dieses einsprachigen Gebietes haben sich bis heute genauso gehalten. Fehlen (2002) erklärt die damalige Sprachsituation folgendermaßen:

In 1839, the general population, most of whom were peasants, spoke West-Moselle-Franconian, a German dialect. The nobility, the bourgeoisie and the senior functionaries spoke French, whilst clerics preferred German. (Fehlen, 2002,80)

In 1848 brach die Februarrevolution in Frankreich aus. Unruhen entstanden auch im Großherzogtum Luxemburg. Nach Pauly (2011,72) waren die schlechten Ernten, hohe Brotpreise und die aus Paris entlassenen und nach Luxemburg zurückkehrenden Dienstmägde und Handwerksgesellen die Ursache, dass die Unruhen auch auf das Großherzogtum übergriffen. Schließlich erließ Wilhelm II., der Sohn Wilhelm I., der seit 1840 an der Macht war, eine Verfassung nach belgischem Vorbild. Diese Verfassung verankerte „die uneingeschränkte Wahlfreiheit zwischen dem Deutschen und dem Französischen erstmals juristisch“ (Hoffmann, 1981,81). Obwohl Französisch und Deutsch gleichberechtigte Amtssprachen waren, war Französisch die Verwaltungs- und Gerichtssprache. Legislative Texte jedoch wurden zweisprachig verfasst. Deutsch blieb die

Sprache der Kirche und wurde zunehmend zur Sprache der Presse, die sich besonders nach 1848 schnell entwickelte. Zur gleichen Zeit nahm auch der funktionale Ausbau der luxemburgischen Sprache durch literarische Werke seinen Anfang (vgl. Pauly, 2011,71).

Noch in 1841 hatte Wilhelm II. Luxemburg eine Selbstverwaltung gewährt. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden die Steuern nach Den Haag, Brüssel oder Paris geschickt, nun aber durften die Luxemburger selbst ihr Steuergeld verwalten (vgl. Trausch, 2008,21). Das Geld wurde sehr gut angelegt, denn in den 1850'er und 1860'er Jahren wurden eine große Anzahl an Verkehrswegen, sowie Eisenbahnlinien, als Verbindung zu den Nachbarländern gebaut, so Kreins (2010,80). Die wirtschaftliche Lage verbesserte sich in dieser Zeit um einiges, da aufgrund der neuen Verkehrswege und dem Beitritt in den Zollverein 1842 Handel mit den Nachbarländern getrieben werden konnte und Luxemburg nicht mehr wirtschaftlich isoliert war (vgl. Thewes, 2008,11). Infolge des wirtschaftlichen Aufschwungs entstand ein Interesse der Nachbarländer an diesem Gebiet. In 1866, während des preußisch-österreichischen Krieges verhielt sich Luxemburg neutral, obwohl es eigentlich dem Deutschen Bund angehörte und somit ein Verbündeter der Österreicher gewesen wäre. Napoleon III. wollte Luxemburg von Wilhelm III., der seit 1849 an der Macht war, kaufen, jedoch war Preußen gegen diesen Verkauf. Zur gleichen Zeit wollte auch der belgische König, Leopold II. Luxemburg erwerben. Angesichts dieser Streitereien wurde in der Londoner Konferenz 1867 Luxemburg als selbstständiger Staat ausgerufen (vgl. Kreins, 2010,80f).

Das Land verdankte seine Selbstständigkeit der Rivalität der benachbarten Großmächte. Während der Gemeinderat der Hauptstadt und die Geschäftsleute sich gegen die Maßnahmen wehrten, da sie den Verlust der Garnisonstruppen als Einwohner und Kunden befürchteten, und selbst einen Verkauf an Frankreich bevorzugt hätten, sollte sich die Öffnung der Stadt sehr schnell als Segen für ihre wirtschaftliche und demographische Entwicklung herausstellen. (Pauly, 2011,75)

Ein Jahr nach der Selbstständigkeit, wurde im Süden Luxemburgs Eisenerz gefunden (vgl. Davis, 1994,39). Vor dieser Entdeckung war Luxemburg hauptsächlich ein Agrarland, jedoch änderte sich dies in den darauffolgenden Jahren drastisch. Man muss bedenken, dass noch in 1871 60% der Bevölkerung landwirtschaftlichen Tätigkeiten nachging, wobei sich aber Luxemburg zu Beginn des 20. Jahrhunderts in relativ kurzer Zeit zu einem Industriestaat entwickelte (vgl. Pauly, 2011,77). Der Bau von Eisenbahnlinien in den 1850'er Jahren und der Eintritt in den Zollverein in 1842 erwies sich schließlich als sehr vorteilhaft, da ein Großteil des produzierten Eisens von Deutschland gekauft wurde. Zwischen 1868 und 1873 erhöhte sich die Produktion des Eisenerzes um 90% und

Gusseisens um 160%. In den 40 Jahren nach 1873 stieg die Produktion um das Tausendfache (vgl. Newcomer 1984 [in Davis, 1994, 39]).

3.1.2.4 ENTSTEHUNG EINER NATIONALEN IDENTITÄT

Luxemburg war wie bereits erwähnt seit 1867 ein selbstständiger Staat. Eigentlich hätten die Einwohner Luxemburgs 1867 eine Eingliederung an Frankreich bevorzugt (vgl. Pauly, 2011,75), jedoch änderte sich diese Einstellung durch die Annexionsandrohung Preußens 1870. Auf diese Androhung hin fanden Demonstrationen statt und eine große Anzahl an Petitionen wurde unterschrieben, um die Unabhängigkeit Luxemburgs zu erhalten. Damals entstand auch der Leitspruch: „Mir wëlle bleiwe wat mer sin“ (Wir wollen bleiben was wir sind). Schließlich erreichten die Demonstrationen ihr Ziel und Luxemburg wurde nicht annektiert (Pauly, 2011,78).

Dieses plötzliche Aufflammen einer nationalen Identität kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Luxemburg auf wirtschaftlicher Ebene selbstständig erhalten konnte und es sogar zu einem wirtschaftlichen Aufschwung kam. Ein anderer Grund war das linguistische Selbstbewusstsein, das nach 1839 entstand. In 1839 wurden die Grenzen des Landes gemäß der linguistischen Gegebenheiten gezogen, sodass zum ersten Mal die Einwohner hauptsächlich den moselfränkischen Dialekt sprachen. Damals begann auch der Ausbau der Sprache, es entstanden literarische Werke, ein Lexikon und orthographische und grammatische Abhandlungen wurden verfasst (vgl. Pauly, 2011,71). Zwar wurde versucht, die luxemburgische Sprache zu fördern, jedoch trafen die luxemburgische Literatur und die Orthographieregelung auf keine allzu große Akzeptanz unter der Bevölkerung. Davis (1994,41) meint, dass Deutsch und Französisch aus historischen Gründen weiterhin im offiziellen Sprachgebrauch bevorzugt wurden, und es zu keiner Übereinkunft über eine standardisierte Orthographie kam. 1896 versuchte der Abgeordnete Caspar Mathias Spoo den regionalen Dialekt des Lëtzebuergesch als Arbeitssprache im Parlament einzuführen, wobei dies missglückte. In 1912 jedoch führte er Lëtzebuergesch als Schulfach ein (vgl. Ammon, 1995,399).

3.1.2.5 LUXEMBURG ALS IMMIGRATIONSLAND

Die steigende Eisenproduktion in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts führte zu einem Arbeitskräftemangel, sodass Arbeiter zuerst aus Deutschland und dann aus Italien immigrierten. 1910 gab es bereits 15,2% Einwanderer, von denen die meisten (54,8%) aus Deutschland kamen (vgl. Trausch, 1986,16). Im Laufe des ersten Weltkrieges wurde Luxemburg von Deutschland annektiert. Währenddessen blieb Luxemburg einer der

Haupteisenimporteure Deutschlands (vgl. Trausch, 2008, 21). Nach dem ersten Weltkrieg verließen die deutschen Truppen Luxemburg, das Land wurde jedoch 1940 im zweiten Weltkrieg ein zweites Mal von Deutschland annektiert. Während des Nazi-Regimes wurde Französisch verboten. Eine Befragung wurde durchgeführt, die auch Fragen über „Staatsangehörigkeit“, „Muttersprache“ und „Volkszugehörigkeit“ beinhaltete. Diese drei Fragen wurden zu 98% der Bevölkerung mit Lëtzebuergesch beantwortet, das die generelle Ablehnung gegenüber der deutschen Okkupation widerspiegelte (vgl. Horner & Weber, 2008,74). Angesichts der Ereignisse des zweiten Weltkrieges wollte man sich nach dem Krieg von der deutschen Kultur und Sprache distanzieren. 1946 wurde eine neue Orthographie des Luxemburgischen veröffentlicht, die sich von der deutschen Schrift stark unterschied. Diese Orthographie wurde jedoch zwei Jahre später wieder auf eine einfachere, dem deutschen ähnlichere Orthographie umgeändert (vgl. Davis, 1994,57). Gleich nach dem Krieg übernahm Luxemburgisch die Stellung des Deutschen in Parlamentsdebatten. Die französische Sprache wurde ausschließlich für offizielle Dokumente verwendet. In 1948 wurde in der Verfassung Französisch und Deutsch als Verwaltungssprache aufgehoben, jedoch wurde keine Entscheidung über neue Verwaltungssprachen getroffen, sondern lediglich auf ein späteres Gesetz verwiesen, dass aber erst 1984 entstand (Christophery, 1998,124). Fehlen (2011) beschrieb die Sprachsituation seit dem zweiten Weltkrieg folgendermaßen:

Suite à la deuxième guerre mondiale, [...] s'est établie une compétence légitime multilingue avec le français comme langue de prestige et de réussite scolaire, l'allemand comme langue utilitaire, surtout pour l'écrit. Le luxembourgeois, en tant que langue de communication entre les autochtones, prend la position de langue identitaire et conquiert des domaines jusque là fermés comme les débats à la Chambre des députés. (Fehlen, 2011,157)

Nach dem zweiten Weltkrieg gab es aufgrund des Wiederaufbaus viele Arbeitsplätze im Baugewerbe. Ende des 19. Jahrhunderts gab es die erste Welle italienischer Einwanderer und während den 1950'er Jahren kam es zu einer zweiten Welle. Während der zweiten Einwanderungswelle ließ jedoch die italienische Einwanderung nach, denn die norditalienische Wirtschaft befand sich in einer Hochkonjunktur. Stattdessen kam eine große Anzahl an portugiesischen Arbeitsmigranten (Pauly, 2011,119). Infolge dieser Einwanderungswelle bilden heute die portugiesischen Immigranten die größte Gruppe unter den ausländischen Einwohnern.

In 1952 wurde in Luxemburg der Hauptsitz der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) eingerichtet. Dies war sehr vorteilhaft für die luxemburgische Wirtschaft, da

es noch immer ein Großproduzent von Stahl war (vgl. Kreins, 2010, 121). Später folgten weitere europäische Institutionen, sodass sich heute „der Europäische Gerichtshof, die Europäische Investitionsbank, der Rechnungshof, das Amt für Europäische Publikationen, Eurostat und das Sekretariat des Europäischen Parlaments“ (Trausch, 2008,26) in Luxemburg befinden.

In 1975 änderte sich die Situation der Stahlbranche, denn aufgrund einer weltweiten Überproduktion kam es zu einer Krise, die Luxemburg in eine Rezession schlittern ließ (vgl. Davis, 1994,1). Genau zu diesem Zeitpunkt kam es jedoch zu einem Aufschwung in der Finanzwirtschaft, sodass der Verlust der Arbeitsplätze in der Stahlbranche kompensiert werden konnte (Pauly, 2011,108). Ab den 1960’er Jahren verwandelte sich Luxemburg in ein Finanzzentrum. Trausch (2008,28f) meint, dass dies teilweise auf die restriktive Finanzpolitik von größeren Ländern (z.B. USA und Deutschland) zurückzuführen ist. Ab 1960 eröffneten mehr und mehr Banken in Luxemburg Filialen. Pauly (2011,113) gibt an, dass sozialer Frieden und politische Stabilität herrschte, und dass sowohl das Bankgeheimnis, als auch steuerliche Vorteile, sowie die Mehrsprachigkeit der Angestellten als vorteilhaft angesehen wurden. Angesichts der Arbeitsplätze in den europäischen Institutionen und im Finanzsektor wurde Luxemburg ein Anziehungspunkt für Migranten aus aller Welt. Begründet durch das höhere Lohnniveau im Vergleich zu den Nachbarländern gibt es eine hohe Anzahl von Grenzpendlern, die heute 42% der arbeitenden Bevölkerung Luxemburgs ausmachen (gemäß Statec 2010⁶).

Während sich die Wirtschaft in Aufschwung befand, entschloss man sich in 1984 ein Sprachgesetz einzuführen, dass seit 1948 fällig war. Dieses Gesetz machte Luxemburgisch zum ersten Mal in der Geschichte des Landes zur Nationalsprache. Es wurde bestimmt, dass Gesetze in Französisch verfasst werden müssen. In Verwaltungs- oder gerichtlichen Fragen wurden alle drei Sprachen – Luxemburgisch, Deutsch und Französisch – als offizielle Sprachen angesehen. Des Weiteren wurde festgelegt, dass „Lorsqu’une requête est rédigée en luxembourgeois, en français ou en allemand, l’administration doit se servir, dans la mesure du possible, pour sa réponse de la langue choisie par le requérant.“⁷ Fehlen (2009, 34) meint, dass das Gesetz bei der Beschreibung der Amts- und Gerichtssprachen lediglich die bestehende Situation beschrieb und keine Sprache explizit als Amts- oder Gerichtssprache festlegte. Jedoch war dieses Gesetz trotz allem richtungsweisend, denn

⁶http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=494&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPath=92 [1.10.2012]

⁷<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf> [5.10.2012]

Luxemburgisch wurde als eine offizielle Sprache anerkannt, sodass es langfristig zu einer Aufwertung der Sprache kam (vgl. Fehlen, 2009,34).

3.1.3 HEUTIGE SPRACHSITUATION

3.1.3.1 LUXEMBURGISCH

Um die Sprachsituation in Luxemburg besser verstehen zu können, ist es wichtig mehr über die luxemburgische Sprache zu wissen. Luxemburgisch kommt von Westmitteldeutsch und ist ein westmoselfränkischer Dialekt (vgl. Janich & Greule, 2002,154). Die Luxemburger selbst bezeichnen ihre Sprache als Lëtzebuergesch. Nach Gilles (2011,44) ist Luxemburgisch eine Ausbausprache, das heißt eine Sprache, die sich in einem Prozess der Entwicklung befindet. Diese Entwicklung ist gemäß Gilles (2011,44) charakterisiert durch eine Herausbildung einer überregionalen Varietät, durch eine Fixierung des Wortschatzes und der Orthographie, durch den Gebrauch der Sprache in neuen Domänen und durch eine Abgrenzung zum Standarddeutsch und den moselfränkischen Dialekten.

Es ist wichtig, sich vor Augen zu führen, dass Luxemburgisch mehrere Varietäten und Dialekte besitzt. Es hat sich ein Standard-Luxemburgisch herausgebildet, das der Varietät in der zentralen Region Luxemburgs entspricht (Erhart & Fehlen, 293).

Zwar wurde Luxemburgisch 1912 in den Schulen als Fach eingeführt und die Orthographie 1948 geregelt, jedoch bedeutet das nicht, dass heutzutage jeder Luxemburgisch schreiben kann. In der Grundschule (école fondamentale) wird jeweils eine Stunde Luxemburgisch pro Woche unterrichtet, jedoch in der Sekundarstufe kaum mehr. Hauptaugenmerk liegt eher auf dem Lesen und Sprechen, als auf dem Schreiben der Sprache. In einem Lehrplan der Grundschule von 1989, der bis 2009 galt, wurde den Lehrer/innen ans Herz gelegt, dass

Duerch d'Schreiwe vum Lëtzebuergesche soll d'Kand net strapazéiert ginn, et däerfe keng Diktater gemaach ginn, an d'Resultater vun den Exercicen däerfen och net fir d'Nummer op der Zensur zielen. (Durch das Schreiben des Luxemburgischen soll das Kind nicht strapaziert werden, es dürfen keine Diktate gemacht werden, und die Resultate der Übungen sollen nicht in die Note einfließen.) (plan d'études, 1989,3)

Seit 2009 hat man den Lehrplan der Grundschulen geändert und einen kompetenzorientierten Unterricht eingeführt, das bedeutet, dass die Schüler/innen bestimmte Kompetenzniveaus am Ende der Schulabschnitte erreichen müssen (basierend auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen). Darüber hinaus schreibt der heutige Lehrplan das Lehren der luxemburgischen Schrift vor, aber Diktate sind immer noch verboten (vgl. plan d'études, 2011,79). Dies zeigt sehr gut, welchen Stellenwert das

Schreiben im Luxemburgischunterricht einnahm und teilweise noch immer einnimmt. Dies erklärt auch, warum jüngere Luxemburger besser Luxemburgisch schreiben können (und dies auch öfters in Internet oder in Nachrichten an Freunde oder Familie tun) als ältere Generationen.

People over forty say that they do not know how to write, but nevertheless, they try sometimes by imitating the younger people (the younger people sometimes do not know how to write either, but they do not care and they create their own rules).” (Erhart & Fehlen 2011,292)

Dies zeigt aber auch, dass Luxemburgisch mehr im schriftlichen Gebrauch verwendet wird als früher.

Ein zweites Merkmal der luxemburgischen Sprache als Ausbausprache ist nach Gilles (2011,44) die Verwendung in neuen Domänen. Ein gutes Beispiel dafür ist die steigende Verwendung des Luxemburgischen (anstatt des Französischen) in Parlamentssitzungen (vgl. Horner & Weber, 2008,108).

Das dritte Merkmal der luxemburgischen Sprache als Ausbausprache ist nach Gilles (2011,44) die Abgrenzung des Luxemburgischen von Standarddeutsch und anderen moselfränkischen Dialekten. Ein besonderes Merkmal des Luxemburgischen sind französische Lehnwörter. Es gibt keine allgemein vorgeschriebenen Normen, aber im formellen Luxemburgisch kommen öfter Redewendungen oder auch ganze Satzteile auf Französisch vor als in der Alltagssprache (vgl. Fehlen, 2009,40). Dies zeigt wiederum, welchen hohen Stellenwert Französisch in der luxemburgischen Gesellschaft besitzt.

3.1.3.2 TRILINGUALISMUS

Wie man dem vorherigen Kapiteln entnehmen kann, haben die Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch immer eine wichtige Rolle in Luxemburg gespielt. Dies hat sich bis heute nicht geändert, jedoch sind durch die Immigration viele neue Sprachen, die in Luxemburg gesprochen werden, hinzugekommen. Daher ist diese sprachliche Diversität einmalig in ganz Europa, wie eine Befragung der europäischen Kommission aus 2006 zeigt. Wie man der Tabelle 1 im Anhang entnehmen kann, können fast alle Einwohner Luxemburgs zumindest auf einer Sprache neben ihrer Muttersprache eine Unterhaltung führen. 92% geben an zwei Sprachen neben der Muttersprache gut sprechen zu können und 69% geben drei Sprachen an. Im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern sprechen die luxemburgischen Einwohner die meisten Sprachen (siehe Tabelle 1 im Anhang; Eurobaromètre, 2006, 13).

Diese Plurilingualität der Einwohner deutet schon darauf hin, dass man Luxemburg nicht mit anderen mehrsprachigen Ländern, wie zum Beispiel der Schweiz vergleichen kann. In der Schweiz gibt es bestimmte Gebiete, in denen eine bestimmte Sprache gesprochen wird. In Luxemburg jedoch nehmen alle drei offiziellen Sprachen einen wichtigen Stellenwert ein.

Fehlen (2011,152) übernimmt den Begriff des „Sprachmarktes“ von Bourdieu, um die Sprachsituation Luxemburgs näher zu beschreiben. Bourdieu (1980,3) erklärt diesen Begriff wie folgt:

Toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. [...] C'est-à-dire qu'apprendre un langage, c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation. Nous apprenons inséparablement à parler et à évaluer par anticipation le prix que recevra notre langage.

Bourdieu hebt hervor, dass jede Sprache einen Wert hat. Trausch (1986,9f) meint den Wert der Sprachen in Luxemburg durch eine Hierarchie beschreiben zu können: „Au Luxembourg les trois langues sont superposées dans une hiérarchie pour laquelle on pourrait retenir l'image de la pyramide. En allant de la base vers le haut, on aurait le luxembourgeois, puis l'allemand, enfin le français.“ Dies ist eine sehr vereinfachte Darstellung, denn sie lässt außer Acht, dass es verschiedene Varietäten einer Sprache gibt. Hoffmann (1981, 77) beschreibt die Sprachsituation Luxemburgs als Triglossie, während Weber (2001, 186) sie Polyglossie nennt. Die feingliedrigste Beschreibung gibt jedoch Fehlen (2009,48). Er nennt diese Situation eine mediale Diglossie (siehe Tabelle 2 unterhalb).

	Mediale Diglossie	
	Sprechen	Schreiben
High	Luxemburgisch (bei Bedarf weitere Sprachen)	Französisch
Low	regionale Varietäten des Luxemburgischen	Deutsch <-> Luxemburgisch

Tabelle 2 (Fehlen, 2009,48)

Fehlen übernimmt den Begriff der Diglossie von Ferguson und weitet ihn auf Sprechen und Schreiben aus. Im Gegenteil zu Ferguson (1959,233), beschränkt sich Fehlens (2009) Diglossiebegriff nicht nur auf verwandte Sprachen. Er unterteilt auch in eine höhere und niedrigere Varietät wie Ferguson (1959). Fehlen (2009,48) beschreibt durch sein Konzept der medialen Diglossie den luxemburgischen Sprachmarkt. Da der Sprachmarkt den Wert einer Sprache bestimmt, bedeutet das auch, dass es eine bestimmte Regelung gibt, wann

welche Sprache gesprochen werden sollte. Wie man der Tabelle 2 entnehmen kann, ist Luxemburgisch als hohe, aber auch als niedrige Varietät im Bereich des Sprechens definiert. Das bedeutet, dass für inoffizielle mündliche Situationen oft regionale Varietäten des Luxemburgisch verwendet werden, während für offizielle mündliche Situationen die Standardvarietät des Luxemburgisch (meist mit mehr Anleihen aus den Französischen) oder sonstige Sprachen verwendet werden (vgl. Fehlen, 2009,40). Luxemburgisch wird generell unter Luxemburgern verwendet:

This applies also for integrated immigrants and for their children born in Luxembourg. Even in formal occasions [...] Luxembourgish is used. But, in informal and in formal contexts, as soon as the interlocutor is identified as a non-Luxembourgophone, switching to French, German or even English is considered a courtesy, especially by educated Luxembourgish proud to show their proficiency in foreign languages. In fact, many foreigners willing to learn Luxembourgish complain of not having the opportunity to practice Luxembourgish. Immigrants can indeed stay their whole life in the country without learning Luxembourgish, but this will prevent them from a full integration and, in particular, from participation in political debate, which is exclusively held in the national language. (Erhart & Fehlen, 2011,292)

Nach Weber (2001, 185) wird Luxemburgisch als die „Essenz“ der nationalen Identität der Luxemburger angesehen. Da Luxemburgisch auf dem Arbeitsmarkt als Wettbewerbsvorteil gegenüber ausländischen Arbeitskräften angesehen wird (vgl. Fehlen, 2007,36), ist ein großes Interesse am Erlernen von Luxemburgisch als Fremdsprache vorhanden (vgl. Fehlen, 2008,55).

Im Bereich des Schreibens jedoch besitzt Luxemburgisch nicht so einen hohen Stellenwert. Es wird, wie man der Tabelle 2 entnehmen kann, als niedrige schriftliche Varietät neben der deutschen Sprache verwendet. Deutsch wird als „langue mal aimée ou aimée à contrecœur“ von Berg & Weis (2005, 10f) bezeichnet. „An understanding of German is required, but an overly good mastery is not well considered. German is used to write down what is said and thought in Lëtzebuergesch“ (Fehlen, 2002, 93). Ein Grund, warum die deutsche Sprache dieses Ansehen errungen hat, könnte auf den zweiten Weltkrieg zurück geführt werden. Zwar wird Deutsch am meisten in der geschriebenen Presse verwendet und deutsche Fernsehprogramme sind in Luxemburg gern gesehen (vgl. Koenig, 2007,473). Darüber hinaus benützen Beamte im Schriftverkehr eher Deutsch, wobei offizielle Formulare oder Verlautbarungen zweisprachig geschrieben werden (vgl. Fehlen, 2009,45). Trotz der Allgegenwart der deutschen Sprache ist ein „eindeutiges Prestigegefälle [vorhanden]: das Französische wird für formelle, juristische und kulturelle Texte verwendet und das Deutsche für Gebrauchstexte“ (Fehlen, 2009,44). Dies schlägt sich auch

in der Einstellung der Bevölkerung zu den Sprachen nieder. In einer Studie von Fehlen (2009,45) wurde Deutsch als hässlichste und Französisch als schönste Sprache beschrieben. Hoffmann hebt jedoch hervor, dass „the divisions of language use are not as clear-cut as might appear but involve a certain amount of ‘shading’ ”(Hoffmann, 1998, 149). Das bedeutet, dass es nicht einfach ist zu definieren, wann genau welche Sprache oder Sprachen angewendet werden, denn es gibt keine klaren Regeln für den Sprachgebrauch.

Darüber hinaus muss man auch bedenken, dass 43,8%⁸ der Bevölkerung einen ausländischen Pass besitzen. Gemäß der Studie von Fehlen (2009, 77) sprechen nur 82% der Bevölkerung Luxemburgisch, sodass 18% Luxemburgisch nicht benützen (siehe Tabelle 4 im Anhang). Darüber hinaus beschäftigt sich die Studie von Fehlen (2009) nur mit den in Luxemburg lebenden Personen. So sind die *frontaliers*, die täglich aus dem Ausland nach Luxemburg pendeln und 42%⁹ der arbeitenden Bevölkerung ausmachen, aus der Studie ausgeklammert (vgl. Fehlen, 2009,74). Dadurch kann das Modell der medialen Diglossie nicht auf die ganze Bevölkerung angewendet werden, da ein Teil von mindestens 18% (jedoch sind hier die *frontaliers* nicht enthalten, die in der Studie nicht teilnahmen) der Personen, die in Luxemburg leben und arbeiten kein Luxemburgisch sprechen.

3.1.3.3 DIE STELLUNG DER FRANZÖSISCHEN SPRACHE

Durch die Geschichte Luxemburgs hindurch hatte Französisch einen wichtigen Stellenwert. Französisch war seit langer Zeit die Sprache der Administration und der intellektuellen Elite (vgl. Koenig, 2007,473). Es behielt seine Position in der Administration bis heute, denn in 1984 wurde bestimmt, dass Gesetze auf Französisch verfasst werden sollen während in Verwaltungs- oder gerichtlichen Fragen Französisch neben Deutsch und Luxemburgisch verwendet werden kann.

Französisch, wie auch Deutsch, wird oft von Luxemburgern selbst als Zweitsprache oder als Fremdsprache beschrieben und Luxemburgisch als die Muttersprache (vgl. Fehlen, 2011,151; Horner & Weber, 2008,91; Trausch, 1986,10; Weber & Horner 2012,9; Trausch, 2008,15). Jedoch muss man sich ins Gedächtnis rufen, dass fast die Hälfte der Bevölkerung nicht luxemburgischer Nationalität ist. So besitzen 43,8%¹⁰ der luxemburgischen

⁸http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPath=68 [1.10.2012]

⁹http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=487&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPath=92 [1.10.2012]

¹⁰http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPath=68 [1.10.2012]

Bevölkerung einen ausländischen Pass und 42%¹¹ der arbeitenden Bevölkerung pendelt als *frontaliers* täglich aus dem Ausland nach Luxemburg. Da fast 80% der Pendler aus französischsprachigen Gebieten wie zum Beispiel Frankreich und Belgien kommen (vgl. Horner & Weber, 2008,70), nimmt die Französische Sprache am Arbeitsmarkt einen wichtigen Stellenwert ein. Nach einer Befragung aus 2004 von Fehlen (2009,156) wird generell am meisten Französisch (85%) an Arbeitsplätzen gesprochen, gefolgt von Luxemburgisch (72%), Deutsch (37%) und Englisch (30%) (siehe Tabelle 3 im Anhang). Dies hat auch Auswirkungen auf den Alltag der Luxemburger, denn gemäß Fehlens Studie (2009,77) ist die am meisten gesprochene Sprache in Luxemburg Französisch (99%), dann Luxemburgisch (82%), gefolgt von Deutsch (81%), Englisch (72%), Italienisch (34%), Portugiesisch (28%), Spanisch (22%), Flämisch/ Niederländisch (13%) und andere Sprachen (7%) (siehe Tabelle 4 im Anhang). Generell sprechen Luxemburger untereinander Luxemburgisch, wenn aber der Gesprächspartner kein Luxemburgisch kann, dann wird oft Französisch verwendet (vgl. Beirão, 1999,94). Da viele *frontaliers*, aber auch Immigranten in Restaurants, Cafés oder als Verkaufspersonal arbeiten, wird meist mit Kunden auf Französisch gesprochen (vgl. Berg & Weis, 2005,44). Deshalb wird Französisch auch als Verkehrssprache (vgl. Beirão, 1999,94) oder auch als lingua franca (vgl. Weber,2001,184) bezeichnet.

Man muss jedoch bedenken, dass nicht jeder Französisch auf dem gleichen Niveau beherrscht. Roth (2005, 1) beschreibt wie ein Kunde ein Geschäft verlässt, um nicht Französisch sprechen zu müssen:

Et ka ganz gutt sinn, datt eng Konn aus dem Schong- oder soss engem „Umoosbuttek“ erausgeet, ouni eppes ze kafen... esouger wann dëst oder dat hir gefall hätt. Hätt!...ower d'Franséisch ass nun emol net jidderengem senger Saach. Mä do waren dann nach aner Leit am Geschäft, déi Franséisch gejaddert hu wéi eng Gabberjoul, déi dat gewinnt sinn oder ‚méi Schoule gemaach‘ hunn...an da genéiert een sech, fir „säi“ Franséisch ze schwätzen, gelldir. Normal! (Übersetzung: „Es kann ganz gut sein, dass ein Kunde aus einem Schuh- oder sonstigem „Kleidungsgeschäft“ hinausgeht, ohne etwas zu kaufen...sogar wenn dieses oder jenes ihr gefallen hätte. Hätte!...aber das Französische ist nun einmal nicht jedem seine Sache. Aber da waren noch andere Leute im Geschäft, die Französisch geplappert haben wie ein Plappermaul, die das gewöhnt sind oder, ‚mehr Schule gemacht‘ haben... und da geniert man sich, „sein“ Französisch zu sprechen, nicht wahr. Normal!) (Roth, 2005,1)

Im luxemburgischen Schulsystem wird Französisch immer wichtiger, je älter die Schüler/innen werden. Die Beherrschung des Französischen wird dadurch abhängig von

¹¹http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=487&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPath=92 [1.10.2012]

dem Bildungsniveau (vgl. Fehlen, 2012,42), und erklärt somit, warum sich der Kunde in diesem Zitat schämt Französisch vor anderen Luxemburgern zu sprechen.

In einer Studie von Davis (1994) wurde in drei verschiedenen luxemburgischen Familien untersucht, wie Einstellungen zu Sprachen und soziales Verhalten an die Kinder weitergegeben wurden. Die drei Familien waren aus drei verschiedenen sozialen Milieus (Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht). Nach Davis (1994,172) haben Kinder die in der Unterschicht aufwachsen, weniger Möglichkeiten Französisch und Deutsch zu sprechen und sind nur passiv in Kontakt mit anderen Sprachen (Fernsehen, Radio, etc...). Sie erlernen von den Eltern das Verhalten, mehrsprachigen Situationen aus dem Weg zu gehen, da die Eltern diese Situationen meist auch selbst meiden. Kinder aus der Mittelschicht sehen Mehrsprachigkeit zwar als Hürde, sie werden aber von den Eltern ermutigt mehrere Sprachen zu erlernen (vgl. Davis, 1994,151f). In der Oberschicht werden Kinder dazu angeregt mehrere Sprachen im Alltag aktiv zu gebrauchen, da die Eltern Mehrsprachigkeit als etwas Positives ansehen und selbst durch den Kontakt zu anderen Ländern mehrere Sprachen täglich verwenden (vgl. Davis, 1994,132f).

Französisch ist die Sprache der Elite, jedoch verändert sich ihre Stellung langsam. Durch die hohe Zahl an Einwanderern und dadurch auch durch den Gebrauch der Sprache in allen sozialen Schichten (vgl. Berg & Weis, 2005,43f), wie auch durch den Gebrauch von verschiedenen Varietäten der französischen Sprache, die weniger prestigereich sind (vgl. Horner & Weber, 2008,88), verliert Französisch an Ansehen. Ein Beispiel für diesen Ansehensverlust des Französischen gibt Fehlen, indem er die Aussage eines Schülers aus der Sekundarstufe zitiert: „Je ne vais quand même pas apprendre la langue de ma femme de ménage!“ (Fehlen, 2011,160). Fehlen (2002,93) meint, dass mit dem Ansehensverlust des Französischen, die englische Sprache an Prestige gewinnt.

3.2 SCHULSYSTEM LUXEMBURGS

Um das heutige Schulsystem Luxemburgs besser zu verstehen, ist es unerlässlich auch einen Blick in die Geschichte zu werfen, denn es sind diese historischen Hintergründe die bis heute noch das Schulsystem beeinflussen. Nach dem historischen Überblick wird das heutige Schulsystem vorgestellt. Aufgrund der negativ ausgefallenen PISA-Studie hat sich der Wunsch nach Veränderung des Schulsystems in der Bevölkerung verbreitet. Die Gründe dafür werden genauer begutachtet und im letzten Teil werden mögliche Veränderungsvorschläge kurz diskutiert.

3.2.1 HISTORISCHER ÜBERBLICK

Während des Mittelalters waren die ersten Schulen Teil von Benediktinerklöstern. In diesen Schulen wurde besonderer Wert auf Latein und Griechisch gelegt. Da das Gebiet Luxemburgs bis zur Teilung in 1839 aus einem wallonisch und einem luxemburgisch-deutschen Sprachgebiet bestand, war seit dem Mittelalter der Unterricht bilingual (vgl. Koenig, 2007,470).

Die Kirche hatte für lange Zeit einen starken Einfluss auf die luxemburgischen Schulen, gleichzeitig erkannten die wechselnden luxemburgischen Herrscher die Vorteile der Schulpolitik, mit deren Hilfe man auch die Sprachpolitik vorantreiben konnte. Ein Beispiel dafür war die Zeit zwischen 1795 und 1815, in der Luxemburg Teil Frankreichs wurde und Französisch als alleinige Unterrichtssprache eingeführt wurde. Nach dem Wiener Kongress wurde Wilhelm I Großherzog von Luxemburg und auch König von den Vereinigten Niederlanden. Um seine Ländereien auch auf sprachlicher Ebene zu vereinen, führte er Niederländisch und Französisch als Schulfächer ein. Aufgrund der Unabhängigkeit Belgiens in 1830 entstand nach Ziegler (2011,177) die Angst, dass in Luxemburg wegen der gehegten Sympathien für die belgische Revolution eine Französisierung stattfinden könnte. Daher änderte Wilhelm I seine Schulpolitik nach 1830 und förderte zunehmend Deutsch und nicht mehr Französisch und Niederländisch als Schulfächer. 1840 kam jedoch Wilhelm II an die Macht. Er verfolgte eine andere Schulpolitik, denn er wollte sich von Preußen distanzieren (vgl. Horner & Weber, 2008,90), aber gleichzeitig nicht der katholischen Kirche, die die deutsche Sprache bevorzugte, missfallen (vgl. Weber & Horner, 2012,7). Im Bildungsgesetz von 1843 beschloss er, dass die Kirche das Recht hatte, die Lehrer auszuwählen. Des Weiteren verfügte er Deutsch und Französisch als verpflichtende Schulsprachen in der Grundschule zu verwenden. Seit dieser Zeit bis heute sind Deutsch und Französisch ein wichtiger Teil des luxemburgischen Schulsystems. Weber & Horner (2012,7) meinen, dass man sich von Preußen, aber auch gleichzeitig von Frankreich abgrenzen wollte, sodass dieses Bildungsgesetz das Ziel der Konstruktion einer Nation verfolgte. Trausch (2008,20) behauptet, dass es auch noch einen anderen Grund für die Einführung dieser zwei Sprachen gab. Da in 1839 der wallonisch sprechende Teil des luxemburgischen Gebietes abgetrennt wurde, sprach der Großteil der Bevölkerung Luxemburgisch. Französisch war die Sprache der gebildeten Schicht, während Deutsch und Luxemburgisch von den niedrigeren sozialen Schichten bevorzugt wurde. Nach Trausch (2008,20) wollte man durch dieses Bildungsgesetz einen Bruch zwischen den Eliten und der Bevölkerung vermeiden.

Zwar hätte Deutsch und Französisch gleichzeitig unterrichtet werden sollen, aber es gab nicht genug zweisprachige Lehrer. Die meisten Lehrer sprachen eher Deutsch, sodass die deutsche Sprache die Oberhand gewann, und in den 1870'er Jahren die Schüler auf Deutsch alphabetisiert wurden und Französisch ab dem dritten Jahr unterrichtet wurde.

Zwischen 1848 und 1912 wurde vom Staat eine Grundschulausbildung von sechs Jahren, eine Sekundarschulausbildung von sieben Jahren und eine einjährige höhere Ausbildung in Literatur und Wissenschaften festgelegt (vgl. Koenig, 2007,470).

Im Jahr 1912 wurde ein neues Bildungsgesetz verabschiedet. Dieses Bildungsgesetz führte eine Trennung von Religion und Schule ein, nach dem Vorbild Frankreichs, das dies schon 1881 eingeführt hatte. Das Gesetz wurde aber eigentlich für die Einführung des luxemburgischen Sprachunterrichts bekannt (vgl. Weber & Horner, 2012,9). Seit diesem Zeitpunkt bis heute lernen die luxemburgischen Schüler neben Deutsch und Französisch auch Luxemburgisch. Jedoch beschränkte sich der luxemburgische Sprachunterricht auf das Lesen von literarischen Werken in Luxemburgisch und das Singen von Liedern (vgl. Horner & Weber 2008,108). Das Schreiben wurde nicht gelehrt, da man Angst hatte, dass die luxemburgische Schrift neben Französisch und Deutsch zu viel für die Schüler werden könnte (vgl. Weber & Horner, 2012,9). Bis heute, 100 Jahre nach diesem Ereignis, hat sich an dieser Einstellung nicht allzu viel geändert.

Im Jahr 1922, kurz nach dem Ersten Weltkrieg, wurde der Unterricht von Französisch offiziell geregelt. Gemäß dieser Regelung, die bis heute genauso gehandhabt wird, lernen die Schüler Französisch spielerisch ab der zweiten Hälfte des zweiten Grundschuljahres und im darauffolgenden Grundschuljahr erhöht sich die Stundenzahl des Französischunterrichts (vgl. Weber & Horner 2012,9).

1979 wurde neben der klassischen Sekundarschulstufe auch eine technische Sekundarschule eingeführt:

This innovative form of education offered vocational training courses as well as technical and business studies. Some diplomas, such as the technical baccalaureate, opened a second path of access to higher education and gave a second chance to those pupils who had not been admitted to a traditional secondary school. (Koenig, 2007,472)

Während den 70'er Jahren kam es zu Diskussionen über die Verlängerung der Grundschule über drei Jahre hinweg, anstatt der drei Jahre in der klassischen oder technischen Sekundarschule (Koenig, 2007,472). Diese Idee wurde zwar nie in die Tat umgesetzt, jedoch wird noch bis heute über die Möglichkeit die ersten drei Jahre der Sekundarschule

für technische und klassische Sekundarschule zusammenzuführen (dreijährige Gesamtschule), diskutiert. Der Grund für diese Diskussionen ist, dass Schüler schon mit elf oder zwölf Jahren vor die Wahl zwischen klassischer und technischer Sekundarschule gestellt werden.

All diese Geschehnisse deuten darauf hin, dass das heutige luxemburgische Schulsystem historisch gewachsen ist. Schon seit 150 Jahren lernen luxemburgische Schüler/innen zuerst Deutsch und später Französisch und seit 100 Jahren auch Luxemburgisch. Dies ist auch der Grund warum es schwierig ist das Schulsystem zu ändern, da es schon seit langer Zeit auf diese Weise besteht.

3.2.2 AKTUELLES SCHULSYSTEM

Wie man dem Organigramm¹² (siehe im Anhang Organigramm1) entnehmen kann, ist das luxemburgische Schulsystem in zwei größere Bereiche geteilt. Der erste Bereich ist das *enseignement fondamental* (Grundausbildung), das zwischen dem dritten und elften Lebensjahr der Schüler/innen stattfindet. Nach dem *enseignement fondamental* folgt der zweite Bereich, das *enseignement post-primaire* (Sekundarschulausbildung), das sich in *enseignement secondaire* und *enseignement secondaire technique* aufspaltet. Nach Abschluss dieser Schulstufen können auch höhere Bildungsinstitute besucht werden. Die allgemeine Schulpflicht dauert 12 Jahre (für Schüler/innen zwischen dem vierten und sechzehnten Lebensjahr)¹³.

3.2.2.1 ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Im Jahr 2009 wurde durch eine Schulreform das *enseignement fondamental* verändert. Man teilte das *enseignement fondamental* in *éducation précoce* (Vorschulausbildung) und *enseignement primaire* (Grundschulausbildung). Das *enseignement primaire* wurde in vier Abschnitte (*cycles*) geteilt und ein kompetenzorientierter Unterricht wurde eingeführt (vgl. Berg et al., 2011, 21).

Die *éducation précoce* ist der allererste Teil des *enseignement fondamental* und ist gedacht für Kinder ab drei Jahren. Dieses erste Jahr des *enseignement fondamental* ist nicht obligatorisch, aber es wird für diejenigen Kinder empfohlen, die Luxemburgisch noch nicht erlernt haben, da Luxemburgisch die Unterrichtssprache ist (vgl. *profil de la politique linguistique éducative*, 2006,16). Trotz dieser Empfehlung besuchen nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund die *éducation précoce*. Nach einer Erhebung des

¹² http://www.men.public.lu/sys_edu/110301_organigramme_syteme_scolaire.pdf, [7.10.2012]

¹³ http://www.men.public.lu/sys_edu/index.html [8.10.2012]

Bildungsministeriums besuchten im Schuljahr 2010/2011 56,8% luxemburgische und 43,2% ausländische Schüler/innen die *éducation précoce*¹⁴.

Das *enseignement primaire* besteht aus vier Abschnitten, die jeweils zwei Jahre dauern. Wenn der/die Schüler/in die vorgeschriebenen Kompetenzen am Ende des Abschnittes nicht erreicht, kann der Abschnitt um ein Jahr verlängert werden¹⁵. Während des ersten Abschnittes ist die Unterrichtssprache Luxemburgisch (siehe Tabelle 5 im Anhang: Beschreibung der Anzahl der Stunden des Sprachunterrichts und Unterrichtssprachen). Dies ändert sich dann während des zweiten Abschnittes, da der luxemburgische Sprachunterricht nur noch eine Stunde pro Woche (bis zum Ende der Grundschulausbildung) einnimmt und Deutsch die Sprache der Alphabetisierung ist. Des Weiteren wird es als Unterrichtssprache für die Fächer: „la langue allemande, les mathématiques, l'éveil aux sciences, les sciences naturelles et humaines et l'éducation morale et sociale“ (plan d'études, 2011,3) verwendet wird (während des zweiten bis vierten Abschnittes):

Dans les domaines relatifs à l'expression corporelle, la psychomotricité, les sports et la santé, l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, les arts et la musique, le luxembourgeois, l'allemand et le français peuvent être employés en tant que langues d'enseignement. Toutefois, les explications écrites sont données et rédigées en allemand. (plan d'études, 2011,3)

Im fünften Trimester des zweiten Abschnittes (wenn die Schüler/innen ungefähr sieben Jahre alt sind) wird auch der Unterricht der französischen Sprache eingeführt¹⁶, wobei die französische Schriftsprache erst im dritten Abschnitt erlernt wird. Zusammengefasst kann man sagen, dass fast die Hälfte der Schulstunden sich mit Sprachunterricht beschäftigen (vgl. Eurybase, 2010,51).

Die Grundschullehrer müssen hohe Kompetenzen in den Sprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch vorweisen, da die Aufnahmeprüfung die Kompetenzen in diesen drei Sprachen abprüft (vgl. Erhart, 2010,230). Um Lehrer/in an der Grundschule zu werden, absolviert man entweder ein dreijähriges Studium an der Universität Luxemburg (*Bachelor in Educational Sciences*), oder man studiert im Ausland und tritt dann zur

¹⁴ vgl. *Enseignement fondamental : Cycles 1 à 4 Éducation différenciée année scolaire 2010/2011*.

Luxembourg : MENFP Statistiques globales et analyses des résultats scolaires <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/conditions-sociales/enseignement-fondamental/enseigfondamental.pdf> [8.10.2012]

¹⁵ vgl. *L'enseignement fondamental en détails*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, p.2. http://www.men.public.lu/sys_edu/enseignement_fondamental/101025_enseignement_fondamental_en_details.pdf [9.10.2012]

¹⁶ http://www.men.public.lu/sys_edu/langues_ecole/index.html [10.10.2012]

Aufnahmeprüfung an (vgl. Berg et al., 2011,27). Ein/e Lehrer/in unterrichtet alle Fächer (wobei aber Musik, Kunst, Sportunterricht oder Religion/Ethik von anderen Lehrer/innen unterrichtet werden kann) (vgl. Berg et al., 2011,24).

Am Ende des *enseignement primaire* wird entschieden, ob die Schüler/innen entweder in das *enseignement secondaire* oder das *enseignement secondaire technique* aufsteigen.

Cette orientation s'effectue sur l'avis d'un conseil d'orientation composé de l'inspecteur d'arrondissement, de l'instituteur titulaire de la classe, de deux professeurs du secondaire et du secondaire technique ainsi que d'un psychologue, en tenant compte des souhaits des parents et de l'avis de l'enseignant titulaire de la classe, à partir des notes obtenues pendant l'année scolaire et lors d'épreuves standardisées en mathématiques, allemand (compréhension de l'écrit, orthographe et grammaire), et français (compréhension de l'oral, syntaxe et conjugaisons des verbes). (*Profil de la politique linguistique éducative*, 2006,18)

In diesem Auswahlverfahren nehmen die Sprachkenntnisse einen wichtigen Stellenwert ein.

3.2.2.2 ENSEIGNEMENT POST-PRIMAIRE

Das *enseignement post-primaire* gliedert sich in das *enseignement secondaire*, die sich auf Allgemeinbildung spezialisiert und auf höhere Bildung vorbereitet, und das *enseignement secondaire technique*, die auf das Berufsleben vorbereitet, aber auch die Möglichkeit gibt, höhere Bildungsinstitute zu besuchen.

3.2.2.2.1 ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Das *enseignement secondaire* dauert sieben Jahre (vom 12. bis 18. Lebensjahr) und wird in zwei Abschnitte geteilt (*division inférieure* und *division supérieure*). Die *division inférieure* beinhaltet die siebte, sechste und fünfte Klasse. Dies entspricht dem ersten, zweiten und dritten Sekundarschuljahr und dauert daher drei Jahre.¹⁷ Während dieser drei Jahre ist Deutsch die Unterrichtssprache fast aller Fächer, mit Ausnahme der Mathematik (welches auf Französisch unterrichtet wird), Französisch und Luxemburgisch. Dieses wird nur in der siebten Klasse für eine Stunde pro Woche unterrichtet und in den folgenden Jahren nicht mehr (siehe Tabelle 5 im Anhang). In der sechsten Klasse (zweites Sekundarschuljahr) können die Schüler/innen zwischen dem *enseignement classique* und dem *enseignement moderne* wählen. Wenn das *enseignement classique* gewählt wurde, bedeutet dies, dass Latein ab der sechsten Klasse und Englisch ab der fünften Klasse gelehrt wird, während das *enseignement moderne* nur Englisch ab der sechsten Klasse anbietet. Ansonsten gibt es keine Unterschiede zwischen dem *enseignement classique* und

¹⁷ http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/es/index.html [10.10.2012]

dem *enseignement moderne*.¹⁸ Von den 30 Wochenstunden sind in der *division inférieure* elf Wochenstunden Sprachunterricht (vgl. *profil de la politique linguistique éducative*, 2006,16).

Nach der *division inférieure* folgt die *division supérieure*, welche vier Jahre dauert. Das erste Jahr der *division supérieure* ist die vierte Klasse (viertes Sekundarschuljahr). In dieser Klasse kommt es zum Wechsel der Unterrichtssprachen aller Fächer von Deutsch auf Französisch (ausgenommen die Deutschstunde und die Englischstunde, in denen die jeweiligen Sprachen die Unterrichtssprachen bleiben). Ab der dritten Klasse (fünftes Sekundarschuljahr) können noch Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch als weitere Sprachen gewählt werden.¹⁹ Die vierte Klasse (viertes Sekundarschuljahr) heißt auch *classe polyvalente*, da sie den Schüler/innen die Möglichkeit gibt herauszufinden, in welchen Fächern ihre Schwächen oder Stärken liegen. Darauf aufbauend können die Schüler/innen zwischen sieben Spezialisationszweigen wählen (*langues vivantes, mathématiques et informatique, sciences naturelles et mathématiques, sciences économiques et mathématiques, arts plastiques, musique* oder *sciences humaines et sociales*). Ab der dritten Klasse (fünftes Sekundarschuljahr) bis zur ersten Klasse (siebtes Sekundarschuljahr) absolvieren die Schüler/innen den gewählten Spezialisierungszweig.²⁰ Abhängig vom Spezialisationszweig können Schüler/innen zwischen sechs Wochenstunden (in wissenschaftlichen Spezialisationszweigen) bis zu 20 Wochenstunden (im sprachlichen Spezialisationszweig) Sprachunterricht besuchen, wobei es pro Woche insgesamt 30 Stunden Unterricht gibt (vgl. *profil de la politique linguistique éducative*, 2006,16). Im sprachlichen Spezialisationszweig, ist auch die Möglichkeit vorhanden Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch zu lernen. Im letzten Jahr des *enseignement secondaire* kann man die Sekundarschule mit einem *diplôme de fin d'études secondaires* abschließen, das die Möglichkeit bietet auf einer Universität zu studieren.

In dem *enseignement secondaire* wird jedes Fach von unterschiedlichen Lehrern/innen unterrichtet. Um ein/e Lehrer/in im *enseignement secondaire* oder auch im *enseignement secondaire technique* zu werden, muss man ein Mindeststudium von vier Jahren in dem Fach, das man unterrichten möchte, absolvieren. Danach muss man in einer Prüfung die Sprachkenntnisse von Deutsch, Französisch und Luxemburgisch unter Beweis stellen, und

¹⁸ http://www.men.public.lu/sys_edu/langues_ecole/index.html [10.10.2012]

¹⁹ http://www.men.public.lu/sys_edu/langues_ecole/index.html [10.10.2012]

²⁰ http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/es/index.html [10.10.2012]

eine zweijährige pädagogische Ausbildung an der Universität Luxemburg (*Formation pédagogique des enseignants du secondaire*) durchlaufen (vgl. Erhart, 2010,230).

3.2.2.2.2 ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE

Das *enseignement secondaire technique* ist berufsorientiert und kann zwischen sechs und acht Jahren dauern. Dies ist abhängig von der Spezialisierung und den verschiedenen Arten der Ausbildung, die man wählt (diese heißen *régimes*). Manche Schulen sind von Anfang an spezialisiert, zum Beispiel in Gastwirtschaft oder Landwirtschaft. Das *enseignement secondaire technique* wird in drei Abschnitte geteilt: *cycle inférieur*, *cycle moyen* und *cycle supérieur*.

Das *cycle inférieur* besteht aus den ersten drei Jahren der Ausbildung: 7,8 und 9. Klasse, wobei im Gegenteil zum *enseignement secondaire* die Klassen aufsteigend nummeriert werden. Diese ersten drei Jahre dienen zur Vertiefung der Basiskenntnisse und zur Auswahl von einem der drei *régimes* (*régime technique*, *régime de la formation technicien* oder *régime professionnel*). Während der *cycle moyen* und *cycle supérieur* wird das gewählte *régime* abgeschlossen.²¹ Das *régime technique* dauert fünf Jahre und führt zum *diplôme de fin d'études secondaires techniques*, das die Möglichkeit bietet ins Arbeitsleben einzusteigen oder einen Universitätsabschluss zu machen oder eine technische höhere Schule zu besuchen.²² Das *régime de la formation de technicien* (dauert vier Jahre) und das *régime professionnel* (dauert 3 Jahre) führt jeweils zum *diplôme de technicien* und *diplôme d'aptitude professionnelle*, nach dem man ebenfalls entweder ins Berufsleben einsteigen kann oder die Möglichkeit hat eine technische höhere Schule zu absolvieren.

Während des *cycle inférieur* wird auch das *régime préparatoire* angeboten. Diese Art der Ausbildung ist gedacht für diejenigen, die Schwierigkeiten haben mit dem Erwerb von neuen Inhalten und ein langsames Lerntempo aufweisen. In diesen Klassen ist der Unterricht individualisierter. Nach dem *cycle inférieur* kann man nach drei Jahren mit dem *certificat de capacité professionnelle* abschließen. Wenn die Schüler/innen ein bestimmtes Lernziel am Ende des Jahres erreichen können, haben sie die Möglichkeit in einen anderen Zweig des *cycle inférieur* oder in ein anderes *régime* zu wechseln (vgl. Berg & Weis, 2005,55).

²¹ http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/est/index.html [10.10.2012]

²² http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/est/regime_technique/index.html [10.10.2012]

Im *enseignement secondaire technique* ist die Unterrichtssprache in den Sachfächern meist Deutsch (bis auf Mathematik, das durchgehend auf Französisch unterrichtet wird, siehe Tabelle 5 im Anhang). In den höheren Klassen werden manche Fächer auf Französisch unterrichtet. Darüber hinaus kann man ab der 10 Klasse (4 Sekundarschuljahr) in ein spezielles *régime* wechseln, in dem hauptsächlich Französisch als Unterrichtssprache fungiert. Genauso wie im *enseignement secondaire* lernt man auch im *enseignement secondaire technique* ab dem zweiten Sekundarschuljahr (8 Klasse) Englisch.²³

3.2.2.3 INTERNATIONALE SCHULEN UND SCHULEN IM AUSLAND

Als Alternative zum staatlichen Schulsystem können verschiedene private Schulen gewählt werden (französische, britische, internationale oder Waldorf-Schulen), die von 7% der Schüler/innen besucht werden (vgl. Thewes, 2008,6). Diese Schulen verlangen aber meist hohe Gebühren. Eine andere Alternative sind Schulen im Ausland, meist in Frankreich, Belgien oder Deutschland. Im Schuljahr 2003/04 besuchten 3,6% der in Luxemburg lebenden Schüler/innen ausländische Schulen (vgl. Berg & Weis, 2005,58).

3.2.2.4 UNIVERSITÄT

Die Universität Luxemburg ist noch relativ jung im Vergleich zu anderen Universitäten, da sie erst 2003 gegründet wurde. Die Universität ist mehrsprachig und legt besonderen Wert auf Deutsch, Französisch und Englisch, wie auch auf obligatorische Auslandsaufenthalte (vgl. Ziegler, 2011a,689). Es gibt eine große Anzahl an luxemburgischen Studenten, die zum Beispiel nach Deutschland, Belgien oder Frankreich studieren gehen (vgl. Thewes, 2008,6).

3.2.3 SCHWACHPUNKTE DES SCHULSYSTEMS

Ein Grund, warum man auf einige Schwachpunkte des luxemburgischen Schulsystems aufmerksam wurde, war die erste PISA-Studie in 2000. Die PISA-Studie evaluierte die Kenntnisse von fünfzehnjährigen Schüler/innen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften in den Staaten der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). Die luxemburgischen Schüler/innen erreichten im internationalen Vergleich in allen Kategorien eine schlechte Punktezahl, die sich weit unter dem OECD Durchschnitt befand (siehe Tabelle 6 im Anhang). Dieser „PISA –Schock“, wie er von einigen Autoren genannt wird (vgl. Hengesch, 2011,68; PISA, 2003,13), wurde auch später nicht wirklich überwunden, denn in den darauffolgenden PISA-Studien 2003, 2006 und

²³ http://www.men.public.lu/sys_edu/langues_ecole/index.html [10.10.2012]

2009 blieb Luxemburg weiterhin unter dem OECD Durchschnitt (vgl. PISA, 2003,55; PISA, 2006,22; PISA, 2009,31).

Die PISA-Studie in 2009 untersuchte darüber hinaus, inwieweit Chancengleichheit im Bildungserfolg der Schüler/innen vorhanden ist. Basierend auf den Ergebnissen stellte man fest, dass die Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Schüler/innen ohne Migrationshintergrund einen Leistungsrückstand von 1,5 bis zu 2 Schuljahren aufwiesen (vgl. PISA, 2009,44). Unter Migrationshintergrund versteht man hier die Situation von Schüler/innen, die im Ausland geboren wurden und deren Eltern auch aus dem Ausland stammen, oder Schüler/innen die in Luxemburg geboren wurden und deren beide Elternteile aus dem Ausland kommen (vgl. PISA, 2009,42). Die Mehrheit der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind romanischsprachig (64%), während nur 13% germanophon sind (vgl. PISA, 2009,45).

Des Weiteren wurde der sozio-ökonomische Status der Schüler/innen untersucht, indem man sich nach dem Beruf und den höchsten Bildungsabschluss der Eltern erkundigte und welche materiellen Ressourcen (Bücher, DVDs oder andere Kulturgüter) die Schüler/innen besaßen (vgl. PISA, 2009,46). Es stellte sich heraus, dass sozio-ökonomisch benachteiligte Schüler/innen einen Leistungsrückstand von ungefähr 2,5 Schuljahren aufwiesen (vgl. PISA, 2009,48). Die Mehrheit der sozio-ökonomisch benachteiligten Schüler/innen ist romanischsprachig (63%) und nur 25% ist germanophon (vgl. PISA, 2009,45).

Zusammenfassend wurde von der PISA-Studie festgestellt, dass die schulischen Leistungen stark von der Erstsprache, dem Migrationshintergrund und dem sozio-ökonomischen Status abhängen. Das bedeutet, dass „Chancengleichheit des Bildungserfolges [...] im luxemburgischen Bildungssystem nicht (oder höchstens sehr eingeschränkt) gegeben“ ist (PISA, 2009,54). Berg & Weis (2005), die die Aufgabe hatten, im nationalen Bericht die Lage des Schulsystems zu beschreiben, bringen dies kurz und bündig auf den Punkt: „L'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent“ (Berg & Weis, 2005,46).

Nun stellt sich die Frage, warum es diese Ungleichheiten gibt. Fehlen (2007,36) und Horner & Weber (2008,92) geben an, dass der Sprachunterricht anfangs luxemburgischsprachige Schüler/innen bevorteilt, da die Alphabetisierung auf Deutsch stattfindet und sich dies schwieriger für romanischsprachige Schüler/innen gestaltet. Schüler/innen, die zu Hause kein Luxemburgisch sprechen, können Luxemburgisch in der *précoce* (Vorschule) und im ersten Abschnitt des *enseignement primaire* (Grundschule)

erlernen (während dem dritten bis fünften Lebensjahr). Im zweiten Abschnitt (ungefähr sechstes Lebensjahr) wechselt die Unterrichtssprache von Luxemburgisch auf Deutsch (siehe Tabelle 5 im Anhang). Da aber Luxemburgisch und Deutsch nahe verwandt sind, ist es oft nicht einfach, diese zwei Sprachen auseinander zu halten. Dies ist auch der Fall für Schüler/innen, die Luxemburgisch zu Hause sprechen (vgl. Fehlen, 2007,36). Der französische Sprachunterricht wird am Ende des zweiten Abschnittes (ungefähr siebtes Lebensjahr) eingeführt, aber die Unterrichtssprache aller Sachfächer bleibt bis zum Ende des *enseignement primaire* Deutsch, das Schwierigkeiten für nicht germanophone Schüler/innen bereiten kann. Darüber hinaus wird Französisch wie eine Fremdsprache unterrichtet, wobei der Fokus auf der Grammatik und der Schriftsprache liegt, sodass das Potenzial von Schüler/innen mit guten umgangssprachlichen Französischkenntnissen oft nicht gewürdigt wird (vgl. Fehlen, 2009,51). Am Ende der Grundschulausbildung wird basierend auf den Noten entschieden, ob die Schüler/innen das *enseignement secondaire* oder das *enseignement secondaire technique* besuchen werden (wobei Deutschkenntnisse ein beträchtlicher Teil der Noten darstellen, da Deutsch die Unterrichtssprache ist). Diejenigen, die bessere Noten haben, besuchen meist das *enseignement secondaire*, in dem Französisch nach und nach eine wichtigere Rolle spielt. Wenn man sich die Verteilung der Schüler/innen des *enseignement post-primaire* (Sekundarschulausbildung) genauer ansieht, kann festgestellt werden, dass das *enseignement secondaire* hauptsächlich von Schüler/innen mit luxemburgischer Nationalität (81,3%) besucht wird, während 57,3% luxemburgische und 42,7% ausländische Schüler/innen eine Ausbildung im *enseignement secondaire technique* absolvieren (vgl. *les chiffres clés de l'éducation nationale*, 2012,16). Zwar besuchen eine große Anzahl romanischsprachiger Schüler/innen das *enseignement secondaire technique*, aber dort wird großer Wert auf Deutschkenntnisse gelegt, da ein Großteil der Sachfächer auf Deutsch unterrichtet wird. Im *enseignement secondaire* wiederum wird ab dem ersten Jahr Mathematik auf Französisch unterrichtet und dann ab dem vierten Jahr auch alle Sachfächer, wobei dies den germanophonen Schüler/innen Probleme bereiten kann. Im nationalen Bericht von Berg & Weis (2005) wird dies wie folgt beschrieben:

En ce qui concerne les matières qui causent l'échec scolaire des élèves, on trouve en premier lieu l'allemand, « grâce » auquel les élèves romanophones sont écartés du système scolaire surtout au moment du passage à l'enseignement postprimaire. Vient ensuite le français langue de prestige [...] qui fait échouer les élèves luxembourgeois provenant de familles avec un moindre capital culturel. La réussite dans le système luxembourgeois est réservée à une élite sociale qu'il a tendance à reproduire. (Berg & Weis, 2005,93)

All dies spiegelt sich in der Durchfallquote und den Schulabgängern wieder. Zwar gibt es keine spezifische Durchfallquote in dem *enseignement primaire*, da ein Abschnitt um ein Jahr verlängert werden kann, wenn der/die Schüler/in das vorgegebene Kompetenzniveau nicht erreicht, aber es gibt Statistiken über den Schulrückstand (das Bildungsministerium nennt dies nicht „*redoublement*“ sondern „*retard scolaire*“), die bezeugen, dass im dritten und vierten Schulabschnitt ungefähr 20% der Schüler/innen, also jede/r fünfte Schüler/in, ein Jahr Schulrückstand aufweisen (vgl. les chiffres clés de l'éducation nationale, 2012,26). Im *enseignement secondaire* befindet sich der Schulrückstand um ein Schuljahr zwischen 7,7% im ersten Sekundarschuljahr und 22,9% im siebten Sekundarschuljahr, wobei die Zahl sich jedes Jahr stufenweise erhöht (vgl. les chiffres clés de l'éducation nationale, 2012,34). Die höchsten Prozentzahlen sind jedoch im *enseignement secondaire technique* vorzufinden, da der Schulrückstand um ein Jahr zwischen 33,7% (erstes Sekundarschuljahr) und 38,4% (letztes Sekundarschuljahr) liegt, sodass jede/r dritte Schüler/in eine Klasse wiederholt, wobei im letzten Schuljahr nur 25,6% der Schüler/innen, also ein Viertel niemals eine Klasse wiederholt haben (vgl. les chiffres clés de l'éducation nationale, 2012,42).

3.3 SPRACHENPOLITIK LUXEMBURGS

In diesem Kapitel wird kurz auf die Sprachenpolitik Luxemburgs eingegangen. Zuerst wird erörtert, welche Veränderungen sich auf sprachpolitischer Ebene in den letzten Jahren zugetragen haben. Dann wird betrachtet, welche Spracherwerbspolitik an den Sekundarschulen verfolgt wird. Schließlich wird ein Blick in die nahe Zukunft geworfen, indem analysiert wird, wie man den Spracherwerb im Sekundarschulwesen verändern möchte und könnte.

3.3.1 VERÄNDERUNGEN AUF SPRACHENPOLITISCHER EBENE

Nach Shohamys (2006,54) Beschreibung von Sprachenpolitik, besteht sie aus der Anwendung der Sprache (*practices*), wie auch den Ideologien und Vorstellungen (*beliefs*). Das verbindende Glied zwischen *practices* und *beliefs* sind Mechanismen, wie zum Beispiel Gesetze oder Verordnungen. In diesem Abschnitt der Arbeit werden jedoch nur die offenkundigen (*overt*) Mechanismen beschrieben, die sich auf das luxemburgische Schulsystem beziehen, da hier aus Platzgründen keine Analyse von Straßenschildern, Sprachtests oder Lehrmethoden gemacht werden kann.

Der „PISA-Schock“ im Jahr 2000 brachte den Stein ins Rollen, denn dadurch wurde die Bevölkerung aufmerksam auf die Kritikpunkte des Bildungssystems. Die Regierung entschloss sich, Maßnahmen zu setzen, um den Spracherwerb zu verbessern und richtete sich an die Sprachpolitikabteilung des Europarates sowie an die damals neugegründete Universität (vgl. Berg, 2011,78). Ein nationales Sprachbildungsprofil (Berg & Weis, 2005: *rapport national*) wurde von Experten der Universität Luxemburg erstellt, indem das Schulsystem analysiert wurde. Im Juni 2005 besuchten eine Woche lang Experten der europäischen Kommission das Land und versuchten sich selbst ein Bild zu machen, sodass diese dann gemeinsam mit den Experten der Universität das *profil de la politique linguistique éducative* in 2006 erstellten. Ein Jahr darauf wurde, basierend auf diesen zwei Dokumenten, das *réajustement de l'enseignement des langues* fertig gestellt, das 66 Maßnahmen (*actions*) für die Verbesserung des Spracherwerbs vorschlägt.

Alle drei Dokumente heben den großen Stellenwert des Erwerbs von mehreren Sprachen in der luxemburgischen Gesellschaft hervor (vgl. Berg & Weis, 2005,100; *profil de la politique linguistique éducative*, 2006,35; *réajustement de l'enseignement des langues*, 2007,11), und kritisieren die strenge Teilung zwischen den verschiedenen Sprachen, wie auch zwischen den Fächern (vgl. Berg & Weis, 2005,82; *profil de la politique linguistique*, 2006,v; *réajustement de l'enseignement des langues*, 2007,16). Als Lösung wird vorgeschlagen, alle Sprachen, die in Luxemburg gesprochen werden, also auch Migrationssprachen, in den Unterricht zu integrieren und auch zweisprachigen Unterricht einzuführen, indem man zum Beispiel einen Text in einer Sprache liest und die Fragen dazu in einer anderen Sprache beantwortet (vgl. *réajustement de l'enseignement des langues*, 2007,43), ähnlich wie im Lehransatz des *translanguaging* (siehe Kapitel 2.3.2.2). Das *profil de la politique linguistique éducative* (2006,23) gibt an, das bis jetzt unter Trilingualismus verstanden wurde, dass man drei Sprachen sehr hohe Kompetenzen vorweisen kann und diese drei Sprachen auch gleich gut beherrscht. Diese Vorstellung wird jedoch als nicht realistisch bezeichnet, da „la maîtrise des différentes langues est naturellement déséquilibrée“ (*profil de la politique linguistique éducative*, 2006,24). Deswegen wird vorgeschlagen, Kompetenzniveaus für die Sprachen zu definieren und nicht das muttersprachliche Niveau als Vorbild zu nehmen. Darüber hinaus war ein weiterer wichtiger Punkt, der Selektion der Schüler/innen aufgrund sprachlicher Kompetenzen entgegen zu wirken, indem man das Tempo des Spracherwerbes berücksichtigt (vgl. *profil de la politique linguistique éducative*, 2006,v).

All diese Dokumente wurden als Basis für die Bildungsreform der Grundschule 2009 genommen, sodass ein kompetenzorientierter Unterricht eingeführt wurde und man vorschrieb, welche Kompetenzen die Schüler/innen erreichen müssen. Bei der Bestimmung der Kompetenzen hatte der GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) einen starken Einfluss ausgeübt (vgl. Ziegler, 2011b,5). Eigentlich hätte nach der Reform der Grundschule die Sekundarstufe 2012 reformiert werden sollen. Dies scheiterte jedoch an dem Widerstand der Bevölkerung, der sich in verschiedenen Demonstrationen (wie zum Beispiel im November 2011²⁴, oder im März 2012²⁵) manifestierte, sodass die Reform um ein Jahr verschoben wurde. Eine kurze Beschreibung der Reform und des Grunds für die Demonstrationen folgen in einem späteren Teil der Arbeit (siehe Kapitel 3.3.3 Perspektiven für das Schulwesen).

3.3.2 *SPRACHERWERBSPOLITIK UND DAS ENSEIGNEMENT SECONDAIRE*

Dieser Teil der Arbeit analysiert die aktuelle Spracherwerbspolitik des Sekundarschulwesens anhand eines Vergleiches zwischen den Vorsätzen des *profil de la politique linguistique éducative* (2006) und des *réajustement de l'enseignement des langues* (2007) mit den Lehrplänen der Sekundarstufe (im Besonderen des *enseignement secondaire*). Besonderes Augenmerk ist auf das *enseignement secondaire* gerichtet, da sich die Studie im darauffolgenden Analysekapitel ausschließlich mit dem *enseignement secondaire* auseinandersetzt.

Wenn man die Lehrpläne²⁶ des *enseignement secondaire* betrachtet, merkt man, dass generell die Vorsätze des *profil de la politique linguistique éducative* und *réajustement de l'enseignement des langues* noch nicht vollkommen in den Lehrplänen des *enseignement secondaire* übernommen wurden. Es wird zwar zum Beispiel im Lehrplan des Deutschunterrichts der siebten Klasse der Erwerb interkultureller Kompetenzen als Ziel angegeben²⁷, aber die Integration von anderen Sprachen oder Migrationssprachen in den Unterricht in allen Fächern wird kaum erwähnt, geschweige denn ein Lehransatz der mehrere Sprachen gleichzeitig einsetzt. Stattdessen ist in allen Fächern eine Unterrichtssprache vorgeschrieben, mit Ausnahme des Mathematikunterrichts. In den ersten zwei Jahren des Mathematikunterrichts fungiert Französisch zwar als

²⁴ <http://www.tageblatt.lu/nachrichten/story/30592354> [11.10.2012]

²⁵ <http://www.luxembourg.com/protest-schulreform/> [11.10.2012]

²⁶ http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 [12.10.2012]

²⁷ http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 ;allemand : introduction 7-4e enseignement secondaire [12.10.2012]

Unterrichtssprache, jedoch dürfen Erklärungen auch auf Luxemburgisch geschehen. Darüber hinaus werden Bildungsstandards in Deutsch und ein *réfèrentiel de compétences* in Französisch definiert, die genauer bestimmen, welches Wissen die Schüler/innen erlernen sollen. Jedoch wird nicht bestimmt, welches Niveau nach GERS erreicht werden soll. Luxemburgisch wird nur während dem ersten Sekundarschuljahr (7. Klasse) eine Stunde pro Woche unterrichtet. In den nachfolgenden Jahren wird kein Luxemburgischunterricht angeboten. So scheint es auf den ersten Blick, dass Luxemburgisch kaum im *enseignement secondaire* verwendet wird. Viele Autoren jedoch geben an, dass Luxemburgisch trotzdem einen wichtigen Platz im Unterricht einnimmt, da Lehrer/innen Luxemburgisch sprechen, um zum Beispiel komplizierte Themen zu erklären, oder zu wiederholen, was sie auf Deutsch oder Französisch gesagt haben (vgl. Davis, 1994,100f; Fehlen, 2006,15; Erhart, 2010,230; Horner & Weber, 2008, 98). Dies zeigt, dass zwar offiziell nach dem Lehrplan Sprachen getrennt voneinander gelehrt werden sollten, Lehrer/innen dies aber nicht immer befolgen.

3.3.3 PERSPEKTIVEN FÜR DAS SCHULWESEN

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Reform und dessen Kritik überblicksweise dargestellt und es werden auch andere Reformideen kurz analysiert.

Nicht nur die Regierung, sondern auch Eltern, Direktoren, Lehrer/innen, wie auch Schüler/innen sind sich alle einig, dass eine Reform nötig ist, nur vertritt jeder andere Ansichten (vgl. *réforme du lycée*, 2012,5).

Die Reformideen, die vom Ministerium vertreten werden, teilen das *enseignement post-primaire* weiterhin in das *enseignement secondaire* und das *enseignement secondaire technique*. Eine der wichtigsten Neuerungen des Reformvorschlages ist, dass man während dem ersten Sekundarschuljahr in beiden Zweigen des *enseignement post-primaire* keine Klasse wiederholt. Diese Neuerung war mitunter ein Grund für Widerspruch in der Bevölkerung (vgl. *réforme du lycée*, 2012,10). Dabei basiert diese Reformidee auf einem Schulprojekt namens PROCI (*projet cycle inférieur*), das in dem *enseignement secondaire technique* durchgeführt wurde. Die Grundidee des PROCI ist, dass man während den ersten drei Jahren der Sekundarschule die Klasse nicht wiederholen kann. Die PISA-Studien von 2006 und 2009 bezeugten, dass die Schüler/innen des PROCI um ein halbes Jahr Leistungsvorsprung im Vergleich zu anderen Schüler/innen des *enseignement secondaire technique* aufwiesen (vgl. Serres, 2011,92).

Ein anderer Streitpunkt ist der Sprachunterricht. In der Reform wird vorgeschlagen, dass die Schüler/innen verschiedene Kompetenzniveaus in Englisch, Deutsch und Französisch erreichen sollen (entweder B1, B2 oder C1), wobei die Schüler/innen selbst teilweise auswählen können, in welcher Sprache sie welches Niveau erreichen sollen (*proposition de texte d'une loi*, 2011,12). Die Kritiker meinen, dass dadurch das Sprachniveau der Schüler/innen gesenkt wird, da sie die Meinung vertreten, dass die Schüler/innen muttersprachliches Niveau in allen Sprachen erwerben sollen. Man muss jedoch bedenken, dass nur wenige dieses Ziel erreichen.

Darüber hinaus wird vorgeschlagen, dass für jede/n Schüler/in ein/e Lehrer/in (*tuteur*) zugeteilt wird, mit der Aufgabe diese/n Schüler in den ersten zwei Jahren seiner Schullaufbahn zu begleiten. Einige Schuldirektoren kritisieren diesen Punkt, da sie sich die Frage stellen, ob es genügend Personal gibt und wie die Organisation des Tutorats genau funktionieren soll (vgl. *réforme du lycée*, 2012,7).

Eine weiterer Streitpunkt ist die persönliche Arbeit (*travail personnel*), die jede/r Schüler/in selbstständig in dem vorletzten Sekundarschuljahr entwerfen muss, mit dem Ziel zu erlernen, wie man ein Projekt plant, ausarbeitet und präsentiert (vgl. *proposition de texte d'une loi*, 2011,13). Dies wurde teilweise von den Lehrer/innen kritisiert, da nicht genau erklärt wurde, wie diese persönliche Arbeit durchgeführt werden sollte²⁸.

Ein anderer Vorschlag, der nicht Teil der geplanten Reform der Regierung ist, wäre zum Beispiel eine Gesamtschule (*tronc commun*), die die Aufteilung in das *enseignement secondaire* und das *enseignement secondaire technique* erst nach dem Ende der Schulpflicht (sechzehntes Lebensjahr) einführt. Dabei soll es in der Gesamtschule keine Wiederholung des Schuljahres bei schlechtem Abschneiden geben²⁹. Dieser Vorschlag erscheint interessant, da dadurch die Selektion der Schüler/innen um einige Jahre verschoben wird, und diejenige/n Schüler/innen, die Probleme mit dem Erlernen der deutschen Sprache, oder auch mit dem Erlernen der französischen Sprache haben, in dieser Zeit ihre Kenntnisse verbessern können.

Die Reform spricht jedoch nicht genauer an, wie man mit Mehrsprachigkeit oder Migrationssprachen umgehen sollte. Es wird zwar die Möglichkeit angeboten, Portugiesisch, Italienisch, Spanisch oder Luxemburgisch als weitere Sprache in den letzten

²⁸ <http://www.tageblatt.lu/nachrichten/story/30592354> [11.10.2012]

²⁹ dies ist ein Vorschlag der Grünen Partei, persönliche Unterredung mit Claude Adam [13.7.2012], Abgeordneter *déi Gréng* Partei

drei Jahren der Sekundarstufe zu wählen (vgl. *proposition de texte d'une loi*, 2011,13), aber es wird nicht genauer erwähnt, ob man mehrere Sprachen in einem Unterrichtsfach verwenden darf. Es gibt sehr gute Ideen, um mehrere Sprachen im Unterricht einzubinden, wie zum Beispiel die Broschüre *ouverture aux langues* (2008), die jedoch eher an Grundschulkinder gerichtet ist. Eine Möglichkeit, wie zum Beispiel das *translanguaging*, also das Lesen eines Textes in einer Sprache und das Beantworten von dazugehörigen Fragen in einer anderen Sprache, scheint noch nicht in die Reform durchgedrungen zu sein. Dabei ist diese Methode gemäß Baker (2006,297) sehr vorteilhaft für Sachfächer. Darüber hinaus könnte man durch diese Vorgangsweise ausnützen, dass in einer Klasse meist mehrere Schüler/innen bessere Kenntnisse in Französisch oder in Deutsch oder in anderen Sprachen vorweisen und sie dadurch gegenseitig voneinander lernen könnten.

Zwar gibt es viele Ideen, wie man das Schulsystem verbessern könnte, aber wie der Verlauf der Sekundarschulreform gezeigt hat, ist es nicht einfach alle Meinungen auf einen Nenner zu bringen.

4 ANALYSE

In diesem Kapitel wird eine quantitative Studie vorgestellt, die in zwei luxemburgischen Schulen durchgeführt wurde. Die ersten Unterkapitel geben Auskunft über das Forschungsziel, die Wahl der Schulen und Klassen, den Verlauf der Studie und den Aufbau des Fragebogens. Danach werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt.

4.1 FORSCHUNGSZIEL

Luxemburg ist eines der wenigen Länder innerhalb Europas, in denen mehrere Sprachen parallel in öffentlichen Schulen unterrichtet werden. Es gibt kaum andere Länder der EU, in denen Mehrsprachigkeit einen so hohen Stellenwert einnimmt. Die französische Sprache spielt eine besondere Rolle im *enseignement secondaire*, da es in den späteren Sekundarschuljahren Deutsch als Unterrichtssprache ablöst. Daher liegt der Fokus dieser Studie auf der französischen Sprache. Das Ziel ist es herauszufinden, welche Stellung die französische Sprache im *enseignement secondaire* einnimmt. Dies geschieht einerseits durch die Untersuchung der Einstellung der Schüler/innen und Lehrer/innen zu Französisch und andererseits durch die Analyse des Sprachgebrauchs in den verschiedenen Unterrichtsstunden. Um die Einstellung zu Französisch und den Sprachgebrauch in den Unterrichtsstunden festzustellen, wurde eine quantitative Studie mit Hilfe einer Fragebogenumfrage in zwei luxemburgischen Schulen durchgeführt. Die quantitative Studie ist in diesem Fall von Vorteil, da eine Stichprobe der Bevölkerung befragt werden kann und somit generelle Trends festgestellt werden können (vgl. Creswell, 2009,145).

Um die Einstellung der Schüler/innen und Lehrer/innen zu erheben, wurde einerseits der Sprachgebrauch in verschiedenen alltäglichen Domänen untersucht (z.B. Familie, Schule, Freunde, öffentliche Umgebung,...) und andererseits, mit Hilfe einer Likert-Skala eine Einstellungsanalyse durchgeführt. Der Sprachgebrauch während der verschiedenen Unterrichtsstunden wurde anhand der Angaben der Befragten ermittelt. Dies bedeutet, dass Schüler/innen sowie Lehrer/innen gefragt wurden welche Sprachen während der Unterrichtsstunden Verwendung finden. Ziel dieser Vorgangsweise war die Untersuchung von Unterschieden im Vergleich zum vorgeschriebenen Lehrplan (siehe im Literaturverzeichnis Lehrpläne für *enseignement secondaire*).

Zwar existiert eine von der europäischen Kommission unterstützte Studie über die Einstellung der Schüler/innen in Luxemburg zu den verschiedenen erlernten Sprachen (vgl. Pelt et al., 2007), jedoch ist ihr Fokus primär auf die Motivation der Schüler/innen

gerichtet, eine Sprache zu erlernen. Obwohl die vorliegende Studie ebenfalls die Einstellung der Schüler/innen zu Französisch untersucht, weicht dieses Forschungsthema von dem der oben zitierten Arbeit insofern ab, als sie sich auch mit dem Wechsel von Deutsch auf Französisch als Unterrichtssprache beschäftigt. Zu diesem spezifischen Forschungsfokus existiert derzeit noch keine einschlägige Studie. Darüber hinaus beschäftigt sich die vorliegende Studie auch mit dem Gebrauch verschiedener Sprachen in den verschiedenen Unterrichtsfächern. Die einzige Studie, die sich mit diesem Thema beschäftigte, wurde 1977 in der Diplomarbeit von Claudia Saatweber ausgeführt (vgl. Fehlen, 2006,10).

4.2 WAHL DER SCHULEN UND SCHULKASSEN

Es wurde eine Schule in Luxemburg Stadt und eine andere in einem kleinen Dorf in der Nähe der belgischen Grenze als Grundlage für die quantitative Studie gewählt. Die Gruppe der untersuchten Schüler/innen (51 Personen), sowie zwölf Lehrer/innen stammen aus der Schule von Luxemburg Stadt, während die restlichen Lehrer/innen (sechs Personen) aus der Schule am Land stammen. Diese zwei Schulen wurden ausgewählt um einen guten Einblick in das schulische Umfeld in der Stadt sowie auch am Land zu gewinnen.

Ein Teil der Studie beschäftigt sich mit dem Wechsel der Unterrichtssprachen im *enseignement secondaire*. Es kommt zweimal zu einem Wechsel zwischen den Unterrichtssprachen in der Sekundarstufe. In der Grundschule werden die Sachfächer auf Deutsch unterrichtet (siehe Tabelle 5 im Anhang). Im ersten Jahr (7. Klasse) des *enseignement secondaire* wird Mathematik auf Französisch gelehrt, und nicht mehr auf Deutsch, wie in dem *enseignement primaire*. Dies ist der erste Wechsel der Unterrichtssprachen. Die übrigen Fächer haben auch in dem *enseignement secondaire* weiterhin Deutsch als Unterrichtssprache, bis die Schüler/innen das vierte Jahr der Sekundarschule erreichen. Während des vierten Jahres ändert sich die Unterrichtssprache für alle Sachfächer von Deutsch auf Französisch. Dies ist der zweite Wechsel der Unterrichtssprachen. Der Fokus der Studie liegt auf der zweiten Sekundarschulstufe (6. Klasse), um auf den ersten Unterrichtssprachenwechsel eingehen zu können und um die Meinung der Schüler/innen zum bevorstehenden zweiten Wechsel zu erfassen. Deswegen wurde die quantitative Studie in zwei Klassen des zweiten Sekundarschuljahres (51 Schüler/innen) in der Schule in Luxemburg Stadt durchgeführt.

4.3 VERLAUF DER STUDIE

Nach Oppenheim (1996,7f) gibt es verschiedene Vorbereitungsschritte bei der Planung einer quantitativen Studie. Basierend auf diesen Schritten wurde zwischen März und Juni 2012 zuerst relevante Literatur gesammelt, Forschungsziele gesetzt, Hypothesen formuliert und ein Fragebogen erstellt. Der Großteil der Sekundarschulen Luxemburgs wurde angeschrieben (es gibt insgesamt 35 Schulen), wobei schließlich nur eine Schule positiv auf die Anfrage antwortete. Die meisten Schulen gaben an, entweder gerade an einer anderen Studie teilzunehmen, oder sie meinten, dass durch das Durchführen der Studie wichtige Unterrichtszeit verloren gehe. Es gelang schließlich eine zweite Schule ausfindig zu machen und somit mehr Lehrer/innen für die Studie zu gewinnen. In einer Studie, die von der europäischen Kommission unterstützt wurde (vgl. Pelt et al., 2007,111), werden ähnliche Schwierigkeiten mit der Auswahl der Schulen beschrieben. Pelt et al. (2007,111) gaben an, dass jährlich eine große Anzahl an Studien an den luxemburgischen Schulen durchgeführt wird.

Nach der Planungsphase wurde im Juli während eines einmonatigen Aufenthaltes in Luxemburg eine Vorstudie durchgeführt, mit deren Hilfe der Fragebogen angepasst wurde. Nach der Vorstudie wurden die Fragebögen in den verschiedenen Klassen der Sekundarschule in Luxemburg Stadt von mir persönlich ausgeteilt. Dies hatte den Vorteil, dass damit etwaige Fragen der Schüler/innen sofort beantwortet werden konnten. Der Direktor der Schule war überaus hilfsbereit und schien sehr interessiert an dem Thema der Studie. Die zweite Schule wurde nicht persönlich besucht, da die Lehrer/innen per E-Mail angeschrieben wurden.

Schließlich folgte nach der Datenerhebung die Auswertung der Daten mit dem Computerprogramm SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Die jeweiligen Antworten wurden in Form von Ziffern kodiert und eingegeben. Unklare oder mehrdeutige Antworten wurden als nicht gegeben markiert. Nach der Datenauswertung wurden Diagramme mit Hilfe des Computerprogramms Microsoft Excel, wie auch SPSS, angefertigt, um die Daten besser zu veranschaulichen und um Vergleiche zwischen der Gruppe der Schüler/innen und Lehrer/innen ziehen zu können.

4.4 AUFBAU DES FRAGEBOGENS

Beide Fragebögen, für Lehrer/innen und für Schüler/innen, sind inhaltlich in gleicher Weise aufgebaut (siehe 8.4 Fragebogen Schüler/innen und 8.5 Fragebogen Lehrer/innen im Anhang). Jedoch konnten nicht alle Fragen für Lehrer/innen und auch für Schüler/innen verwendet werden, da aufgrund von Altersunterschieden und aufgrund der unterschiedlichen Lebensabschnitte, in denen sich diese zwei Gruppen befanden, die Fragen angepasst werden mussten. Diejenigen Fragen, die nur im Fragebogen der Schüler/innen oder nur im Fragebogen der Lehrer/innen erscheinen, sind in der Tabelle 7 (siehe die übernächsten zwei Seiten, rechte Spalte) mit einem Pfeil gekennzeichnet.

Der Aufbau gliedert sich in vier verschiedene Hauptthemen. Auf der nächsten Seite sieht man in Tabelle 7 die genauere Gliederung des Fragebogens. Die Hauptthemen befinden sich in der linken Spalte, gefolgt von den primären Forschungsfragen, den Informationen, die gebraucht werden, um diese Forschungsfragen zu beantworten und schließlich, in der rechten Spalte, die einzelnen Fragen, die aus den Forschungsfragen entwickelt wurden.

Das erste Hauptthema beschäftigt sich mit persönlichen Informationen, die sich aus dem Alter, dem Geschlecht, der Nationalität und den erlernten Sprachen zusammensetzen. Der zweite Teil besteht aus einer Einstellungsanalyse, die sich mit der Einstellung zu Französisch beschäftigt. Der dritte Teil fragt nach den Sprachdomänen, in denen verschiedene Sprachen gebraucht werden, während der letzte Teil sich mit der Frage, inwieweit man verschiedene Sprachen im Unterricht gebraucht, befasst.

Der Fragebogen besteht hauptsächlich aus geschlossenen Fragen, das bedeutet, dass die Befragten die zutreffende vorgegebene Antwort ankreuzen mussten. Es gab jedoch auch einige offene Fragen, in denen die Befragten selbst ihre Meinung formulieren konnten. Diese wurden nach Themen gegliedert und ergänzten in der Auswertung die geschlossenen Fragen.

Der Fragebogen wurde auf Französisch verfasst, wobei die Formulierung der Fragen an das Niveau der Schüler/innen in französischer Sprache angepasst wurde.

In den nächsten drei Unterkapiteln, die nach den Hauptthemen Einstellungsanalyse, Domänenanalyse und Mehrsprachigkeitsdidaktik gegliedert sind, werden der Aufbau und die Konzepte, auf denen der Fragebogen basiert, genauer erklärt.

Tabelle 7: Aufbau des Fragebogens (nach einem ähnlichen Layout von Ranjit, 2005,139)

Themen	Forschungs- fragen	Informationen die benötigt werden	Fragen
persönliche Informationen	Welche persönliche Faktoren gibt es? Mit welchen Sprachen haben Schüler/innen und Lehrer/innen Kontakt?	Alter, Geschlecht	• Alter • Geschlecht
		Nationalität	• Nationalität • Seit wie vielen Jahren lebst du/ leben Sie in Luxemburg?
		Leben in anderen Ländern	• Hast du/ Haben Sie schon in einem anderen Land gelebt? In welchem?
		Erlernen von anderen Sprachen	• Welche Sprachen wurden in der Schule erlernt? • Welche Sprachen wurden außerhalb der Schule erlernt?
		Unterrichtsfach	• Welches Fach unterrichten Sie? → nur Lehrer/innen
Einstellungsanalyse	kognitive Komponente	Welche Einstellung zu Französisch kann festgestellt werden? (Mit der Hilfe von Dörnyei & Csizérs (2002) sieben Dimensionen)	Integrativeness • Für mich ist es wichtig Französisch zu können, um mich mit französischsprachigen Personen zu unterhalten • Für mich ist es wichtig Französisch zu können, um französische E-Mails, SMS oder Briefe an Freunde oder Familie zu schreiben
			Instrumentality • Für mich ist es wichtig Französisch gut zu können, um in der Schule gute Noten zu bekommen → nur Schüler/innen • Für mich ist es wichtig Französisch gut zu können, um eine gute Arbeit zu bekommen → nur Lehrer/innen • Französisch ist keine wichtige Sprache, wenn man studieren will • Ich glaube, dass ich Französisch in meinem späteren Berufsleben nicht brauchen werde • Französisch ist keine wichtige Sprache, falls ich in meinem späteren Leben ins Ausland gehe
			Vitality • Französisch ist wichtig für die Zukunft meiner Schüler/innen → nur Lehrer/innen • Ich höre oft, dass Französisch eine wichtige Sprache ist <i>Auch Teil der Domänenanalyse:</i> • Welche Sprache/n sollte man in der Schule auf jeden Fall erlernen?
			Milieu • Meine Eltern finden, dass Französisch für meine Zukunft wichtig ist → nur Schüler/innen • Meine Eltern, und/oder Freunde unterstützen mich, wenn ich für die Französischstunde lerne → nur Schüler/innen • Meine Freunde finden, dass Französisch nicht besonders wichtig ist

Einstellungsanalyse	affektive Komponente		Linguistic self-confidence • Ich bin zufrieden mit meinen mündlichen Französischkenntnissen • Ich bin zufrieden mit meinen schriftlichen Französischkenntnissen • Ich möchte mich in Französisch verbessern → nur Schüler/innen • Ich finde es sehr einfach einer Unterrichtsstunde auf Französisch zu folgen → nur Schüler/innen • Ich finde es sehr einfach einer Unterrichtsstunde auf Deutsch zu folgen → nur Schüler/innen
			Cultural contact Französisch lesen: • Ich mag es, französische Bücher zu lesen • Ich interessiere mich nicht für französische Literatur • Ich lese gerne französische Zeitschriften Französisch hören: • Mir gefällt das französische Fernsehprogramm nicht • Ich höre gerne französische Musik
			General contact with language Französisch sprechen: • Ich spreche gerne Französisch • Ich habe Gelegenheit mit anderen auf Französisch zu sprechen Französisch schreiben: • Ich mag es, Französisch zu schreiben • Ich schreibe E-Mails, SMS, Briefe an Freunde/ Familie auf Französisch
Domänenanalyse	konative Komponente	Mit wem wird welche Sprache gesprochen?	Französisch sprechen Familie: • Mit Mutter zu Hause • Mit Vater zu Hause • Mit Geschwistern • Mit Großeltern Schule: • Mit Schulfreunden in der Pause → nur Schüler/innen • Mit Lehrer/innen in der Pause → nur Schüler/innen • Mit Kollegen in der Pause → nur Lehrer/innen • Mit Schüler/innen in der Pause → Lehrer/innen Freunde: • Mit Freunden, die du gelegentlich triffst • Mit Schulfreunden in der Pause → nur Schüler/innen öffentliche Umgebung: • Mit Fremden auf der Straße • Mit Fremden im Zug • Mit Fremden im Bus • Mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt Nachbar: • Mit dem Nachbarn Arzt: • Mit dem Arzt Feststellung der meistgebrauchten Sprache/n: • In welcher Sprache träumst du/ träumen Sie?

Domänenanalyse	konative Komponente	Wann wird Französisch gelesen?	Französisch lesen	• Wenn ich zu Hause in meiner Freizeit Bücher lese, lese ich diese auf... • Wenn ich zu Hause in meiner Freizeit Comics lese, lese ich diese auf... • Wenn ich Zeitung lese, lese ich diese auf... • Wenn ich im Internet surfe, suche ich Internetseiten auf...
		Wann wird Französisch gehört?	Französisch hören	• Wenn ich fernsehe, sind die Programme auf... • Wenn ich Radio höre, ist es auf... • Wenn ich DVD's ansehe, sind diese auf...
		Wann wird Französisch geschrieben?	Französisch schreiben	• Ich schreibe E-Mails/ Briefe an meine Freunde auf... • Ich schreibe E-Mails/ Briefe an meine Familie auf... • Ich schreibe E-Mails/ Briefe an meine Lehrer/innen auf... → nur Schüler/innen • Ich schreibe offizielle E-Mails/ Briefe auf... → nur Lehrer/innen • Ich schreibe SMS an meine Freunde auf...
	Mehrsprachigkeitsdidaktik	Werden mehrere Sprachen während der Schulstunde erlaubt? Bis zu welchem Ausmaß werden diese erlaubt?	Mehrsprachigkeit in Schulstunde	• Mein Französischlehrer/ meine Französischlehrerin nimmt auch andere Sprachen als Französisch zu Hilfe, um der Klasse etwas zu erklären → Schüler/innen • Mein Französischlehrer/ meine Französischlehrerin lässt zu, dass ich mehrere Sprachen verwenden darf, wenn etwas nicht klar ist → nur Schüler/innen • Ich lasse zu, dass mehrere Sprachen während der Stunde verwendet werden → nur Lehrer/innen • Es werden Sprachen während der Stunde miteinander verglichen (z.B.: Deutsch und Luxemburgisch; Portugiesisch und Französisch;...) <i>Welche Sprachen werden während dem Unterricht verwendet?</i> Mathematikstunde, Französischstunde, Biologiestunde....
		Wie ist die Einstellung zum Wechsel der Unterrichtssprachen?	Wechsel der Unterrichtssprachen	<i>Wechsel zwischen Unterrichtssprachen (Deutsch auf Französisch)</i> • Ich finde es nicht gut, dass ein Wechsel der Unterrichtssprachen in den Sachfächern von Französisch auf Deutsch in der 4. Klasse des Lycée stattfindet

4.4.1 EINSTELLUNGSANALYSE

Die Einstellungsanalyse wurde anhand einer Likert-Skala, mit einer Punktevergabe von eins bis sieben durchgeführt (siehe Fragebogen vierte und fünfte Seite des Fragebogens für Schüler/innen und für Lehrer/innen im Anhang), wobei eins „trifft nicht zu“ (*pas du tout*), vier „weder noch“ (*ni l'un ni l'autre*) und sieben „trifft völlig zu“ (*tout à fait*) bedeutete. Dies heißt, dass zwischen eins und drei negative Einstellungen angegeben werden, während sich positive Einstellungen auf der Skala zwischen fünf und sieben befinden. Die Befragten mussten die jeweilige zutreffende Antwort ankreuzen. Es gab auch wenige offene Fragen, bei denen Meinungen angegeben werden konnten. Nach Oppenheim

(1996,232) ist es wichtig, die Fragen nicht zu eintönig zu gestalten, da dadurch immer die gleiche Seite (entweder die positive oder die negative Seite) angekreuzt wird. Daher wurden, basierend auf Oppenheims Vorschlag, manche Fragen verneint und die Punktevergabe für diese Fragen umgedreht.

Die Fragen, die sich auf die Attitüdenanalyse beziehen, basieren auf den sieben Dimensionen von Dörnyei & Csizér (2002,432) (siehe Tabelle 7, Spalte Einstellungsanalyse, gelb unterlegt). Im Jahr 2002 wurde eine Studie von Dörnyei & Csizér durchgeführt, die neben der Analyse der Einstellungen der Schüler/innen in Ungarn zu verschiedenen Sprachen das Ziel verfolgte, die Motivation zum Erlernen einer Sprache zu untersuchen. Die Studie beinhaltete folgende sieben Dimensionen: *integrativeness*, *instrumentality*, *vitality*, *milieu*, *linguistic self-confidence*, *cultural contact* und *general contact with language*. Die ersten zwei Dimensionen basieren auf den Begriffen *integrative motive* und *instrumental motive*, die von Gardner & Lambert (1972) entwickelt wurden. Gemäß Gardner & Lambert (1972,12) geben *integrative motive* und *instrumental motive* Auskunft über die Motivation, beziehungsweise die Gründe, warum eine Sprache erlernt wird. Unter *integrative motive* verstehen Gardner & Lambert folgendes:

The notion of an integrative motive implies that success in mastering a second language depends on a particular orientation on the part of the learner, reflecting a willingness or a desire to be like representative members of the “other” language community, and to become associated, at least vicariously, with that other community. Hence the acquisition of a new language involves much more than mere acquisition of a new set of verbal habits. The language student must be willing to adopt appropriate features of behaviour which characterize members of another linguistic community. (Gardner & Lambert, 1972,14)

Während sie unter *instrumental motive* „a desire to gain social recognition or economic advantages through knowledge of a foreign language” (Gardner & Lambert, 1972,14) verstehen. Mackay (2005,1486) hebt hervor, dass Studien bezeugen, dass diejenigen, die Sprachen aufgrund eines *integrative motive* lernen meist erfolgreicher sind, als diejenigen die Vorteile aus dem Erlernen einer Sprache ziehen wollen (*instrumental motive*). Dörnyei & Csizér (2002,432) übernahmen diese zwei Dimensionen und nannten sie *integrativeness* und *instrumentality*. Diese zwei Dimensionen wurden im Fragebogen für Schüler/innen und Lehrer/innen in Luxemburg inkludiert und in Unterfragen aufgeteilt (siehe Tabelle 7, Einstellungsanalyse: *integrativeness* und *instrumentality*, gelb unterlegt). Die Unterfragen, die sich mit *integrativeness* beschäftigen, stellen die Frage, ob Französisch wichtig ist, damit der/die Befragte sich mit französischsprachigen Personen unterhalten kann, und damit der/die Befragte französische E-Mails, SMS oder Briefe an Freunde oder Familie

schreiben kann. Durch die Beantwortung dieser Fragen soll herausgefunden werden, in wieweit die Schüler/innen und Lehrer/innen Französisch verwenden, um Teil einer französischen Gemeinschaft zu werden. Die Unterfragen, die aus der Dimension *instrumentality* abgeleitet wurden, fragen, ob Französisch gelernt wird, um gute Noten zu bekommen (dies wurden nur Schüler/innen gefragt), oder um eine gute Arbeit zu bekommen (dies wurden nur Lehrer/innen gefragt), oder um studieren zu können, um es im späteren Berufsleben zu benützen, oder um ins Ausland gehen zu können.

Eine weitere Dimension von Dörnyei & Csizér (2002,432) heißt *vitality*. Sie verstehen darunter den Stellenwert, den die erlernte Sprache in der Gesellschaft einnimmt. Um diese Dimension zu untersuchen, wurden nur die Lehrer/innen gefragt, ob Französisch wichtig für die Zukunft der Schüler/innen sei. Darüber hinaus wurden Lehrer/innen wie auch Schüler/innen gefragt, ob sie oft hören, dass Französisch eine wichtige Sprache ist. In der Domänenanalyse gibt es eine Frage betreffend der Sprache/n, die man in der Schule erlernen sollte. Die Sprache/n, die in der Domänenanalyse angekreuzt wurden, geben auch Auskunft darüber, inwieweit Französisch im Vergleich zu anderen Sprachen wichtig ist.

Die vierte Dimension heißt *milieu* und bezieht sich, wie der Name schon sagt, auf die unmittelbare Umgebung der Befragten und darauf, welchen Stellenwert Personen dieser Umgebung (Familie, Freunde,...) dem Sprachenlernen zuschreiben. Daher wurden die Schüler/innen gefragt, ob die Eltern und Freunde Französisch für eine wichtige Sprache halten, und ob die Eltern oder Freunde Hilfe leisten, wenn die Schüler/innen für die Französischstunde lernen. Die Lehrer/innen wurden gefragt, ob Freunde Französisch für eine wichtige Sprache halten.

Unter *linguistic self-confidence* verstehen Dörnyei & Csizér Folgendes: „a confident, anxiety-free belief that the mastery of an L2 is well within the learner’s means” (Dörnyei & Csizér, 2002,432). Daher wurde diese Dimension in fünf Unterfragen geteilt. Einerseits wurden die Schüler/innen und Lehrer/innen gefragt, ob sie zufrieden mit ihren mündlichen und schriftlichen Französischkenntnissen sind, andererseits wurden nur die Schüler/innen gefragt, ob sie sich in Französisch verbessern wollen und inwieweit sie einer deutschen oder Französischen Unterrichtsstunde folgen können.

Die sechste und siebte Dimension heißen *cultural contact* und *general contact with language*. Diese zwei Dimensionen wurden in „Französisch lesen“ und „Französisch hören“ (*cultural contact*) und „Französisch sprechen“ und „Französisch schreiben“

(*general contact with language*) eingeteilt. „Französisch lesen“ und „Französisch hören“ beschreiben den kulturellen Kontakt, da nach der Einstellung betreffend französischen Büchern, französischer Literatur, französischen Zeitschriften, französischem Fernsehen und französischer Musik gefragt wird. Die Fragen zu „Französisch sprechen“ und „Französisch schreiben“ beschäftigen sich mit der Einstellung zum Sprechen und zum Schreiben, insbesondere inwieweit man Gelegenheit hat, Französisch direkt anzuwenden (in gesprochener oder geschriebener Weise).

Der Fragebogen basiert einerseits auf den sieben Dimensionen von Dörnyei und Csizér (2002), andererseits jedoch auch auf dem Dreikomponentenmodell von Rosenberg und Hovland (1960,3), welches Attitüde in eine kognitive, affektive und konative Komponente aufteilt (siehe Kapitel 2.4 für genauere Beschreibung). Diese Dreiteilung wurde als Basis für die Fragebogenplanung genommen (siehe Tabelle 7, Felder sind mit gelb (kognitive Komponente), grün (affektive Komponente) und blauer Farbe (konative Komponente) markiert). Dörnyeis & Csizérs (2002) sieben Dimensionen können gleichzeitig mehr Auskunft über die kognitive und affektive Komponente der Einstellung geben. Die vier Dimensionen *integrativeness*, *instrumentality*, *vitality* und *milieu* beschreiben die kognitive Komponente der Attitüde, da man durch diese Fragen des Fragebogens erfährt, wie die Schüler/innen und Lehrer/innen Französisch wahrnehmen und welche Informationen sie über Französisch besitzen. Die drei restlichen Dimensionen *linguistic self-confidence*, *cultural contact* und *general contact with language* geben Auskunft über die Gefühle der Befragten (affektive Komponente), da die Fragen Bewertungen beinhalten (zum Beispiel: ich mag..., ich lese/höre gerne..., mir gefällt...).

4.4.2 DOMÄNENANALYSE

Die Umgebung der Menschen kann in verschiedene Domänen gegliedert werden, die Auskunft über die Sprachwahl geben (siehe Kapitel 2.1.3). Nach Fishman (1972, 439-444) ist die Sprachwahl abhängig vom Ort, der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern und dem Thema des Gesprächs. In dieser Studie wurde der Begriff der Domäne etwas vereinfacht, da meist nach dem Ort und/oder der Beziehung zum Gesprächspartner gefragt wurde, jedoch das Thema des Gespräches nicht in dem Fragebogen angesprochen wurde. Dies geschah so, weil das Aufzählen aller möglichen Themen, Beziehungen und Orte zu einem sehr großen Fragenkatalog geführt hätte, sodass schlussendlich nur die wichtigsten Kategorien in Betracht gezogen werden konnten. Daher versteht man in dieser Studie Domänen als Bereiche des Sprachgebrauchs. Diese Bereiche des Sprachgebrauchs können

aufgeteilt werden in „Französisch sprechen“, „Französisch lesen“, „Französisch hören“ und „Französisch schreiben“ (siehe Tabelle 7, Spalte vier der Domänenanalyse, blau unterlegt).

Die Kategorie „Französisch sprechen“ wurde in sechs Domänen geteilt: Familie, Schule, Freunde, öffentliche Umgebung, Nachbar und Arzt. Die Familiendomäne bestand aus Fragen zur Sprachwahl mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern und den Großeltern. Im Fragebogen der Schüler/innen fokussiert die Schuldomeäne auf die Sprachwahl mit Schulfreunden in der Pause (diese Unterkategorie wurde auch Domäne „Freunde“ zugeteilt) und mit Lehrer/innen in der Pause. Da man im Fragebogen der Lehrer/innen nicht die gleichen Fragen stellen konnte, wurden diese Fragen an die Situation der Lehrer/innen angepasst. Daher wurden die Lehrer/innen gefragt, welche Sprache/n sie mit Kollegen in der Pause und mit Schüler/innen während der Pause verwenden. In der Domäne der Freunde wurde nach dem Sprachgebrauch mit Schulfreunden und Freunden, die gelegentlich getroffen werden, gefragt. Die Domäne der öffentlichen Umgebung beinhaltete die Sprachwahl mit Fremden auf der Straße, im Zug, im Bus und im Supermarkt. Die letzten zwei Domänen beschäftigten sich mit der Sprachwahl mit Nachbarn und Arzt. Um die meistgebrauchte Sprache festzustellen wurde gefragt, in welcher Sprache die Schüler/innen und Lehrer/innen träumen.

Die Kategorie „Französisch lesen“ beschäftigte sich mit der Sprachwahl für Bücher, Comics, Zeitungen und Internet. „Französisch hören“ fragte, in welchen Sprachen Musik, Radio und DVDs angehört und angesehen werden. Die letzte Kategorie heißt „Französisch schreiben“ und interessierte sich für das Schreiben von E-Mails, Briefen und SMS an Freunde und Familie. Darüber hinaus wurden die Schüler/innen gefragt, in welcher Sprache schriftlich mit den Lehrer/innen kommuniziert wird. Im Fragebogen der Lehrer/innen hingegen wurde nach den verwendeten Sprachen für das Schreiben von offiziellen E-Mails und Briefen gefragt.

Bestehend aus den vier vorher genannten Kategorien gibt die Domänenanalyse Auskunft über die konative Komponente der Attitüde (siehe Tabelle 7, blau unterlegt). Unter der konativen Komponente verstehen Rosenberg & Hovland (1960,4) Handlungen, oder Absichten, wie auch geplante Handlungen gegenüber dem Objekt der Attitüde. In der Domänenanalyse dieser Studie werden keine Absichten oder geplante Handlungen abgefragt, stattdessen wird auf generelle Handlungen, die in verschiedenen Domänen durchgeführt werden, fokussiert.

Wenn man nun die Einstellungsanalyse (bestehend aus der kognitiven und der affektiven Komponente) und die Domänenanalyse (bestehend aus der konativen Komponente) untersucht, gibt dies genauere Auskunft über die Einstellung zur französischen Sprache.

Da die Sprachsituation in Luxemburg sehr komplex ist und die Bewohner mit vielen verschiedenen Sprachen konfrontiert sind, wurden im Fragebogen (siehe zweite und dritte Seite des Fragebogens für Schüler/innen und für Lehrer/innen im Anhang) mehrere Sprachen zur Beantwortung der Domänenanalyse angeboten. Diese Sprachen waren einerseits die offiziellen Sprachen Luxemburgs (Französisch, Deutsch und Luxemburgisch), andererseits Migrationssprachen (Portugiesisch und Italienisch), sowie die internationale Sprache Englisch. Es konnte eine weitere Sprache angegeben werden, falls die Liste nicht die gewünschte/n Sprache/n für die gegebenen Domänen beinhaltete. Da in Luxemburg die Verwendung von mehreren Sprachen oft vorkommt, und da es Situationen und Domänen gibt, in denen auch zwei oder mehr Sprachen verwendet werden, wurde eine Skala von eins bis fünf für jede Sprache angeboten. Die Befragten mussten zwischen eins und fünf Kästchen ankreuzen, je nachdem welche Sprache in welcher Situation gebraucht wurde. Ein Kästchen bedeutete, dass die Sprache in der gegebenen Situation kaum gebraucht wurde, das Ankreuzen von fünf Kästchen bedeutete, dass die Sprache sehr oft verwendet wurde. Der Grund, warum dieses System der fünf Kästchen entwickelt wurde, war, dass es auch vorkommen kann, dass zwei oder mehr Sprachen genauso oft verwendet werden. Falls die Befragten nur nach der meistgebrauchten Sprache gefragt worden wären, wären wichtige Informationen verloren gegangen. Mit Hilfe dieses Systems konnte die Mehrsprachigkeit der Befragten genauer erhoben werden.

4.4.3 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Der letzte Teil des Fragebogens (siehe vierte, fünfte und sechste Seite des Fragebogens für Schüler/innen und vierte und fünfte Seite des Fragebogens für Lehrer/innen) beschäftigt sich mit der Frage, ob mehrere Sprachen in der Schulstunde angewendet werden, und welche Einstellung die Schüler/innen und die Lehrer/innen zum Wechsel der Unterrichtssprachen haben.

Um festzustellen, ob mehrere Sprachen im Unterricht verwendet werden, wurde mit Hilfe der Likert-Skala (Punktevergabe von eins bis sieben, genauso wie in der Einstellungsanalyse) erfragt, ob die Französischlehrer/innen auch andere Sprachen als Französisch während der Unterrichtsstunde zu Hilfe nehmen, und ob die Schüler/innen in der Französischstunde verschiedene Sprachen verwenden dürfen (nur auf der vierten Seite

des Fragebogens der Schüler/innen, im Anhang). Der Fokus liegt hier auf der Französischstunde, da man einen Einblick in den Französischunterricht gewinnen wollte. Im Fragebogen der Lehrer/innen wurden ähnliche Fragen gestellt (siehe vierte Seite des Fragebogens für Lehrer/innen). Die Lehrer/innen wurden gefragt, ob sie Sprachen während der Stunde vergleichen, und ob sie Schüler/innen die Möglichkeit geben mehrere Sprachen zu verwenden.

Um festzustellen, welche Sprachen in den verschiedenen Unterrichtsfächern verwendet wurden, beschäftigte sich der allerletzte Abschnitt beider Fragebögen (siehe sechste Seite des Fragebogens für Schüler/innen und fünfte Seite des Fragebogens für Lehrer/innen) mit dieser Frage. Die Schüler/innen hatten die Möglichkeit anzugeben, welche Sprachen sie in den jeweiligen Fächern verwendeten. Die Lehrer/innen konnten ihre Fächer angeben, und die Sprachen die sie in der Stunde benutzten. Das System für die Beantwortung glich dem der Domänenanalyse, da wiederum verschiedene Sprachen (Französisch, Deutsch, Luxemburgisch und Englisch) und eine weitere Sprache zur Auswahl standen. Die Schüler/innen konnten für jede Sprache jeweils vier Kästchen ankreuzen (ein Kästchen bedeutete, dass die Sprache kaum verwendet wurde, und vier Kästchen bedeuteten, dass diese Sprache sehr oft verwendet wurde). Dabei wurde ein ähnliches System wie in der Domänenanalyse verwendet, da es auch hier vorkommen kann, dass in einer Unterrichtsstunde zwei oder mehr Sprachen genauso oft verwendet werden. Es wurden jedoch statt fünf Kästchen, vier Kästchen verwendet, da weniger Sprachen zur Auswahl standen, als in der Domänenanalyse.

Die Einstellung der Schüler/innen und Lehrer/innen zum Wechsel der Unterrichtssprachen wurde durch eine Frage ermittelt. Es wurde gefragt, ob die Befragten es gutheißen, dass ein Wechsel der Unterrichtssprachen in der vierten Klasse stattfindet. Diese Frage konnte mit Hilfe der Likert-Skala (Punktevergabe von eins bis sieben) beantwortet werden.

4.5 FORMULIERUNG DER HYPOTHESEN

Hier werden die Hypothesen der möglichen Ergebnisse der Studie für die Schüler/innen der sechsten Klassen sowie der Lehrer/innen erläutert.

4.5.1 DOMÄNENANALYSE

Es ist anzunehmen, dass ein Teil der Schüler/innen der sechsten Klassen französischsprachig ist oder andere Sprachen in den Domänen der Familie, Freunde, Nachbarn und dem Arzt benützt, da in den luxemburgischen Schulen eine große Zahl an

ausländischen Schüler/innen vorhanden ist. Der Großteil der Schüler/innen wird wahrscheinlich jedoch Luxemburgisch in diesen Domänen sprechen, da nach Erhart & Fehlen (2011,292) generell Luxemburger untereinander Luxemburgisch sprechen. Weiters wird möglicherweise in der öffentlichen Umgebung die französische Sprache eine wichtige Rolle spielen, da basierend auf den Beschreibungen von Berg & Weis (2005,44), Weber (2001,184) und Beirão (1999,94) Französisch als Verkehrssprache oder *lingua franca* verwendet wird und oft mit Verkaufspersonal und Fremden gesprochen wird.

Weiters wird vermutet, dass im Bereich des Lesens Deutsch eine wichtigere Rolle spielt als Luxemburgisch, da die zwei Sprachen nah verwandt sind und eine größere Auswahl an Büchern in der deutschen Sprache vorhanden ist. Im Bereich des Hörens ist es jedoch wahrscheinlich, dass die englische Musik von Jugendlichen eher bevorzugt wird. Darüber hinaus kann es sein, dass das Radio in verschiedenen Sprachen gehört wird, aufgrund des großen Angebots aus den Nachbarländern. DVDs werden möglicherweise von den Schüler/innen aufgrund der Nähe der luxemburgischen Sprache zu Deutsch und der größeren Auswahl von deutschen Filmen, auf Deutsch bevorzugt.

Im Bereich des Schreibens kann basierend auf den Beschreibungen von Fehlen (2009,48) die Hypothese aufgestellt werden, dass wahrscheinlich hauptsächlich auf Deutsch geschrieben wird, wobei bei offiziellen Angelegenheiten möglicherweise eher Französisch Verwendung findet.

Für die Gruppe der Lehrer/innen werden die gleichen Hypothesen in allen Kategorien aufgestellt, wie im Fall der Schüler/innen.

4.5.2 EINSTELLUNGSANALYSE

Eine Studie der europäischen Kommission beschäftigte sich im Jahr 2007 mit der generellen Einstellung der Schüler/innen (in Deutschland, Belgien, Griechenland, Luxemburg und Polen) zu den Sprachen Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch, Niederländisch und Russisch. In Luxemburg wurden 300 Schüler/innen des fünften Schuljahres der Grundschule und 300 Schüler/innen des dritten Schuljahres der Sekundarstufe (5. Klasse des *enseignement secondaire* und 9. Klasse des *enseignement secondaire technique*) befragt (vgl. Pelt et al., 2007,47). Im Gegensatz zu der hier vorliegenden Studie, die sich nur mit der Einstellung zu Französisch beschäftigt, wurde in der Studie der europäischen Kommission die Einstellung zu verschiedenen Sprachen verglichen. Die generelle Einstellung wurde durch die Beantwortung von Aussagen mit

Hilfe einer Likert-Skala ermittelt (Aussagen waren zum Beispiel: „Cette langue me plaît, tout simplement.“ oder „Cette langue est agréable à entendre.“) Man fand heraus, dass die luxemburgischen Schüler/innen der Sekundarstufe die positivste Einstellung zu Englisch vertraten, gefolgt von Französisch und schließlich Deutsch (vgl. Pelt et al., 2007,189). Es gab auch Fragen, die sich mit *integrativeness* und *instrumentality* beschäftigten und relativ hohe Werte für Französisch im luxemburgischen Kontext erreichten (vgl. Pelt et al., 2007,193). Basierend auf diesen Ergebnissen, kann die Hypothese formuliert werden, dass es hohe Werte für *integrativeness* (Französisch, um mit Familie und Freunden auf Französisch zu kommunizieren), sowie *instrumentality* (Französisch, um gute Noten, oder im späteren Berufsleben eine gute Arbeit zu bekommen) geben wird. Französisch scheint einen wichtigen Stellenwert in der luxemburgischen Gesellschaft einzunehmen, da es wichtig in der Schule, sowie auf dem Arbeitsmarkt ist. Daher werden die Ergebnisse für *vitality* (Stellung der französischen Sprache in der Gesellschaft), wie auch *milieu* (Stellung der französischen Sprache in der unmittelbaren Umgebung der Familie und Freunde) möglicherweise relativ hoch für Französisch ausfallen. Es wird wahrscheinlich einige Schüler/innen geben, die zufrieden mit ihren Französischkenntnissen sind, und einige, die sich verbessern möchten.

Da wahrscheinlich eine Gruppe von Schüler/innen französischsprachig ist, werden diese möglicherweise eine positivere Einstellung zu Französisch vorweisen, als diejenigen, die weniger Kontakt mit Französisch haben.

Die Gruppe der Lehrer/innen wird der französischen Sprache möglicherweise positiv gegenüberstehen, da sie diese Sprache wahrscheinlich meistern und die Gewohnheit haben sie zu gebrauchen.

4.5.3 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Es ist auch anzunehmen, dass die Lehrer/innen nicht allzu viele Sprachen während der Stunde zu Hilfe nehmen, da dies vom Lehrplan so vorgeschrieben wird. Viele Autoren haben jedoch festgestellt, dass Luxemburgisch oft von Lehrer/innen zusätzlich benützt wird, um komplizierte Themen zu erklären (vgl. Davis, 1994,100f; Fehlen, 2006,15; Erhart, 2010,230; Horner & Weber, 2008, 98). Dies bestätigt eine Studie aus 1977:

Eine neuere Untersuchung von CLAUDIA SAATWEBER zur Sprachsituation im Großherzogtum Luxemburg in zwölf Schulklassen an vier Gymnasien, die als wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien dem wissenschaftlichen Prüfungsamt Bonn vorgelegt wurde (Berichterstatter: Professor Dr. WERNER BESCH), erlaubt es, Einsicht in den praktischen Sprachalltag an luxemburgische Schulen zu bekommen. Das wichtigste Ergebnis dieser Arbeit hinsichtlich des Sprachgebrauchs in der Schulpraxis dürfte sein, daß in allen Fächern das

Lëtzebuergesche als 2. Unterrichtssprache fungiert. Nachfolgend seien einige Details angeführt: 48,99% von 198 befragten Schülern gaben an, daß der Fachlehrer im Französischunterricht zu 100% Französisch spreche, 43,94% gaben 75% für Französisch und 25% für Lëtzebuergesch an. 67,17% gaben für ihren Deutschlehrer an, daß dieser zu 100% Deutsch spreche 26,26% gaben 75% für Deutsch und 25% für Lëtzebuergesch an. Im Englischunterricht sind bekanntlich Deutsch und Französisch Unterrichtssprachen. Daß ihr Englischlehrer zu 100% Englisch spricht, gaben nur 27% der Schüler an. « 38,8% gaben 75% für Englisch und 25% für Lëtzebuergesch an. 13% waren sogar der Meinung, er spreche zu 50% Englisch und die übrigen 50% Lëtzebuergesch. 14,65% " nannten 75% für Englisch und 25% für Deutsch. Nur 2,53% gaben 75% für Englisch und 25% für Französisch an, während 3,03% 50% für Englisch, 25% für Lëtzebuergesch und 25% für Deutsch nannten.

In den nichtsprachlichen Fächern bestätigten 8,87% der Schüler ihrem Mathematiklehrer, daß er sich im Mathematikunterricht wie vorgeschrieben zu 100% des Französischen bediene. 37,90% gaben an, er spreche zu 50% Französisch und zu 50% Lëtzebuergesch. 34,68% setzten den Anteil des Französischen mit 75% gegenüber 5% für das Lëtzebuergesche an. Dagegen wollen 12,90% ihren Mathematiklehrer 75% Lëtzebuergesche und zu 25% Französisch sprechen gehört haben. (Fehlen, 2006,10)

Basierend auf dieser Studie kann daher die Hypothese formuliert werden, dass Luxemburgisch eine wichtige Rolle in allen Fächern spielen wird, obwohl der Lehrplan dies nicht vorschreibt, geschweige denn erwähnt.

Einige Schüler/innen werden dem Wechsel der Unterrichtssprachen positiv gegenüberstehen, da es für diejenigen, die Französisch können, keine Schwierigkeiten bereitet. Diejenigen, die Probleme mit Französisch aufweisen, könnten möglicherweise eine negative Einstellung dazu entwickeln.

Die Lehrer/innen werden möglicherweise eine positive Einstellung zum Wechsel der Unterrichtssprachen vorweisen, da Mehrsprachigkeit in der luxemburgischen Gesellschaft einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

4.6 QUANTITATIVE STUDIE 6.KLASSE

4.6.1 BESCHREIBUNG DER DATEN

Die Daten werden nach der Reihenfolge des Fragebogens beschrieben, sodass zuerst persönliche Informationen, dann die Ergebnisse der Domänenanalyse und der Einstellungsanalyse und schließlich die Mehrsprachigkeitsdidaktik analysiert werden.

Man muss bedenken, dass in den Tabellen der Datenanalyse meist zwei Arten von Prozentsätzen aufscheinen. Ein Prozentsatz wird als „Prozent“ bezeichnet und wird errechnet auf Basis des Gesamtdatensatzes inklusive der fehlenden Werte. Die zweite Art des Prozentsatzes nennt sich „gültige Prozent“ und beschreibt die Prozente ohne die unbeantworteten Fragen (fehlende Werte). In der folgenden Beschreibung der Daten wird der Prozentsatz der „gültigen Prozente“ angegeben, da dadurch Vergleiche zwischen den

Prozentsätzen der Schüler/innen und Lehrer/innen gezogen werden können. Falls nicht die „gültigen Prozente“ beschrieben werden, wird dies ausdrücklich erwähnt.

Darüber hinaus ist es wichtig anzumerken, dass man ausgehend von der hier dargestellten Stichprobe von Schüler/innen nicht auf die ganze Schulbevölkerung schließen darf, da die Stichprobe sehr klein ist.

4.6.1.1 PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Die Studie beschäftigt sich mit zwei Klassen einer zweiten Sekundarstufe (6. Klasse des *enseignement secondaire*). Es nahmen 51 Schüler/innen an der Fragebogenumfrage teil. Von diesen 51 Schüler/innen sind 31 weiblich und 20 männlich (siehe Kapitel 8.2, Tabelle 8 im Anhang). Das Alter der Schüler/innen variiert zwischen 13 und 15 Jahren, wobei der Großteil (78,4% oder 40 Personen) 14 Jahre alt ist. 13,7% (sieben Personen) sind 13 Jahre alt, während 7,8% (4 Personen) 15 Jahre alt sind (siehe Tabelle 9 im Anhang).

70,6% (36 Personen) der Schüler/innen besitzen die luxemburgische Staatsbürgerschaft (siehe Tabelle 10 im Anhang). Von dieser Gruppe verfügen 17,7% (neun Personen) der Schüler/innen jedoch auch über eine zweite Nationalität (neben der luxemburgischen verfügen die Schüler/innen auch über italienische, belgische, mauritanische, amerikanische und deutsche Staatsbürgerschaft). 29,4% der Schüler/innen haben keinen luxemburgischen Pass. Die größte Gruppe von diesen sind fünf portugiesische Schüler/innen, gefolgt von zwei italienische/n Schüler/innen und schließlich jeweils ein/e belgische/r, deutsche/r, deutsch und brasilianische/r, schwedisch und spanische/r, belgisch und polnische/r, dänische/r, kosovarische/r und französische/r Schüler/in. Dieser bunte Mix an Nationalitäten gibt einen Einblick in luxemburgische Schulen und lässt darauf schließen, dass die Schüler/innen im Alltag mit einer Vielzahl von Sprachen konfrontiert sind. Wenn man den Prozentsatz für ausländische Schüler/innen im ganzen *enseignement secondaire* vergleicht, ist dieser jedoch niedriger und befindet sich bei 18,7% (vgl. *les chiffres clés de l'éducation nationale*, 2012,16). Trotz der großen Varietät an Nationalitäten, haben nur fünf von den 51 Schüler/innen im Ausland gelebt, wobei sie seit zwölf, zehn und acht Jahren in Luxemburg wohnen (siehe Tabelle 11 im Anhang).

Während des zweiten Sekundarschuljahres (6. Klasse) des *enseignement secondaire* können die Schüler/innen zwischen dem *enseignement classique* (Latein wird als Fremdsprache unterrichtet und ein Jahr später Englisch) oder dem *enseignement moderne* (Englisch als Fremdsprache) wählen. Die zwei an der Studie teilnehmenden Klassen

können den beiden Zweigen des *classique* und *moderne* zugeteilt werden, da die Hälfte der Schüler/innen Englisch (47,1%), die andere Hälfte Latein (47,1%) und drei Personen beides (5,9%) als Sprachen neben Deutsch und Französisch lernen (siehe Tabelle 12 im Anhang). Neben diesen Sprachen, die die Befragten in der Schule erlernten, wurde auch nach den Sprachen außerhalb der Schule gefragt (siehe Tabelle 13 im Anhang). Der Großteil der Schüler/innen (60,78%) lernt keine weiteren Sprachen. Interessant ist jedoch, dass eine große Anzahl an Personen (13,7%) Englisch außerhalb der Schule lernen. Neben Englisch wird auch von sechs Personen Portugiesisch, von vier Personen Italienisch und von jeweils einer Person Flämisch, Mauritanisch, Serbisch und Serbokroatisch (der Befragte gab Jugoslawisch an) außerhalb der Schule gelernt.

Diese persönlichen Informationen zeigen, dass die Schüler/innen mit mindestens vier Sprachen (erlernt in der Schule: Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch oder Latein) Kontakt haben, wobei 39,2% der Schüler/innen fünf Sprachen und 8% der Schüler/innen sechs Sprachen erlernen (siehe Tabelle 13 im Anhang).

4.6.1.2 DOMÄNENANALYSE

In der Domänenanalyse werden die vier Kategorien „Französisch sprechen“, „Französisch lesen“, „Französisch hören“ und „Französisch schreiben“ analysiert. Auf jede Frage beziehen sich im Anhang jeweils zwei Tabellen und ein Diagramm. Die erste Tabelle stellt den Sprachgebrauch der Schüler/innen vor. Der Sprachgebrauch konnte auf einer Skala von eins bis fünf (= kaum gesprochene Sprache; 5= am meisten gesprochene Sprache) angegeben werden. Das Balkendiagramm gibt den Sprachgebrauch der Schüler/innen wieder. In der Analyse werden die Balken eins bis vier zusammengefasst und als „mäßig gesprochene Sprachen“ ausgewertet. Um die meistgesprochene Sprache ausmachen zu können, wird der fünfte Balken meist einzeln analysiert. Da mehrere Sprachen gleichzeitig angeführt werden konnten, gibt die zweite Tabelle die Anzahl der Personen an, die eine, zwei, drei, vier, fünf oder sechs Sprachen gleichzeitig in der jeweiligen Domäne verwenden.

4.6.1.2.1 FRANZÖSISCH SPRECHEN

In der Kategorie „Französisch sprechen“ wurden die Domänen Familie, Schule, Freunde, öffentliche Umgebung, Nachbar und Arzt untersucht.

In der Domäne Familie wurden die Sprachen analysiert, die mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern und den Großeltern gesprochen werden. Wenn man die Tabellen 14 bis 17 (siehe Anhang) vergleicht, merkt man, dass Luxemburgisch von einem Großteil der

Schüler/innen in der Familie gesprochen wird (dies wird ersichtlich in Balken fünf, die Sprache, die am meisten verwendet wird). Mit der Mutter wird nach Luxemburgisch (27 Personen) am meisten Deutsch und Französisch (beides wurde von sieben Personen angegeben) gesprochen, gefolgt von Portugiesisch (fünf Personen) und anderen Sprachen (drei Personen) (siehe Tabelle 14 im Anhang). Italienisch, sowie Englisch findet nur in den mäßig gesprochenen Kategorien Erwähnung (Die Balken eins, zwei, drei und vier des Sprachgebrauchs zusammengerechnet ergeben, dass sieben Personen Englisch und fünf Personen Italienisch mäßig mit der Mutter verwenden). Darüber hinaus wird von sieben Personen mäßig Französisch Deutsch und Italienisch, von fünf Personen mäßig Luxemburgisch, von einer Person mäßig Portugiesisch und von zwei Personen mäßig andere Sprachen mit der Mutter gesprochen. Ähnliche Ergebnisse gibt es bei den Sprachen gesprochen mit dem Vater (siehe Tabelle 15 im Anhang). 25 Personen führen an, dass sie Luxemburgisch am meisten mit dem Vater sprechen, gefolgt von Französisch (zehn Personen), Portugiesisch (fünf Personen), Deutsch (vier Personen) und Englisch, sowie andere Sprachen (jeweils zwei Personen). Die Sprachen, die mit den Großeltern am meisten gesprochen werden ähneln den Angaben bei Mutter und Vater, da wiederum Luxemburgisch am Meisten gesprochen wird (27 Personen), wobei hier Italienisch das erste Mal als meistgesprochene Sprache von einer Person angegeben wird (siehe Tabelle 16 im Anhang). Mit den Geschwistern nimmt Luxemburgisch als meistgesprochene Sprache zu (34 Personen) (siehe Tabelle 17 im Anhang). Ein Grund für die Zunahme der luxemburgischen Sprache unter den Geschwistern wird von Max (2011) beschrieben: „Many siblings of Portuguese origins interact in Luxembourgish or French in their home settings“ (Max, 2011,62). Um diese Hypothese zu testen, wurde der Sprachgebrauch mit Mutter, Vater und Großeltern in Portugiesisch mit den Nationalitäten gekreuzt, um herauszufinden welche Schüler/innen Portugiesisch mit der Familie sprechen (siehe Tabelle 18 im Anhang, erste drei Spalten). Es stellte sich heraus, dass fünf portugiesische Schüler/innen und ein/e deutsch und brasilianische/r Schüler/in Portugiesisch mit der Mutter sprechen. Die fünf portugiesischen Schüler/innen gaben an am meisten auch mit dem Vater Portugiesisch zu sprechen. Mit den Großeltern sprechen vier portugiesische Schüler/innen und ein/e deutsch und brasilianische/r Schüler/in am meisten auf Portugiesisch. Da dadurch erkenntlich wird, dass die fünf portugiesischen Schüler/innen und ein/e deutsch und brasilianische/r Schüler/in starken Kontakt mit Portugiesisch in der Familie haben, stellt sich die Frage, auf welcher Sprache mit den Geschwistern gesprochen wird. Daher wurden die Nationalitäten Portugiesisch und Deutsch und Brasilianisch mit

den Sprachen gesprochen mit den Geschwistern gekreuzt (siehe Tabelle 18 im Anhang, letzte vier Spalten). Es stellt sich heraus, dass ein/e portugiesische/r Schüler/in am meisten Portugiesisch mit den Geschwistern spricht, jedoch drei portugiesische Schüler/innen und ein/e deutsch und brasilianische/r Schüler/in nur mäßig mit den Geschwistern Portugiesisch verwenden. Die Hypothese von Max (2011,62) wird hier von drei portugiesischen Schüler/innen bestätigt, da diese am meisten Luxemburgisch mit ihren Geschwistern sprechen, obwohl in der Familienumgebung eher Portugiesisch gesprochen wird. Mäßig gesprochene Sprachen sind auch Deutsch (zwei Personen), Französisch (eine Person) und Luxemburgisch (drei Personen).

Generell wurden auch alle Sprachen (Französisch, Englisch, Deutsch, Luxemburgisch, Portugiesisch und andere Sprachen) mit Mutter, Vater, Geschwistern und Großeltern als mäßig angeführt (siehe Tabellen 14 bis 17 im Anhang). Wenn man den unteren Teil der Tabellen 14 bis 17 betrachtet, merkt man, dass meist mehr als die Hälfte der Schüler/innen (variiert zwischen 33, 38, 32 und 26 Personen) eine bestimmte Sprache in der Familienumgebung benutzen, während ungefähr ein Viertel der Schüler/innen zwei Sprachen sprechen (variiert zwischen 13, 8, 14 und 15 Personen). Der Rest spricht zwischen 3 bis 4 Sprachen in der Domäne der Familie, wobei überraschenderweise eine Person jeweils fünf verwendete Sprachen angibt. Der Durchschnitt der gebrauchten Sprachen variiert zwischen 1,36 und 1,61 gesprochenen Sprachen in der Domäne der Familie (siehe Tabellen 14 bis 17 im Anhang).

Die nächste Domäne, die untersucht wurde, war die Domäne der Freunde. Hier wurde nach den Sprachen gefragt, die man mit Freunden spricht, die man gelegentlich trifft (siehe Tabelle 20 im Anhang) und mit Schulfreunden in der Pause (siehe Tabelle 19 im Anhang). Generell nimmt Luxemburgisch als meistgesprochene Sprache in beiden Fällen überhand, wobei eindeutig mehr Luxemburgisch mit Schulfreunden gesprochen wird (40 Personen gaben es als meistgesprochene Sprache an, das heißt 78,4%, und elf Personen (21,5%) als mäßig gesprochene Sprache, als mit Freunden die man gelegentlich trifft (58,8% oder 30 Personen). Mit Schulfreunden wird neben Luxemburgisch auch von vier Personen Französisch als meistgesprochene Sprache angegeben und von jeweils einer Person Englisch und Portugiesisch angeführt. Ähnlich verhält es sich mit den Freunden, die man gelegentlich trifft, da sieben Personen meistens Französisch und zwei Personen meistens Deutsch verwenden, sowie jeweils eine Person Englisch, Portugiesisch und andere Sprachen spricht. Interessanterweise gaben 17 und 16 Schüler/innen an, mit Schulfreunden

sowie mit gelegentlichen Freunden mäßig Französisch zu sprechen und elf und zwölf Personen führten mäßig Luxemburgisch an. Darüber hinaus wird mäßig auch Portugiesisch, Deutsch und Englisch im Freundeskreis gesprochen. In dieser Domäne ist die Anzahl der Sprachen, die gesprochen wird höher als in der Domäne der Familie, da in der Familiendomäne der Durchschnitt sich zwischen 1,36 und 1,61 gesprochenen Sprachen befindet (siehe Tabelle 14 bis 17 im Anhang), während in der Domäne der Freunde der Durchschnitt bei 1,65 bis 1,85 gesprochenen Sprachen liegt (siehe Tabellen 19 und 20 im Anhang). Eine Sprache sprechen 26 Schüler/innen (51,0%) mit Schulfreunden und 20 Schüler/innen (42,6%) mit gelegentlichen Freunden, während 19 Schüler/innen (37,3%) zwei Sprachen mit Schulfreunden und 17 Schüler/innen (14,9%) mit gelegentlichen Freunden verwenden. Drei Sprachen werden von fünf (9,8%) und sieben Personen (14,9%) in der Domäne der Freunde gesprochen. Eine Person spricht sogar fünf Sprachen mit den Schulfreunden und drei Personen führen vier Sprachen für gelegentliche Freunde an.

In der Domäne der Schule werden die Sprachen, die mit den Schulfreunden in der Pause gesprochen werden (siehe Tabelle 19 im Anhang) wieder berücksichtigt, da diese Frage einerseits der Domäne der Freunde und andererseits der Domäne der Schule angehört. Darüber hinaus wurde nach den Sprachen gefragt, die die Schüler/innen mit ihren Lehrer/innen in der Pause sprechen (siehe Tabelle 21 im Anhang). Die Sprachen, die am meisten mit den Lehrer/innen gesprochen werden, ähneln sehr den Sprachen, die mit den Schulfreunden gesprochen werden. 31 Schüler/innen geben an, Luxemburgisch mit den Lehrer/innen zu sprechen, drei Personen Französisch und jeweils eine Person Englisch und Italienisch. Darüber hinaus ist auffällig, dass 14 Personen mäßig Französisch mit den Lehrer/innen sprechen, fünf Personen Deutsch und drei Personen Englisch. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (26 Personen) gab an, eine Sprache mit den Lehrer/innen zu sprechen, ein Viertel (elf Personen) sprechen zwei Sprachen und jeweils drei Schüler/innen führen drei und vier Sprachen an, die sie mit Lehrer/innen verwenden.

In der öffentlichen Umgebung wurden Sprachen berücksichtigt, die mit Fremden gesprochen werden. Es gibt Fragen über Sprachen, die man verwendet mit Fremden auf der Straße (siehe Tabelle 22 im Anhang), im Zug (siehe Tabelle 23 im Anhang), im Bus (siehe Tabelle 24 im Anhang) und Sprachen, die mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt (siehe Tabelle 25 im Anhang) angewendet werden. Es wurde einzeln nach dem Zug und nach dem Bus gefragt, da die Vermutung bestand, dass im Zug eher Französisch und Deutsch gesprochen wird, aufgrund der Nähe zu Frankreich, Belgien und Deutschland, während im

Bus geringere Distanzen zurückgelegt werden, und daher möglicherweise eher Luxemburgisch gesprochen wird. Diese Vermutung wird hier jedoch eindeutig widerlegt, da es keine signifikanten Unterschiede gab. Die Antworten die sich mit den meistgesprochenen Sprachen mit Fremden auf der Straße, im Zug und im Bus beschäftigen, sind fast ident. In den drei Fragen geben ungefähr ein Drittel der Befragten (jeweils 16, 15 und 15 Schüler/innen) an, dass sie Französisch als meistgesprochene Sprache verwenden, neben ungefähr einem Drittel (jeweils 15, 14 und 18 Personen) Luxemburgisch, sowie Englisch (jeweils eine, eine, und zwei Personen), Deutsch (jeweils eine, zwei und eine Person) und Portugiesisch (jeweils eine Person, wobei im Bus keine Angaben über Portugiesisch als meistgesprochene Sprache gegeben werden). Interessanterweise sprechen ungefähr ein Drittel der Schüler/innen (16 und 17 Personen) in einer Sprache und etwas weniger als die Hälfte (22 und 19 Personen) in zwei Sprachen mit Fremden auf der Straße und im Zug, während im Bus die umgekehrte Tendenz feststellbar ist. Die Hälfte der Schüler/innen (23 Personen) im Bus verwendet eine Sprache und ungefähr ein Drittel (16 Personen) zwei Sprachen. Die Sprachen, die mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt gesprochen werden (siehe Tabelle 25 im Anhang) geben eine ganz andere Tendenz wieder. Hier wird eindeutig Französisch als meistgesprochene Sprache angegeben (29 Schüler/innen), während nur vier Personen Luxemburgisch und eine Person Deutsch anführen. Jedoch geben 30 Personen an, dass sie in dieser Situation mäßig Luxemburgisch gebrauchen und 18 Personen mäßig Französisch. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (28 Personen oder 56%) benützen zwei Sprachen mit der/dem Verkäufer/in.

In der Domäne des Arztes wird hauptsächlich Luxemburgisch als meistgesprochene Sprache von 27 Schüler/innen angegeben, wobei sechs Personen auch Französisch und drei Personen auch Deutsch mit dem Arzt sprechen (siehe Tabelle 26 im Anhang). 20 Personen gaben aber auch mäßig Französisch an, neben 18 Personen, die Luxemburgisch mäßig verwenden. Darüber hinaus verwenden vier Personen mäßig Deutsch und jeweils eine Person mäßig Englisch und Portugiesisch. Die Hälfte der Schüler/innen (28 Personen) spricht eine Sprache mit dem Arzt, während ein Drittel (17 Personen) zwei Sprachen verwendet. Vier Personen meinen drei Sprachen mit dem Arzt zu sprechen und eine Person sogar vier Sprachen.

Die Antworten in der Domäne des Nachbarn ähneln den Antworten in der Domäne des Arztes (siehe Tabelle 27 im Anhang). Luxemburgisch ist die meistgesprochene Sprache von 26 Schüler/innen, gefolgt von fünf Personen, die Französisch verwenden, vier

Personen die Portugiesisch sprechen, und jeweils einer Person, die Deutsch und Englisch angibt. Luxemburgisch wird auch mäßig von einer großen Anzahl der Befragten (16 Personen) mit dem Nachbarn verwendet, gefolgt von Französisch (zehn Personen), Deutsch (drei Personen), Portugiesisch (zwei Personen) und jeweils einer Person, die mäßig Englisch und Italienisch mit dem Nachbarn sprechen. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (66,6%) sprechen nur eine Sprache, weniger als ein Drittel sprechen zwei Sprachen (29,4%) und der Rest (4%) verwendet drei Sprachen.

Auf die Frage, in welcher Sprache die Befragten träumen (siehe Tabelle 28 im Anhang), wurde von einem Großteil der Schüler/innen (19 Personen) Luxemburgisch angegeben, gefolgt von Französisch (zehn Personen), Deutsch (drei Personen), Portugiesisch und Italienisch (jeweils zwei Personen) und andere Sprachen (eine Person). In den mäßig gebrauchten Sprachen tritt jedoch auch Englisch auf (acht Personen), neben Luxemburgisch (zwölf Personen), Deutsch (elf Personen), Französisch (sieben Personen), Portugiesisch (drei Personen), andere Sprachen (zwei Personen) und Italienisch (eine Person). Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen (22 Personen) träumt in einer Sprache, ein Fünftel in zwei Sprachen (zehn Personen), drei Personen in drei Sprachen, vier Personen in vier Sprachen und drei Personen sogar in fünf Sprachen.

Zusammengefasst kann man aus den Daten der Domänenanalyse „Französisch sprechen“ herauslesen, dass in der Familie die meistgebrauchte Sprache Luxemburgisch ist, gefolgt von Deutsch und Französisch, Portugiesisch und anderen Sprachen. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen spricht nur eine Sprache mit Familienmitgliedern, ungefähr ein Viertel spricht zwei Sprachen und der Rest variiert zwischen drei und vier Sprachen, wobei eine Person jeweils fünf Sprachen angibt. In der Domäne Freunde sprechen die Schüler/innen besonders mit Schulfreunden Luxemburgisch (alle Schüler/innen gaben Luxemburgisch als mäßig bis meistgesprochene Sprache an). Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen spricht nur eine Sprache mit Freunden, ungefähr ein Drittel zwei Sprachen, ungefähr ein Zehntel drei Sprachen und der Rest variiert zwischen vier und fünf Sprachen. In der Domäne der Schule wird am meisten Luxemburgisch geredet, wobei ungefähr ein Viertel der Schüler/innen zwei Sprachen verwendet. In der öffentlichen Umgebung, dass heißt mit Fremden auf der Straße, im Zug oder im Bus verwenden ungefähr ein Drittel Französisch und ein anderes Drittel Luxemburgisch am meisten. Mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt jedoch, wird hauptsächlich Französisch gesprochen und nur mäßig Luxemburgisch. Mit dem Arzt wird am meisten Luxemburgisch gesprochen, jedoch wird mäßig auch Französisch,

Luxemburgisch und Deutsch verwendet. Ähnlich gestaltet es sich mit dem Nachbarn, wobei mäßig die meisten Luxemburgisch, gefolgt von Französisch, Deutsch, Portugiesisch, Englisch und Italienisch anführen. In den Träumen ist Luxemburgisch wieder am meisten repräsentiert, jedoch wird auch Französisch gefolgt von Deutsch, Italienisch und anderen Sprachen aufgezählt. Alle Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Portugiesisch, andere Sprachen, sowie Italienisch) werden mäßig als Sprachen in Träumen aufgezählt. Obwohl die Hälfte der Schüler/innen in einer Sprache träumt, träumt die andere Hälfte in zwei, drei, vier oder sogar fünf Sprachen.

Generell kann gesagt werden, dass Luxemburgisch im gesprochenen Bereich am meisten verwendet wird, wobei aber mäßig fast alle sonstigen Sprachen (Französisch, Deutsch, Englisch, Portugiesisch und Italienisch) auch von den Schüler/innen angegeben wurden.

4.6.1.2.2 FRANZÖSISCH LESEN

Die Kategorie „Französisch lesen“ beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Sprache Bücher, Comics, Zeitungen gelesen werden und in welcher Sprache Internetseiten aufgerufen werden.

Wenn man die Tabellen 29 bis 32 (siehe Anhang) betrachtet, merkt man sofort, dass hier Luxemburgisch, ganz in Gegenteil zu den gesprochenen Domänen, kaum einen Platz einnimmt. Die meistverwendete Sprache, um Bücher zu lesen (siehe Tabelle 29 im Anhang) ist Deutsch (28 Schüler/innen), gefolgt von Französisch (zehn Schüler/innen) und Englisch (eine Person). Mäßig werden Bücher von 19 Personen auf Französisch, von 17 Personen auf Deutsch, von neun Personen auf Englisch, von drei Personen auf Portugiesisch und von jeweils zwei Personen auf Luxemburgisch und anderen Sprachen gelesen. Drei Schüler/innen gaben an, gar keine Bücher zu lesen, ein Drittel der Schüler/innen (16 Personen) lesen Bücher in einer Sprache, etwas mehr als ein Drittel (20 Personen) lesen Bücher in zwei Sprachen, ein Fünftel der Personen (neun Schüler/innen) in drei Sprachen und zwei Schüler/innen lesen sogar Bücher in vier Sprachen. Eine gegenteilige Tendenz zu den Büchern ergibt sich bei Comics (siehe Tabelle 30 im Anhang). Hier ist eindeutig Französisch die meistgebrauchte Sprache (16 Personen), Comics auf Deutsch werden von elf Personen am meisten gelesen, drei Personen führen Englisch an, und jeweils eine Person gibt Luxemburgisch und Portugiesisch an. Jedoch werden als mäßig gebrauchte Sprachen mehr Comics auf Deutsch (13 Personen) als auf Französisch (neun Personen) angeführt. Eine Erklärung für die Tendenz, dass französische Comics am meisten gelesen werden, könnte darauf zurück geführt werden, dass

luxemburgische Schüler/innen einfachen Zugriff auf französische, sowie belgische Comics haben. In Frankreich und Belgien werden seit langer Zeit Comics herausgegeben die Weltberühmtheit erlangt haben (zum Beispiel Tim und Struppi von Hergé, oder die Schlümpfe von Peyo)³⁰. Eine weitere Frage, die sich mit den Lesegewohnheiten der Schüler/innen beschäftigt, fragte nach der Sprache, in der die Zeitung gelesen wird (siehe Tabelle 31 im Anhang). Es ist ersichtlich, dass Französisch und Deutsch zu gleichen Teilen am meisten verwendet werden. Jeweils ungefähr ein Drittel der Schüler/innen lesen die Zeitung am meisten auf Französisch (15 Personen) und Deutsch (13 Personen). Nur drei Personen lesen die Zeitung auf Luxemburgisch und jeweils eine Person Portugiesisch und anderen Sprachen. Auch in der mäßigen Kategorie wird Französisch (21 Personen) und Deutsch (20 Personen) ähnlich oft angegeben. Mäßig wird jedoch auch von zehn Personen die Zeitung auf Luxemburgisch gelesen, von fünf Personen auf Englisch und von zwei Personen auf Portugiesisch. Eine Erklärung für dieses Kopf an Kopf Rennen zwischen Deutsch und Französisch bietet Horner & Weber (2008, 100f), die angeben, dass die meisten Zeitungen zwar auf Deutsch erscheinen, jedoch auch einige auf Französisch herausgegeben werden. Darüber hinaus sollte man gemäß Horner & Weber (2008, 100f) nicht vergessen, dass Zeitungen zwar hauptsächlich in einer Sprache herausgegeben werden, aber Mehrsprachigkeit trotzdem präsent ist:

The Luxemburger Wort is a German-language newspaper, but articles in the Culture section may well be in French, private announcements (birth, marriage, death) will tend to be in Luxembourgish and letters to the editor may be in any – or in all of the three – officially recognised languages. (Horner & Weber, 2008, 100f)

Im Gegensatz zu den Sprachen, in denen die Zeitung gelesen wird, verwendet eine größere Anzahl an Schüler/innen im Internet die englische Sprache (siehe Tabelle 32 im Anhang). Zwar wird Deutsch von der größten Anzahl an Schüler/innen (22 Personen) als meistverwendete Sprache im Internet angegeben, jedoch liegt die englische Sprache (elf Personen) Kopf an Kopf mit Französisch (zehn Personen), gefolgt von zwei Personen, die Luxemburgisch und eine Person, die Italienisch anführen. Mäßig werden von 16 Personen Internetseiten auf Deutsch aufgerufen, gefolgt von 13 Personen die dies auf Französisch tun, elf Personen auf Englisch, drei Personen auf Portugiesisch, zwei Personen auf Luxemburgisch und schließlich einer Person in anderen Sprachen. Mehr als ein Drittel der Personen (19 Schüler/innen) gibt an, eine Sprache zu gebrauchen, ungefähr ein Drittel (17 Schüler/innen) gibt zwei Sprachen an, ungefähr ein Fünftel (neun Personen) führt drei Sprachen an, und drei Personen benützen vier Sprachen im Internet. Wenn man den

³⁰ <http://www.awn.com/mag/issue2.4/awm2.4pages/2.4moinsbelgfr.html> [11.11.2012]

Durchschnitt der gebrauchten Sprachen der Tabellen 29 bis 32 (siehe Anhang) vergleicht, merkt man, dass Bücher, Zeitungen und Internetseiten einen ähnlichen Durchschnitt (zwischen 1,94; 1,90 und 1,92 Sprachen) aufweisen. Nur bei Comics wurde ein niedrigerer Durchschnitt von 1,38 Sprachen errechnet. Dies bedeutet, dass Comics von einem Großteil der Schüler/innen (61,2%) in einer Sprache gelesen werden, während Bücher, Zeitungen und Internetseiten eher in mehr als einer Sprache konsumiert werden.

Zusammengefasst kann man behaupten, dass im Bereich des Lesens vorrangig Französisch und Deutsch von den Schüler/innen gebraucht werden. Bücher werden am meisten auf Deutsch gelesen, während Comics am meisten auf Französisch bevorzugt werden. Zeitungen werden jedoch zu gleichen Teilen am meisten auf Französisch und Deutsch gelesen. Neben Deutsch und Französisch spielt im Gebrauch des Internet auch Englisch eine Rolle.

4.6.1.2.3 FRANZÖSISCH HÖREN

Die Kategorie „Französisch hören“ wird durch drei Fragen über Fernsehen, Radio und DVD Benützung erfragt.

Die meistgebrauchte Sprache für das Fernsehen ist Deutsch (31 Personen), acht Personen geben Französisch an, jeweils zwei Personen führen Luxemburgisch und Portugiesisch an, und jeweils eine Person Italienisch und Englisch (siehe Tabelle 33 im Anhang). Mäßig wird jedoch für das Fernsehen von den meisten Schüler/innen Französisch (17 Personen) und Deutsch (16 Personen) angegeben. Neun Personen schauen mäßig auf Englisch fern, fünf Personen auf Luxemburgisch, zwei Personen auf Portugiesisch und eine Person in einer anderen Sprache. Deutsche Fernsehsender werden von den Schüler/innen am meisten gesehen, jedoch wird mäßig auch auf Französisch ferngesehen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Fernsehsender der Nachbarländer einfach zu empfangen sind. Der Grund, warum Luxemburgisch kaum angegeben wird, ist dass die luxemburgische Sprache selbst im Fernsehen nicht allzu oft präsent ist. Fehlen (2009, 117) beschreibt die Situation der luxemburgischen Sprache im Fernsehen wie folgt:

En effet, l'offre en langue luxembourgeoise est très limitée. Si l'on fait abstraction de quelques chaînes à très faible écoute, occupant des créneaux spécifiques, CLT-UFA domine le paysage télévisuel de langue luxembourgeoise avec une programmation très réduite, constituée essentiellement par une heure d'émission reprise en boucle de deux déclinaisons différentes, RTL Télé Lëtzebuerg et RTL2. (Fehlen, 2009, 117)

Eine ganz andere Tendenz ergibt sich für das Radio (siehe Tabelle 34 im Anhang). Hier ist eindeutig Luxemburgisch dominant (21 Personen), gefolgt von Französisch (sieben

Personen), Deutsch (vier Personen), Englisch (drei Personen) und Portugiesisch (zwei Personen). Bei den Sprachen in denen mäßig Radio gehört wird, gibt es jedoch ein Kopf an Kopf Rennen zwischen Deutsch (18 Personen), Luxemburgisch (17 Personen) und Französisch (15 Personen). Gemäß Thewes (2008,9) gibt es im Radio ein reichhaltiges Programmangebot auf Luxemburgisch, das sehr hohe Einschaltquoten erreicht. Dies könnte eine Erklärung für die Hohe Anzahl an Schüler/innen sein, die luxemburgisches Radio hören. Horner & Weber (2008,103) beschreiben die Radiolandschaft Luxemburgs und führen neben luxemburgischsprachigen Sendern auch einen Sender an, der neben Luxemburgisch auch auf Englisch sendet („Radio Ara“). Nach Horner & Weber (2008, 103) gibt es darüber hinaus auch einen Radiosender („Radio Latina“) der meistens auf Portugiesisch, aber auch auf Französisch, Italienisch, Spanisch oder Luxemburgisch gehört werden kann.

Die Situation beim DVD-Konsum ähnelt dem des Fernsehens (siehe Tabelle 35 im Anhang): Deutsch ist eindeutig die meistgebrauchte Sprache (21 Personen), gefolgt von zehn Personen die hauptsächlich DVDs auf Französisch ansehen. Des Weiteren geben fünf Personen Englisch als meistgebrauchte Sprache an, und eine Person Luxemburgisch. Interessant ist, dass im mäßigen Sprachgebrauch jedoch eine ähnliche Anzahl an Schüler/innen DVDs auf Französisch (21 Personen), Deutsch (20 Personen) und Englisch (17 Personen) ansehen.

Generell kann gesagt werden, dass beim Fernsehen, Radio, sowie DVD Ansehen ungefähr ein Drittel der Schüler/innen eine einzige Sprache gebraucht (jeweils 18,14 und 15 Personen), ein weiteres Drittel (jeweils 21, 17 und 18 Personen) drei Sprachen anwendet, ein Fünftel der Schüler/innen (jeweils neun, zwölf und elf Personen) auf drei Sprachen die obigen Medien konsumiert, wobei zwischen zwei und vier Personen sogar vier gebrauchte Sprachen erwähnen. Im Durchschnitt werden Fernsehen, Radio und DVDs auf 1,90 und 2,11 und 2,08 Sprachen gehört und angesehen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass bei Fernseh- und DVD-Benützung hauptsächlich Deutsch bei den Schüler/innen verwendet wird, während das Radio von den Meisten auf Luxemburgisch gehört wird. Man sollte jedoch im Auge behalten, dass die Sprachen Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch mäßig bei Fernsehen, Radio und DVDs von einer großen Anzahl an Schüler/innen angeführt wurden. Ungefähr ein Drittel der Schüler/innen gebraucht eine Sprache für diese Medien, während ein weiteres

Drittel zwei Sprachen angibt, ein Fünftel drei Sprachen und der Rest sogar vier Sprachen verwendet.

4.6.1.2.4 FRANZÖSISCH SCHREIBEN

Die Kategorie „Französisch schreiben“ wird ermittelt durch die Frage, welche Sprachen verwendet werden, wenn die Schüler/innen Briefe oder E-Mails an Freunde, Lehrer/innen und Familie schreiben, sowie welche Sprachen für SMS an Freunde verwendet werden (siehe Tabellen 36 bis 39 im Anhang).

Die drei Fragen, die sich mit dem Sprachgebrauch in Briefen oder E-Mails an Freunde (siehe Tabelle 36 im Anhang), Lehrer/innen (siehe Tabelle 37 im Anhang) und Familie (siehe Tabelle 38 im Anhang) beschäftigen, wurden auf sehr ähnliche Art beantwortet. Luxemburgisch wird von den Meisten als die meistgebrauchte Sprache angegeben (jeweils 14, 12, und 13 Personen), gefolgt von Französisch (jeweils acht, neun und fünf Personen), Deutsch (jeweils acht, vier und fünf Schüler/innen) und einer Person die in jeder Frage Italienisch angibt. Nur mit der Familie wird von zwei Personen auch auf Portugiesisch korrespondiert und von drei Personen in einer anderen Sprache. In der Kategorie des mäßigen Sprachgebrauches unterscheiden sich jedoch die Antworten auf die Frage des Sprachgebrauchs in Briefen oder E-Mails an Freunde, Lehrer/innen und Familie (siehe Tabellen 36 bis 38 im Anhang). In der Kategorie des mäßigen Sprachgebrauchs, wurde von den meisten Befragten angegeben, dass sie mit Freunden mäßig auf Luxemburgisch (zwölf Personen) korrespondieren, gefolgt von Französisch (acht Personen), Deutsch (sechs Personen), Portugiesisch (zwei Personen) und Englisch (eine Person). Bei den Sprachen, die mäßig gebraucht werden um Briefe und E-Mails an Lehrer/innen zu schreiben, nimmt jedoch eindeutig Französisch (21 Personen) die erste Stelle ein, gefolgt von Luxemburgisch und Deutsch (jeweils zwölf Personen) und Englisch (zwei Personen). In Briefen und E-Mails an die Familie wird mäßig Luxemburgisch (sieben Personen), gefolgt von Französisch (sechs Personen), Deutsch (drei Personen), Englisch (zwei Personen) und Portugiesisch, Italienisch und andere Sprachen (jeweils eine Person) verwendet.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei der Frage nach den Sprachen, die in SMS an Freunde verwendet werden (siehe Tabelle 39 im Anhang). Hier ist zwar Luxemburgisch auch die meistgebrauchte Sprache (30 Personen), jedoch sind die anderen Sprachen nicht so stark vertreten, da französische SMS von sieben Personen verfasst werden, jeweils zwei Personen englische und deutsche SMS schreiben und eine Person diese auf Portugiesisch formuliert.

Ungefähr ein Drittel der Schüler/innen schreibt Briefe und E-Mails an Freunde und Lehrer/innen in einer einzigen Sprache und genauso viele auf zwei Sprachen. SMS an Freunde werden von 41,3% der Schüler/innen in einer Sprache und von ähnlich vielen Personen (43,5%) in zwei Sprachen verfasst. Nur bei E-Mails und Briefen an die Familie scheint die Tendenz, dass genauso viele Schüler/innen eine oder zwei Sprachen verwenden, gebrochen zu sein, da ein überwiegender Teil der Schüler/innen (62,7%) angegeben, in einer Sprache mit der Familie zu korrespondieren, während nur 16,3% zwei Sprachen dafür verwenden.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die meisten Schüler/innen auf Luxemburgisch Briefe und E-Mails an Freunde, Familie und Lehrer/innen, sowie SMS an Freunde verfassen. Bei Briefen und E-Mails nehmen nach Luxemburgisch, Deutsch und Französisch einen wichtigen Stellenwert ein. Mäßig wird von einer großen Anzahl an Schüler/innen auch Französisch für die Korrespondenz mit Lehrer/innen verwendet.

4.6.1.3 EINSTELLUNGSANALYSE

In der Einstellungsanalyse werden die sieben Dimensionen von Dörnyei & Csizér (2002,432) untersucht. Die ersten vier: *integrativeness*, *instrumentality*, *vitality* und *milieu* bilden die kognitive Komponente der Attitüde nach Rosenberg & Hovland (1960), während die letzten drei Dimensionen: *linguistic self-confidence*, *cultural contact* und *general contact with language* die affektive Komponente der Attitüde repräsentieren.

Es wurden Fragen gestellt, die auf einer Likert-Skala von eins bis sieben (von „*totalement en désaccord*“ bis „*totalement en accord*“) beantwortet wurden. Um die generelle negative Einstellung zu errechnen wurden meist die Ergebnisse von „*totalement en désaccord*“, „*fortement en désaccord*“ und „*légèrement en désaccord*“ zusammengezählt und als mäßig bis vollkommen negative Einstellung benannt. Genauso wurden, um die generelle positive Einstellung zu errechnen, die Ergebnisse von „*légèrement en accord*“, „*fortement en accord*“, sowie „*totalement en accord*“ zusammengerechnet und als mäßig bis vollkommen positive Einstellung gehandhabt.

4.6.1.3.1 INTEGRATIVENESS

Die erste Dimension von Dörnyei und Csizér (2002): *integrativeness*, gibt Aufschluss, ob Französisch gelernt wird, um sich in eine französischsprachige Gruppe integrieren zu können (eine genauere Beschreibung der integrativen Motivation ist in Kapitel 4.4.1 Einstellungsanalyse zu finden).

Nach Gardner (1985,11) ist der Wunsch, sich mit französischsprachigen Personen zu treffen oder zu kommunizieren ein Indikator der integrativen Motivation. Daher wurde folgende Aussage formuliert: „Pour moi il est important de savoir parler français pour pouvoir parler avec des personnes francophones“. Fast drei Viertel der Schüler/innen (37 Personen, das heißt 74%) sind mäßig bis vollkommen einverstanden mit dieser Aussage (siehe Tabelle 41 im Anhang). Acht Personen (16%) sind weder einverstanden noch dagegen und fünf Personen (10%) sind mäßig bis vollkommen gegen diese Aussage. Durchschnittlich kann eine eher positive Einstellung zu dieser Aussage festgestellt werden, da der errechnete Durchschnitt 5,62 ist. Falls der Durchschnitt sich unter 4 befindet, würde das bedeuten, dass mehr Schüler/innen negative Antworten („totalement en désaccord“, „fortement en désaccord“ oder „légèrement en désaccord“) angaben. Wenn sich jedoch, wie in diesem Fall, der Durchschnitt über 4 befindet, dann wurden mehr positive Antworten angekreuzt („légèrement en accord“, „fortement en accord“ oder „totalement en accord“).

Die zweite Frage, die sich mit *integrativeness* beschäftigt, ist diejenige, ob Französisch wichtig ist, um Briefe, E-Mails oder SMS an Freunde oder Familie schreiben zu können (siehe Tabelle 42 im Anhang). Wenn man das Diagramm (siehe Tabelle 42 im Anhang) betrachtet, merkt man, dass die Verteilung der Antworten viel gleichmäßiger ist, als die vorhergehenden Ergebnisse. 24 Schüler/innen (47,1%) sind mäßig bis vollkommen einverstanden mit der Aussage und 19 Schüler/innen (37,2%) mäßig bis vollkommen dagegen. Daraus folgt, dass nur eine geringe Mehrheit der Behauptung zustimmt, dass sie Briefe/ E-Mails oder SMS an Freunde oder Familie auf Französisch verfassen.

Dies bedeutet, dass die Motivation Französisch zu erlernen, nur teilweise von dem Wunsch bestimmt wird, Kontakt mit französischsprachigen Personen aufzubauen oder zu erhalten.

4.6.1.3.2 INSTRUMENTALITY

Die instrumentale Motivation beschreibt, ob eine Sprache erlernt wird, um Vorteile (zum Beispiel wirtschaftlicher oder sozialer Art) daraus zu ziehen. Im Gegenteil zur integrativen Motivation, die in dieser Stichprobe keine klaren Tendenzen aufzeigt, kann man hier einen eindeutigen Trend feststellen. Alle vier Fragen (siehe Tabellen 43 bis 46 im Anhang) wurden von einem Großteil der Schüler/innen (30 bis 38 Schüler/innen) mit mäßig bis vollkommen einverstanden oder nicht einverstanden beantwortet. Fragen 43 und 45 sind verneint. Daher scheint auf den ersten Blick die Tendenz entgegengesetzt zu sein, jedoch

muss man die Ergebnisse dieser zwei Fragen spiegelverkehrt betrachten, da sie eigentlich verneint sind, dann ergibt sich der gleiche Trend.

38 Schüler/innen (76,5%) stimmen mäßig bis vollkommen zu, dass Französisch wichtig ist, um gute Noten zu bekommen (siehe Tabelle 43 im Anhang). Darüber hinaus stimmen 30 Schüler/innen (61,3%) mäßig bis vollkommen zu, dass Französisch wichtig ist, um studieren zu können, wobei ungefähr ein Viertel (zwölf Schüler/innen oder 24,5%) meinen, dass Französisch weder wichtig noch unwichtig sei (siehe Tabelle 44 im Anhang). Der Grund, warum so viele Schüler/innen Französisch weder wichtig noch unwichtig für das Studieren finden, könnte sein, dass ein großer Teil an Absolvent/innen meist in deutsche Hochschulen gehen (in 2010 gingen 1957 luxemburgische Schüler/innen nach Deutschland, 1793 nach Belgien, 1570 blieben in Luxemburg und 1310 gingen nach Frankreich³¹). Des Weiteren stimmen 36 Schüler/innen (72%) mäßig bis vollkommen zu, dass Französisch wichtig für das spätere Berufsleben sein wird (siehe Tabelle 45 im Anhang). Genauso viele Schüler/innen stimmen mäßig bis vollkommen zu, dass Französisch wichtig ist, falls man ins Ausland gehen möchte (siehe Tabelle 46 im Anhang).

Eine offene Frage wurde gestellt, um herauszufinden warum Französisch wichtig für das zukünftige Berufsleben wäre. Neun Schüler/innen antworten auf diese Frage, dass es viele französischsprachige Personen in Luxemburg gibt (z.B: „tout le monde parle le français“, „car je dois parler à des personnes francophones“). Eine Person hob hervor, dass man für fast alle Arbeitsplätze Französischkenntnisse vorweisen muss („Dans presque tous les travaux il faut parler le français“). Fehlen (2009,141) erwähnt eine Studie, die sich mit den erwünschten und geforderten Sprachen in Stellenangeboten beschäftigt. In dieser Studie wurde die Zeitung „Luxemburger Wort“ zwischen 1984 und 2004 analysiert. In 2004 war Französisch die meistgefragte Sprache in den Stellenangeboten, gefolgt von Deutsch, Luxemburgisch und schließlich Englisch (vgl. Fehlen, 2009, 141). Dies ist ein Indikator für den wichtigen Stellenwert der französischen Sprache am luxemburgischen Arbeitsmarkt.

Zusammengefasst zeigen diese Antworten, dass eine Mehrzahl an Schüler/innen überzeugt sind, dass Französisch wichtig ist, um gute Noten und einen guten Beruf zu bekommen, sowie um studieren, und ins Ausland gehen zu können.

³¹http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=627&IF_Language=fra&MainTheme=3&FldrName=6&RFPath=60 [20.11.2012]

4.6.1.3.3 VITALITY

Vitality beschreibt den Stellenwert einer Sprache in einer Gesellschaft. 36 Schüler/innen (70,6%) sind mäßig bis vollkommen einverstanden, oft zu hören, dass Französisch eine wichtige Sprache ist (siehe Tabelle 47 im Anhang). Acht Personen (15,7%) sind mäßig bis vollkommen gegen diese Aussage. Eine zweite Frage, die sich mit *vitality* beschäftigt, befindet sich als letzte Frage in der Domänenanalyse (siehe Tabelle 40 im Anhang). Es wird gefragt, welche Sprachen man auf jeden Fall in der Schule erlernen sollte. In diesem Fall ist sehr auffällig, dass Englisch von einer Mehrheit (24 Personen) als wichtigste zu erlernende Sprache angegeben wird. Nach Englisch wird von 16 Personen Französisch als besonders wichtig eingestuft, gefolgt von Luxemburgisch (zwölf Personen), Deutsch (acht Personen), Italienisch (sechs Personen) und Portugiesisch (vier Personen). Als mäßig wichtige Sprachen werden jedoch auch Luxemburgisch (zwölf Personen), Französisch und Deutsch (jeweils zehn Personen) Englisch und Italienisch (jeweils sieben Personen), Portugiesisch (sechs Personen) und andere Sprachen (zwei Personen) angeführt. In der dazugehörigen offenen Frage, die nach den Gründen fragt, warum die angegebenen Sprachen wichtig seien, wird von elf Personen angegeben, dass Englisch eine internationale Sprache sei, die überall auf der Welt gesprochen wird („anglais est une langue mondiale“, „anglais: parce que presque tout le monde le parle“). sechs Personen geben an, dass Französisch, Englisch, Deutsch und Luxemburgisch wichtig in Luxemburg sei, und Vorteile bringen würde wenn man verreist (z. B.: „on les a besoin quand on fait une voyage ou quand on va dans le supermarché“, „elles sont importantes dans notre pays“).

Aus diesen Antworten kann man schließen, dass Französisch zwar als eine wichtige Sprache in Luxemburg erachtet wird, trotz allem aber der Stellenwert von Englisch als internationale Sprache von den Schüler/innen hervorgehoben wird.

4.6.1.3.4 MILIEU

Milieu gibt Auskunft darüber, wie Französisch von der unmittelbaren Umgebung gesehen wird. Die Mehrheit der Schüler/innen (35 Personen oder 71,4%) gibt an, dass sie mäßig bis vollkommen einverstanden sind mit der Aussage, dass die Eltern Französisch als eine wichtige Sprache für die Zukunft der Schüler/innen ansehen (siehe Tabelle 48 im Anhang). Jedoch scheint es, dass nicht alle Schüler/innen Hilfe im Erlernen der französischen Sprache von Freunden oder Familie bekommen (siehe Tabelle 49 im Anhang). 15 Schüler/innen (30,6%) meinen sie wären mäßig bis gar nicht einverstanden mit der Aussage, dass sie von Eltern oder Freunden Hilfe bekämen wenn sie für die

Französischstunde lernen. Die Mehrheit jedoch, dass heißt 24 Schüler/innen (48,9%) sind mäßig bis vollkommen einverstanden mit dieser Aussage. Auf die Frage, ob die Freunde finden, dass Französisch nicht wichtig sei (siehe Tabelle 50 im Anhang), meinen zwölf Schüler/innen (25%), dass Französisch für die Freunde weder wichtig noch unwichtig sei. 20 Personen (41,6%) sind mäßig bis vollkommen dagegen, dass Französisch von den Freunden als unwichtig angesehen wird und 16 Personen (33,3%) mäßig bis vollkommen einverstanden. Hier scheinen die Meinungen relativ ausgeglichen zu sein, wobei es nur vier Personen gab, dessen Freunde Französisch als vollkommen unwichtig ansahen.

Aus diesen Antworten kann man schließen, dass Französisch von einer Mehrheit der Eltern als eine wichtige Sprache angesehen wird. Die Freunde der Schüler/innen vertreten eine eher ausgeglichene Meinung gegenüber Französisch, wobei eine Mehrheit findet, dass die Freunde Französisch für mäßig bis vollkommen wichtig halten. Darüber hinaus bekommen 30,6% der Schüler/innen mäßig bis gar nicht Hilfe von Familie und Freunden, wenn sie für die Französischstunde lernen.

4.6.1.3.5 KOGNITIVE KOMPONENTE

Die kognitive Komponente der Attitüde gibt Auskunft darüber, welche Informationen und Wissen die Schüler/innen über die französische Sprache besitzen und wie Französisch wahrgenommen wird. Um mehr über die kognitive Komponente der Attitüde zu Französisch zu erfahren, werden die ersten vier Dimensionen von Dörnyei und Csizér (2002) genauer betrachtet. Aus den vier Dimensionen *integrativeness*, *instrumentality*, *vitality* und *milieu* ist ersichtlich, dass Französisch von den befragten Schüler/innen besonders aufgrund instrumentaler Motivation erlernt wird (um gute Noten zu bekommen, um studieren zu können, um eine gute Arbeit zu bekommen oder um ins Ausland zu gehen) und daher Französisch als wichtig erachtet wird. Eltern (*milieu*), sowie auch die Gesellschaft (*vitality*) spiegeln diese Werte wieder, wobei Freunde (*milieu*) eher ausgeglichene Meinungen vertreten.

4.6.1.3.6 LINGUISTIC SELF-CONFIDENCE

In diesem Teil des Fragebogens wird versucht herauszufinden, ob die Schüler/innen zufrieden mit ihren Sprachkompetenzen sind. Die Hälfte, 26 Schüler/innen (51%) sind mäßig bis vollkommen zufrieden mit ihren mündlichen Französischkenntnissen, wobei 14 Schüler/innen (27,5%) mäßig bis vollkommen unzufrieden sind (siehe Tabelle 51 im Anhang). Interessanterweise sind elf Personen (21,6%) weder unzufrieden noch zufrieden. Daher kann man sagen, dass generell ungefähr die Hälfte der Schüler/innen mäßig bis

vollkommen zufrieden mit ihren mündlichen Französischkenntnissen sind, jedoch ungefähr ein Viertel mäßig bis vollkommen unzufrieden und ungefähr ein weiteres Viertel weder unzufrieden noch zufrieden ist. Ein ähnliches Ergebnis lässt sich bei der Frage nach den schriftlichen Französischkenntnissen feststellen (siehe Tabelle 52 im Anhang). Mehr als die Hälfte (29 Personen oder 60,4%) sind mäßig bis vollkommen zufrieden mit ihren schriftlichen Französischkenntnissen, während 14 Personen (29,2%) mäßig bis vollkommen unzufrieden sind. Fünf Personen (10,4%) sind weder unzufrieden noch zufrieden. Obwohl ungefähr die Hälfte der Schüler/innen mit ihren mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen zufrieden sind, stimmen mehr als die Hälfte (35 Schüler/innen oder 62%) mäßig bis vollkommen zu, dass sie sich in Französisch verbessern möchten (siehe Tabelle 53 im Anhang). Neun Schüler/innen (20%) möchten sich in Französisch nicht oder wenig verbessern.

Um herauszufinden, ob die Schüler/innen Präferenzen in den Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch haben, wurde gefragt, ob es einfach ist, einer Unterrichtsstunde auf Deutsch oder auf Französisch zu folgen (siehe Tabellen 54 und 55 im Anhang). Die Schüler/innen scheinen ähnlicher Meinung in beiden Sprachen zu sein. In beiden Fragen stimmen 31 Personen (62%) mäßig bis vollkommen zu, dass es einfach ist, einer Stunde auf Deutsch oder auf Französisch zu folgen. Zehn Schüler/innen (20%) finden es mäßig bis vollkommen schwierig, einer Stunde auf Französisch zu folgen, ähnlich gibt es 13 Schüler/innen (26%) die das Gleiche in Verbindung mit Deutsch als Unterrichtssprache behaupten. Interessant ist jedoch, dass 18 Personen (36%) es vollkommen einfach finden wenn die Unterrichtsstunde auf Deutsch abgehalten wird, während dies im Falle von Französisch nur zwölf Personen (24%) behaupten.

Zusammenfassend sind ungefähr die Hälfte der Schüler/innen mit ihren mündlichen und schriftlichen Französischkenntnissen mäßig bis vollkommen zufrieden, und ein Viertel der Schüler/innen mäßig bis vollkommen unzufrieden. Ein Großteil der Schüler/innen (35 Personen) möchte sich jedoch in Französisch verbessern. Jeweils 31 Personen (62%) sind mäßig bis vollkommen einverstanden, einer Unterrichtsstunde auf Deutsch oder Französisch folgen zu können, wobei 10 Schüler/innen (20%) Schwierigkeiten haben, einer Stunde auf Französisch zu folgen und 13 Schüler/innen (26%) es nicht einfach finden, einer Stunde auf Deutsch zu folgen.

4.6.1.3.7 CULTURAL CONTACT

Dieser Teil des Fragebogens hat das Ziel mehr über den kulturellen Kontakt den die Schüler/innen mit Französisch haben, herauszufinden. Er spaltet sich in „Französisch lesen“ und „Französisch hören“ (passiver Kontakt), während der nächste Teil des Fragebogen sich mit „Französisch sprechen“ und „Französisch schreiben“ (aktiver Kontakt) auseinandersetzt.

Drei Aussagen beschäftigen sich mit „Französisch lesen“ (französische Bücher, französische Literatur und französische Zeitungen). Die Aussagen wurden immer mit einem gefühlsbezogenen Urteil formuliert (zum Beispiel: „J’aime bien lire des livres en français“ oder „Je ne m’intéresse pas à la littérature française“). Alle drei Aussagen wurden auf relativ ähnliche Weise von den Schüler/innen beantwortet (siehe Tabellen 56 bis 58 im Anhang), wobei die zweite Frage (siehe Tabelle 57 im Anhang) verneint wurde, sodass man die Ergebnisse spiegelverkehrt betrachten muss, um sie mit den beiden anderen Aussagen vergleichen zu können. Es gibt jeweils neun, 13 und sieben Schüler/innen die französische Bücher, französische Literatur und französische Zeitungen sehr gerne lesen und 14, 11 und 13 Personen die dies vollkommen ungern tun. Jeweils drei, acht und elf Schüler/innen geben an, dies weder gern noch ungern zu tun. Dies zeigt, dass diese drei Fragen nach einem relativ ähnlichen Schema beantwortet wurden. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (31 Personen oder 60,9%) lesen mäßig bis vollkommen ungern französische Bücher, während ein Drittel (17 Personen oder 33,3%) dies mäßig bis vollkommen gerne tun (siehe Tabelle 56 im Anhang). Obwohl die Mehrheit der Schüler/innen ungern französische Bücher lesen, interessiert sich jedoch ein Großteil der Schüler/innen (25 Personen oder 49%) mäßig bis vollkommen für französische Literatur (siehe Tabelle 57 im Anhang). Ungefähr ein Drittel der Schüler/innen (18 Personen oder 34,4%) gibt an sich mäßig bis gar nicht für französische Literatur zu interessieren. Die Mehrheit der Schüler/innen (25 Personen oder 51%) lesen mäßig bis vollkommen ungern französische Zeitung, während ungefähr ein Viertel (13 Personen oder 26,6%) dies mäßig bis vollkommen gerne tun.

Um die Einstellungen in der Kategorie „Französisch hören“ festzustellen, wurde gefragt ob die Schüler/innen französisches Fernsehen und Musik mögen. 16 Schüler/innen (32%) geben an, französisches Fernsehen mäßig bis vollkommen zu mögen, wobei der Großteil der Schüler/innen (30 Personen oder 60%) dem französischen Fernsehprogramm mäßig bis vollkommen feindselig gestimmt sind (siehe Tabelle 59 im Anhang). In der dazugehörigen

offenen Frage wird nach den Gründen für die Antworten gefragt. Vier Schüler/innen antworteten, dass sie das französische Fernsehprogramm nicht verstehen (z.B.: „Je ne comprend pas tout“, „ils parlent trop vite“), während zwei Schüler/innen meinten, dass das Fernsehprogramm interessant sei (z.B.: „le programme est très intéressant“). Die zweite Aussage in der Kategorie Französisch hören beschäftigt sich mit der französischen Musik (siehe Tabelle 60 im Anhang). Hier sind die Meinungen sehr ausgeglichen, da jede Kategorie variierend von sechs bis neun Personen angekreuzt wurde. Ungefähr 40% der Schüler/innen mögen es mäßig bis vollkommen französische Musik anzuhören, während genauso viele es mäßig bis vollkommen ungern haben. In der dazugehörigen offenen Frage gibt es Meinungen in denen französische Musik bevorzugt wird (zum Beispiel: „J’aime le rap français“) oder andere Musik Vorzug nimmt (zum Beispiel: „Je préfère la musique américaine/ anglaise“).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Interesse an französischen Büchern, Literatur, Zeitungen, Fernsehen und Musik stark divergiert. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen liest ungern französische Bücher, Zeitungen und schaut ungern auf Französisch fern, jedoch tut dies ungefähr ein Drittel gerne. Französischer Literatur steht jedoch ungefähr die Hälfte der Schüler/innen positiv gegenüber und ungefähr ein Drittel vertritt eine negative Einstellung dazu. Jeweils ungefähr 40% der Schüler/innen vertreten positive oder negative Einstellungen zu französischer Musik.

4.6.1.3.8 GENERAL CONTACT WITH LANGUAGE

Der generelle Kontakt mit Französisch teilt sich in die Unterkategorien „Französisch sprechen“ und „Französisch schreiben“ (aktiver Kontakt zu Französisch).

Die Unterkategorie „Französisch sprechen“ wird durch zwei Aussagen abgeprüft. Einerseits wird gefragt, ob die Schüler/innen es mögen, Französisch zu sprechen, und andererseits, ob sie die Möglichkeit haben, außerhalb der Schule ihre Französischkenntnisse anzuwenden. Hier sieht man in beiden Antworten eine sehr ähnliche Verteilung der Stimmen (siehe Tabellen 61 und 62 im Anhang). Es gibt 23 Personen (45,1%), die es mäßig bis vollkommen mögen Französisch zu sprechen. Davon meinen ein Viertel (13 Personen oder 25,5%), dies vollkommen gerne zu tun. 20 Personen (41,7%) haben mäßig bis vollkommen Möglichkeit Französisch zu sprechen, davon stimmen 14 Personen (29,2%) vollkommen zu. 21 Schüler/innen (41,1%) mögen es mäßig bis gar nicht Französisch zu reden und ungefähr genauso viele (20 Personen) haben kaum bis gar nicht Möglichkeiten Französisch außerhalb der Schule anzuwenden. Da es diese auffälligen

Ähnlichkeiten gibt, wurden die zwei Fragen in einer Kreuztabelle vereint und eine Spearman rho Korrelation durchgeführt (siehe Tabelle 63a im Anhang). Betrachtet man die Kreuztabelle, merkt man, dass jene 11 Personen, die vollkommen mögen Französisch zu sprechen, auch die meiste Möglichkeit aufweisen dies zu tun. Darüber hinaus wurde der Spearman rho Korrelationskoeffizient errechnet (siehe Tabelle 63b im Anhang). Korrelationen können auch mit Hilfe der Pearson r Korrelation ausgerechnet werden, jedoch wurde hier der Spearman rho verwendet, da die Variablen ordinal sind, dass bedeutet, dass der Abstand zwischen den Kategorien nicht genau gemessen werden kann, da er vom Ermessen der Befragten abhängt. In diesem Fall kann nach Mujis (2008,151) nur der Spearman rho Korrelationskoeffizient verwendet werden. Je näher sich der Koeffizient zu -1 (perfekte negative Korrelation) oder zu +1 (perfekte positive Korrelation) bewegt, desto mehr gibt es eine Beziehung zwischen den zwei Variablen. In diesem Fall wurde der Koeffizient 0,693 errechnet, der sich in Richtung +1 bewegt. Daher kann daraus geschlossen werden, dass eine mäßige positive Korrelation gegeben ist. Dies bedeutet, wenn jemand Französisch sprechen mag, hat er oder sie gleichzeitig Möglichkeiten Französisch zu sprechen (eine negative Korrelation wäre die umgekehrte Situation, wenn jemand Französisch mögen würde, und keine Möglichkeiten hätte es zu sprechen). In der Tabelle 63b (siehe Anhang) befindet sich unter dem Korrelationskoeffizienten auch die ausgerechnete statistische Signifikanz. Die statistische Signifikanz gibt Auskunft über die Wahrscheinlichkeit eines Zusammenhangs zwischen den zwei Variablen. Generell wird 0,05 als Grenzwert gesetzt um herauszufinden, ob der Zusammenhang statistisch signifikant ist (vgl. Mujis, 2008,124). Je näher sich der Wert null nähert, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Zusammenhang nicht durch Zufall zustande kommt. Wie man Tabelle 63b (siehe Anhang) entnehmen kann, beträgt die errechnete Signifikanz 0,000, sodass die Korrelation als statistisch signifikant betrachtet werden kann.

Die zweite Unterkategorie neben „Französisch sprechen“ ist „Französisch schreiben“. Diese Unterkategorie beschäftigt sich mit den Fragen, ob die Schüler/innen es mögen auf Französisch zu schreiben (siehe Tabelle 64 im Anhang) und ob sie Familie oder Freunden Briefe, E-Mails, SMS auf Französisch schicken (siehe Tabelle 65 im Anhang). 26 Schüler/innen (52%) geben an, mäßig bis vollkommen ungern auf Französisch zu schreiben, wobei neun Schüler/innen (18%) es weder mögen noch ungern haben. 15 Schüler/innen (30%) schreiben mäßig bis vollkommen gerne auf Französisch. Ein Großteil der Schüler/innen (34 Personen oder 68%) haben mäßig bis gar nicht Möglichkeit auf

Französisch schriftlich mit Familie und Freunden zu kommunizieren, davon meinen 22 Personen (44%) gar keine Möglichkeiten zu haben.

Zusammengefasst ergibt sich das Bild, dass es eine Beziehung zwischen den Personen, die gerne Französisch sprechen und denen, die Möglichkeit haben dies zu tun, gibt. Ungefähr 40% der Schüler/innen sprechen ungern Französisch, wobei 45% dies gerne tun. 30% der Schüler/innen schreiben gerne in französischer Sprache, wobei 52% dies ungern tun. Auffällig ist auch, dass 44% der Schüler/innen gar keine Briefe, SMS oder E-Mails an Familie oder Freunde schreiben.

4.6.1.3.9 AFFEKTIVE KOMPONENTE

Die affektive Komponente beschäftigt sich mit den Gefühlen, die der französischen Sprache entgegengebracht werden. Generell kann man sagen, dass keine klaren Tendenzen ersichtlich sind, da es Gruppen gibt, die es mögen Französisch zu lesen, zu hören, zu schreiben oder zu sprechen, sowie Gruppen die es ungern tun und schließlich auch Personen, die weder positive noch negative Gefühle gegenüber Französisch entwickeln. Dies scheint ausgeglichen zu sein, da meist eine ähnliche Anzahl an Schüler/innen positive oder negative Gefühle gegenüber Französisch lesen, schreiben, sprechen und hören angibt.

4.6.1.3.10 ATTITUDE NACH DREIKOMPONENTENMODELL

Da die Attitüde nach Rosenberg und Hovland (1960) aus der affektiven, konativen und kognitiven Komponente besteht, wurde versucht, eine generelle Attitüde zu Französisch zu ermitteln.

Aufgrund der Hypothese, dass Schüler/innen, die mehr Kontakt mit Französisch haben, eine positivere Einstellung zu Französisch vorweisen, als diejenigen, die kaum Kontakt haben, wurde ein Kriterium entwickelt, um herauszufinden welche Schüler/innen viel oder wenig Kontakt mit Französisch haben. Es wurden zwei Gruppen gebildet, eine Gruppe bestehend aus Schüler/innen, die viel Kontakt mit Französisch haben (mit französischer Umgebung) und eine andere Gruppe, die weniger Kontakt hat (niedrigere französische Umgebung). Besonders die Domänen Familie und Freunde (konative Komponente der Attitüde) geben Auskunft über die frequente Benützung der französischen Sprache. Daher wurden, basierend auf den Domänen Familie und Freunde, die Befragten ermittelt, die viel oder weniger Kontakt zu Französisch aufwiesen. Dies geschah durch die Unterscheidung der Schüler/innen, die mehr als 18 Punkte in den Domänen Familie und Freunde für die französische Sprache vergaben. Die Domäne Familie und Freunde besteht aus sechs Fragen, auf jede Frage kann man maximum fünf Punkte für eine Sprache vergeben. Die

Schwelle wurde durch 18 Punkte festgelegt, aufgrund der Überlegung, dass jede Frage mit mehr als der Hälfte der Punkte, die für die französische Sprache vergeben wurde, beantwortet werden sollte. 18 Punkte wurden als Schwelle für die französische Umgebung errechnet, da in allen sechs Fragen mindestens drei Punkte (aus insgesamt fünf Punkten, also pro Frage mehr als die Hälfte der Punkte) von den Schüler/innen vergeben wurden. In Tabelle 66a (siehe Anhang), ist ersichtlich, dass sieben Personen (13,7%) von den 51 Schüler/innen aufgrund dieser angelegten 18 Punkte Schwelle, eine französische Umgebung aufweisen.

Um die Einstellung zu Französisch der Gruppen „mit französischer Umgebung“ und „weniger französischer Umgebung“ zu bestimmen, wurden alle Fragen der Einstellungsanalyse (affektive und kognitive Komponente der Attitüde) in ein Set zusammengefasst und mit den zwei Gruppen („mit französischer Umgebung“ und „weniger französische Umgebung“) gekreuzt. Dies bedeutet, dass die konative Komponente mit der affektiven und kognitiven Komponente gekreuzt wurde. In der Einstellungsanalyse gibt es eine siebenstufige Likert-Skala die von „*totalement en désaccord*“ bis „*totalement en accord*“ reicht. Die negativ formulierten Fragen des Fragebogens wurden umgekehrte Werte gegeben (zum Beispiel: „Französisch ist keine wichtige Sprache wenn man studieren will“), sodass alle Fragen der Likert-Skala die gleiche Kodierung hatten und dadurch die negative Einstellung zu Französisch durch „*totalement en désaccord*“ repräsentiert wurde und eine positive Einstellung durch „*totalement en accord*“. In Tabelle 66b (siehe Anhang) ist eine Kreuztabelle ersichtlich, die einerseits die Personen „mit französischer Umgebung“ und „weniger französischer Umgebung“ (linke Spalte, vertikal), mit allen Fragen der Einstellungsanalyse (rechte Spalten, horizontal) kreuzt. Die obere Spalte, die alle Fragen der Einstellungsanalyse zusammenfasst, ist in die siebengliedrige Likert-Skala eingeteilt, wobei die ersten drei Spalten eine vollkommen bis mäßig negative Einstellung zu Französisch darstellen, die vierte Spalte eine weder negative noch positive Einstellung zu Französisch und die letzten drei Spalten eine mäßig bis vollkommen positive Einstellung widerspiegeln. Die Prozentzahlen geben Auskunft über die Anzahl der beantworteten Aussagen auf der Likert-Skala, sodass negative und positive Einstellungen ersichtlich werden. Wenn man sich die Prozentzahlen genauer ansieht, merkt man, dass 38,5% der Schüler/innen „mit französischer Umgebung“ eine vollkommen positive Einstellung zu Französisch vorweisen. Interessanterweise haben jedoch 14% der Schüler/innen die eine französische Umgebung besitzen, eine vollkommen negative Einstellung zu Französisch. Wenn man die Gruppe der Schüler/innen mit „niedriger französischer Umgebung“

betrachtet, sticht einem sofort ins Auge, dass die Einstellung zu Französisch sehr ausgeglichen ist und ungefähr genauso viele Schüler/innen negative, wie positive Einstellungen zu Französisch vorweisen. Bei den Schüler/innen mit „niedriger französischer Umgebung“ kann man drei große Gruppen unterscheiden. Diejenigen die eine vollkommen negative Einstellung zu Französisch vorweisen (20,7%), diejenigen die eine vollkommen positive Einstellung dazu haben (20%) und diejenigen die weder eine positive noch eine negative Einstellung vertreten (15,3%).

Zusammengefasst, gibt die Tabelle 66b (siehe im Anhang) Auskunft darüber, dass die Schüler/innen mit „niedriger französischer Umgebung“ eine sehr ausgeglichene Einstellung zu Französisch vorweisen, wobei genauso viele Schüler/innen positive, wie auch negative Einstellungen mit Französisch verbinden. Die Gruppe der Schüler/innen „mit französischer Umgebung“ weist zu 38,5% eine vollkommen positive Einstellung zu Französisch auf, jedoch gibt es auch eine große Anzahl an Schüler/innen die eine negative Einstellung vorweisen (14% haben eine vollkommen negative Einstellung, 8,8% und 6,5% eine mäßig negative Einstellung).

4.6.1.4 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Das Thema der Mehrsprachigkeitsdidaktik teilt sich in zwei Unterthemen auf. Zuerst wird die Mehrsprachigkeit in den Schulstunden in Augenschein genommen. Die Fragen beschäftigen sich damit, wie Mehrsprachigkeit in der Schulstunde von Lehrer/innen gehandhabt wird und wie viele Sprachen in einer Schulstunde verwendet werden. Danach wird nach den Einstellungen der Schüler/innen zum Wechsel der Unterrichtssprachen gefragt.

4.6.1.4.1 MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULSTUNDE

Die Mehrsprachigkeit in der Schulstunde wird durch drei Fragen erhoben, die sich mit der Art auseinandersetzen wie Lehrer/innen Mehrsprachigkeit handhaben (mit Hilfe einer siebengliedrigen Likert-Skala). Des Weiteren wird die Mehrsprachigkeit durch Fragen, die sich direkt auf die Schulstunden beziehen, analysiert (mit Hilfe einer Skala die den Sprachgebrauch erhebt).

Während der Französischstunde sind 20 Schüler/innen (39,1%) mäßig bis vollkommen einverstanden mit der Aussage, dass der/die Französischlehrer/in auch andere Sprachen neben Französisch benützt, während ungefähr die Hälfte (26 Personen oder 51%) mäßig bis vollkommen dagegen sind (siehe Tabelle 67 im Anhang). Sehr ausgeglichene Antworten gibt es auf die Aussage, dass der/die Französischlehrer/in zulässt, dass Schüler/innen

mehrere Sprachen verwenden dürfen, wenn etwas nicht klar ist (siehe Tabelle 68 im Anhang). 23 Schüler/innen (46,0%) stimmen dem mäßig bis vollkommen zu, während 19 Schüler/innen (38%) mäßig bis vollkommen dagegen sind. Darüber hinaus wurde gefragt, ob Lehrer/innen Sprachen während der Stunde vergleichen (siehe Tabelle 69 im Anhang). Hier sind die Antworten wiederum ausgeglichen, da 21 Schüler/innen (42,8%) mäßig bis vollkommen dagegen sind und 18 Schüler/innen (36,7%) mäßig bis vollkommen zustimmen. Daraus könnte man schließen, dass manche Lehrer/innen Sprachen vergleichen und manche jedoch nicht.

Der zweite Teil, der sich mit Mehrsprachigkeit in der Schulstunde beschäftigt, fragte die Schüler/innen, welche Sprachen in den verschiedenen Schulstunden angewendet werden. Diese Fragen verfügen über eine ähnliche Skala wie in der Domänenanalyse, die von eins bis vier reicht (1= kaum gesprochene Sprache; 4= am meistengesprochene Sprache). Ausgehend von dieser Skala konnten vier Sprachen gewählt werden: Deutsch, Französisch, Luxemburgisch und Englisch. Die erste bis dritte Spalte des Sprachgebrauches wurde zusammengezählt, um einen mäßigen Sprachgebrauch zu errechnen, während die vierte Spalte die meistgebrauchte Sprache repräsentiert. Darüber hinaus konnten mehrere Sprachen gleichzeitig gewählt werden.

In der Mathematikstunde ist die meistgesprochene Unterrichtssprache (vierte Spalte) Luxemburgisch, da 18 Personen es als meistgesprochene Sprache anführen (siehe Tabelle 70 im Anhang). Nach Luxemburgisch wird am meisten Französisch (14 Personen) in der Mathematikstunde verwendet. Mäßig wird jedoch mehr Französisch (31 Personen), als Luxemburgisch (22 Personen) angeführt. Darüber hinaus wurde auch mäßig Deutsch (zwei Personen) und Englisch (eine Person) angegeben. Fast drei Viertel der Schüler/innen gaben zwei Sprachen, als verwendete Sprachen während dem Mathematikunterricht an. Dies zeigt, dass Luxemburgisch und Französisch in der Mathematikstunde einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Eigentlich ist nach dem Lehrplan nur Französisch die Unterrichtssprache in Mathematik, jedoch kann Luxemburgisch für Erklärungen angewendet werden: „pour les explications (surtout de nouvelles notions) le recours occasionnel à la langue luxembourgeoise peut s'avérer utile et nécessaire.“³² Nach diesen Ergebnissen jedoch wurde von mehr Schüler/innen Luxemburgisch als meistgebrauchte

³²http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 [2.11.2012]

Sprache angeführt, während in der Kategorie der mäßig gebrauchten Sprachen Französisch dominiert.

Die Stunden Chemie, Physik und Biologie werden zusammengefasst als „*sciences naturelles*“ unterrichtet. Für diese drei Fächer ist eigentlich Deutsch die vorgeschriebene Unterrichtssprache. In den Tabellen 71 bis 73 (siehe Anhang) wird jedoch eindeutig auch Luxemburgisch, wie auch mäßig Französisch und Englisch nach Aussage der Schüler/innen verwendet. Wenn man die vierte Spalte (meistgesprochene Sprachen) betrachtet, ist ersichtlich, dass in Chemie neun Personen Deutsch, sechs Personen Luxemburgisch, drei Personen Französisch und eine Person Englisch als Unterrichtssprachen angeben (siehe Tabelle 71 im Anhang). In der Chemiestunde ist Luxemburgisch (zehn Personen) als mäßig gesprochene Sprache mehr vertreten, als Deutsch (sieben Personen). Auch Französisch wird von zwei Personen als mäßig gesprochene Sprache angeführt. Wenn man die meistgesprochenen Sprachen in Physik betrachtet, sind es elf Personen die Luxemburgisch anführen, fünf Personen die Deutsch angeben und von einer Person wird Französisch genannt (siehe Tabelle 72 im Anhang). Mäßig wird auch Luxemburgisch (sechs Personen), Deutsch (fünf Personen) und Französisch (eine Person) aufgezählt. In Biologie scheint es ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Deutsch und Luxemburgisch zu geben (siehe Tabelle 73 im Anhang), da diese zwei Sprachen jeweils von 18 Personen als meistgesprochene Sprache und von 22 und 23 Personen als mäßig gesprochene Sprache angegeben werden. Eine Person führt Französisch als meistgesprochene Unterrichtssprache an. In Chemie, Biologie und Physik wird von den meisten Schüler/innen zwischen einer und zwei Sprachen als Unterrichtssprachen angegeben. In allen drei Fächern wurde Luxemburgisch immer als meistgesprochene Sprache von den Schüler/innen angeführt und erzielt meist ähnliche Werte wie Deutsch, das eigentlich die einzige vorgeschriebene Unterrichtssprache sein sollte. Interessant ist auch, dass Französisch von wenigen Schüler/innen auch als Unterrichtssprache in diesen Fächern erwähnt wird.

In der Französischstunde wird von den Schüler/innen hauptsächlich Französisch als Unterrichtssprache angegeben (37 Personen meinten dies sei die meistgesprochene Sprache), jedoch wird auch hier Luxemburgisch angewendet (siehe Tabelle 74 im Anhang). Sieben Personen gaben es als meistverwendete Sprache in der Französischstunde an, während jedoch mehr als die Hälfte der Schüler/innen (26 Personen) es als eine mäßig gebrauchte Sprache anführten. Darüber hinaus wurde mäßig von zehn Personen

Französisch und von jeweils einer Person Englisch und Deutsch als Unterrichtssprache erwähnt. Obwohl gemäß dem Lehrplan nur auf Französisch unterrichtet werden sollte, gaben 66% der Schüler/innen (31 Personen) an, dass zwei Sprachen im Unterricht verwendet werden und 4,3% (zwei Schüler/innen), dass drei Sprachen Verwendung finden.

In der Deutschstunde wird Deutsch als meistverwendete Unterrichtssprache angegeben, neben drei Personen die Luxemburgisch anführen (siehe Tabelle 75 im Anhang). Interessanterweise wird jedoch als mäßig gesprochene Sprache, von 22 Schüler/innen Luxemburgisch, von fünf Schüler/innen Deutsch und von einer Person sogar Französisch genannt. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen (51%) gibt eine einzelne Unterrichtssprache und ungefähr genauso viele (46,9%) zwei Unterrichtssprachen in der Deutschstunde an. Eine einzelne Person führt sogar drei Unterrichtssprachen an.

In der Geographiestunde sollte nach Lehrplan auf Deutsch unterrichtet werden, jedoch scheint hier Luxemburgisch wiederum einen wichtigen Stellenwert einzunehmen (siehe Tabelle 76 im Anhang). Zwar gibt die Mehrheit der Schüler/innen (23 Personen) Deutsch als meistgebrauchte Unterrichtssprache an, jedoch wird von zehn Personen auch Luxemburgisch als meistgebrauchte Unterrichtssprache erwähnt. Darüber hinaus wird von mehr Schüler/innen Luxemburgisch (27 Personen) als mäßig gesprochene Sprache angeführt, als Deutsch (23 Personen). Die meisten Schüler/innen (66%) geben an, dass zwei Sprachen im Unterricht verwendet werden, während der Rest eine Sprache anführt.

In der Sportstunde gibt es ein relativ eindeutiges Ergebnis, da fast alle Schüler/innen (47 Personen) Luxemburgisch als alleinige meistgesprochene Unterrichtssprache anführen (siehe Tabelle 77 im Anhang). Vier Personen geben auch Deutsch und jeweils eine Person führt Englisch und Französisch als mäßig verwendete Sprachen an. Gemäß dem Lehrplan gibt es keine vorgeschriebene Sprache in der die Sportstunde gehalten werden muss, jedoch sind die Lehrpläne auf Deutsch verfasst. Wenn man den Durchschnitt der angegebenen Sprachen betrachtet, merkt man, dass dieser sich bei 1,08 befindet, sodass eine eindeutige Mehrheit (92% der Schüler/innen) nur eine Sprache als Unterrichtssprache anführt und nur wenige Personen (8%) zwei Sprachen angeben.

In der Geschichtsstunde sollte nach Lehrplan Deutsch als Unterrichtssprache fungieren. Interessanterweise überholt hier Luxemburgisch (18 Personen) jedoch als meistgesprochene Sprache eindeutig Deutsch (12 Personen) als Unterrichtssprache (siehe Tabelle 78 im Anhang). Ähnlich viele Personen (25 und 24 Schüler/innen) geben Deutsch

und Luxemburgisch als mäßig gesprochene Sprachen an. Vier Personen meinen, dass Französisch mäßig in der Unterrichtsstunde gesprochen wird und eine Person gibt sogar Englisch als mäßig gesprochene Sprache an. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (59,2%) geben zwei Unterrichtssprachen in der Geschichtsstunde an, während ungefähr ein Drittel (34,7%) eine Unterrichtssprache und 6,1% sogar drei Unterrichtssprachen aufzählen.

Zusammengefasst zeigen diese Werte eindeutig, dass zwar Luxemburgisch kein offizieller Platz im *enseignement secondaire* zusteht, da es nur im ersten Sekundarschuljahr für eine Stunde in der Woche unterrichtet wird und danach nicht mehr, jedoch trotzdem im Unterricht präsent ist. Luxemburgisch findet sehr wohl in verschiedenen Fächern, in Sachfächern sowie auch in Sprachfächern Anwendung. Ganz im Gegensatz zum Lehrplan, der dem Luxemburgischen nur in der Mathematikstunde und nur für Erklärungen, einen offiziellen Platz in der Unterrichtsstunde einräumt. Auch Französisch wurde von wenigen Schüler/innen als Unterrichtssprache in Fächern erwähnt, die eigentlich offiziell Deutsch als Unterrichtssprache haben sollten und umgekehrt wurde auch Deutsch von wenigen in der Mathematik und Französischstunde angeführt, die eigentlich hauptsächlich auf Französisch gehalten werden sollten.

4.6.1.4.2 WECHSEL DER UNTERRICHTSSPRACHEN

Auf die Frage, ob die Schüler/innen es gut finden, dass Sachfächer auf Französisch unterrichtet werden, geben 28 Schüler/innen (56%) an, dass sie mäßig bis vollkommen dagegen sind, sieben Personen (14%) meinen, dass sie es weder gut noch schlecht finden und 15 Personen (30%) sind mäßig bis vollkommen dafür (siehe Tabelle 79 im Anhang). Ähnliche Werte wurden durch eine andere Fragenstellung erhoben (siehe Tabelle 80 im Anhang). Die Aussage wurde folgendermaßen formuliert: „Ich finde es nicht gut, dass ein Wechsel der Unterrichtssprachen in den Sachfächern von Französisch auf Deutsch in der 4. Klasse des Lycée stattfindet“. Man muss beachten, dass diese Frage verneint ist und von 19 Schüler/innen (37,3%) nicht beantwortet wurde. Die Antworten können in drei Gruppen eingeteilt werden. Es gibt diejenigen, die mäßig bis vollkommen für einen Wechsel der Unterrichtssprachen von Deutsch auf Französisch sind, das heißt zwölf Personen (34,4%). Dann gibt es sechs Personen (18,8%) die es weder gut noch schlecht finden. Schließlich gibt es 15 Personen (47%) die gegen einen Wechsel der Unterrichtssprachen sind.

Wenn man die Prozentzahlen beider Fragen vergleicht, kommt man ungefähr auf das gleiche Ergebnis. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen sind gegen einen Wechsel der

Unterrichtssprachen, während ein Drittel sich dafür aussprechen und der Rest es weder gut noch schlecht findet.

4.6.2 FORSCHUNGSERGEBNISSE UND ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN

4.6.2.1 PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Zwar sind 70,6% der Schüler/innen luxemburgische Staatsbürger, jedoch besitzen von dieser Gruppe 17,7% eine doppelte Nationalität. Neben der luxemburgischen Nationalität sind noch 13 andere Nationalitäten in der Stichprobe der 51 Schüler/innen enthalten. Außerhalb der Schule wurden noch acht weitere Sprachen aufgezählt, die gelernt werden. All dies lässt darauf schließen, dass die Schüler/innen tagtäglich mit einer großen Anzahl an Sprachen konfrontiert sind.

4.6.2.2 DOMÄNENANALYSE

Der Großteil der Befragten spricht am meisten Luxemburgisch in den Domänen Familie, Freunde, Schule, Nachbar und Arzt, wobei ein kleiner Anteil auch Französisch oder andere Sprachen in diesen Domänen am meisten verwendet. In der Domäne der öffentlichen Umgebung hat sich die Hypothese bewährt, dass Französisch einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Mit Fremden auf der Straße, im Zug und im Bus wurde genauso viel Luxemburgisch wie Französisch als angewandte Sprache angegeben, jedoch führten die meisten Schüler/innen Französisch als die Sprache an, die sie mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt sprechen. Dies bestätigt die Beschreibungen von Berg & Weis (2005,44), dass Französisch oft mit Verkaufspersonal gesprochen wird und von Weber (2001,184) und Beirão (1999,94), die angeben, dass Französisch als Verkehrssprache oder lingua franca verwendet wird. Meist verwendet ungefähr die Hälfte der Schüler/innen eine Sprache in allen Domänen, ungefähr ein Drittel zwei Sprachen und der Rest sogar mehrere Sprachen.

Im Bereich des Lesens hat sich die Hypothese bewährt, dass Deutsch eine wichtige Rolle spielt. Die Schüler/innen gaben an, Bücher am meisten auf Deutsch zu lesen. Jedoch meinten ungefähr genauso viele Schüler/innen, eine Zeitung auf Deutsch oder auf Französisch zu rezipieren. Comics wurden eher auf Französisch als auf Deutsch gelesen. Zwar führten fast die Hälfte der Schüler/innen Deutsch als Sprache des Internetgebrauches an, jedoch war es erstaunlich, dass jeweils ungefähr ein Viertel der Befragten Englisch und ein anderes Viertel Französisch als Sprachen des Internetgebrauches angab.

Im Bereich des Hörens wurde, entgegen der Hypothese, dass das Radio in verschiedenen Sprachen gehört wird, angegeben, dass die meisten luxemburgischsprachiges Radio

bevorzugen. Darüber hinaus gaben die meisten Schüler/innen an, dass sie deutsches Fernsehen begünstigen. Bei der DVD Benützung führte fast die Hälfte der Schüler/innen Deutsch als meistgebrauchte Sprache an, wobei fast ein Viertel der Schüler/innen auch Französisch angab und ungefähr ein Achtel Englisch.

Im Bereich des Schreibens gaben entgegen der Hypothese, dass am meisten Deutsch verwendet wird, die Schüler/innen Luxemburgisch als geschriebene Sprachen mit Freunden, Familie und Lehrer/innen an. Insbesondere SMS an Freunde wurde von den meisten Schüler/innen auf Luxemburgisch angeführt. Bei Briefen oder E-Mails an Lehrer/innen wurde zwar Luxemburgisch als meistgebrauchte Sprache angegeben, aber eine große Anzahl an Schüler/innen erwähnte Französisch als mäßig gebrauchte Sprache.

4.6.2.3 EINSTELLUNGSANALYSE

Im Vergleich zu der Studie der europäischen Kommission (vgl. Pelt et al., 2007) gab es für *integrativeness* keine eindeutig hohen Werte, ganz im Gegensatz zu *instrumentality*. Auf alle vier Fragen der Kategorie *instrumentality* antwortete eine eindeutige Mehrzahl der Schüler/innen, dass Französisch wichtig ist, um gute Noten zu bekommen, um studieren zu können, um ins Ausland gehen zu können und um eine gute Arbeit zu bekommen.

In der Kategorie *vitality* gab es auch ähnliche Ergebnisse, da die meisten Schüler/innen angaben, oft zu hören, dass Französisch eine wichtige Sprache sei. Auf die Frage, welche Sprachen in der Schule erlernt werden sollten, wurde jedoch von einer Mehrheit der Schüler/innen (24 Personen) Englisch als wichtigste zu erlernende Sprache angegeben, gefolgt von Französisch (16 Personen). Dies zeigt, dass Englisch von einer größeren Anzahl an Schüler/innen als wichtigste zu erlernende Sprache eingeschätzt wird.

In der Umgebung der Schüler/innen (*milieu*) gab es keine eindeutigen Resultate, da die Eltern, nach Angabe der Schüler/innen Französisch als wichtig erachten, bei den Freunden jedoch unterschiedliche Tendenzen sichtbar werden. Zwar führte der Großteil der Schüler/innen (41,6%) an, dass die Freunde Französisch für wichtig erachten, jedoch gaben 25% der Schüler/innen an, dass die Freunde Französisch weder wichtig noch unwichtig finden und 33,3% meinten, dass die Freunde es mäßig bis vollkommen unwichtig fanden.

In der Kategorie der *linguistic self-confidence* zeigte sich, dass ungefähr die Hälfte der Schüler/innen mit ihren mündlichen und schriftlichen Französischkenntnissen zufrieden ist, wobei ein Viertel diesem Thema gegenüber mäßige bis vollkommene Unzufriedenheit anführte.

In der Kategorie des kulturellen Kontaktes (*cultural contact*) kann gesagt werden, dass das Interesse an französischen Büchern, Literatur, Zeitungen, Fernsehen und Radio unterschiedlich ausgefallen ist. Eine Mehrzahl der Schüler/innen liest ungern französische Bücher, Zeitungen und schaut ungern auf Französisch fern, Es steht jedoch eine Mehrzahl der Schüler/innen französischer Literatur positiv gegenüber. Französische Musik wird von genauso vielen gemocht wie auch ungern gehört.

In der Kategorie des generellen Kontaktes (*general contact with language*) wurde festgestellt, dass es eine Verbindung zwischen den Personen die gerne Französisch sprechen, und denjenigen die die Möglichkeit haben dies zu tun, gibt. Eine Mehrzahl der Schüler/innen spricht gerne Französisch (45%), während 40% dies ungern tun. Auf schriftlicher Ebene, schreibt der Großteil der Schüler/innen (ungefähr 50%) ungern auf Französisch und ungefähr 30% mögen es.

Die berechnete generelle Attitüde gibt der Hypothese Recht, dass Schüler/innen die Französisch mehr gebrauchen, eine positivere Einstellung dazu haben. Jedoch sollte man bedenken, dass es auch Schüler/innen gibt, die Französisch oft benutzen und keine positive Einstellung dazu vertreten (14% der Schüler/innen „mit französischer Umgebung“ wiesen eine äußerst negative Einstellung zu Französisch auf). Äußerst interessant war das Resultat, dass Schüler/innen die nicht oft Französisch verwenden, eine sehr ausgeglichene Einstellung zu Französisch aufweisen (20,7% hatten meist eine vollkommen negative Einstellung, während 20% eine vollkommen positive Attitüde aufwiesen, 10,9% und 10,5% eine stark negative oder positive Einstellung, 12,5% und 10,1% eine mäßig negative und positive Attitüde und 15,3% meinten weder negativ noch positiv zu diesem Thema zu stehen).

4.6.2.4 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Die Ergebnisse bestätigen die Studie aus 1977 (vgl. Fehlen, 2006,10). In allen Fächern wurde Luxemburgisch von den Schüler/innen als wichtiger Teil der Unterrichtssprachen angegeben. Dies bezeugt sehr eindrücklich die Stellungnahme von Fehlen, die besagt, dass „das Luxemburgische [...] die Klassensäle durch die Hintertür und gegen die offiziellen Curricula“ (Fehlen, 2008,54) erobert.

Darüber hinaus wurde die Hypothese bestätigt, dass es Schüler/innen gibt, die für und gegen einen Wechsel der Unterrichtssprachen sind. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen sind gegen einen Wechsel, während ein Drittel sich positiv darüber äußert und der Rest es weder gut noch schlecht findet.

4.7 QUANTITATIVE STUDIE LEHRER/INNEN

4.7.1 BESCHREIBUNG DER DATEN

Hier werden die Resultate der Fragebogenbefragung der Lehrer/innen vorgestellt (zwölf Personen stammen aus der Schule in der Stadt, sechs Personen aus der Schule am Land). Es muss hervorgehoben werden, dass man ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen nicht auf die ganze Lehrerschaft schließen darf, da die Stichprobe zu klein ist.

4.7.1.1 PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Von den 18 Lehrer/innen sind sieben Lehrerinnen (38,89%) weiblich und elf Lehrer (61,11%) männlich (siehe Tabelle 81 im Anhang). Das Alter der Lehrer/innen variiert zwischen 26 und 53 Jahren (siehe Tabelle 82 im Anhang). Ganz im Gegenteil zu den Schüler/innen, die ein weites Spektrum von Nationalitäten aufweisen, besitzen alle Lehrer/innen die luxemburgische Staatsbürgerschaft, wobei eine Lehrerin neben der luxemburgischen auch die portugiesische Nationalität anführt (siehe Tabelle 83 im Anhang). Von den 18 Lehrer/innen haben 15 Lehrer/innen im Ausland gelebt (siehe Tabelle 84 im Anhang). Die meisten Lehrer/innen lebten einige Zeit in den Nachbarländern (neun Personen in Frankreich, drei Personen in Belgien und zwei Personen in Deutschland), aber auch in weiter entfernten Ländern (zwei Personen in Spanien, eine Person in Österreich und eine Person in England). Von den 18 Lehrer/innen sind zwei Personen im Ausland geboren. Die Unterrichtsfächer die von den Lehrer/innen unterrichtet werden sind Deutsch, Französisch, Mathematik, Englisch, Latein, Geschichte, Religion, Spanisch, Chemie, Physik, formation artistique (Kunst) und FOMOS (= formation morale et sociale; konzipiert für diejenigen Schüler/innen die keinen Religionsunterricht besuchen) (siehe Tabelle 85 im Anhang).

Alle Lehrer/innen haben Französisch, Deutsch und Englisch in der Schule erlernt (siehe Tabelle 86 im Anhang). Fünf Lehrer/innen geben an Luxemburgisch nicht in der Schule gelernt zu haben. Fast die Hälfte der Lehrer/innen (acht Personen) führt Latein als Sprache an, die sie in der Schule erlernt haben. Neben diesen Sprachen wird eine Vielzahl an weiteren erlernten Sprachen erwähnt (siehe Tabelle 87 im Anhang). Sechs Personen geben Spanisch an, jeweils zwei Personen Altgriechisch und Italienisch, eine Person Portugiesisch und Spanisch, und eine Person Katalanisch, Portugiesisch, Italienisch und Spanisch. Es ist hier eindeutig zu erkennen, dass mehr als die Hälfte der Lehrer/innen (zehn Personen) neben Französisch, Deutsch und Englisch noch weitere romanische Sprachen erlernt haben.

4.7.1.2 DOMÄNENANALYSE

Die Domänenanalyse gliedert sich in die Kategorien „Französisch sprechen“, „Französisch lesen“, „Französisch hören“ und „Französisch schreiben“.

4.7.1.2.1 FRANZÖSISCH SPRECHEN

Die Kategorie „Französisch sprechen“ wurde in die verschiedenen Domänen: Familie, Schule, Freunde, öffentliche Umgebung, Nachbar und Arzt, aufgeteilt.

In der Domäne der Familie, das bedeutet, Sprachen die mit Mutter, Vater, Geschwistern und Großeltern verwendet werden, geben zwischen 14 und 17 Personen immer Luxemburgisch als meistgesprochene Sprache an (siehe Tabellen 88 bis 91 im Anhang). Mit dem Vater, sowie mit den Großeltern, führen jedoch jeweils eine Person Italienisch und Portugiesisch als meistgesprochene Sprachen an. Als mäßig gesprochene Sprachen werden in allen vier Fragen auch Französisch, Deutsch, Englisch, Italienisch und Portugiesisch erwähnt. Die meisten sprechen immer eine Sprache mit den jeweiligen Familienmitgliedern (dies variiert zwischen 13 und 15 Personen oder 76,5% und 93,8%). Eine Person gibt sogar an sechs Sprachen mit allen Familienmitgliedern zu sprechen.

In der Domäne der Schule, also der Sprachen gesprochen mit Kollegen und Schüler/innen in der Pause, wurde ausschließlich Luxemburgisch von 14 und 16 Personen angegeben (siehe Tabellen 92 und 93 im Anhang). Mit Kollegen wird jedoch mäßig auch Französisch (acht Personen), Englisch (fünf Personen), Deutsch (fünf Personen), Italienisch (zwei Personen), Portugiesisch (zwei Personen) und andere Sprachen (eine Person) gesprochen. Mit den Schüler/innen wird auch mäßig Französisch (sieben Personen), Deutsch (drei Personen), Englisch (zwei Personen) und Italienisch und Portugiesisch (jeweils eine Person) verwendet. In der Domäne der Schule sprechen ungefähr die Hälfte der Lehrer/innen, das heißt acht Personen (mit Kollegen) und zehn Personen (mit Schüler/innen) nur eine Sprache. Jeweils fünf Personen verwenden zwei Sprachen, jeweils zwei Personen sprechen drei Sprachen und jeweils eine Person sechs Sprachen mit Kollegen und Schüler/innen in der Pause.

In der Domäne der Freunde ist wieder Luxemburgisch die meistgesprochene Sprache von 13 Lehrer/innen, während eine Person Deutsch und zwei Personen Französisch angeben (siehe Tabelle 94 im Anhang). Zwar ist Luxemburgisch die meistgesprochene Sprache, jedoch wird Französisch (von elf Personen), Deutsch (von acht Personen), Englisch (von sechs Personen), Luxemburgisch (von fünf Personen), Italienisch und andere Sprachen (von jeweils zwei Personen) und Portugiesisch (von einer Person), als Sprachen des

mäßigen Gebrauchs mit Freunden angeführt. Mit Freunden werden im Durchschnitt sogar 2,94 Sprachen gesprochen.

Die Domäne der öffentlichen Umgebung beschäftigt sich mit den Sprachen, die mit Fremden auf der Straße, dem Zug, dem Bus und mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt gesprochen werden (siehe Tabellen 95 bis 98 im Anhang). Als meistgesprochene Sprachen mit Fremden in der Straße, im Bus und im Zug, gaben jeweils drei Personen immer Französisch und Luxemburgisch an. Die gleiche Tendenz zeigt sich in den mäßig angegebenen Sprachen. Eine ähnliche Anzahl an Lehrer/innen gebraucht in allen drei Fragen genauso viel Luxemburgisch wie Französisch. Auf der Straße geben 15 Personen an Luxemburgisch mäßig mit Fremden zu benützen und 14 Personen Französisch. Im Zug sind es genau elf Personen, die Französisch und elf Personen die Luxemburgisch mäßig verwenden. Im Bus sind es wiederum elf Personen die Luxemburgisch und 13 Personen, die Französisch mit Fremden sprechen. Englisch und Deutsch werden mäßig von sechs bis neun Personen verwendet und Portugiesisch und Italienisch meist von jeweils einer Person. Wenn man sich die Anzahl der Sprachen ansieht, die von den Lehrer/innen mit Fremden auf der Straße, im Zug oder im Bus verwendet werden, ist ersichtlich, dass in allen drei Fragen ungefähr die Hälfte der Befragten (zwischen sieben und acht Personen) zwei Sprachen verwenden und ungefähr ein Drittel (zwischen fünf und sieben Personen) sogar vier Sprachen angeben.

Wie auch schon bei der Gruppe der Schüler/innen der 6.Klasse, scheint die Frage über Sprachen verwendet mit dem/der Verkäufer/in (siehe Tabelle 98 im Anhang), andere Tendenzen aufzuweisen, als die sonstigen Fragen, die sich mit den Sprachen gesprochen mit Fremden in der öffentlichen Umgebung beschäftigen. Auf die Frage, welche Sprachen mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt verwendet werden, wird von fünf Personen Französisch und von zwei Personen Luxemburgisch angeführt. Dies zeigt, dass zwar die meistgesprochene Sprache mit dem/der Verkäufer/in eher Französisch ist, jedoch wird mäßig von mehr Lehrer/innen (15 Personen) Luxemburgisch, als Französisch (13 Personen) verwendet. Im Durchschnitt werden zwischen 2,33 und 3,11 Sprachen von den Lehrer/innen mit Fremden verwendet (siehe Tabellen 95 bis 98 im Anhang).

Mit dem Arzt ist die meistgesprochene Sprache alleinig Luxemburgisch (von elf Personen angegeben) (siehe Tabelle 99 im Anhang). Mäßig wird jedoch von zehn Personen Französisch, von jeweils sechs Personen Luxemburgisch und Deutsch und von jeweils einer Person Englisch, Portugiesisch und Italienisch verwendet. Ungefähr ein Drittel der

Lehrer/innen (sechs Personen) geben an, eine Sprache mit dem Arzt zu sprechen, ungefähr ein weiteres Drittel (wiederum sechs Personen) geben zwei Sprachen an, ungefähr ein Viertel (vier Personen) drei Sprachen und eine Person sogar sechs Sprachen.

Mit dem Nachbarn wird Luxemburgisch am meisten gesprochen (neun Personen), wobei zwei Lehrer/innen Französisch als meistverwendete Sprache anführen (siehe Tabelle 100 im Anhang). Mäßig wird von zehn Personen Französisch, von sieben Personen Luxemburgisch, von sechs Personen Englisch, von fünf Personen Deutsch, von zwei Personen Italienisch und von einer Person Portugiesisch gesprochen. 38,9% der Lehrer/innen (sieben Personen) verwenden eine Sprache mit dem Nachbarn, 16,7% (drei Personen) drei Sprachen, weitere 16,7% (drei Personen) vier Sprachen und 5,6% (eine Person) sechs Sprachen.

Auf die Frage, welche Sprachen in den Träumen der Befragten vorkommen (siehe Tabelle 101 im Anhang), meinen zwölf Personen, dass sie am meisten auf Luxemburgisch träumen, wobei interessanterweise eine Person dies auf Englisch tut. Mäßig wird auch in Französisch (sieben Personen), Englisch, Deutsch und Luxemburgisch (jeweils vier Personen), Portugiesisch (zwei Personen) und Italienisch (eine Person) geträumt. Ungefähr die Hälfte der Befragten (acht Personen) geben an, in zwei Sprachen zu träumen, ungefähr ein Drittel (sechs Personen) in einer Sprache, zwei Personen in vier Sprachen und eine Person in sechs Sprachen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass in der Kategorie „Französisch sprechen“ eindeutig Luxemburgisch am meisten in allen Domänen verwendet wird, mit Ausnahme der Domäne „öffentliche Umgebung“, da dort meistens Französisch genauso oft verwendet wird wie Luxemburgisch. Mäßig finden jedoch alle sechs Sprachen (Französisch, Deutsch, Englisch, Luxemburgisch, Portugiesisch und Italienisch) in allen Domänen Verwendung. Diese Ergebnisse ähneln den Resultaten der Schüler/innen der 6.Klasse (siehe Tabellen 14 – 28 im Anhang), wobei die Schüler/innen öfter als die Lehrer/innen, Französisch und auch Deutsch als meistverwendete Sprache angaben. Wenn man den Durchschnitt der gesprochenen Sprachen der Gruppe der Lehrer/innen mit der Gruppe der Schüler/innen vergleicht, ist ersichtlich, dass ähnlich viele Sprachen in der Domäne der Familie von beiden Gruppen angegeben wurden. Jedoch sind die Durchschnitte in der Domäne der Schule, der Freunde, der öffentlichen Umgebung, des Arztes und des Nachbarn bei den Lehrer/innen immer höher als bei den Angaben der Schüler/innen.

4.7.1.2.2 FRANZÖSISCH LESEN

Bücher, Zeitungen und Internet werden von den Lehrer/innen am meisten auf Französisch (jeweils fünf, fünf und vier Personen), Deutsch (jeweils von fünf, sieben und sechs Personen) und Englisch (jeweils von drei, zwei und sieben Personen) gelesen (siehe Tabellen 102 bis 104 im Anhang). Mäßig finden jedoch alle Sprachen Erwähnung. Am meisten wird mäßig Französisch von zwölf, elf und elf Personen für Bücher, Zeitungen und Internetgebrauch verwendet. Zehn Personen lesen mäßig Bücher auf Englisch, sechs Personen tun dies mit Zeitungen und sieben Personen verwenden Englisch mäßig im Internet. Deutsch wird auch von relativ vielen Personen als mäßig angewendete Sprache für Bücher (neun Personen), Zeitungen (wiederum neun Personen) und Internet (sieben Personen) angegeben. Etwas weniger Personen führen Luxemburgisch als mäßig verwendete Sprache für Bücher (fünf Personen), Zeitung (sechs Personen) und Internet (vier Personen) an. Italienisch, Portugiesisch und andere Sprachen werden am wenigsten als mäßig verwendete Sprachen für Bücher, Zeitungen und Internet angegeben (es variiert zwischen einer und drei Personen). Der Durchschnitt der verwendeten Sprachen bei diesen drei Fragen liegt bei fast drei Sprachen, da der Durchschnitt zwischen 2,83 und 2,89 Sprachen beträgt.

Hier ist interessant, dass genauso wie bei den Schüler/innen im Internetgebrauch Englisch eine größere Rolle spielt, als beim Lesen von Büchern oder Zeitungen. Wenn man die Kategorie „Französisch lesen“ mit den Ergebnissen der Schüler/innen vergleicht, merkt man, dass es zwar sehr ähnliche Tendenzen gibt, jedoch gebrauchen die Lehrer/innen Englisch im höheren Maße als meistgebrauchte Sprache, als die Schüler/innen. Wenn man den Durchschnittswert der verwendeten Sprachen der Lehrer/innen bei Büchern, Zeitungen und Internet mit dem der Schüler/innen (siehe Tabellen 29, 31 und 32 im Anhang) vergleicht, merkt man, dass dieser jeweils um ungefähr eine Sprache bei den Schüler/innen niedriger ist (Durchschnitt liegt bei 1,90 bis 1,94 Sprachen).

4.7.1.2.3 FRANZÖSISCH HÖREN

In der Kategorie „Französisch hören“ wurde gefragt auf welcher Sprache ferngesehen, Radio gehört wird, und DVDs angesehen werden (siehe Tabellen 105 bis 107 im Anhang).

Ferngesehen wird von den Lehrer/innen am meisten auf Deutsch (zehn Personen), gefolgt von Französisch (fünf Personen) und Englisch (zwei Personen) (siehe Tabelle 105 im Anhang). Mäßig wird auch Französisch und Luxemburgisch (elf Personen). Englisch und Deutsch (sieben Personen), Italienisch (zwei Personen) und Portugiesisch (eine Person)

verwendet. Jeweils ein Drittel der Lehrer/innen schauen auf drei (sechs Personen) oder vier (sechs Personen) Sprachen fern. Zwei Personen geben nur eine Sprache an, drei Personen führen zwei Sprachen an und eine Person sieht in sechs Sprachen fern.

Das Radio wird am meisten auf Luxemburgisch gehört (siehe Tabelle 106 im Anhang). Neben Luxemburgisch (elf Personen), geben zwei Personen Deutsch und eine Person Französisch als meistgehörte Sprachen im Radio an. Mäßig wird Französisch und Deutsch (jeweils acht Personen), Luxemburgisch (sechs Personen), Englisch (fünf Personen), Portugiesisch (zwei Personen) und Italienisch (eine Person) angeführt. Generell hören die meisten (acht Personen) Radio in zwei Sprachen, fünf Personen hören es in drei Sprachen, drei Personen auf einer Sprache und jeweils eine Person in vier und sechs Sprachen.

DVDs werden am meisten auf Englisch (sechs Personen) gefolgt von Französisch (vier Personen) und Deutsch (drei Personen) angesehen (siehe Tabelle 107 im Anhang). Zwölf Personen geben Deutsch als mäßig gebrauchte Sprache an, auf der DVDs angeschaut werden, jeweils zehn Personen geben Französisch und Englisch an und jeweils eine Person Luxemburgisch, Portugiesisch, Italienisch und eine andere Sprache. Generell werden von der Hälfte der Lehrer/innen (neun Personen) DVDs in drei Sprachen angesehen. Fünf Lehrer/innen meinen zwei Sprachen zu verwenden, während zwei Personen in einer Sprache und jeweils eine Person in vier und sechs Sprachen DVDs anschauen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass meist ähnliche Tendenzen bei Lehrer/innen wie Schüler/innen in der Kategorie „Französisch hören“ feststellbar sind. Am meisten wird auf Deutsch ferngesehen (siehe Tabellen 105 und 33 im Anhang) und Radio auf Luxemburgisch gehört (siehe Tabellen 106 und 34 im Anhang). DVDs werden jedoch von Schüler/innen am meisten auf Deutsch (siehe Tabelle 35 im Anhang) und von Lehrer/innen am meisten auf Englisch angesehen (siehe Tabelle 107 im Anhang). Der Durchschnitt der verwendeten Sprachen ist bei den Lehrer/innen in diesen drei Fragen höher (er liegt bei 3,11 für Fernsehen; 2,44 für Radio und 2,72 für DVDs), als bei den Schüler/innen (1,90 für Fernsehen; 2,11 für Radio und 2,08 für DVDs).

4.7.1.2.4 FRANZÖSISCH SCHREIBEN

Die Kategorie „Französisch schreiben“ beschäftigt sich mit den Fragen, in welchen Sprachen E-Mails und Briefe an Freunde, Familie, offizielle Stellen und SMS an Freunde verfasst werden (siehe Tabellen 108 bis 111 im Anhang).

Offizielle Briefe und E-Mails werden von einem Großteil der Lehrer/innen (zwölf Personen) am meisten auf Französisch verfasst, während sechs Personen dies auf Luxemburgisch tun (siehe Tabelle 108 im Anhang). Jeweils sechs Personen geben an, offizielle Briefe mäßig auf Luxemburgisch und Französisch zu schreiben, fünf Personen führen Deutsch an, drei Personen Englisch und jeweils eine Person Portugiesisch und Italienisch. Die Tendenz, dass Französisch eher als offizielle Schriftsprache verwendet wird, wird von Fehlen (2009, 44) bestätigt (mehr dazu kann im Kapitel 3.1.3.2 Trilingualismus gelesen werden). Jeweils ein Drittel der Befragten (sechs Personen) geben eine oder zwei Sprachen an, in denen sie offizielle Briefe und E-Mails verfassen. Ungefähr ein Fünftel (vier Personen) gibt drei Sprachen an und jeweils eine Person vier und sechs Sprachen.

Briefe und E-Mails an Freunde (siehe Tabelle 109 im Anhang), sowie SMS an Freunde (siehe Tabelle 111 im Anhang) werden am meisten auf Luxemburgisch verfasst (jeweils 14 und 13 Personen). Als meistgebrauchte schriftliche Sprache in E-Mails und Briefen, sowie in SMS an Freunde wird jeweils von einer Person Französisch angegeben und eine Person führt an, am meisten E-Mails und Briefe an Freunde auf Deutsch zu schreiben. Ähnlich verteilt sind auch die mäßig verwendeten Sprachen bei E-Mails und Briefen, sowie SMS an Freunde. Jeweils elf (bei E-Mails und Briefen) und zehn Personen (bei SMS) geben Französisch als mäßig gebrauchte Sprache an, gefolgt von jeweils sechs und drei Personen die Englisch verwenden, vier und fünf Personen die Deutsch angeben, drei und fünf Personen die mäßig auf Luxemburgisch mit Freunden kommunizieren, eine und zwei Personen die Portugiesisch verwenden und jeweils eine Person, die Italienisch für den Schriftverkehr gebraucht. Im Durchschnitt werden zwischen 2,22 und 2,33 Sprachen angegeben, wenn die Lehrer/innen offizielle Briefe und E-Mails, oder Briefe, E-Mails und SMS an Freunde und Familie verfassen.

Ganz andere Ergebnisse gibt es bei der E-Mail und Brief Korrespondenz mit der Familie. E-Mails und Briefe an die Familie werden am meisten auf Luxemburgisch verfasst (15 Personen), während jeweils eine Person am meisten Französisch und Portugiesisch gebraucht. Hier werden im Gegenteil zu den anderen Antworten in allen anderen Domänen, kaum mäßig verwendete Sprachen angegeben. Nur drei Personen verwenden mäßig Französisch, jeweils zwei Personen Deutsch und Luxemburgisch und jeweils eine Person Englisch und Portugiesisch um der Familie zu schreiben. Interessanterweise schreiben die meisten Lehrer/innen ihren Verwandten nur in einer Sprache (14 Personen), nur drei

Personen in zwei Sprachen und eine Person in sechs Sprachen, sodass der Durchschnitt aller angewendeten Sprachen sich sehr niedrig im Vergleich zu allen anderen Fragen befindet (Durchschnitt liegt bei 1,44 Sprachen).

Im Vergleich zu den Schüler/innen gibt es hier einige wichtige Unterschiede. Die Schüler/innen gaben bei allen vier Fragen Luxemburgisch als meistverwendete Sprache an, gefolgt von Französisch und Deutsch (siehe Tabellen 36 bis 39 im Anhang). Zwar wird auch Luxemburgisch von den Lehrer/innen am meisten bei E-Mails und Briefen, sowie SMS an Freunde verwendet, jedoch ist dies nicht der Fall bei offizieller Korrespondenz, sowie Schriftverkehr mit der Familie. Die Lehrer/innen verwenden für offizielle Briefe und E-Mails am meisten Französisch, während sie mit der Familie am meisten auf Deutsch korrespondieren. Wenn man den Durchschnitt der angewendeten Sprachen der Lehrer/innen mit den Schüler/innen vergleicht, merkt man, dass die Lehrer/innen mehr Sprachen für E-Mails, Briefe und SMS an Freunde verwenden (Durchschnitt liegt bei 2,33 und 2,22 Sprachen) als die Schüler/innen (Durchschnitt liegt bei 1,85 und 1,71 Sprachen). Jedoch ist der Durchschnitt der verwendeten Sprachen für E-Mails und Briefe an die Familie bei Schüler/innen (Durchschnitt liegt bei 1,38 Sprachen) und Lehrer/innen (Durchschnitt liegt bei 1,44 Sprachen) ähnlich hoch.

4.7.1.3 EINSTELLUNGSANALYSE

Die Einstellungsanalyse gliedert sich in die sieben Dimensionen nach Dörnyei & Csizér (2002). Die Dimensionen *integrativeness*, *instrumentality*, *vitality* und *milieu* bestimmen die kognitive Komponente der Attitüde nach Rosenberg & Hovland (1960) genauer. Das bedeutet, dass man durch diese vier Dimension erfährt, wie die Lehrer/innen die französische Sprache wahrnehmen und welches Wissen sie zu diesem Thema vorweisen. Die restlichen drei Dimensionen *linguistic self-confidence*, *cultural contact* und *general contact with language* bilden die affektive Komponente der Attitüde nach Rosenberg & Hovland (1960). Dies bedeutet, dass die drei Dimensionen die Gefühle, die mit der französischen Sprache verbunden werden, genauer analysieren.

4.7.1.3.1 INTEGRATIVENESS

Integrativeness gibt Aufschluss darüber, ob eine Sprache gelernt wird, um einer französischsprachigen Gruppe anzugehören.

Eine eindeutige Mehrheit der Lehrer/innen (17 Personen oder 94,5%) stimmen mäßig bis vollkommen zu, dass sie Französisch lernen, um mit französischsprachigen Personen kommunizieren zu können (siehe Tabelle 113 im Anhang). Nur eine Person stimmt mäßig

dagegen. Eine zweite Frage, die sich mit *integrativeness* beschäftigt, fragt danach, ob Französisch wichtig ist um Briefe, SMS oder E-Mails an Familie oder Freunde schreiben zu können (siehe Tabelle 114 im Anhang). Hier gibt wiederum ein Großteil der Lehrer/innen (elf Personen oder 64,7%) an, mit dieser Aussage mäßig bis vollkommen einverstanden zu sein. Fünf Personen (29,4%) sind mäßig bis vollkommen dagegen und eine Person meint weder dagegen noch dafür zu stimmen.

Aus diesen Antworten kann man schließen, dass ein Großteil der Lehrer/innen Französisch lernt, um Kontakt mit französischsprachigen Personen aufzubauen oder zu erhalten. Bei der Gruppe der Schüler/innen, konnte in dieser Kategorie keine eindeutige Tendenz festgestellt werden (siehe Tabellen 41 und 42 im Anhang). Zwar wurden diese zwei Fragen von den Schüler/innen auch von einer Mehrheit positiv beantwortet, jedoch gab es auch eine relativ große Anzahl an Schüler/innen, die mäßig bis gar nicht Briefe, SMS oder E-Mails an Familie oder Freunde schreiben.

4.7.1.3.2 INSTRUMENTALITY

Die Dimension der *instrumentality* beschäftigt sich mit der Frage, ob Französisch gelernt wird um persönlichen Nutzen aus der Sprache zu ziehen, wie zum Beispiel um studieren zu können, um eine gute Arbeit zu bekommen oder um ins Ausland gehen zu können.

Ein Großteil der Lehrer/innen (14 Personen oder 77,8%) meint, dass Französisch wichtig ist, um studieren zu können (siehe Tabelle 115 im Anhang). Eine Person (5,5%) gibt an, dass es weder wichtig noch unwichtig sei, und drei Personen (16,7%) führen Französisch als mäßig bis vollkommen unwichtig für das Studium an. Ähnliche Resultate wurden bei der nächsten Frage erzielt (siehe Tabelle 116 im Anhang). Ein Großteil der Lehrer/innen (14 Personen oder 77,7%) stimmt der Aussage zu, dass Französisch wichtig ist, um eine gute Arbeit zu bekommen. Drei Personen (16,7%) meinen, dass Französisch weder wichtig noch unwichtig sei, und eine Person (5,5%) ist mäßig gegen diese Aussage. Die dritte Frage, die sich mit *instrumentality* beschäftigt, erzielte wiederum ähnliche Werte (siehe Tabelle 117 im Anhang). Elf Lehrer/innen (64,7%) geben an, dass Französisch mäßig bis vollkommen wichtig ist, falls man ins Ausland gehen möchte. Drei Personen (17,6%) finden Französisch unwichtig um ins Ausland gehen zu können und wiederum drei Personen (17,6%) meinen, dass es weder wichtig noch unwichtig sei.

Ein Großteil der Lehrer/innen gibt an, dass Französisch ein wichtiger Faktor ist, um studieren zu können, um eine gute Arbeit zu bekommen oder ins Ausland gehen zu können. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch eindeutig bei den Schüler/innen wieder.

4.7.1.3.3 VITALITY

Vitality beschäftigt sich mit der Frage, welche Stellung Französisch in der Gesellschaft zugesprochen bekommt. Dies wird durch drei verschiedene Fragen ermittelt. Es wurde gefragt, ob Französisch wichtig für die Zukunft der Schüler/innen sei, und ob die Lehrer/innen oft hören, dass Französisch eine wichtige Sprache ist. Darüber hinaus wurde im Abschnitt der Domänenanalyse gefragt welche Sprachen man in der Schule erlernen sollte.

15 Lehrer/innen (83,3%) sind mäßig bis vollkommen einverstanden mit der Aussage, dass Französisch wichtig für die Zukunft der Schüler/innen ist (siehe Tabelle 118 im Anhang). Drei Personen (16,7%) meinen, dass Französisch weder wichtig noch unwichtig für die Zukunft der Schüler/innen ist. Interessanterweise gibt es keine/n Lehrer/in die gegen diese Aussage gestimmt hat. In der dazugehörigen offenen Frage wurden Gründe angeführt, warum Französisch in diesem Kontext wichtig ist. Zwei Personen führen an, dass Französisch wichtig am luxemburgischen Arbeitsmarkt ist („important pour le marché de travail local“). Zwei Personen geben an, dass Französisch oft Verwendung in Luxemburg findet („le français est une langue parlée de plus en plus au Luxembourg“; „langue beaucoup utilisée“).

Ein Großteil der Lehrer/innen (13 Personen oder 72,2%) gibt an, dass sie oft hören, dass Französisch eine wichtige Sprache ist (siehe Tabelle 119 im Anhang). Nur vier Personen (22,3%) sind mäßig bis vollkommen gegen diese Aussage und eine Person (5,6%) weder dagegen noch dafür.

Die dritte Frage, die sich mit *vitality* beschäftigt, wurde im Abschnitt der Domänenanalyse gestellt. Es wurde gefragt, welche Sprachen in der Schule auf jeden Fall erlernt werden sollten (siehe Tabelle 112 im Anhang). Fast alle Lehrer/innen (16 Personen oder 88,8%) geben Englisch als wichtigste Sprache, die in der Schule gelernt werden sollte an. Neben Englisch wird jedoch von 14 Personen (77,7%) Französisch, von jeweils 11 Personen (61,1%) auch Deutsch und Luxemburgisch, und von einer Person Chinesisch angeführt. Die Gründe für diese Antworten werden von manchen Lehrer/innen in der dazugehörigen offenen Frage erläutert. Acht Personen meinen, dass Englisch eine wichtige interanationale Sprache ist, die in der ganzen Welt verstanden wird (z.B.: „l’anglais est important au niveau international“). Fünf Personen geben Französisch, Englisch, Deutsch und Luxemburgisch als wichtigste Sprachen an, die in der Schule erlernt werden sollen und argumentieren, dass diese Sprachen im täglichen Leben in Luxemburg wichtig sind (z.B.:

„pour suivre les événements du Luxembourg en entier“). Eine weitere Person gibt die gleichen vier Sprachen an und meint, dass dadurch das Verreisen einfacher ist („la facilitation de la mobilité (pour les études supérieures, le travail, etc...)“). Für zwei Personen ist besonders Luxemburgisch eine wichtige Sprache, da sie verschwinden könnte („ce serait dommage que la langue disparaisse“) und da sie eine Integrationssprache ist („le luxembourgeois en tant que langue d’intégration au Luxembourg“). Eine Person führt neben Französisch, Deutsch, Luxemburgisch und Englisch auch Chinesisch (Mandarin) als zu erlernende Sprache an. Der Grund dafür ist der, dass Chinesisch wichtig in der Zukunft sein wird („le mandarin comme langue importante dans le futur“). Ein interessanter Vorschlag war neben Deutsch, Französisch, Englisch und Luxemburgisch auch Portugiesisch mäßig in den Schulen zu unterrichten. Diese Person meinte, dass es wichtig ist die linguistische Diversität aufrecht zu erhalten und er/sie kritisierte, dass Deutsch in der Grundschule oft zu einer Behinderung von ausländischen Schüler/innen wird („la diversité linguistique au Luxembourg – force à préserver tout en donnant sa chance à tous; prépondérance de l’allemand à l’école primaire nuit beaucoup aux étrangers“).

All diese Antworten zeigen, dass Französisch zwar wichtig in der luxemburgischen Gesellschaft ist, jedoch Englisch eindeutig als internationale Sprache angesehen wird. Interessanterweise gab es sehr ähnliche Resultate bei den Schüler/innen, besonders Englisch wurde genauso wie bei den Lehrer/innen als wichtigste Sprache eingestuft (siehe Tabelle 40 im Anhang).

4.7.1.3.4 MILIEU

Milieu beschäftigt sich mit der direkten Umgebung der Lehrer/innen. Man erhob diese Dimension durch die Frage, ob die Freunde der Lehrer/innen Französisch für eine wichtige Sprache halten (siehe Tabelle 120 im Anhang). 13 Personen (75,1%) meinen, dass ihre Freunde Französisch mäßig bis vollkommen wichtig finden, während drei Personen (18,8%) angeben, dass ihre Freunde Französisch für unwichtig einschätzen. Nur eine Person gibt an, dass die Freunde Französisch weder wichtig noch unwichtig finden. Bei den Schüler/innen ist eine andere Tendenz sichtbar, da die Meinungen ausgeglichener sind (siehe Tabelle 50 im Anhang). Der Großteil der Schüler/innen (41,6%) gibt an, dass ihre Freunde Französisch für wichtig halten, während 33,3% meinen, dass ihre Freunde Französisch für unwichtig einschätzen.

4.7.1.3.5 KOGNITIVE KOMPONENTE

Die kognitive Komponente der Attitüde nach Rosenberg & Hovland (1960) bezeichnet das Wissen über Französisch und die Wahrnehmung der französischen Sprache durch die Lehrer/innen.

Französisch ist für einen Großteil der Lehrer/innen wichtig um Kontakt mit französischsprachigen Personen aufzubauen (*integrativeness*), aber auch um Vorteile aus der Sprache zu ziehen (*instrumentality*), wie zum Beispiel um eine gute Arbeit zu bekommen, um ins Ausland gehen zu können oder um zu studieren. Französisch ist eindeutig wichtig in der Gesellschaft (*vitality*), da ein Großteil der Lehrer/innen angibt, dass Französisch in der Zukunft der Schüler/innen einen wichtigen Stellenwert einnehmen wird. Englisch nimmt jedoch trotz allem einen wichtigeren Platz als Französisch ein, da es eine internationale Sprache ist. Unter den Freunden (*milieu*) wird Französisch auch ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Wenn man diese Resultate mit der Gruppe der Schüler/innen vergleicht, gibt es sehr ähnliche Tendenzen. Es gibt jedoch einen wichtigen Unterschied, da bei den Schüler/innen die Freunde (*milieu*) ausgeglichene Meinungen zu Französisch vertreten, als bei den Lehrer/innen.

4.7.1.3.6 LINGUISTIC SELF-CONFIDENCE

Linguistic self-confidence befasst sich mit der Frage, ob die Lehrer/innen zufrieden mit ihren mündlichen und schriftlichen Französischkompetenzen sind.

Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen (14 Personen oder 77,8%) sind mäßig bis vollkommen zufrieden mit ihren mündlichen Französischkenntnissen (siehe Tabelle 121 im Anhang). Nur drei Personen (16,7%) geben an, mäßig bis vollkommen unzufrieden zu sein und zwei Personen (11,1%) meinen, sich weder zufrieden noch unzufrieden zu fühlen. Bei der dazugehörigen offenen Frage wurden die Gründe für die gegebenen Antworten erläutert. Drei Personen geben an, vollkommen zufrieden mit ihren mündlichen Kenntnissen zu sein („on me prend souvent pour un français“; „je suis content“), jedoch geben zwei Personen an, dass sie sich verbessern möchten („on peut toujours s’améliorer“). Eine Person meint über nicht genug Möglichkeiten zu verfügen, Französisch zu sprechen („J’ai un manque de situations pour parler le français plus souvent“). Darüber hinaus führt ein/e Lehrer/in an, dass sie unzufrieden ist, da sie nicht fließend genug Französisch spricht und mit der Grammatik Probleme hat („manque de rapidité, de fluidité, grammaire“). Ähnliche Ergebnisse gibt es auch bei den schriftlichen Französischkenntnissen (siehe Tabelle 122 im Anhang). Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen (13 Personen oder 72,2%)

geben an, dass sie mäßig bis vollkommen zufrieden mit ihren Französischkenntnissen sind, während drei Personen (16,7%) sich mäßig unzufrieden fühlen und zwei Personen (11,1%) weder zufrieden noch unzufrieden sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ungefähr zwei Drittel der Befragten Lehrer/innen zufrieden mit ihren mündlichen und schriftlichen Französischkompetenzen sind, während jeweils drei Personen (16,6%) sich mäßig bis vollkommen unzufrieden fühlen. Man würde erwarten, dass die Lehrer/innen sich zufriedener mit ihren Französischkompetenzen fühlen als die Gruppe der Schüler/innen (siehe Tabellen 51 und 52 im Anhang). Im Vergleich zu den Schüler/innen ist die Zufriedenheit jedoch bei den Lehrer/innen interessanterweise nur ein wenig höher, da ungefähr die Hälfte der Schüler/innen sich in ihren mündlichen und schriftlichen Französischkenntnissen zufrieden fühlen und jeweils 14 Personen (oder 27,5%) unzufrieden sind.

4.7.1.3.7CULTURAL CONTACT

Die Dimension *cultural contact* gibt Auskunft über den kulturellen Kontakt der Lehrer/innen mit der französischen Sprache. Dies wird erhoben durch Fragen die sich mit „Französisch lesen“ und „Französisch hören“ beschäftigen. In der Kategorie „Französisch lesen“ wurden Fragen zum Leseverhalten der Lehrer/innen gestellt (siehe Tabellen 123 bis 125 im Anhang).

In dieser Kategorie gab es ähnliche Ergebnisse in allen drei Fragen. Ein Großteil der Lehrer/innen (elf Personen oder 61,1%) gibt an, mäßig bis vollkommen gerne französische Bücher zu lesen (siehe Tabelle 123 im Anhang). Ähnlich viele Lehrer/innen (zehn Personen oder 55,5%) führen an, dass sie französische Literatur mäßig bis vollkommen mögen und 13 Befragte (72,2%) meinen Zeitschriften mäßig bis vollkommen auf Französisch zu lesen (siehe Tabellen 124 und 125 im Anhang). Drei bis fünf Personen (16,7% bis 27,8%) lesen ungern französische Bücher, französische Literatur oder französische Zeitungen und drei bis zwei Personen (27,8% bis 11,1%) sind unentschlossen, ob sie dies gerne oder ungerne tun.

In der Kategorie „Französisch hören“, wurde nach den Meinungen über das französische Fernsehprogramm und über die französische Musik gefragt. Die Meinungen über das französische Fernsehprogramm sind relativ ausgeglichen. Neun Personen (50%) mögen mäßig bis vollkommen das französische Fernsehprogramm, während sieben Personen (38,9%) es ungern haben und zwei Personen (11,1%) weder eine positive noch eine negative Meinung darüber äußern. In der dazugehörigen offenen Frage gibt eine Person an,

dass sie bei speziellen Anlässen französisches Fernsehen ansieht („Je regarde la télé française pour des occasions spéciales, p.ex.: le foot“). Zwei Personen kritisieren, dass zu viele Diskussionen im französischen Fernsehen stattfinden ohne dass ein Resultat entsteht („discussions à l’infinie sans résultats notables“), während einer Person die französischen Moderatoren nicht gefallen („modérateurs égocentriques“). Interessanterweise mag ein Großteil der Lehrer/innen die französische Musik mäßig bis vollkommen (elf Personen oder 61,1%), während fünf Personen (27,8%) es mäßig bis vollkommen ungern haben und zwei Personen (11,1%) weder ungern noch gern anführen. Als Gründe für diese Antworten wird in der dazugehörigen offenen Frage von zwei Personen angeführt, dass es gute Liedtexte gibt („parfois des textes intéressants“). Eine Person meint, dass sie diese Art der Musik mag („J’aime le genre“). Schließlich gibt eine weitere Person an, dass Französisch eine schöne Sprache zum singen ist („français est une belle langue pour chanter“).

Aus diesen Resultaten kann man herauslesen, dass mehr als die Hälfte der Lehrer/innen gerne auf Französisch liest, besonders die Zeitung wird von fast drei Viertel der Lehrer/innen gerne gelesen. Die Schüler/innen haben im Vergleich zu den Lehrer/innen eine negativere Einstellung zu der Kategorie „Französisch lesen“, da ungefähr die Hälfte der Schüler/innen französische Bücher und die französische Zeitung mäßig bis vollkommen ungern liest (siehe Tabellen 56 und 58 im Anhang). In der Kategorie „Französisch hören“ mögen die Hälfte der Lehrer/innen das französische Fernsehen. Bei den Schüler/innen sieht jedoch die Mehrheit (58,8%) mäßig bis vollkommen ungern französisches Fernsehen (siehe Tabelle 59 im Anhang). Der Großteil der Lehrer/innen (61,6%) mag französische Musik, während bei den Schüler/innen sehr ausgeglichene Ergebnisse erzielt wurden, da ungefähr 40% der Schüler/innen es mögen und genauso viele es auch ungern haben (siehe Tabelle 60 im Anhang).

4.7.1.3.8 GENERAL CONTACT WITH LANGUAGE

Die Dimension *general contact with language* wird in die zwei Kategorien „Französisch sprechen“ und „Französisch schreiben“ aufgeteilt.

In der Kategorie „Französisch sprechen“ wurden die Lehrer/innen gefragt, ob sie es mögen Französisch zu reden und ob sie die Gelegenheit dazu hätten (siehe Tabellen 128 und 129 im Anhang). Aus den 15 Personen (83,4%) die Französisch mäßig bis vollkommen gerne sprechen, mögen es zehn Personen (55,6%) vollkommen gerne. Nur zwei Personen (11,1%) vertreten eine mäßig bis vollkommen negative Einstellung zum Sprechen der französischen Sprache und eine Person gibt an es weder zu mögen noch ungern zu haben.

In der dazugehörigen offenen Frage wurde von einer Person angegeben, dass sie nicht gewohnt ist diese Sprache zu sprechen („J’ai pas l’habitude“). Vier Personen meinen, dass sie Französisch für eine schöne Sprache halten („une belle langue“) und zwei Personen gehen auf dessen Musikalität ein („C’est une langue mélodieuse“). Darüber hinaus geben vier Personen an, dass sie die Gewohnheit haben Französisch zu sprechen („J’en ai l’habitude“). Eine Person führt an, dass sie generell gerne verschiedene Sprachen spricht („J’aime parler différentes langues en général“). Die zweite Frage, die sich mit dem generellen Kontakt zu Französisch beschäftigt, fragt nach den Möglichkeiten Französisch zu sprechen (siehe Tabelle 129 im Anhang). Zehn Lehrer/innen (55,6%) haben mäßig bis vollkommen Möglichkeit mit französischsprachigen Personen zu sprechen, während fünf Personen (27,7%) dies mäßig bis gar nicht haben. Bei der Gruppe der Schüler/innen konnte eine Korrelation zwischen der Frage, ob die Schüler/innen es mögen, Französisch zu sprechen und ob sie die Möglichkeit dazu haben, festgestellt werden (siehe Tabellen 63a und 63b im Anhang). Genauso wurden die Resultate dieser beiden Fragen bei den Lehrer/innen gekreuzt (siehe Tabelle 130a im Anhang) und die Korrelation (siehe Tabelle 130b im Anhang) errechnet. Man kann aus der Kreuztabelle herauslesen, dass jene fünf Lehrer/innen, die es äußerst mögen Französisch zu sprechen, auch äußerst viel Möglichkeit haben dies zu tun (siehe Tabelle 130 a im Anhang). Jedoch gibt die Korrelation nach Spearman (siehe Tabelle 130b im Anhang) nur eine sehr geringe positive Korrelation an (0,459). Auch die Signifikanz die sich unter 0,05 befinden sollte, um als statistisch signifikant zu gelten (vgl. Mujis, 2008,124), liegt hier genau an der Grenze mit 0,055. Aus diesem Ergebnis kann geschlossen werden, dass bei den Lehrer/innen eine sehr geringe Korrelation zwischen den Personen die Französisch mögen und auch die Möglichkeit haben Französisch zu sprechen, vorhanden ist. Dieses Ergebnis ist gegenteilig zu den Resultaten bei den Schüler/innen, bei denen eine mäßige Korrelation mit 0,693 und einer Signifikanz von 0,000 festgestellt werden konnte (siehe Tabelle 63b im Anhang).

In der Kategorie „Französisch schreiben“ wurde gefragt, ob die Lehrer/innen es mögen Französisch zu schreiben und ob sie dies mit der Familie und Freunden praktizieren (siehe Tabellen 131 und 132 im Anhang). Ein Großteil der Lehrer/innen (elf Personen oder 61,1%) mögen es auf Französisch zu schreiben und genauso viele haben auch die Möglichkeit auf Französisch E-Mails oder Briefe an Familie und Freunden zu verfassen. Drei Personen (16,7%) schreiben mäßig bis vollkommen ungern auf Französisch und vier Personen (22,2%) haben weder eine positive noch eine negative Einstellung zum

Französisch Schreiben. Des Weiteren geben vier Personen (22,2%) an, dass sie kaum bis gar nicht Familie und Freunden auf Französisch schreiben.

Im Gegenteil zu den Schüler/innen bei denen eine positive Korrelation zwischen den Personen, die es mögen Französisch zu sprechen und die die Möglichkeit haben dies zu tun, festgestellt wurde, ist dies bei den Lehrer/innen kaum der Fall. 83,3% der Lehrer/innen mögen es Französisch zu sprechen, aber 27,7% haben kaum bis gar nicht Möglichkeit dies zu tun. In der Kategorie des Schreibens wurde festgestellt, dass ein Großteil der Lehrer/innen (elf Personen oder 61,1%) gerne auf Französisch schreibt und auch die Möglichkeit hat mit Familie und Freunden auf Französisch zu korrespondieren. Bei den Schüler/innen ist das nicht der Fall, da ein Großteil (52%) ungern auf Französisch schreibt (siehe Tabelle 64 im Anhang) und 68% mäßig bis gar nicht mit Familie und Freunden schriftlich auf Französisch kommuniziert (siehe Tabelle 65 im Anhang).

4.7.1.3.9 AFFEKTIVE KOMPONENTE

Die affektive Komponente nach Rosenberg & Hovland (1960) beschreibt die Gefühle die der französischen Sprache durch die Lehrer/innen entgegengebracht wird.

Wenn man die Kategorien „Französisch lesen“, „Französisch hören“, „Französisch sprechen“ und „Französisch schreiben“ betrachtet, merkt man, dass generell immer ein Großteil der Lehrer/innen eine positive Einstellung zu Französisch vorweist. Dies ist nicht der Fall bei den Schüler/innen die eher ausgeglichene Meinungen vertreten, da meist drei verschiedene Meinungsgruppen vertreten sind. Einerseits gibt es diejenigen Schüler/innen, die eine positive Einstellung zu Französisch vorweisen, andererseits gibt es diejenigen die eher eine negative Einstellung vertreten und eine kleinere dritte Gruppe die weder positive noch negative Gefühle repräsentiert.

4.7.1.3.10 ATTITUDE NACH DREIKOMPONENTENMODELL

Genauso wie bei den Schüler/innen wurde auch bei den Lehrer/innen eine generelle Attitude zu Französisch ermittelt.

Bei den Schüler/innen gab es eine Gruppe, die sehr oft Französisch in der Umgebung der Familie und Freunde verwendete. Daher wurden die Schüler/innen in zwei Gruppen aufgeteilt, eine Gruppe „mit französischer Umgebung“ und einer Gruppe mit „niedriger französischer Umgebung“ (siehe Kapitel 4.6.1.3.10 Attitude nach Dreikomponentenmodell). Bei der Gruppe der Lehrer/innen gibt es jedoch keine Person die Französisch in solch hoher Konzentration mit Familie oder Freunden verwendet. Daher

wurden die Lehrer/innen in einer einzelnen Gruppe zusammengefasst. Die Antworten, die die Lehrer/innen in der Einstellungsanalyse gaben, wurden mit den Antworten der Domänenanalyse (Domänen Familie und Freunde) gekreuzt, um eine generelle Einstellung zu Französisch zu identifizieren (siehe Tabelle 133 im Anhang). Die drei Spalten (*totalement en désaccord*, *fortement en désaccord* und *légèrement en désaccord*) repräsentieren eine vollkommen bis mäßig negative Einstellung zu Französisch. Die letzten drei Spalten (*légèrement en accord*, *fortement en accord* und *totalement en accord*) verkörpern eine mäßig bis vollkommen positive Einstellung zu Französisch, während die mittlere Spalte (*ni l'un ni l'autre*) eine weder positive noch negative Attitüde darstellt. Die Prozentzahlen geben Auskunft über die Anzahl der jeweiligen Antworten im zusammengefassten Set aller Fragen der Einstellungsanalyse. Wenn man die Prozentzahlen begutachtet, merkt man, dass 28% der Lehrer/innen eine äußerst positive Einstellung zu Französisch aufweisen. 14,2% der Lehrer/innen sind jedoch äußerst negativ zu Französisch eingestellt. Eine mäßig negative Einstellung zeigt sich bei 9,3% und 7,4% der Lehrer/innen, während eine mäßig positive Einstellung von 17,4% und 11,7% der Lehrer/innen vertreten wird. 12% der Lehrer/innen ist weder positiv noch negativ eingestellt.

Wenn man diese Zahlen mit den Resultaten der Schüler/innen vergleicht, sieht man einige wichtige Unterschiede (siehe Tabelle 66b im Anhang). Die Gruppe der Schüler/innen mit „niedriger französischer Umgebung“ hat eine sehr ausgeglichene Einstellung, in der 20% der Schüler/innen eine äußerst positive und genauso viele eine äußerst negative Einstellung zu Französisch vertreten. Im Vergleich zu dieser Gruppe haben die Lehrer/innen eine positivere Einstellung zu Französisch. Wenn man jedoch die Gruppe der Schüler/innen „mit französischer Umgebung“ betrachtet, merkt man, dass 38,6% eine äußerst positive Einstellung zu Französisch aufweisen. Diese Prozentzahl ist um einiges höher als bei den Lehrer/innen. Aus diesen Vergleichen kann man schließen, dass die Schüler/innen mit „niedriger französischer Umgebung“ eine sehr ausgeglichene Attitüde zu Französisch vorweisen, während die Lehrer/innen eine eher positive Einstellung vertreten. Die Gruppe der Schüler/innen „mit französischer Umgebung“ wartet jedoch mit der höchsten positiven Einstellung auf.

4.7.1.4 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik gliedert sich in Fragen über die Mehrsprachigkeit in der Schulstunde. Darüber hinaus beschäftigt sich dieses Kapitel auch mit Fragen über den Wechsel der Unterrichtssprachen.

4.7.1.4.1 MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULSTUNDE

Die Mehrsprachigkeit in der Schulstunde wird einerseits durch zwei Fragen mit Hilfe einer Likert-Skala ausgewertet und andererseits durch die Frage, welche Sprachen im Unterrichtsfach der Lehrer/innen verwendet werden.

Auf die Frage, ob die Lehrer/innen einverstanden sind, dass die Schüler/innen mehrere Sprachen verwenden dürfen, falls etwas nicht klar ist, sind die meisten Lehrer/innen (zehn Personen oder 55,6%) mäßig bis vollkommen einverstanden (siehe Tabelle 134 im Anhang). Sechs Personen (33,3%) sind jedoch mäßig bis vollkommen dagegen. Der Großteil der Lehrer/innen (zehn Personen oder 55,6%) ist mäßig bis vollkommen dagegen Sprachen während der Stunde zu vergleichen, während sieben Personen (38,8%) mäßig bis vollkommen dafür stimmen (siehe Tabelle 135 im Anhang). Ähnliche Ergebnisse wurden auch bei den Schüler/innen festgestellt (siehe Tabellen 68 und 69 im Anhang). 46% der Schüler/innen meinen, dass sie mehrere Sprachen in der Unterrichtsstunde verwenden dürfen, während 38% dagegen sind (siehe Tabelle 68 im Anhang). 42,8% der Schüler/innen sind mäßig bis vollkommen dagegen, dass die Lehrer/innen unter der Stunde verschiedene Sprachen vergleichen, während 36,7% dieser Aussage mäßig bis vollkommen zustimmen (siehe Tabelle 69 im Anhang).

Von den 18 Befragten unterrichten vier Lehrer/innen Mathematik. Wie man der Tabelle 136 (siehe Anhang) entnehmen kann, wird von den vier Lehrer/innen am meisten Französisch während der Unterrichtsstunde verwendet, jedoch gibt ein/e Lehrer/in an, dass er/sie neben Französisch auch Luxemburgisch am meisten gebraucht. Die sonstigen drei Lehrer/innen gaben an, Luxemburgisch mäßig zu verwenden. Somit gaben alle Mathematiklehrer/innen zwei Unterrichtssprachen an. Gemäß dem Lehrplan sollte auf Französisch unterrichtet werden und in den ersten zwei Jahren der Sekundarstufe könnten die Lehrer/innen auch Luxemburgisch für Erklärungen verwendet werden³³.

In der Chemie und Physikstunde sollte nach Lehrplan während den ersten drei Sekundarschuljahren Deutsch als Unterrichtssprache fungieren und während den letzten

³³http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 [2.11.2012]

vier Jahren Französisch diese Stelle übernehmen. Jeweils ein/e Lehrer/in von den 18 Befragten unterrichtet Chemie und Physik. Bei der Chemiestunde mit französischer Unterrichtssprache wird angegeben, dass am meisten Französisch und Luxemburgisch zu gleichen Teilen verwendet wird (siehe Tabelle 137 im Anhang). Interessanterweise wird bei Chemie mit Deutsch als Unterrichtssprache sogar Luxemburgisch als meistgesprochene Sprache und Deutsch als mäßig gesprochene Sprache angeführt (siehe Tabelle 138 im Anhang). In der Physikstunde scheint es ähnliche Resultate zu geben. Während Französisch als Unterrichtssprache gebraucht wird, wird von einem/er Lehrer/in angegeben, dass Luxemburgisch mehr gebraucht wird als Französisch (siehe Tabelle 139 im Anhang). Bei der Physikstunde mit Deutsch als Unterrichtssprache wird jedoch mehr Deutsch als Luxemburgisch angeführt (siehe Tabelle 140 im Anhang). Es ist äußerst beachtlich, dass Luxemburgisch auch von den Lehrer/innen als oft verwendete Sprache angegeben wird, obwohl im Lehrplan Luxemburgisch nur in der Mathematikstunde als Unterrichtssprache erwähnt wird.

Vier Lehrer/innen von den 18 Befragten unterrichten Französisch. Alle vier Lehrer/innen geben Französisch als meistgebrauchte Sprache im Unterricht an, jedoch wurde von drei Lehrer/innen Luxemburgisch als mäßig verwendet angegeben (siehe Tabelle 141 im Anhang).

Ein/e Lehrer/in unterrichtet *formation artistique* (Kunst). Eigentlich ist nach Lehrplan Französisch oder Deutsch als Unterrichtssprache wählbar. Der/die Lehrer/in gibt an, dass sie am meisten Luxemburgisch und mäßig Deutsch als Unterrichtssprachen verwendet (siehe Tabelle 142 im Anhang).

Zwei Lehrer/innen von den 18 Befragten sind Deutschlehrer. Sie geben an, dass sie beide am meisten Deutsch als Unterrichtssprache verwenden, jedoch wird auch mäßig Französisch und mäßig Deutsch gebraucht (siehe Tabelle 143 im Anhang).

Zwei Lehrer/innen aus den 18 Befragten unterrichten Geschichte. Geschichte sollte nach dem Lehrplan während den ersten drei Sekundarschuljahren auf Deutsch und danach nur mehr auf Französisch unterrichtet werden. In der Geschichtsstunde mit Unterrichtssprache Deutsch wird Deutsch zwar als meistgesprochene Sprache angeführt, jedoch wird als mäßig gesprochene Sprache auch Luxemburgisch genannt (siehe Tabelle 144 im Anhang). Die gleiche Tendenz ist sichtbar für die Geschichtsstunde mit Französisch als

Unterrichtssprache (siehe Tabelle 145 im Anhang). Französisch wird am meisten gesprochen und Luxemburgisch mäßig.

Zwei Lehrer/innen von den 18 Befragten unterrichten Englisch. Englisch wird als meistgesprochene Sprache im Unterricht angeführt, jedoch wird auch Luxemburgisch, Deutsch und Französisch im Unterricht mäßig verwendet (siehe Tabelle 146 im Anhang).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Lehrer/innen in den Fragen, ob die Schüler/innen verschiedene Sprachen im Unterricht verwenden dürfen und ob sie während der Stunde Sprachen vergleichen sollen, geteilter Meinung sind. Eine klare Tendenz ist jedoch eindeutig in den verwendeten Unterrichtssprachen der verschiedenen Fächer erkennbar. In allen Fächern der befragten Lehrer/innen wird Luxemburgisch als zweite Unterrichtssprache, neben den vom Lehrplan vorgeschriebenen Sprachen, verwendet. Wenn man sich den Durchschnitt aller angegebenen Sprachen ansieht, merkt man, dass fast alle Lehrer/innen zwei Sprachen als Unterrichtssprachen angeben. Nur ein/e Französischlehrer/in und ein/e Deutschlehrer/in geben nur eine Unterrichtssprache an. Ein/e Englischlehrer/in gibt sogar vier Unterrichtssprachen an. Diese Ergebnisse ähneln den Resultaten bei den Schüler/innen (siehe Tabellen 70 bis 78 im Anhang). Alle gefragten Fächer werden auch nach Angabe der Schüler/innen auf Luxemburgisch unterrichtet. Bei den Schüler/innen wird jedoch auch öfters Deutsch als Unterrichtssprache in Gegenständen angegeben, die eigentlich ausschließlich auf Französisch unterrichtet werden sollten und umgekehrt wird auch Französisch, in Fächern die ausschließlich Deutsch unterrichtet werden sollten, angegeben.

4.7.1.4.2 WECHSEL DER UNTERRICHTSSPRACHEN

Die meisten Lehrer/innen (elf Personen oder 64,7%) sind mäßig bis vollkommen mit der Aussage einverstanden, dass es gut ist, die Sachfächer auf Französisch zu unterrichten (siehe Tabelle 147 im Anhang). Nur zwei Personen (11,8%) sind mäßig bis vollkommen dagegen und vier Personen (23,5%) meinen weder dagegen noch dafür zu sein.

Auf die Frage, ob die Lehrer/innen es gut finden, dass ein Wechsel der Unterrichtssprachen während des vierten Sekundarschuljahres von Deutsch auf Französisch stattfindet, geben neun Personen (56,3%) an, dass sie dies vollkommen bis mäßig gut finden (siehe Tabelle 148 im Anhang). Zwei Personen (12,5%) meinen, dass sie es weder als gut noch als schlecht einschätzen und fünf Personen (31,3%) sind dagegen.

In den dazugehörigen offenen Fragen geben die Lehrer/innen meist Argumente für den Wechsel der Unterrichtssprachen. Besonders wichtig wird von vier Personen gehalten, dass wissenschaftliches Vokabular auf zwei Sprachen erlernt wird (z.B.: „C’est important de rencontrer la matière scientifique en deux langues“). Andere Argumente dafür sind, dass die Schüler/innen an einem „linguistischen Bad“ („cela permet un bain linguistique“) teilnehmen und es Vorteile für das Gehirn mit sich bringt („dynamise les esprits“). Ein weiteres Argument für den Wechsel der Unterrichtssprachen ist, dass die französischsprachigen wie auch die deutschsprachigen Schüler/innen die Möglichkeit haben sich auszuzeichnen („Permet à chaque élève (francophone ou germanophone) d’y trouver son compte“). Eine Person vertritt die Meinung, das Französisch viel früher Unterrichtssprache in den Sachfächern werden sollte („Le changement est difficile mais on devrait avoir la possibilité d’avoir ces matières en français même plus tôt“). Nur eine Person beantwortete die offenen Fragen mit einer geteilten Meinung („opinion partagée: en principe les élèves savent mieux s’exprimer en allemand“) jedoch scheint dies nicht wirklich ein Argument gegen den Unterrichtssprachenwechsel zu sein.

Zusammengefasst ist ungefähr die Hälfte der Lehrer/innen für den Unterrichtssprachenwechsel von Deutsch auf Französisch. Zwischen fünf und zwei Personen stehen dem Wechsel eher ablehnend gegenüber, jedoch werden in den offenen Fragen hauptsächlich Argumente für den Wechsel aufgezählt. Bei der Gruppe der Schüler/innen ist ungefähr die Hälfte der Schüler/innen gegen einen Wechsel der Unterrichtssprachen, während ein Drittel sich dafür aussprechen und der Rest es weder gut noch schlecht findet.

4.7.2 FORSCHUNGSERGEBNISSE UND ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN

4.7.2.1 PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Wenn man die Ergebnisse der persönlichen Informationen analysiert, merkt man, dass im Gegenteil zu den Schüler/innen, bei denen 14 verschiedene Nationalitäten vorhanden sind, alle Lehrer/innen die luxemburgische Staatsbürgerschaft besitzen. Ein/e einzige/r Lehrer/in verfügt neben der luxemburgischen auch über die portugiesische Staatsbürgerschaft. Von den 18 Lehrer/innen lebten 15 im Ausland, wobei sich die meisten (14 Personen) in den Nachbarländern aufhielten. Neben den Sprachen Französisch, Deutsch und Englisch, das von allen Lehrer/innen in der Schule erlernt wurde, gaben zehn Lehrer/innen noch weitere erlernte romanische Sprachen an, und zwei Personen Altgriechisch. Dies zeigt, dass die Lehrer/innen Kontakt mit verschiedenen Sprachen aufweisen.

4.7.2.2 DOMÄNENANALYSE

Ähnlich wie bei den Schüler/innen spricht der Großteil der Lehrer/innen in den Domänen Familie, Schule, Freunde, Nachbar und Arzt am meisten Luxemburgisch. In der Domäne „öffentliche Umgebung“ wird meist genauso oft Französisch wie Luxemburgisch verwendet. Als mäßig gebraucht finden auch alle sonstigen Sprachen Erwähnung. Dieses Ergebnis ähnelt den Resultaten der Schüler/innen, wobei die Schüler/innen generell öfter Französisch als meistverwendete Sprache angeben.

Deutsch und Französisch spielen eine wichtige Rolle in der Kategorie „Französisch lesen“ bei Lehrer/innen sowie Schüler/innen. Darüber hinaus gebrauchen jedoch Lehrer/innen Englisch mehr als die Schüler/innen. Dies zeigt sich besonders im Internetgebrauch, da Lehrer/innen Englisch am meisten verwenden, während Schüler/innen Deutsch als meistgebrauchte Sprache angeben.

Ähnlich wie beim Internetgebrauch wurde in der Kategorie „Französisch hören“ angeführt, dass die Lehrer/innen DVDs am meisten auf Englisch ansehen, während die Schüler/innen dies auf Deutsch tun. Jedoch gibt es ansonsten ähnliche Resultate bei Schüler/innen sowie Lehrer/innen, da am meisten auf Deutsch ferngesehen und auf Luxemburgisch Radio gehört wird.

In der Kategorie „Französisch schreiben“ geben die Schüler/innen Luxemburgisch als meistgebrauchte Sprache an. Bei den Lehrer/innen ist dies zwar der Fall bei E-Mails und Briefen sowie SMS an Freunden, jedoch wird am meisten Französisch in offizieller Korrespondenz und Deutsch im Schriftverkehr mit der Familie verwendet.

Bei den Lehrer/innen werden in den mäßig verwendeten Kategorien immer alle sechs Sprachen (Französisch, Deutsch, Englisch, Luxemburgisch, Portugiesisch und Italienisch) angeführt. Darüber hinaus werden im Durchschnitt von den Lehrer/innen bei allen Fragen immer mehr Sprachen angegeben, als bei den Schüler/innen.

4.7.2.3 EINSTELLUNGSANALYSE

Wenn man sich die Antworten der Lehrer/innen in allen sieben Dimensionen ansieht, ist ersichtlich, dass generell immer eine positive Einstellung zu Französisch von einem Großteil der Lehrer/innen vertreten ist.

Ein Großteil der Lehrer/innen lernt Französisch, um Kontakt mit französischsprachigen Personen aufzubauen oder zu erhalten (*integrativeness*). Bei den Schüler/innen gibt es hier

nicht eindeutige Ergebnisse, da nur eine geringe Mehrheit Französisch verwendet um Kontakt mit Familie und Freunden herzustellen.

Genauso wie bei *integrativeness* meinte auch bei *instrumentality* ein Großteil der Lehrer/innen, dass Französisch wichtig ist um studieren zu können, um eine gute Arbeit zu bekommen oder ins Ausland gehen zu können. Bei den Schüler/innen kann man ein ähnliches Ergebnis feststellen.

Bei den Dimensionen *vitality* und *milieu* sind ähnliche Tendenzen festzustellen, da Französisch von einem Großteil der Lehrer/innen als wichtig für die Zukunft der Schüler/innen erachtet wird und weil Freunde Französisch als wichtig ansehen. Bei den Schüler/innen gibt es ähnliche Resultate, jedoch scheinen die Freunde der Schüler/innen eine eher ausgeglichene Meinung zu besitzen. Zwar hält ein Großteil (41,6%) der Freunde der Schüler/innen Französisch für wichtig, jedoch gibt ungefähr ein Drittel der Schüler/innen an, dass die Freunde Französisch für unwichtig halten.

In der Dimension der *linguistic self-confidence* sind zwei Drittel der Lehrer/innen mit ihren mündlichen und schriftlichen Französischkompetenzen zufrieden. Drei Personen (16,7%) sind mäßig bis vollkommen unzufrieden. Bei den Schüler/innen ist der Grad der Zufriedenheit etwas höher da ungefähr ein Viertel unzufrieden sind und ungefähr die Hälfte der Schüler/innen mäßig bis vollkommen mit ihren französischen Sprachkenntnissen zufrieden ist.

In den Kategorien „Französisch lesen“, „Französisch hören“ (*cultural contact*) und „Französisch sprechen“ sowie „Französisch schreiben“ (*general contact with language*) kann generell bei einem Großteil der Lehrer/innen immer eine positive Einstellung festgestellt werden. Die Schüler/innen erzielen ausgeglichene oder eher negative Werte in diesen Kategorien. In der Kategorie „Französisch lesen“, rezipieren ungefähr die Hälfte der Schüler/innen französische Bücher und französische Zeitung mäßig bis vollkommen ungern. Die Mehrheit der Schüler/innen (60%) sieht ungern französisches Fernsehen, während genauso viele Schüler/innen (jeweils ungefähr 40%) französische Musik mögen und ungern haben (Kategorie „Französisch hören“). In der Kategorie „Französisch sprechen“ sind es 45% der Schüler/innen, die gerne Französisch sprechen und 40% die es ungern tun. In der Kategorie „Französisch schreiben“ schreibt der Großteil der Schüler/innen (50%) ungern auf Französisch, während 30% dies gerne tun.

Die generell positive Attitüde, gibt der Hypothese Recht, dass Lehrer/innen der französischen Sprache relativ positiv gegenüberstehen. Im Vergleich zu den Schüler/innen mit „niedriger französischer Umgebung“ haben die Lehrer/innen eine positivere Einstellung zu Französisch, während die Schüler/innen „mit französischer Umgebung“ die positivste Einstellung vorweisen.

4.7.2.4 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen (zehn Personen) ist einverstanden, dass die Schüler/innen auf verschiedenen Sprachen während der Stunde sprechen dürfen, jedoch sind genauso viele Lehrer/innen mäßig bis vollkommen dagegen, verschiedene Sprachen während der Stunde zu vergleichen. Ähnliche Resultate wurden auch bei den Schüler/innen festgestellt.

Die Fragen, die sich auf den Sprachgebrauch während dem Unterricht beziehen, zeigten, dass ähnlich wie bei den Ergebnissen der Schüler/innen in allen Fächern Luxemburgisch als Unterrichtssprache verwendet wird. Dies ist höchst interessant, da gemäß Lehrplan eigentlich nur in der Mathematiksstunde während den ersten zwei Sekundarschuljahren Luxemburgisch verwendet werden darf. Diese Ergebnisse sind konform mit den Beschreibungen verschiedener Autoren die meinen, dass Luxemburgisch zu Hilfe genommen wird um komplizierte Themen zu erklären (vgl. Davis, 1994,100f; Fehlen, 2006,15; Erhart, 2010,230; Horner & Weber, 2008, 98). Darüber hinaus ist diese Studie auch ein Beleg, dass sich seit der Studie von Claudia Saatweber in 1977 (vgl. Fehlen, 2006,10) Luxemburgisch weiterhin als zweite Unterrichtssprache in der Schule gehalten hat.

Die Einstellungen der Lehrer/innen zum Unterrichtssprachenwechsel von Deutsch auf Französisch sind eher positiv, da ungefähr die Hälfte der Lehrer/innen damit mäßig bis vollkommen einverstanden ist. Zwischen fünf und zwei Personen äußern sich gegen den Unterrichtssprachenwechsel. Einige Gründe die von den Lehrer/innen für den Unterrichtssprachenwechsel angeführt wurden, sind, dass wissenschaftliches Vokabular erlernt wird, das Gehirn dynamischer wird und dass deutschsprachige sowie französischsprachige Schüler/innen die Möglichkeit haben sich auszuzeichnen. Bei den Schüler/innen gibt es in dieser Frage verschiedene Meinungen. Ungefähr die Hälfte der Schüler/innen sind gegen einen Wechsel der Unterrichtssprachen, während ein Drittel sich dafür aussprechen und der Rest es weder gut noch schlecht findet.

5 KONKLUSION

5.1 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE UND ZUSAMMENFASSUNG

Die leitende Forschungsfrage, die dieser Arbeit durchgehend unterlag, war welche Rolle Französisch im luxemburgischen Schulsystem spielt, und zwar im Besonderen in der Sekundarstufe.

Um auf diese Frage eingehen zu können, war es wichtig zuerst die Stellung von Französisch in der Gesellschaft zu analysieren. Aufschluss darüber gibt die Geschichte Luxemburgs, in der die französische Sprache durchgehend präsent ist. Französisch war öfters Verwaltungssprache und wurde ab dem 15. Jahrhundert besonders vom Adel gebraucht. Dies hat bis heute Auswirkungen, da es als eine prestigeträchtige Sprache angesehen wird (vgl. Fehlen, 2002, 93). Seit 1984 ist Französisch neben Deutsch und Luxemburgisch eine der drei offiziellen Sprachen des Landes. Die französische Sprache wurde früher hauptsächlich von der Elite verwendet, jedoch hat sich dies in letzter Zeit verändert, da es auch Sprache der Immigration wurde. Neben verschiedenen anderssprachigen Personen immigrierte auch eine große Anzahl an romanophonen (hauptsächlich italienisch-, portugiesisch- und auch französischsprachigen) Personen nach Luxemburg. Darüber hinaus pendeln 42% der arbeitenden Bevölkerung täglich aus den Nachbarländern nach Luxemburg, von denen ungefähr 80% französischsprachig sind (vgl. Horner & Weber, 2008,70). Da viele Pendler, aber auch Immigranten in Restaurants, Cafés oder als Verkaufspersonal arbeiten, wird mit Kunden oft auf Französisch gesprochen (vgl. Berg & Weis, 2005,44). Dies bestätigte sich zum Teil in der quantitativen Studie, da die Lehrer/innen sowie auch die Schüler/innen zu gleichen Teilen Französisch und Luxemburgisch als Sprachen angaben, die sie in der öffentlichen Umgebung mit Fremden auf der Straße, im Zug oder im Bus verwendeten. Die Gruppe der Schüler/innen gab sogar an, am meisten Französisch mit Verkäufer/innen im Supermarkt zu sprechen, während die Lehrer/innen zu gleichen Teilen Französisch und Luxemburgisch am meisten verwendeten. Durch die starke Immigration, die besonders in den letzten hundert Jahren stattfand, besitzen heute 43,8% der luxemburgischen Bevölkerung einen ausländischen Pass. Dies spiegelte sich auch bei den Schüler/innen wieder, da unter den 51 befragten Personen neben der luxemburgischen noch 13 andere Nationalitäten vorhanden waren. Bei der Gruppe der Lehrer/innen jedoch hatten alle die luxemburgische Nationalität, bis auf eine/n

Lehrer/in, die neben der luxemburgischen auch die portugiesische Staatsbürgerschaft besaß.

Um mehr über die Rolle der französischen Sprache im luxemburgischen Schulsystem zu erfahren, war es wichtig in Erfahrung zu bringen, wann Französisch von den Schüler/innen sowie Lehrer/innen verwendet wird. Daher wurde eine Domänenanalyse durchgeführt, um den Sprachgebrauch der Schüler/innen und Lehrer/innen genauer kennenzulernen. In den Domänen der Familie, Schule, Freunde, Arzt und Nachbarn stellte sich heraus, dass ein Großteil der Lehrer/innen und Schüler/innen Luxemburgisch am meisten verwenden, jedoch auch viele verschiedene andere Sprachen mäßig verwendet werden. Im Bereich des Lesens, geben die Schüler/innen bei Büchern und Internet am meisten Deutsch an, während weniger Personen auch Französisch verwenden. Comics und die Zeitung werden jedoch von Schüler/innen am meisten auf Französisch, gefolgt von Deutsch gelesen. Bei den Lehrer/innen werden Bücher und Zeitungen am meisten auf Französisch und Deutsch gelesen. Im Internet wird jedoch am meisten Englisch, gefolgt von Deutsch und Französisch von den Lehrer/innen verwendet. Ferngesehen wird von den Lehrer/innen und Schüler/innen am meisten auf Deutsch, während das Radio hauptsächlich auf Luxemburgisch gehört wird. DVDs werden von den Schüler/innen am meisten auf Deutsch angesehen, während die Lehrer/innen am meisten die englische Sprache verwenden. Beim Schreiben bevorzugen die meisten Schüler/innen Luxemburgisch mit Familie, Freunden und Lehrer/innen. Jedoch verwenden einige Schüler/innen auch Deutsch und Französisch. Bei den Lehrer/innen wird am meisten Französisch für offizielle Briefe und E-Mails verwendet, an Freunde wird auf Luxemburgisch geschrieben, jedoch korrespondiert man mit der Familie auf Deutsch.

Diese Resultate zeigen, dass alle drei offiziellen Sprachen Luxemburgs im täglichen Leben der Luxemburger eine wichtige Rolle spielen. Französisch spielt zwar im mündlichen Bereich eine nicht allzu große Rolle, jedoch wird Französisch in den Bereichen Lesen, Hören und Schreiben von den Schüler/innen sowie den Lehrer/innen öfters gebraucht. Die Gefühle die mit Französisch Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben verbunden werden, unterscheiden sich jedoch bei der Gruppe der Lehrer/innen und der Gruppe der Schüler/innen. Generell zeigte ein Großteil der Lehrer/innen eine positive Einstellung zu Französisch Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben, während bei den Schüler/innen eher eine ausgeglichene Meinung, mit ähnlich vielen positiven wie negativen Antworten, sichtbar wurde.

Subjektiv innerhalb der befragten Gruppe scheint Französisch einen hohen Stellenwert einzunehmen, da ungefähr 70% der Lehrer/innen wie auch der Schüler/innen angaben, oft zu hören, dass Französisch eine wichtige Sprache ist. Darüber hinaus gaben 83,3% der Lehrer/innen an, zu glauben, dass Französisch eine wichtige Sprache für die Zukunft der Schüler/innen ist. Ein Grund für diese Aussagen könnte sein, dass die französische Sprache am luxemburgischen Arbeitsmarkt sehr gefragt ist (vgl. Fehlen, 2009,141). In der Studie stimmte ein Großteil der Lehrer/innen und Schüler/innen den Aussagen zu, dass Französisch wichtig ist um eine gute Arbeit zu bekommen, um studieren zu können, wie auch um ins Ausland gehen zu können. In der Schule spiegeln sich die Werte, die in der Gesellschaft vertreten werden wieder, da ein Großteil der Schüler/innen Französisch für eine wichtige Sprache erachtet, um gute Noten zu bekommen. Der Grund dafür ist, dass Französisch ab dem ersten Sekundarschuljahr Unterrichtssprache in Mathematik wird und ab dem vierten Sekundarschuljahr Unterrichtssprache aller Sachfächer. Dies bedeutet, dass die französische Sprache umso wichtiger wird, je länger sich die Schüler/innen im *enseignement secondaire* befinden.

Trotz dieser Tatsachen muss festgehalten werden, dass die meisten Befragten (Lehrer/innen und Schüler/innen) dem Erlernen der englischen Sprache in der Schule mehr Gewicht beimaßen, als dem Erlernen aller anderen Sprachen (siehe Tabelle 40 und 112 im Anhang).

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, musste auch in Erfahrung gebracht werden, welche Sprachen während dem Unterricht gebraucht werden. Eigentlich schreibt der Lehrplan meist eine bestimmte Unterrichtssprache vor. Verschiedene Autoren jedoch meinen, dass das Miteinbeziehen von verschiedenen Sprachen dem Sprachunterricht förderlich sein kann (vgl. Cook, 2008,233; Erhart, 2010,224; Baker, 2006,297). Es war interessant festzustellen, dass Schüler/innen wie auch Lehrer/innen verschiedene Sprachen als Unterrichtssprachen erwähnten, und nicht nur die vorgeschriebenen Sprachen des Lehrplans anführten. Luxemburgisch wurde neben der vorgeschriebenen Unterrichtssprache in jedem Fach als mäßige oder sogar meistgesprochene Sprache von Schüler/innen wie auch Lehrer/innen angeführt. Auch Französisch fand mäßig in manchen Fächern Erwähnung, obwohl es nicht die vorgeschriebene Sprache des Faches ist (siehe Tabelle 71, 72, 73, 75, 77, 78, 146). Aus diesen Resultaten kann man schließen, dass die Lehrer/innen trotz der Verordnungen des Lehrplans einen mehrsprachigen Unterricht in den verschiedenen Fächern praktizieren. So scheint es, dass die aktuelle Unterrichtssituation tatsächlich mehr in Richtung der in den obigen Theorien

vorgeschlagenen mehrsprachigen Sprachverwendung geht, statt dem im Lehrplan vorgeschriebenen einsprachigen Unterricht zu folgen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die französische Sprache eine wichtige Rolle im luxemburgischen Schulsystem, und im Besonderen in der Sekundarstufe spielt. Französisch ist wichtig, da es die Unterrichtssprache von Mathematik ist und später als Unterrichtssprache für Sachfächer fungiert. Der Grund warum Französisch wichtig in der Schule ist, ist dass es auch in der Gesellschaft als wichtige Sprache verankert ist. Der luxemburgische Arbeitsmarkt verlangt gute Französischkenntnisse und durch die Einwanderung aus den Nachbarstaaten, sowie anderen romanophonen Ländern ist Französisch eine wichtige Verkehrssprache in Luxemburg geworden.

Wir können anhand unserer Studie nun feststellen, dass der hohe Stellenwert des Französischen in Luxemburg durch geschichtliche Aspekte (Verwendung in Elitekreisen der Gesellschaft und als Verwaltungssprache), sowie aktuelle wirtschaftliche Aspekte (Nähe zur französischen Wirtschaft, hohe Anzahl der romanophonen Einwanderer und Pendler) bedingt ist. Diese Kombination von historischen und rezenten Ereignissen führte dazu, dass Französisch auch fest im luxemburgischen Schulsystem verankert wurde. Die Befragungsergebnisse zeigen uns jedoch die hohe Komplexität der Sprachverwendung in Luxemburg mit mehreren, parallel nebeneinander in verschiedenen Situationen benützten Sprachen. In dieser alltäglich gelebten Mehrsprachigkeit kommt neben Französisch, aber auch Luxemburgisch und Deutsch eine wichtige Rolle zu.

5.2 ZUSAMMENFASSUNG AUF FRANZÖSISCH

Ce travail a pour but d'analyser la position de la langue française dans le système scolaire luxembourgeois, en particulier dans l'enseignement secondaire. Ceci est effectué à l'aide d'une étude quantitative dans l'enseignement secondaire. L'étude se divise dans un premier temps, en un chapitre théorique qui décrit les notions utilisées dans l'étude, dans un second temps, en un chapitre préliminaire qui place le sujet de l'étude dans un contexte socio-historique, et finalement, en un chapitre d'analyse dans lequel l'étude et les résultats sont présentés.

5.2.1 THÉORIE

Pour mieux comprendre le sujet de l'étude, il est important de préciser quelques notions de terminologie qui seront utilisées dans les prochains chapitres. C'est la raison pour laquelle les notions de multilinguisme, politique linguistique et attitude seront développées ci-après.

5.2.1.1 MULTILINGUISME

On trouve actuellement plusieurs définitions du multilinguisme, car, d'une part, il n'y a pas de consensus sur le niveau de maîtrise des langues qu'il faut posséder pour être considérées comme multilingues, et d'autre part il n'est pas aisé de définir une ligne de démarcation entre dialecte et langue (cf. Mackay, 2055,1483f). En dépit des divergences de définitions que l'on trouve dans la littérature, dans cette présente étude, nous considérerons la notion de multilinguisme comme étant la capacité à maîtriser plus d'une langue quelque soit le niveau de maîtrise de ces langues. En outre, la notion de multilinguisme peut se référer à un individu aussi bien qu'à une société multilingue dans son ensemble.

Dans une société multilingue, les personnes utilisent différentes langues en fonction de la spécificité des situations. Selon Fishman (1972,441), il y a un certain nombre des normes qui déterminent le choix de l'usage d'une langue à un moment donné. Cela dépend particulièrement du lieu, du sujet de la conversation et de l'interlocuteur en présence. Il introduit la notion de domaines qui décrivent les modèles d'interaction majeurs (par exemple, la famille, les voisins, l'école, etc...), permettant d'analyser l'usage linguistique des personnes multilingues.

5.2.1.2 POLITIQUE LINGUISTIQUE

Shohamy (2006,54) distingue trois catégories de politique linguistique. D'une part il y a l'emploi de langues et de variétés (en anglais : *practices*), d'autre part, il y a les convictions et les idéologies (en anglais : *beliefs*). La troisième catégorie est constituée par les mécanismes (en anglais : *mechanisms*) qui relient l'emploi des langues aux idéologies,

comme par exemple les lois d'usage des langues, les règlements, les examens de langues, etc.... Un des plus importants mécanismes est la politique linguistique éducative. Les acteurs de la politique linguistique éducative sont les autorités, comme par exemple le gouvernement, mais aussi les enseignants qui diffusent cette politique, ou qui peuvent l'influencer lorsqu'ils deviennent eux-mêmes des scientifiques. Si les enseignants et les élèves participent à des études scientifiques, ils peuvent faire émerger des enjeux de recherches qui, de ce fait, auront des conséquences sur la politique éducative (cf. Ricento & Hornberger, 1996,418). De plus, les enseignants ont une grande importance dans la mesure où ils influencent l'environnement d'apprentissage dans les salles de classes. Pour créer un environnement d'apprentissage favorable au multilinguisme, Erhart (2010,224) introduit la notion d'écologie linguistique, selon laquelle il est important de prendre en compte toutes les langues que les étudiants connaissent ainsi que de leur donner une place dans l'enseignement. Cette théorie rejoint celle de Cook (2003,7f) qui met en relief le fait que le cerveau d'une personne multilingue fonctionne différemment de celui d'une personne unilingue, car les langues dans le cerveau dit « multilingue » ne sont ni totalement séparées, ni totalement intégrées dans un système (il appelle cela *integration continuum*). Donc il pense que l'enseignement des langues doit se baser sur les connaissances préalables langagières des élèves.

5.2.1.3 ATTITUDE

Selon Rosenberg & Hovland (1960,3), l'attitude est constituée par la composante cognitive, affective et conative. D'une part, l'attitude se base sur les informations et conceptions que suggère l'objet de l'attitude (composante cognitive). D'autre part, il y a les sentiments que l'objet évoque (composante affective) et les actes ou actions prévus envers l'objet (composante conative).

5.2.2 *CONTEXTE*

5.2.2.1 MULTILINGUISME AU LUXEMBOURG

En regardant l'histoire, on constate qu'il y a presque toujours eu plusieurs langues présentes sur le territoire luxembourgeois. On peut tout d'abord évoquer les romains qui ont apporté le latin sur les territoires où les tribus celtes et germaniques vivaient. C'est la raison pour laquelle le Luxembourg s'est toujours situé à la frontière linguistique entre langues romanes et langues germaniques. En 1340, le Luxembourg a été divisé en fonction de ses régions linguistiques : c'est ainsi qu'est apparue une partie franco-wallonne où diverses variétés de français étaient parlées et une partie germano-luxembourgeoise dans

laquelle le Lëtzebuergesch (dialecte francique mosellan) était la langue en usage. Quoique pendant les décennies suivantes le territoire du Luxembourg ait appartenu à la Bourgogne, l'Espagne, la France et l'Autriche, la langue de l'administration est toujours restée le français (cf. Hoffmann, 1981,78). À partir du 15^{ème} siècle, le français est devenu la langue de la noblesse au Luxembourg où il est encore actuellement considéré comme une langue prestigieuse. En 1839, le Grand Duché de Luxembourg est devenu le pays avec les frontières qu'on connaît aujourd'hui, car il a perdu sa partie wallonne en faveur de la Belgique. Environ 20 ans plus tard, le Grand Duché a acquis son indépendance et c'est à la même époque que des gisements de fer y ont été découverts ce qui a marqué le point de départ de la richesse de ce petit pays. La pénurie de main d'œuvre dans le secteur sidérurgique a engendré de nouveaux flux d'immigration venus d'Allemagne et d'Italie a commencé et en 1910, déjà 15,2% de la population était composée par les immigrants (cf. Trausch, 1986,16). Après la seconde guerre mondiale en raison de la reconstruction, il y eût à nouveau besoin de main d'œuvre ce qui a entraîné l'immigration au Luxembourg d'un grand nombre de Portugais. Ces derniers constituent aujourd'hui la plus grande minorité étrangère vivant dans le Grand Duché. La crise du secteur sidérurgique en 1975 a modifié l'économie luxembourgeoise, car dès lors, le Luxembourg s'est transformé en un centre financier. À peu près dix ans plus tard, en 1984, trois langues ont été désignées comme langues officielles du Luxembourg : le luxembourgeois, comme langue nationale ; le français, comme langue de législation et l'allemand, en parallèle du français et luxembourgeois, comme langues administratives et judiciaires.

En regardant l'utilisation actuelle des langues aujourd'hui au Luxembourg, on se rend compte qu'une grande partie de la population (82%) parle le luxembourgeois (selon une étude de Fehlen, 2009,77). Étant donné que la génération des personnes âgées n'a pas vraiment appris à écrire en luxembourgeois, les langues utilisés en écriture sont l'allemand (de préférence utilisé pour l'écriture quotidienne) et le français (de préférence utilisé pour l'écriture officielle) (cf. Fehlen, 2009,48). D'autres langues sont cependant parlées parallèlement au luxembourgeois. Selon l'étude de Fehlen (2009,77), 99% de la population parle le français, 81% l'allemand, 72% l'anglais, 34% l'italien et 28% le portugais. Cette grande diversité de langues s'explique par la grande variété de nationalités présentes au sein de la population luxembourgeoise. En effet, 43,8%³⁴ des habitants luxembourgeois sont étrangers, dont 16,3% sont portugais, 6,3% français, 3,4% italiens, 3,3% belges, et

³⁴ http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPPath=68 [1.10.2012]

2,3% allemands et 11,1% originaires d'autres pays. De plus, 42%³⁵ de la population active est frontalière, ce qui signifie que 42% des individus travaillant quotidiennement au Luxembourg habitent dans un pays voisin. On peut d'ailleurs noter que 80% sont francophones (cf. Horner & Weber, 2008,70). C'est la raison pour laquelle le français occupe une position importante dans le monde du travail, et qu'il est utilisé par les luxembourgeois comme lingua franca si l'interlocuteur ne parle pas le luxembourgeois (cf. Weber, 2001,184).

5.2.2.2 LE SYSTÈME SCOLAIRE DU LUXEMBOURG

Le système scolaire luxembourgeois se divise en un enseignement fondamental et un enseignement post-primaire. L'enseignement fondamental se déroule entre la troisième et la onzième année de l'élève. Lorsque l'enfant a trois ans, il peut être inscrit à l'éducation précoce qui est facultative mais recommandée aux enfants ne parlant pas le luxembourgeois chez eux. À l'âge de quatre ans commence l'éducation primaire qui se compose de quatre cycles de deux ans respectivement. Pendant le premier cycle, la langue d'enseignement est le luxembourgeois. À partir du deuxième cycle (c'est-à-dire quand les élèves atteignent l'âge de 6 ans), car l'allemand devient la langue d'enseignement et de l'alphabétisation. Le luxembourgeois est enseigné jusqu'à la fin de l'enseignement primaire et également pendant la première année de l'enseignement secondaire à raison d'une heure par semaine. Durant la fin du deuxième cycle, le français est introduit (c'est-à-dire quand les élèves ont 7 ans). L'allemand reste cependant la langue d'enseignement jusqu'à l'enseignement post-primaire.

L'enseignement post-primaire se divise en enseignement secondaire, qui donne une formation générale, et enseignement secondaire technique, qui prépare à la vie professionnelle. L'enseignement secondaire dure sept ans, tandis que l'enseignement secondaire technique peut durer entre six et huit ans. Durant les trois premières années d'enseignement secondaire, l'allemand est la langue d'enseignement pour les matières scientifiques à l'exception des mathématiques qui sont enseignées en français. À partir de la quatrième année, le français devient la langue d'enseignement pour toutes les matières scientifiques. L'apprentissage des langues est différent en ce qui concerne l'enseignement secondaire technique puisque la langue d'enseignement reste l'allemand dans la plupart des matières, hormis pour les mathématiques qui sont enseignées en français.

³⁵ http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=487&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPPath=92 [1.10.2012]

L'étude PISA, effectuée en 2000, a permis au gouvernement de prendre acte des points faibles du système scolaire luxembourgeois. L'étude PISA a analysé l'égalité des chances entre les élèves, révélant ainsi que les élèves issus de l'immigration souffrent d'un écart de performance de 1,5 à 2 années scolaires en comparaison des élèves autochtones (cf. PISA, 2009,44). En outre, il y a aussi un écart de performance de 2,5 années scolaires entre les élèves socio-économiquement défavorisés et favorisés (C'est le statut professionnel des parents ainsi que la quantité de ressources (livres, DVDs,...) que l'élève possède, qui ont été analysés). Il est important de mentionner que 63% des élèves socio-économiquement défavorisés parlent une langue romane comme le français, le portugais ou l'italien, tandis que seulement 25% sont germanophones (ils parlent l'allemand ou le luxembourgeois) (cf. PISA, 2009,45). On peut donc s'interroger sur l'origine de ces inégalités. Selon Fehlen (2007,36) et Horner & Weber (2008,92), les élèves germanophones sont privilégiés, car premièrement, l'alphabétisation à l'école primaire se fait en allemand et deuxièmement, l'allemand y est la langue d'enseignement en usage. À la fin de l'école primaire, les élèves qui ont obtenu des bonnes notes peuvent fréquenter l'enseignement secondaire, mais les notes dépendent en grande partie des connaissances en allemand. C'est la raison pour laquelle on trouve davantage d'étrangers ou d'élèves issus de l'immigration dans l'enseignement secondaire technique (42,3% tandis que seulement 18,7% fréquentent l'enseignement secondaire), en dépit du fait que la langue d'enseignement y soit principalement l'allemand et non le français (cf. *les chiffres clés de l'éducation nationale*, 2012,16).

5.2.2.3 LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

Face aux résultats de l'étude PISA, le gouvernement a décidé d'agir en demandant conseil à l'université du Luxembourg pour analyser le système scolaire (cf. Berg & Weis, 2005: rapport national) ainsi qu'à la commission européenne, qui a apporté des suggestions d'amélioration (cf. profil de la politique linguistique éducative, 2006). Ces deux documents ont donné naissance à un rapport intitulé « réajustement de l'enseignement des langues » (2007) qui décrit en 66 points les actions à mener pour améliorer l'apprentissage de langues à l'école. D'une manière générale, on retrouve dans tous les documents la même critique, à savoir celle concernant la stricte séparation des langues. Parmi les suggestions proposées, il y avait celle consistant à inclure toutes les langues parlées par les élèves, ou celle d'introduire l'enseignement bilingue et de définir les niveaux de compétences à atteindre pour les différentes langues (en ne prenant pas la langue maternelle comme référence du niveau à atteindre). Jusqu'à aujourd'hui, ces suggestions n'ont pas vraiment été adoptées,

car les mathématiques sont la seule matière qui peut être enseignée en deux langues et ceci uniquement lors des deux premières années.

En 2009, le gouvernement a réformé l'enseignement primaire en introduisant l'approche par compétences ce qui signifie que les élèves doivent avoir atteint certaines compétences prescrites à la fin de chaque cycle scolaire. En 2012, le gouvernement souhaitait réformer l'enseignement post-primaire mais les enseignants, les élèves et les parents ont organisés des manifestations contre cette éventuelle réforme, si bien que le gouvernement a décidé de trouver un consensus et de reporter à un an la mise en pratique de cette dernière.

5.2.3 ANALYSE

Le français joue un rôle important dans l'enseignement secondaire, car pendant la quatrième année scolaire, il devient la langue d'enseignement pour les matières scientifiques. C'est la raison pour laquelle cette analyse se focalise sur le rôle du français dans le système scolaire luxembourgeois, en particulier dans l'enseignement secondaire.

5.2.3.1 LA STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE

Pour analyser ce sujet, une étude quantitative a été réalisée dans deux lycées d'enseignement secondaire luxembourgeois. Un questionnaire se composant de trois grandes parties, a été élaboré. La première partie aborde les informations personnelles, comme l'âge, le sexe, la nationalité et les langues apprises. La deuxième partie examine les attitudes des élèves et des enseignants envers le français, alors que la troisième partie analyse l'usage des langues durant l'enseignement des différentes matières.

La deuxième partie concernant l'attitude, est divisée selon les trois composantes de Rosenberg & Hovland (1960), c'est-à-dire en une partie cognitive, une partie affective et une partie conative. Dans la partie conative, le but était de cerner les divers domaines dans lesquels les sondés utilisent des différents langues (ils pouvaient choisir entre les trois langues officielles du Luxembourg : le français, l'allemand et le luxembourgeois ; les langues de l'émigration : le portugais et l'italien ; et une langue internationale : l'anglais). Les composantes affectives et conatives ont été analysées à l'aide d'une échelle de Likert de sept niveaux (totalement en désaccord, fortement en désaccord, légèrement en désaccord, ni l'un ni l'autre, légèrement en accord, fortement en accord et totalement en accord). Les sondés devaient répondre aux questions en cochant la réponse qui convenait le mieux sur l'échelle. Les questions concernant la composante affective incluaient des jugements de nature sentimentale relatifs au français (par exemple : j'aime bien... ; je

n'aime pas...). La composante cognitive a été traitée en utilisant des questions contenant informations et conceptions que les sondés ont vis-à-vis de la langue française.

Dans la dernière partie du questionnaire, les questions traitaient de l'usage des langues dans les différentes matières. Les élèves devaient cocher les langues qui étaient utilisées par les professeurs utilisaient pendant les cours.

5.2.3.2 LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉTUDE

Deux écoles étaient choisies : la première se situe à la campagne, à proximité de la Belgique, l'autre se trouve à la capitale. L'étude a pour objet les deux changements de la langue d'enseignement dans l'enseignement secondaire. Le premier changement de la langue d'enseignement a lieu au début de l'enseignement secondaire, lorsque les élèves n'apprennent plus les mathématiques en allemand mais en français. Le deuxième changement se déroule pendant la quatrième année scolaire, quand le français prend la place de l'allemand et devient la langue d'enseignement pour les matières scientifiques. Par conséquent, l'étude a été effectuée dans deux classes d'élèves de deuxième année (51 personnes) pour analyser le premier changement de la langue d'enseignement et pour étudier l'attitude générale des élèves envers le deuxième changement. En plus, un groupe d'enseignants (18 personnes) de deux écoles luxembourgeoises était pareillement questionné.

La préparation de l'étude s'est déroulée entre mars et juin 2012. Durant cette période, la documentation littérature sur le sujet a été rassemblée, les objectifs de l'étude ont été cernés et le questionnaire a été élaboré. L'étude a été réalisée pendant le mois de juillet 2012. Après que les données aient été récupérées, le programme SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) a été utilisé pour obtenir une interprétation des résultats.

5.2.3.3 LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE QUANTITATIVE

5.2.3.3.1 LES INFORMATIONS PERSONNELLES

Le groupe de 51 élèves de la deuxième année scolaire de l'enseignement secondaire s'est composé, sans prendre en compte les élèves de nationalité luxembourgeoise, de 13 autres nationalités diverses (cf. tableau 10 dans l'annexe). En dehors du français, de l'allemand et du luxembourgeois que les élèves ont appris à l'école, la moitié des sondés ont commencé à apprendre cette année l'anglais (enseignement moderne) et l'autre moitié le latin (enseignement classique) (cf. tableau 12 dans l'annexe). En plus de ces langues, environ 40% des élèves apprennent d'autres langues en dehors de l'école (cf. tableau 13 dans l'annexe).

Tandis que les élèves possèdent des nationalités très diverses, tous les 18 enseignants sont luxembourgeois. Seulement une personne a une double nationalité luxembourgeoise et portugaise (cf. tableau 82 dans l'annexe). Cependant, presque tous les enseignants (15 personnes) vivaient dans d'autres pays, dont 14 dans un pays voisin (cf. tableau 83 dans l'annexe). Tous les enseignants ont appris l'allemand, le français et l'anglais à l'école et la moitié aussi le latin (cf. tableau 85 dans l'annexe). En dehors de ces langues, plus de la moitié des enseignants (12 personnes ou 66,6% des enseignants) ont appris en plus d'autres langues (cf. tableau 86 dans l'annexe).

Tous ces informations montrent qu'une grande partie des sondés sont en contact avec plus que les trois langues officielles de Luxembourg.

5.2.3.3.2 ANALYSE DES DOMAINES

L'analyse des domaines se divise en quatre catégories dans lesquelles l'usage des langues est examiné. D'abord la catégorie de « parler » est analysée, ensuite « lire » et « écouter » et finalement la catégorie « écrire » est abordée.

La plupart des élèves tout comme la plupart des enseignants ont mentionné le luxembourgeois comme langue la plus utilisée dans les domaines de la famille, de l'école, avec des amis, avec les voisins et avec le médecin (cf. tableaux 14–20, 25, 26, 87–93, 98, 99 dans l'annexe). Il y a une minorité des élèves qui utilisent le français le plus dans ces domaines. Cependant les élèves et aussi les enseignants ont indiqué d'utiliser diverses autres langues moyennement dans ces domaines. Il y avait seulement un domaine, le domaine de l'environnement public, dans lequel les élèves et les enseignants ont mentionné d'utiliser le français et le luxembourgeois à peu près toujours à parts égales (par exemple avec des inconnus dans la rue/ dans le train /dans le bus, avec le vendeur/ la vendeuse au supermarché: cf. tableaux 21–24 et 94–97 dans l'annexe). Ceci est conforme avec la description de Berg & Weis (2005,44), qui dit que le français est souvent utilisé pour les achats. Également, Weber (2001,184) et Beirão (1999,94) mentionnent que le français est utilisé comme langue véhiculaire ou lingua franca si les interlocuteurs ne connaissent pas le luxembourgeois.

Dans la catégorie « lire », la plupart des élèves ont indiqué d'utiliser le plus l'allemand pour lire des livres et surfer sur Internet (cf. tableaux 28,31 dans l'annexe) et le français pour lire des bandes dessinées et des journaux (cf. 30, 29 dans l'annexe). La plupart des enseignants ont indiqué utiliser le français et l'allemand dans ces domaines à peu près toujours à parts égales et l'anglais moins souvent (cf. tableaux 101–103 dans l'annexe).

Dans la catégorie « écouter », la plupart des élèves énumèrent l'allemand comme langue dans laquelle ils regardent la télévision et les DVDs (cf. tableaux 32, 34 dans l'annexe). Les enseignants regardent la télé plutôt en allemand, mais les DVDs plutôt en anglais (cf. tableaux 104, 106 dans l'annexe). La plupart des élèves et des enseignants indique écouter la radio en luxembourgeois.

Dans la catégorie « écrire », on se rend compte qu'il y a des différences majeures entre les élèves et les enseignants. Les élèves utilisent plus le luxembourgeois pour écrire des courriels, des lettres ou des textos aux amis, à la famille ou aux enseignants (cf. tableaux 35–38 dans l'annexe). Cependant, les enseignants utilisent davantage le français pour écrire des courriels et des lettres officielles (cf. tableau 107 dans l'annexe). Pour écrire aux amis les enseignants indiquent utiliser le luxembourgeois le plus souvent (cf. tableaux 108, 110 dans l'annexe), tandis que la correspondance avec la famille s'effectue en allemand (cf. tableau 109 dans l'annexe).

Dans tous les catégories l'utilisation modérée des diverses autres langues à côté des langues le plus fréquemment utilisées sont indiquées par les élèves tout comme les enseignants, car il y avait toujours la possibilité de mentionner plusieurs langues à la fois. La tendance est que les enseignants ont énuméré davantage de langues que les élèves.

5.2.3.3 ANALYSE DES ATTITUDES

L'analyse des attitudes se compose de sept dimensions de Dörnyei & Csizér (2002, 432) qui mesurent les raisons de la motivation pour apprendre une langue et les attitudes envers cette langue. La première dimension est l'intégrativité (en anglais *integrativeness*), c'est-à-dire qu'on apprend le français pour être en contact avec un groupe des personnes francophones. La deuxième dimension est l'instrumentalité (en anglais *instrumentality*), c'est-à-dire qu'on apprend le français pour obtenir des avantages sociaux ou économiques (par exemple un bon travail, des bonnes notes,...). La troisième dimension (en anglais *vitality*) aborde la question de savoir si le français est important dans la société, tandis que la quatrième dimension (en anglais *milieu*) analyse si le français est considéré comme important par l'environnement proche des sondés (par exemple, les parents ou les amis). En plus, l'attitude envers une langue est influencée par la confiance en soi-même (en anglais *linguistic self-confidence*) et par le contact culturelle et général (en anglais *cultural contact* et *general contact with language*).

La plupart des enseignants ont indiqué qu'ils apprennent le français pour des raisons d'intégrativité, mais aussi d'instrumentalité. Cependant, chez le groupe des élèves les

raisons pour apprendre le français sont plutôt pour obtenir des avantages sociaux ou économiques (*instrumentality*) (cf. tableaux 40–45, 112–116 dans l'annexe).

La plupart des élèves tout comme la plupart des enseignants ont indiqués qu'ils entendent souvent dire que le français est important (*vitality*). Cette tendance se montre aussi chez la plupart des amis des enseignants et chez la plupart des parents d'élèves. Cependant une grande partie des élèves ont indiqué que leurs amis ne trouvent pas le français comme une langue importante (cf. tableaux 46–49, 117–119 dans l'annexe).

À peu près la moitié des élèves se montre satisfaite de ses compétences langagières en français, tandis qu'un quart des élèves n'est pas satisfait (*linguistic self-confidence*). Deux tiers des enseignants sont content de ses compétences, mais 16,6% ne le sont pas (cf. tableaux 50–54, 120–121 dans l'annexe).

Il est intéressant de remarquer que presque toujours la plupart des enseignants ont indiqués des attitudes positives envers lire, écouter, parler et écrire en français. Chez les élèves les attitudes sont plutôt équilibrées, car il y a des personnes avec des attitudes positives, mais aussi des attitudes négatives.

5.2.3.3.4 DIDACTIQUE MULTILINGUE

Dans cette partie du questionnaire l'objectif était de savoir davantage sur l'utilisation des langues pendant les cours et l'attitude envers le changement des langues d'enseignement.

Le plan d'études ne mentionne le luxembourgeois que dans la matière des mathématiques, dans laquelle le luxembourgeois peut être utilisé par l'enseignant pendant les premières deux années pour expliquer des nouvelles notions. Il est très intéressant de noter que dans toutes les matières mentionnées les élèves et aussi les enseignants ont indiqué d'utiliser le luxembourgeois à côté des langues prescrites par le plan d'études. En plus, le français est quelquefois moyennement utilisé dans des matières dans lesquelles il n'est pas prescrit comme langue d'enseignement. Ceci montre que les enseignants pratiquent plutôt une didactique multilingue, tandis qu'ils devraient pratiquer une didactique plutôt unilingue selon le plan d'études.

En ce qui concerne l'attitude envers le changement des langues, à peu près la moitié des élèves sont contre le changement des langues pendant la quatrième année, tandis qu'un tiers est pour le changement. Il est possible que la raison de pareilles réponses trouve sa source en le fait qu'il y a des élèves qui sont plus à l'aise à utiliser l'allemand, et d'autres qui sont plus à l'aise à utiliser le français. Une grande partie des enseignants est pour le changement de langues d'enseignement.

5.2.4 CONCLUSION

On peut constater que le français a une grande importance dans la société luxembourgeoise, en raison des aspects historiques (l'utilisation du français par l'élite et comme langue d'administration) et des aspects économiques (la proximité à l'économie française et le grand nombre d'immigrés et de frontaliers romanophones). À cause de ces aspects, le français était ancré dans le système scolaire luxembourgeois. Cependant, il est important de noter que l'utilisation des langues au Luxembourg est très compliquée, car plusieurs langues sont utilisées parallèlement dans différentes situations et à côté du français, le luxembourgeois et l'allemand ont également une grande importance.

6 LITERATURVERZEICHNIS

Ager, Dennis. (2001): *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Ajzen, Icek. (1989): Attitude structure and behaviour. In Pratkanis, Anthony; Breckler, Steve; Greenwald, Anthony (Hrsg.): *Attitude Structure and Function*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 241-274.

Alidou, Hassana; Glanz, Christine; Nikiéma, Norbert. (2011): Quality multilingual and multicultural education for lifelong learning. In Irveak, Coden (Hrsg.): *International Review of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, Vol. 57, 529-539.

Ammon, Ulrich. (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: Walter de Gruyter.

Baker, Colin. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp [4.10.2012]

Beirão, Delfina. (1999) : *Les portugais du Luxembourg: Des familles racontent leur vie*. Paris : Édition l'Harmattan.

Berg, Charles; Weis, Christiane. (2005): *Rapport national : Luxembourg*. Luxembourg : Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Country_Report_Luxembourg_FR.pdf [4.08.2012]

Berg, Charles; Jaochim, Patrice; Kneip, Nico; Sahr, Romain; Weis, Christiane. (2011): Needs Analysis Report for Luxembourg. In Berg, Charles; Kneip, Nico; Sahr, Romain; Weis, Christiane (Hrsg.): *Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity: Luxembourg Related Outcomes from a European Project*. Luxembourg: INSIDE Integrative research Unit on Social and Individual Development, 17-39.

Berg, Charles. (2011): Mehrsprachigkeit als Chance und Herausforderung: Konzepte und Modelle aus Luxemburg. In Berg, Charles et al. (Hrsg.): *Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity. Luxembourg Related Outcomes from a European Project*. University of Luxembourg: Luxembourg, 73-86.

Bialystok, Ellen. (2005): Consequences of bilingualism for cognitive development. In Kroll, Judith F.; DeGroot, Annette M.B.: *Handbook of Bilingualism*. Oxford: Oxford University Press, 417 – 432.

- Bister-Broosen, Helga. (2006): Soziolinguistik und Fremdsprachenunterricht/ Sociolinguistics and foreign language teaching. In Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics – Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society* Vol. 3. Berlin: Walter de Gruyter, 2376 – 2383.
- Bourdieu, Pierre. (1977): L'économie des échanges linguistiques. In *Langue française* No.34, 17 -34.
- Bourdieu, Pierre. (1980): Ce que parler veut dire. Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977. In *Questions de sociologie*. Les éditions de Minuit, 95- 112.
- Bussmann, Hadumod. (1998): *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London.
- Cavalli, Marisa et al. (2009): *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Council of Europe: Language Policy Division.
- CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages*. (2002): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [3.9.2012]
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred. (1998): Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (Hrsg.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual matters Ltd, 16- 32.
- Cenoz, Jasone; Goikoetxea, Nekane. (2010): Multilingual communicative competence at school: A holistic approach. In Erhart, Sabine; Hélot, Christine; LeNevez, Adam (Hrsg.): *Plurilinguisme et formation des enseignants – Plurilingualism and Teacher Education*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 59 – 79.
- Chomsky, Noam. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge/ Massachusetts: MIT Press.
- Christophery, Jul. (1998): Lëtzebuergesch and the Overall Language Situation in Luxembourgh. In *Terminologie et traduction*. Nr.3. Commission européenne, 116-134.
- Cook, Vivian. (2003): Introduction: The changing L1 in the L2 users' mind. In Cook, Vivian (Hrsg.): *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.
- Cook, Vivian. (2008): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Crano, William; Prislín, Radmila.(2006): Attitudes and persuasion. In *Annual Review Psychology* No. 57, 345–74.
- Crano, William; Prislín, Radmila. (2008): Attitudes and attitude change: The fourth peak. In Crano, William; Prislín, Radmila (Hrsg.): *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press, 3-18.

Creswell, John W. (2009): *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications Inc.

Cummins, Jim. (2008): teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In Cummins, Jim; Hornberger, Nancy (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education* Vol. 5: Bilingual Education. New York: Springer, 65 – 75.

Davis, Kathryn Ann. (1994): *Language Planning in Multilingual Contexts. Policies, Communities, and Schools in Luxembourg*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Deumert, Ana. (2006): Language Planning – Language Determination. Sprachplanung – Sprachdeterminierung. In Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics – Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society* Vol. 3. Berlin: Walter de Gruyter, 2394 – 2402.

Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. In *Applied Linguistics* 23/4, Oxford: Oxford University, 421 – 461.

Erhart, Sabine. (2010) : Pourquoi intégrer la diversité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants au Luxembourg ? In Erhart, Sabine; Hélot, Christine; LeNevez, Adam (Hrsg.): *Plurilinguisme et formation des enseignants – Plurilingualism and Teacher Education*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 221-237.

Erhart, Sabine; Fehlen, Fernand. (2011): Luxembourgish: a success story? A small national language in a multilingual country. In Fishman, Joshua; García, Ofelia (Hrsg.): *Handbook of Language and Ethnic Identity: The Success-Failure Continuum in Language and Ethnic Identity Efforts*. Oxford: Oxford University Press, 285-298.

Eurobaromètre Spécial 243. (2006): *Les européens et leurs langues*. Commission européenne. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf [7.10.2012]

Eurybase: Organisation of the Education System in Luxembourg. (2010). European Commission.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LU_EN.pdf [20.10.2012]

Fehlen, Fernand. (2002): Luxembourg, a multicultural society at the romance/germanic language border. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23: 1-2, 80-97.

Fehlen, Fernand. (2006): *Réformer l'enseignement des langues : A propos de la nouvelle politique linguistique du Ministère de l'Education Nationale*. Luxembourg : STADE Laboratoire d'Études Sociologiques et Politiques.

Fehlen, Fernand. (2007): Der geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachunterrichts. In *Forum* 3/264, 33-37.

Fehlen, Fernand. (2008): Multilingualismus und Sprachenpolitik. In Lorig, Wolfgang; Hirsch, Mario (Hrsg.): *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-61.

Fehlen, Fernand. (2009): *BaleineBis : Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation – Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel*. Luxembourg : SESOPI Centre Intercommunautaire.

Fehlen, Fernand. (2011) : Le statut du français sur le marché linguistique du Luxembourg. In Gilles, Peter; Wagner, Melanie (Hrsg.): *Mikroglottika, Minority Language Studies. Linguistische und soziolinguistische Bausteine der Luxemburgistik* Vol. 4. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 151 – 175.

Fehlen, Fernand. (2012): Elitensprachen in Luxemburg. In *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* 314, 41-46.

Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In Giglioli, Pier Paolo (1972): *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin readers, 232- 251.

Fishman, Joshua. (1965): Who speaks what language to whom and when? In Wei, Li (Hrsg.) (2000): *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 82-98.

Fishman, Joshua. (1972): Domains and the Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics. In Gumperz, John; Hymes, Dell (Hrsg.) (1986): *Directions in Sociolinguistics*. Basil Blackwell Ltd: Oxford, 435-453.

García, Ofelia; Bartlett, Lesely; Kleifgen, JoAnne. (2007): From biliteracy to pluriliteracies. In Auer, Peter; Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 207-224.

Gardner, Robert; Lambert, Wallace. (1972): *Attitudes and Motivation in Second – Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold Ltd: London.

Gilles, Peter.(2011): Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der luxemburgischen Sprachgemeinschaft. In Mein, Georg; Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Medien des Wissens: Interdisziplinäre Aspekte von Medialität*. Bielefeld: Transcript Verlag, 43-64.

Glück, Helmut. (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Berlin: Directmedia.

Hacker, Peter. (2005): *Die Anfänge eines eigenen Nationalbewusstseins? Eine politische Geschichte Luxemburgs von 1815 bis 1865*. Trier: Kliomedia Gmbh.

Hall, Joan Kelly. (2002): *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Longman.

Heller, Monica. (2007): Bilingualism as ideology and practice. In Heller, Monica (Hrsg.): *Bilingualism: A Social Approach*. Houndsmills/ Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1-24.

Henges, Georges. (2011): Auf dem Weg zu einer guten Schule. In Ternes, Georges ; Serres, Chantal ; Reicherzer, Judith (Hrsg.): *Le lycée en question(s) - penser et vivre l'innovation scolaire. Livre édité à l'occasion du 10e anniversaire du Lycée Aline Mayrisch par la communauté scolaire sous la direction de Gaston Ternes*. Luxembourg: édition imprimerie centrale, 68-73.

Hoffmann, Charlotte. (1998): Luxembourg and the european schools. In Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (Hrsg.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual matters Ltd, 143-174.

Hoffmann, Fernand. (1979): *Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Trilingual-Situation*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Hoffmann, Fernand. (1981): *Zwischenland*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Hornberger, Nancy H. (2006): Frameworks and models in language policy and planning. In Ricento, Thomas (Hrsg.): *Language policy: Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing, 24 - 41.

Horner, Kristine; Weber, Jean Jacques. (2008): The Language Situation in Luxembourg. In *Current Issues in Language Planning* Vol. 9 /1, 69-128.

Janich, Nina; Greule, Albert. (2002): *Sprachkulturen in Europa: Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Koenig, Siggy. (2007): Luxembourg. In Hörner, Wolfgang et al. (Hrsg.): *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer Verlag, 470 – 486.

Kramsch, Claire. (2008): Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. In *Applied Linguistics* 29/4. Oxford: Oxford University Press, 645-671.

Kreins, Jean-Marie. (2010): *Histoire du Luxembourg*. Paris : Presse Universitaire de France.

Kremnitz, Georg. (2004): Diglossie – Polyglossie/ Diglossia – Polyglossia. In Ammon, Ulrich et al.: *Sociolinguistics – Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society* Vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 158 – 165.

LaPiere, Richard. (1934): *Attitudes vs. Actions*. University of North Carolina Press.

Lasagabaster, David. (2005): Attitude/ Einstellung. In Ammon, Ulrich et al.: *Sociolinguistics – Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society* Vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 399-405.

Les chiffres clés de l'éducation nationale : Statistiques et indicateurs 2010-2011. (2012) : Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle. http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/chiffres_cles/chiffres_cles_2010/120427_2010_2011_chiffres_online.pdf [12.10.2012]

Mackey, William. (2005): Bilingualism and Multilingualism/ Bilingualismus und Multilingualismus. In Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics – Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society* Vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 1483 – 1495.

Max, Charles. (2011): The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: The innovative approach of Luxembourg. In Klippel, Friederike et al. (Hrsg.): *Forum Sprache*. Ismaning: Hueber Verlag, 59-78.

Muijs, Daniel. (2008): *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Los Angeles: SAGE.

Oppenheim, Abraham. (1996): *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Ouverture aux langues. (2008) : Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle. http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf [12.10.2012]

Pauly, Michel. (2011): *Geschichte Luxemburgs*. München: C.H. Beck Verlag.

Pelt, Véronique; Martin, Romain, Martin; Reichert, Monique. (2007) : *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens*. Luxembourg : Projet soutenu par la Commission européenne.

PISA (2000) : *Comparaison internationale des compétences des élèves : Rapport national*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports. http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_internationales/pisa_a_2000_fr/pisa_nat_fr_2000.pdf [10.12.2012]

PISA (2003): *Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/pisa/pisa_bericht_allemand.pdf [10.10.2012]

PISA (2006) : *Rapport nationale Luxembourg*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et Université du Luxembourg. http://www.men.public.lu/actualites/2009/08/090806_agence_qualite/090806_pisa/PISA_2006.pdf [11.12.2012]

PISA (2009) : *Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et Université du Luxembourg.

http://www.men.public.lu/actualites/2009/08/090806_agence_qualite/090806_pisa/Rapport_pisa_2009.pdf [11.12.2012]

Plan d'études: école fondamentale. (1989) Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale.

Plan d'études : école fondamentale. (2011) Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle.

http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/110906_plan_etudes.pdf [11.10.2012]

Profil de la politique linguistique éducative : Grand –Duché de Luxembourg. (2006) : Luxembourg : Conseil de l'Europe et gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Luxembourg_FR.pdf [2.10.2012]

Proposition de texte d'une loi sur l'enseignement secondaire. (2011) : Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
http://www.men.public.lu/priorites/111205_reforme_secondaire/111130_proposition_loi_es.pdf [13.12.2012]

Réajustement de l'enseignement des langues. (2007) : Luxembourg : Éditions du CESIJE.
http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/070315_plan_action_langues/070315_plan_act_langues.pdf[6.10.2012]

Réforme du lycée: Synthèse des avis des partenaires (2012) : Luxembourg Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
http://www.men.public.lu/actualites/2012/07/120712_cp_reforme_avis/120712_dp_reforme_avis.pdf[13.10.2012]

Ranjit, Kumar. (2005): *Research Methodology: A step-by-step Guide for Beginners*. London: Sage Publications.

Ricento, Thomas K.; Hornberger, Nancy H. (1996): Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. In *TESOL Quarterly* Vol. 30/ 3, 401 – 427.

Rindler Schjerve, Rosita; Vetter, Eva. (2012): *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Rosenberg, Milton; Hovland, Carl. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In Rosenberg, Milton; Hovland, Carl; McGuire, William (Hrsg.): *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. Oxford: Yale University Press, 15-30.

Roth, Lex. (2005): Der ASTI hir Spéngel. In *eng Klack fir eis Sprooch, Actioun Letzebuergesch – eis Sprooch* No. 117.

Schwarz, Norbert. (2008): Attitude Measurement. In Crano, William; Prislin, Radmila (Hrsg.): *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press, 41-60.

Serres, Chantal. (2011): Du projet cycle inférieur à l'approche PROCI. In Ternes, Georges ; Serres, Chantal ; Reicherzer, Judith (Hrsg.): *Le lycée en question(s) - penser et vivre l'innovation scolaire. Livre édité à l'occasion du 10e anniversaire du Lycée Aline Mayrisch par la communauté scolaire sous la direction de Gaston Ternes*. Luxembourg: édition imprimerie centrale, 90 - 94.

Shohamy, Elana. (2006): *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. Oxon: Routledge.

Spolsky, Bernard. (2004): *Language Policy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Thewes, Guy. (2008): *Apropos... Geschichte des Großherzogtums Luxemburg*. Luxemburg: le gouvernement du grand-duché de Luxembourg servie information et presse.

Trausch, Gilbert. (1986): *La situation du français au Luxembourg : une prééminence précaire dans un pays d'expression trilingue*. Luxembourg: conférence prononcée à l'occasion d'un colloque organisé par l'extension de l'Université libre de Bruxelles, l'Ambassade de France et le Centre Universitaire de Luxembourg. <http://www.script.lu/activinno/pdf/fr-ep-trausch9-22.pdf> [4.10.2012]

Trausch, Gilbert. (2008): Die historische Entwicklung des Großherzogtums – ein Essay. In Lorig, Wolfgang; Hirsch, Mario (Hrsg.): *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-30.

Vandermeeren, Sonja. (2005): Research on Language Attitudes/ Spracheinstellungsforschung. In Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics – Soziolinguistik: an international handbook of the science of Language and society* Vol. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 1318-1332.

Wandruszka, Mario. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Weber, Jean-Jacques; Horner, Kristine. (2012): The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: progress or regress? In *Language, Culture and Curriculum* Vol. 25/ 1, 3-15.

Weber, Nico. (2001): The universe under the microscope: The complex linguistic situation of Luxembourg. In: Cees De Bot, Cornelis et al. (Hrsg.): *Institutional Status and Use of Languages in Europe*. Bonn: Asgard Verlag, 179-194.

Werlen, Iwar. (2004): Domäne / Domain. In Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics – Soziolinguistik: an International Handbook of the Science of Language and Society* Vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 335-341.

Wright, Sue. (2004): *Language Policy and Language Planning*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Ziegler, Gudrun. (2011a): Innovation in learning and development in multilingual and multicultural contexts: Principles learned from a higher educational study programme in

Luxembourg. In Irveak, Coden (Hrsg.): *International Review of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, Vol. 57/ 3-4, 685-703.

Ziegler, Gudrun. (2011b): (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen. In Klippel, Friederike et al. (Hrsg.): *Forum Sprache*. Ismaning: Hueber Verlag, 5-21.

Ziegler, Evelyn. (2011): Sprachenpolitik und Sprachenmanagement in Luxemburg (1795 – 1920). In Gilles, Peter; Wagner, Melanie (Hrsg.): *Mikroglottika, Minority Language Studies. Linguistische und soziolinguistische Bausteine der Luxemburgistik* Vol. 4. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 151 – 175.

7 INTERNETQUELLEN

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES (STATEC):

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1[1.10.2012]

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=387&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1[1.10.2012]

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=487&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPPath=92[1.10.2012]

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=494&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=3&RFPPath=92[1.10.2012]

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableViewHTML.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPPath=68[1.10.2012]

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=627&IF_Language=fra&MainTheme=3&FldrName=6&RFPPath=60[20.11.2012]

Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, recueil de législation N° 16, 27 février 1984 : <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf>[5.10.2012]

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP):

http://www.men.public.lu/sys_edu/110301_organigramme_syteme_scolaire.pdf[7.10.2012]

http://www.men.public.lu/sys_edu/index.html[8.10.2012]

Enseignement fondamental : Cycles 1 à 4 Éducation différenciée année scolaire 2010/2011. Luxembourg : MENFP Statistiques globales et analyses des résultats scolaires, p. 8 ; <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/conditions-sociales/enseignement-fondamental/enseigfondamental.pdf>[8.10.2012]

L'enseignement fondamental en détails. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, p.2. http://www.men.public.lu/sys_edu/enseignement_fondamental/101025_enseignement_fondamental_en_details.pdf[9.10.2012]

http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/es/index.html[10.10.2012]

http://www.men.public.lu/sys_edu/langues_ecole/index.html[10.10.2012]

http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/est/index.html[10.10.2012]

http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/est/regime_technique/index.html[10.10.2012]

L'Enseignement fondamental en détails. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle:

http://www.men.public.lu/sys_edu/enseignement_fondamental/101025_enseignement_fondamental_en_details.pdf[5.10.2012]

LEHRPLÄNE FÜR ENSEIGNEMENT SECONDAIRE:

http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0[12.10.2012]

http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0; allemand : introduction 7-4e enseignement secondaire [12.10.2012]

http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0[2.11.2012]

DEMONSTRATIONEN GEGEN DIE SCHULREFORM IN LUXEMBURG :

<http://www.tageblatt.lu/nachrichten/story/30592354>[11.10.2012]

<http://www.luxembourg.com/protest-schulreform/>[11.10.2012]

BELGISCHE COMIC TRADITION:

<http://www.awn.com/mag/issue2.4/awm2.4pages/2.4moinsbelgfr.html>[11.11.2012]

8 ANHANG

8.1 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 : Eurobaromètre Spécial 243. (2006): *Les européens et leurs langues*.

Commission européenne.

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf[7.10.2012], S.13.

D48b-d Quelles sont les langues que vous parlez suffisamment bien pour participer à une conversation exception faite de votre langue maternelle ?

	Au moins une langue	Au moins deux langues	Au moins trois langues	Aucune
UE25	56%	28%	11%	44%
LU	99%	92%	69%	1%
SK	97%	48%	22%	3%
LV	95%	51%	14%	5%
LT	92%	51%	16%	8%
MT	92%	68%	23%	8%
NL	91%	75%	34%	9%
SI	91%	71%	40%	9%
SE	90%	48%	17%	10%
EE	89%	58%	24%	11%
DK	88%	66%	30%	12%
CY	78%	22%	6%	22%
BE	74%	67%	53%	26%
FI	69%	47%	23%	31%
DE	67%	27%	8%	33%
AT	62%	32%	21%	38%
CZ	61%	29%	10%	39%
EL	57%	19%	4%	43%
PL	57%	32%	4%	43%
FR	51%	21%	4%	49%
ES	44%	17%	6%	56%
HU	42%	27%	20%	58%
PT	42%	23%	6%	58%
IT	41%	16%	7%	59%
UK	38%	18%	6%	62%
IE	34%	13%	2%	66%

Tabelle 2: Fehlen, Fernand. (2009): *BaleineBis : Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation – Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel*. Luxembourg : SESOPI Centre Intercommunautaire, S.48.

Tabelle 3 : Fehlen, Fernand. (2009): *BaleineBis : Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation – Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel*. Luxembourg : SESOPI Centre Intercommunautaire, S.156.

Tableau 39 : Langues les plus parlées au travail en 2004 selon la nationalité

Nationalité	N	luxemb.	français	allemand	portugais	anglais	pas d'autre langue
Langue principale							
luxembourgeoise	966	71%	21%	4%	0%	0%	
portugaise	254	17%	62%	2%	18%	0%	
Autre	322	19%	56%	8%	1%	2%	
ensemble	1542	51%	35%	4%	3%	1%	
Ensemble des langues							
luxembourgeoise	966	91%	83%	44%	3%	28%	15%
portugaise	254	38%	92%	10%	48%	6%	27%
Autre	322	39%	90%	33%	6%	46%	16%
ensemble	1542	72%	85%	37%	10%	30%	17%

Baleine2004

Tabelle 4 : Fehlen, Fernand. (2009): *BaleineBis : Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation – Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel*. Luxembourg : SESOPI Centre Intercommunautaire, S.77.

Tableau 6 : Langues utilisées selon les nationalités en 2004

Nationalité	N	français	luxemb.	allemand	anglais	italien	portugais	espagnol	flam. - néerl.	autre
luxembourgeoise	1044	99%	99%	99%	80%	32%	11%	18%	12%	5%
portugaise	298	98%	50%	39%	38%	25%	100%	29%	2%	4%
Autre	366	97%	62%	68%	77%	45%	16%	28%	23%	19%
ensemble	1708	99%	82%	81%	72%	34%	28%	22%	13%	7%

Baleine2004

Organigramme 1 :

http://www.men.public.lu/sys_edu/110301_organigramme_syteme_scolaire.pdf[7.10.2012]

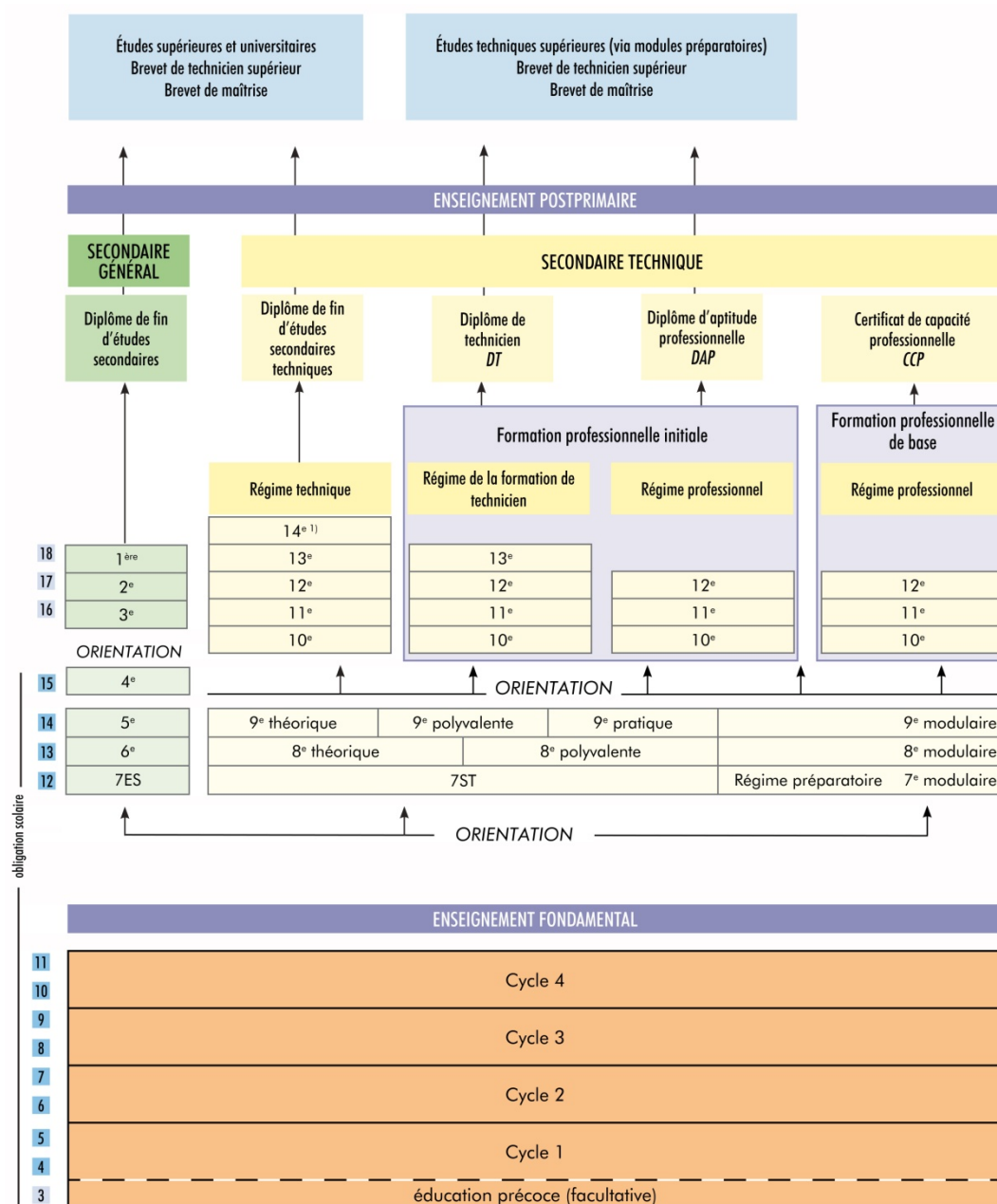


Tabelle 5 : PISA (2009) : *Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg : Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle et Université du Luxembourg, S.80.http://www.men.public.lu/actualites/2009/08/090806_agence_qualite/090806_pisa/Rapport_pisa_2009.pdf[11.12.2012]

	Deutsch	Französisch	Luxem- burgisch	Primäre Unterrichtssprache
Enseignement fondamental				
Cycle 1.1				Luxemburgisch
Cycle 1.2				
Cycle 2.1	8	-	1	Mathematik und Sachfächer auf Deutsch
Cycle 2.2 (1. Semester)	9	-	1	
Cycle 2.2 (2. Semester)	8	3	1	
Cycle 3.1	5	7	1	
Cycle 3.2	5	7	1	
Cycle 4.1	5	7	1	
Cycle 4.2	5	7	1	
Enseignement secondaire				
7e	4	5,5	1	Mathematik auf Französisch, Sachfächer auf Deutsch
6e classique	3,5 (4) ₁	5 (6) ₁		
6e moderne	3,5 (4) ₁	5 (6) ₁		
5e classique	3 (3,5) ₂	4,5 (5) ₂		
5e moderne	3,5 (4) ₂	6		
4e classique	3	4		Mathematik und Sachfächer auf Französisch
4 moderne	4	5		
3e classique ₃	3	3		
3e moderne ₃	3	3		
2e classique ₄	3	3		
2e moderne ₄	3	3		
1re classique ₄₊₅	3	3		
1re moderne ₄₊₅	3	3		
Enseignement secondaire technique	Deutsch*	Französisch		
7e régime préparatoire	4	4		Mathematik und Sachfächer auf Deutsch
8e régime préparatoire	4	4		
9e régime préparatoire	4	4		
7e	4	6		Mathematik auf Französisch, Sachfächer auf Deutsch
8e théorique	4	4		
8e polyvalente	4	4		
9e théorique	3	5		
9e polyvalente	3	3		
9e pratique	4	3		
10e régime technique ₆	3	3		
10e formation de technicien ₇	0-2	2-0		
10e régime professionnel ₈	0-4	4-0		
11e régime technique	3	3		Je nach Ausbildungsgang entweder Deutsch oder Französisch
11e formation de technicien ₇	0-2	2-0		
11e régime professionnel ₈	0	0		
12e régime technique ₉	3	3		
12e formation de technicien ₇	0-2	2-0		
12e régime professionnel	0	0		
13e régime technique ₉	3	3		
13e formation de technicien ₇	0-2	2-0		

Tabelle 6: Stanat et al. (2002): *PISA 2000: Overview of the Study – Design, Method and Results*. Berlin: Max Planck Institut for Human Development. http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-2000_Overview.pdf [11.10.2012]

Reading literacy			Mathematical literacy			Scientific literacy		
Countries	Means (standard errors in parentheses)	Distri- bution*	Countries	Means (standard errors in parentheses)	Distri- bution*	Countries	Means (standard errors in parentheses)	Distri- bution*
Finland	546 (2.6)	291	Japan	557 (5.5)	286	Korea	552 (2.7)	263
Canada	534 (1.6)	310	Korea	547 (2.8)	276	Japan	550 (5.5)	297
New Zealand	529 (2.8)	355	New Zealand	537 (3.1)	325	Finland	538 (2.5)	283
Australia	528 (3.5)	331	Finland	536 (2.2)	264	United Kingdom	532 (2.7)	321
Ireland	527 (3.2)	309	Australia	533 (3.5)	299	Canada	529 (1.6)	290
Korea	525 (2.4)	227	Canada	533 (1.4)	278	New Zealand	528 (2.4)	326
United Kingdom	523 (2.6)	330	Switzerland	529 (4.4)	329	Australia	528 (3.5)	307
Japan	522 (5.2)	284	United Kingdom	529 (2.5)	302	Austria	519 (2.6)	296
Sweden	516 (2.2)	304	Belgium	520 (3.9)	350	Ireland	513 (3.2)	300
Austria	507 (2.4)	307	France	517 (2.7)	292	Sweden	512 (2.5)	303
Belgium	507 (3.6)	351	Austria	515 (2.5)	306	Czech Republic	511 (2.4)	308
Iceland	507 (1.5)	302	Denmark	514 (2.4)	283	France	500 (3.2)	334
Norway	505 (2.8)	340	Iceland	514 (2.3)	277	Norway	500 (2.8)	311
France	505 (2.7)	301	Liechtenstein	514 (7.0)	322	OECD average	500 (0.7)	325
United States	504 (7.0)	349	Sweden	510 (2.5)	309	United States	499 (7.3)	328
OECD average	500 (0.6)	328	Ireland	503 (2.7)	273	Hungary	496 (4.2)	331
Denmark	497 (2.4)	319	OECD average	500 (0.7)	329	Iceland	496 (2.2)	284
Switzerland	494 (4.2)	335	Norway	499 (2.8)	303	Belgium	496 (4.3)	364
Spain	493 (2.7)	276	Czech Republic	498 (2.8)	320	Switzerland	496 (4.4)	324
Czech Republic	492 (2.4)	318	United States	493 (7.6)	325	Spain	491 (3.0)	310
Italy	487 (2.9)	296	Germany	490 (2.5)	338	Germany	487 (2.4)	335
Germany	484 (2.5)	366	Hungary	488 (4.0)	321	Poland	483 (5.1)	313
Liechtenstein	483 (4.1)	316	Russian Federation	478 (5.5)	343	Denmark	481 (2.8)	335
Hungary	480 (4.0)	306	Spain	476 (3.1)	298	Italy	478 (3.1)	318
Poland	479 (4.5)	326	Poland	470 (5.5)	336	Liechtenstein	476 (7.1)	315
Greece	474 (5.0)	320	Latvia	463 (4.5)	337	Greece	461 (4.9)	316
Portugal	470 (4.5)	320	Italy	457 (2.9)	299	Russian Federation	460 (4.7)	327
Russian Federation	462 (4.2)	303	Portugal	454 (4.1)	299	Latvia	460 (5.6)	321
Latvia	458 (5.3)	334	Greece	447 (5.6)	357	Portugal	459 (4.0)	287
Luxembourg	441 (1.6)	325	Luxembourg	446 (2.0)	307	Luxembourg	443 (2.3)	315
Mexico	422 (3.3)	281	Mexico	387 (3.4)	273	Mexico	422 (3.2)	251
Brazil	396 (3.1)	284	Brazil	334 (3.7)	320	Brazil	375 (3.3)	301

* Gap between the scores of the 5% lowest performing students and the 5% highest performing students.

 Performance significantly above the OECD average

 Performance does not differ significantly from the OECD average

 Performance significantly below the OECD average

8.2 ANALYSE 6. KLASSE LUXEMBURG STADT

Tabelle 8: 6.Klasse: Geschlecht der Schüler/innen

	Häufigkeit (Personen)	Prozent	gültige Prozent
fémenin	31	60,8	60,8
masculin	20	100,0	100,0
Total	51		

LEGENDE ZU TABELLE 8:

Total = Gesamtsumme der Spalte

Prozent = fehlenden Werte (keine Antwort) sind inkludiert

gültige Prozent = Prozentsatz gerechnet ohne fehlende Werte (keine Antwort)

Da in diesem Fall alle Befragten die Frage beantworteten sind die Prozente mit den gültigen Prozenten identisch

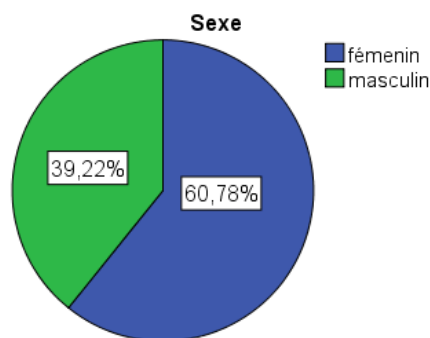


Tabelle 9: 6.Klasse: Alter der Schüler/innen

	Häufigkeit (Personen)	Prozent	gültige Prozent
13	7	13,7	13,7
14	40	78,4	78,4
15	4	7,8	7,8
Total	51	100,0	100,0

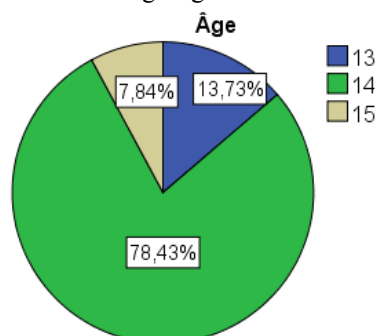


Tabelle 10: 6. Klasse: Nationalität der Schüler/innen

	Häufigkeit (Personen)	Prozent	gültige Prozent
luxembourgeois	27	52,9	52,9
allemand et luxembourgeois	1	2,0	2,0
italien et luxembourgeois	4	7,8	7,8
luxembourgeois et américain	1	2,0	2,0
luxembourgeois et mauricien	1	2,0	2,0
luxembourgeois et belge	2	3,9	3,9
luxembourgeois ensemble	36	70,6	70,6
italien	2	3,9	3,9
belge	1	2,0	2,0
allemand	1	2,0	2,0
portugais	5	9,8	9,8
allemand et brésilien	1	2,0	2,0
suède et espagnol	1	2,0	2,0
belge et polonais	1	2,0	2,0
danois	1	2,0	2,0
kosovare	1	2,0	2,0
français	1	2,0	2,0
étrangers ensemble	15	29,4	29,4
Total	51	100,0	100

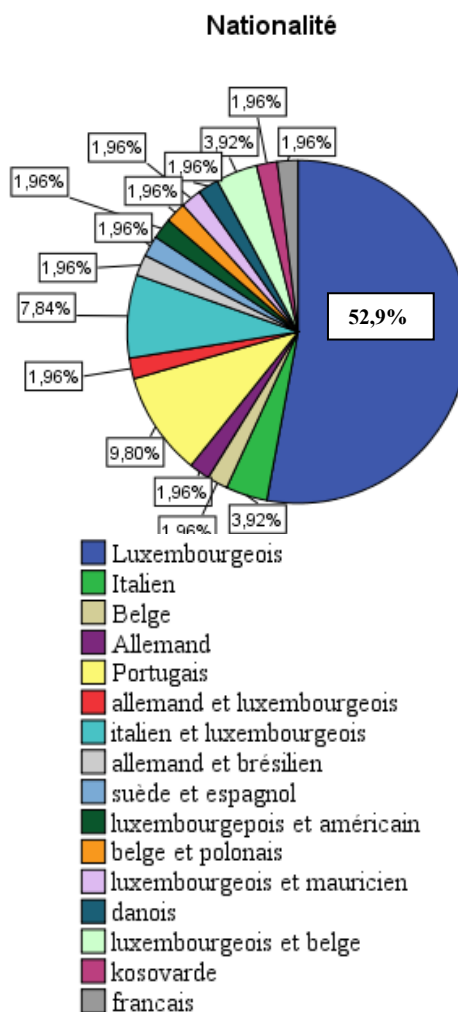


Tabelle 11: 6.Klasse: Kreuztabelle

Depuis combien d'années vis-tu au Luxembourg? * Dans quel pays as-tu vécu? Kreuztabelle

		Dans quel pays as-tu vécu?				Total
		Allemagne	Danemark	France	Kosovo	
Depuis combien d'années vis-tu au Luxembourg?	10 années	1	1	0	1	3
	12 années	1	0	0	0	1
	8 années	0	0	1	0	1
Total		2	1	1	1	5

Tabelle 12: 6. Klasse: Englisch und Lateinunterricht

	Häufigkeit (Personen)	Prozent	gültige Prozent
anglais	24	47,1	47,1
latin	24	47,1	47,1
anglais et latin	3	5,9	5,9
Total	51	100,0	100,0

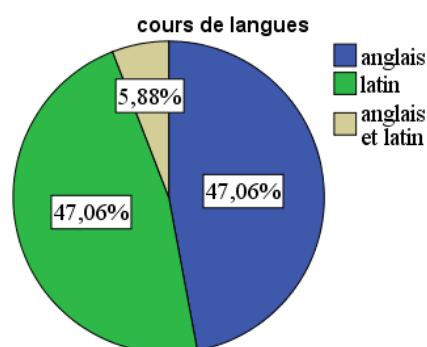
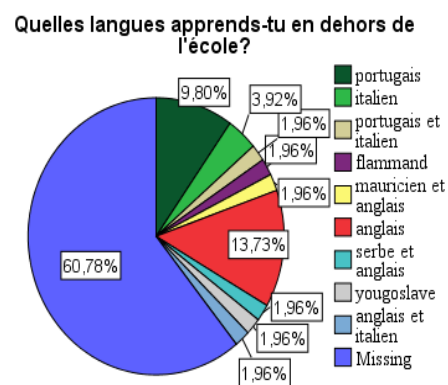


Tabelle 13: 6.Klasse: Welche Sprache/n werden außerhalb der Schule erlernt?

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
portugais	5	9,8	9,8
italien	2	3,9	3,9
portugais et italien	1	2,0	2,0
flammand	1	2,0	2,0
mauricien et anglais	1	2,0	2,0
anglais	7	13,7	13,7
anglais et italien	1	2,0	2,0
serbe et anglais	1	2,0	2,0
yougoslave	1	2,0	2,0
Total	20	39,2	39,2
Missing (keine Sprachen werden außerhalb der Schule erlernt)	31	60,8	60,8
Total	51	100,0	100,0



DOMÄNENANALYSE

LEGENDE ZU TABELLEN 14 – 40:

Um die Antworten auf diese Fragen am Besten zu veranschaulichen wurde einerseits für jede Frage der Sprachgebrauch in einer Tabelle, sowie einem Diagramm zusammengefasst. Eine weitere Tabelle beschreibt die Anzahl der Sprachen die gleichzeitig angekreuzt wurden.

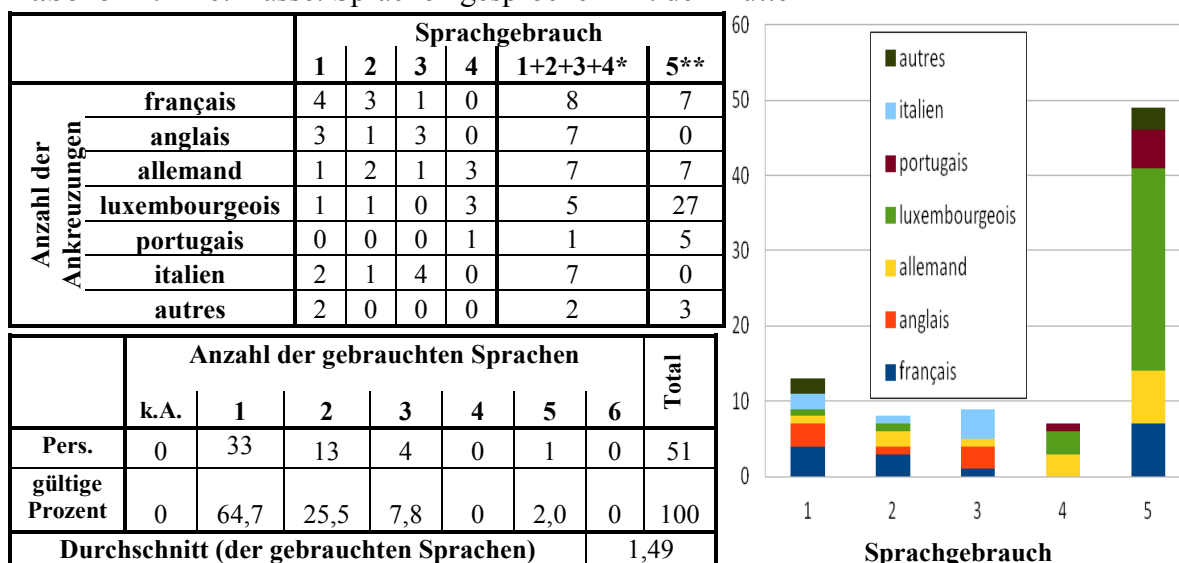
Die obere Tabelle beschreibt den Sprachgebrauch der befragten Personen in den verschiedenen Domänen. Sie gibt Auskunft über die Frequenz des Sprachgebrauches. Die Frequenz wird durch das Ankreuzen einer Skala von eins bis fünf (1= kaum gesprochene Sprache; 5= am meisten gesprochene Sprache) von den Befragten bestimmt. Die Skala von ein bis vier wurde zusammengezählt und als mäßig verwendete Sprachen analysiert, während die Spalte fünf des Sprachgebrauches die am meisten verwendete Sprachen angibt. Hier ist wichtig zu beachten, dass eine Person auch mehrere Sprachen ankreuzen konnte (zur Auswahl standen Französisch, Englisch, Deutsch, Luxemburgisch, Portugiesisch, Italienisch und andere Sprachen).

Das Diagramm auf der rechten Seite veranschaulicht den Sprachgebrauch der Befragten. Das Diagramm gibt Auskunft über die Anzahl der Ankreuzungen (vertikale Achse) und die Frequenz des Sprachgebrauches (horizontale Achse), die von einer Skala von eins (kaum gebrauchte Sprache) bis fünf (am meisten gebrauchte Sprache) reicht.

Die Anzahl der angekreuzten Sprachen wird in der unteren Tabelle genauer beschrieben. Die Befragten konnten für jede Domäne eins bis sechs verschiedene Sprachen gleichzeitig ankreuzen. Die Abkürzung „Pers.“ bezieht sich auf die Anzahl der Personen die eine oder mehrere (zwei bis sechs) Sprachen verwenden. Die Abkürzung „k.A.“ beschreibt die Personen, die keine Antwort angaben. „Total“ bezeichnet die gesamte Anzahl der befragten Personen. Basierend auf der Anzahl der Personen wurden die gültigen Prozentzahlen (Anzahl der befragten Personen mit Ausnahme der Personen die keine Antwort angaben) und der Durchschnitt der Anzahl der gebrauchten Sprachen berechnet.

FRANZÖSISCH SPRECHEN

Tabelle 14: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit der Mutter



1+2+3+4* = mäßig gebrauchte Sprachen (Skala von eins bis vier zusammengezählt)

5** = am meisten gesprochene Sprache

Tabelle 15: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit dem Vater

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	1	2	1	5	10
	anglais	2	1	0	0	3	2
	allemand	1	0	1	0	2	4
	luxembourgeois	2	1	2	0	5	25
	portugais	0	0	0	0	0	5
	italien	1	1	1	0	3	0
	autres	1	0	1	0	2	2

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	1	38	8	3	0	1	0	51
gültige Prozent	0	76,0	16,0	6,0	0	2,0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,36	

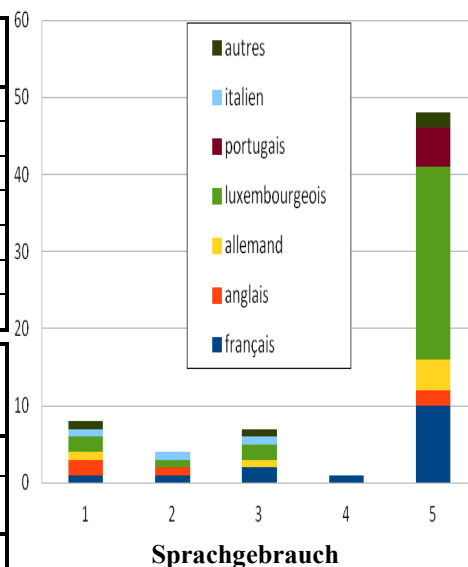


Tabelle 16: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit den Großeltern

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	1	1	3	6	8
	anglais	1	0	0	0	1	1
	allemand	1	0	0	0	1	3
	luxembourgeois	2	1	0	4	7	27
	portugais	0	0	0	0	0	5
	italien	2	0	1	1	4	1
	autres	1	0	1	0	2	3

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	2	32	14	1	0	1	0	51
gültige Prozent	0	66,7	29,2	2,1	0	2,1	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,42	

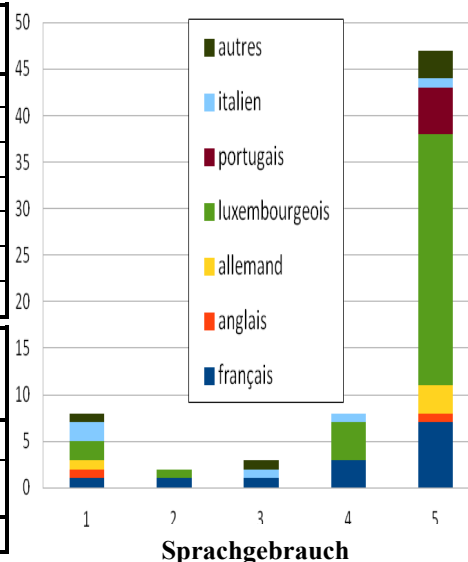


Tabelle 17: 6. Klasse: Sprachen gesprochen mit den Geschwistern

		Sprachgebrauch						
		1	2	3	4	1+2+3+4	5	
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	1	0	1	5	7	
	anglais	1	0	0	0	1	2	
	allemand	2	2	1	0	5	2	
	luxembourgeois	2	2	2	1	7	34	
	portugais	0	0	4	0	4	1	
	italien	1	2	0	0	3	0	
	autres	1	0	0	0	1	2	
	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	5	26	15	3	1	1	0	51
gültige Prozent	0	56,5	32,6	6,5	2,2	2,2	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,61	

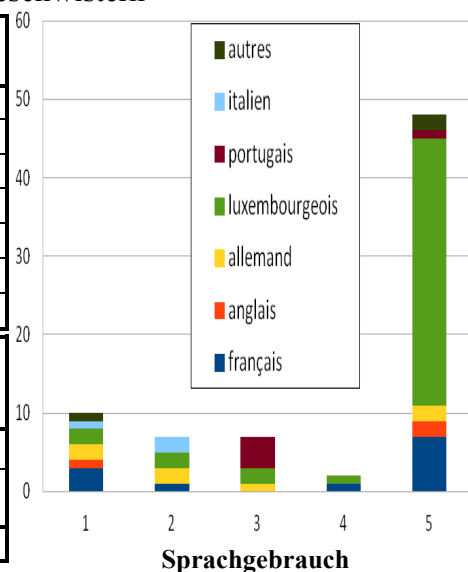


Tabelle 18: Kreuztabelle Sprachgebrauch und Nationalität

		Sprachgebrauch											
		avec ta mère: portugais		avec ton père: portugais	avec tes grands- parents: portugais	avec tes frères et sœurs:po rtugais		avec tes frères et soeurs:luxem bourgeois			avec tes frères et soeurs: allemand		avec tes frères et soeurs: français
		4*	5**	5**	5**	3*	5**	2*	3*	5**	1*	3*	4*
Nationalité	Portugais	0	5	5	4	3	1	1	1	3	1	0	1
	allemand et brésilien	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0
Total (Personen)		1	5	5	5	4	1	2	1	3	1	1	1

1,2,3,4* = mäßig gebrauchte Sprache

5**= am meisten gebrauchte Sprache

Tabelle 19: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit Schulfreunden in der Pause

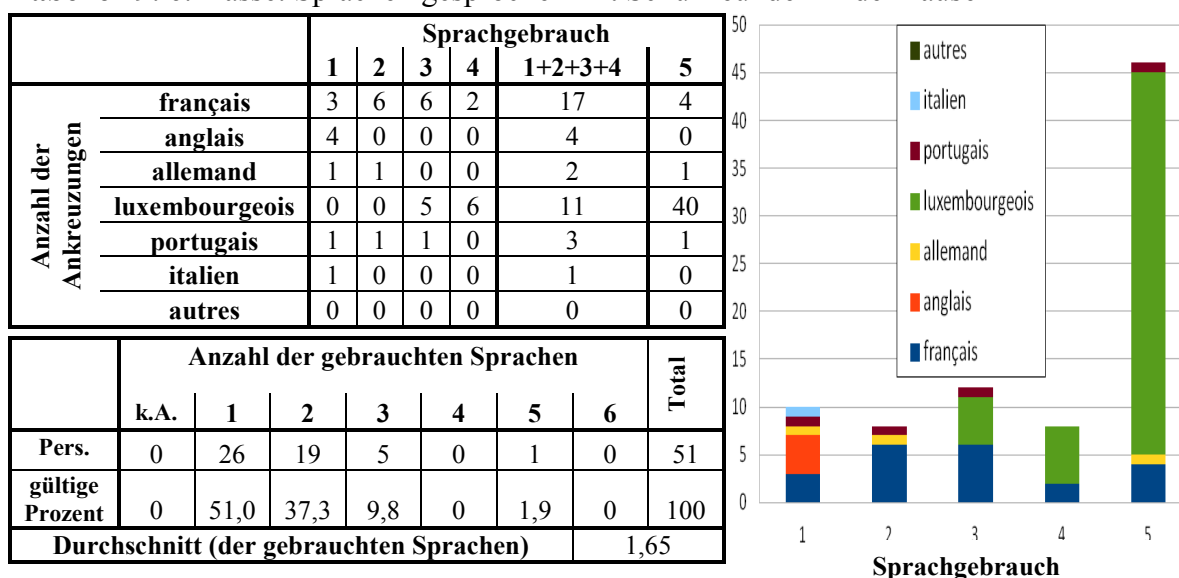


Tabelle 20: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit Freunden die man gelegentlich trifft

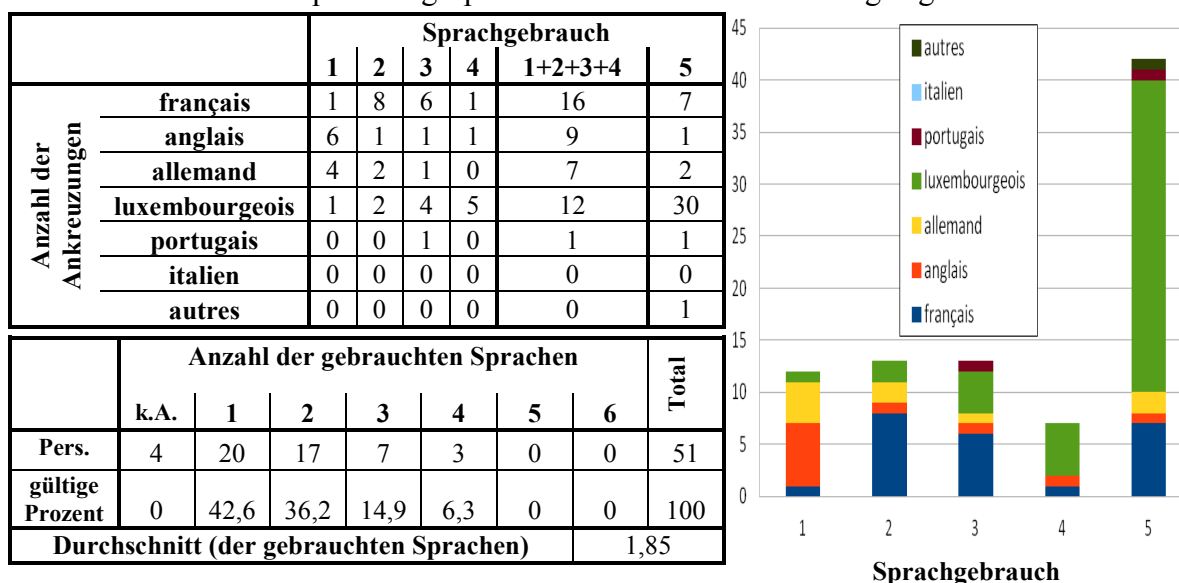


Tabelle 21: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit deinem/deiner Lehrer/in während der Pause?

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	7	2	5	0	14	3
	anglais	2	0	1	0	3	0
	allemand	3	0	2	0	5	1
	luxembourgeois	2	1	2	6	11	31
	portugais	0	0	0	0	0	0
	italien	0	0	0	0	0	1
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	8	26	11	3	3	0	0	51
gültige Prozent	0	60,4	25,6	7,0	7,0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,60	

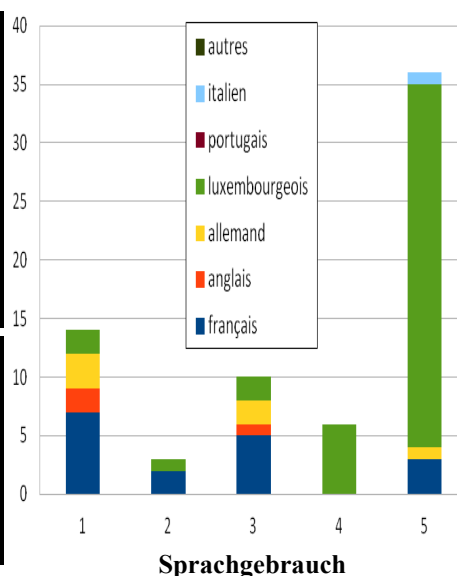


Tabelle 22: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit Fremden auf der Straße

		Sprachgebrauch						
		1	2	3	4	1+2+3+4	5	
Anzahl der Ankreuzungen	français	5	7	6	3	21	16	
	anglais	4	1	0	0	5	1	
	allemand	6	2	0	0	8	1	
	luxembourgeois	4	3	9	8	24	15	
	portugais	1	0	0	0	1	1	
	italien	0	0	0	0	0	0	
	autres	0	0	0	0	0	0	
	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	3	16	22	7	3	0	0	51
gültige Prozent	0	33,3	45,8	14,6	6,3	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,94	

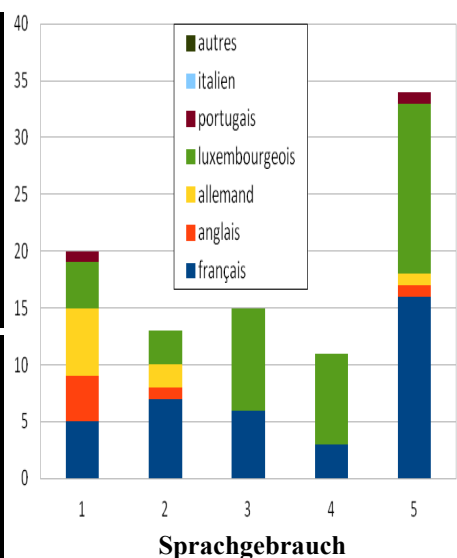


Tabelle 23: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit Fremden im Zug

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	4	6	2	15	15
	anglais	2	1	1	0	4	1
	allemand	2	1	0	0	3	2
	luxembourgeois	4	4	6	3	17	14
	portugais	0	0	0	0	0	1
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	10	17	19	3	2	0	0	51
gültige Prozent	0	41,5	46,3	7,3	4,9	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,76	

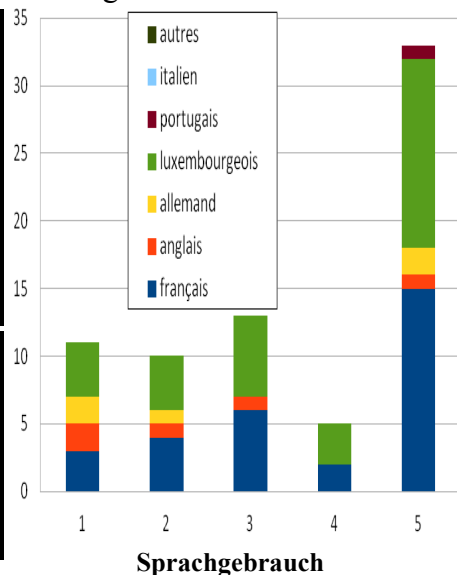


Tabelle 24: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit Fremden im Bus

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	5	3	4	3	15	15
	anglais	3	0	0	0	3	2
	allemand	4	1	0	0	5	1
	luxembourgeois	3	3	8	3	17	18
	portugais	0	0	0	0	0	0
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	6	23	16	3	3	0	0	51
gültige Prozent	0	51,1	35,6	6,7	6,7	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,69	

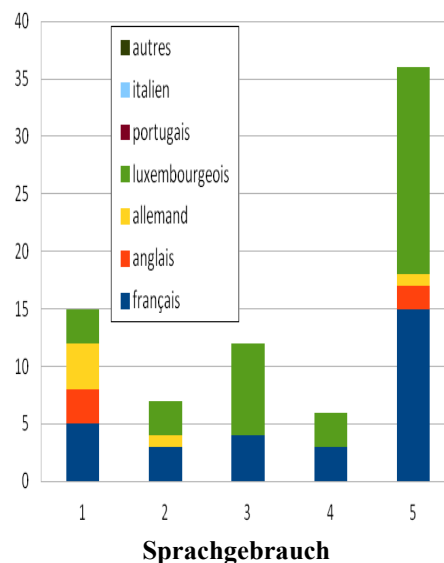


Tabelle 25: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	4	8	5	18	29
	anglais	1	0	0	0	1	0
	allemand	3	1	0	0	4	1
	luxembourgeois	7	6	16	1	30	4
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	1	17	28	5	0	0	0	51
gültige Prozent	0	34,0	56,0	10,0	0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,76	

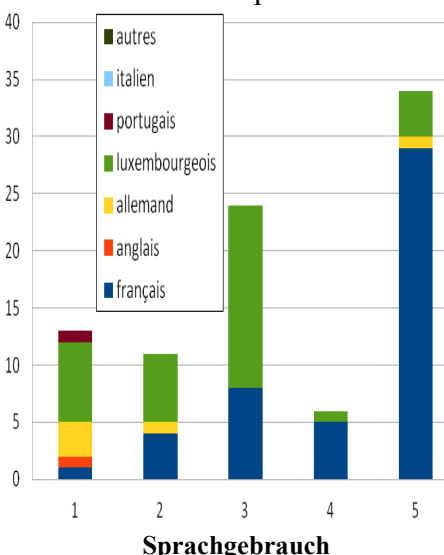


Tabelle 26: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit dem Arzt

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	4	10	2	20	6
	anglais	1	0	0	0	1	0
	allemand	1	2	0	1	4	3
	luxembourgeois	2	2	8	6	18	27
	portugais	0	1	0	0	1	0
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.	1	28	17	4	1	0	0	51
gültige Prozent	0	56,0	34,0	8,0	2,0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)							1,56	

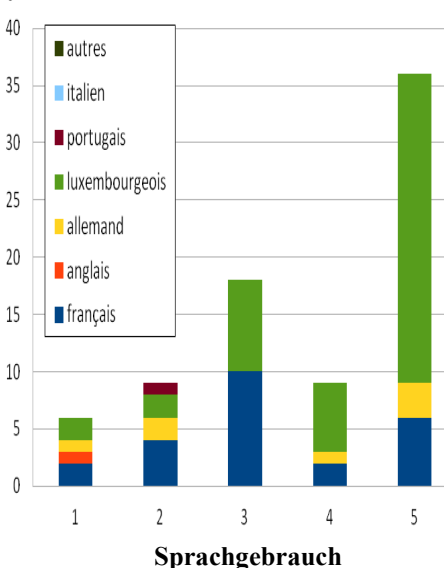


Tabelle 27: 6.Klasse: Sprachen gesprochen mit dem/der Nachbar/in

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	3	3	3	10	5
	anglais	0	0	1	0	1	1
	allemand	0	2	1	0	3	1
	luxembourgeois	2	3	5	6	16	26
	portugais	0	1	1	0	2	4
	italien	0	0	0	1	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen						Total
		k.A.	1	2	3	4	5	
Pers.		0	34	15	2	0	0	51
gültige Prozent		0	66,7	29,4	3,9	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)								1,37

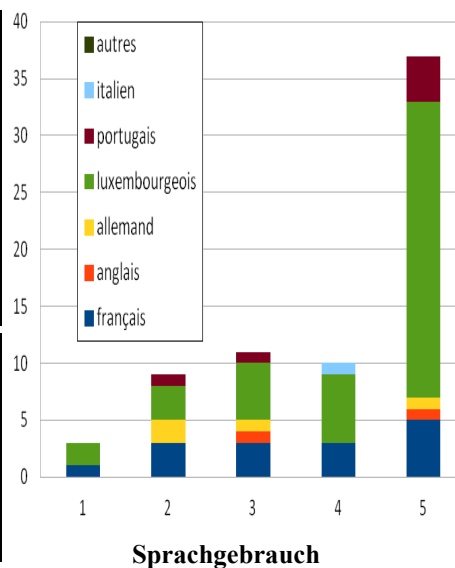
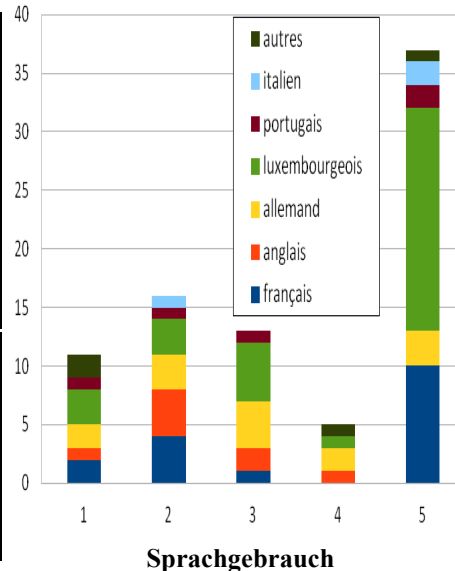


Tabelle 28: 6.Klasse: In welcher Sprache träumst du?

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	4	1	0	7	10
	anglais	1	4	2	1	8	0
	allemand	2	3	4	2	11	3
	luxembourgeois	3	3	5	1	12	19
	portugais	1	1	1	0	3	2
	italien	0	1	0	0	1	2
	autres	2	0	0	1	3	1

		Anzahl der gebrauchten Sprachen						Total
		k.A.	1	2	3	4	5	
Pers.		9	22	10	3	4	3	51
gültige Prozent		0	52,4	23,8	7,1	9,5	7,1	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)								1,95

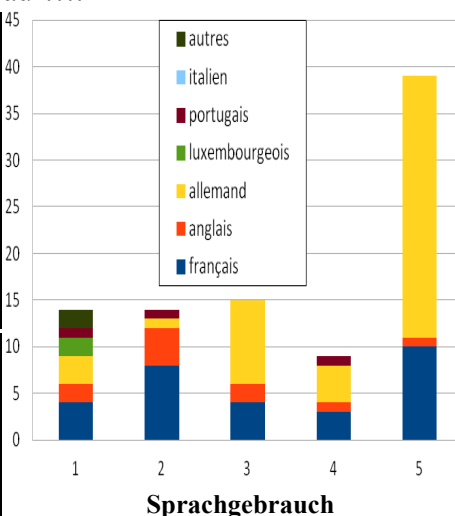


FRANZÖSISCH LESEN:

Tabelle 29: 6.Klasse: Wenn ich Bücher lese, sind diese auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	4	8	4	3	19	10
	anglais	2	4	2	1	9	1
	allemand	3	1	9	4	17	28
	luxembourgeois	2	0	0	0	2	0
	portugais	1	1	0	1	3	0
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	2	0	0	0	2	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen						Total
		k.A.	0*	1	2	3	4	
Pers.		1	3	16	20	9	2	51
gültige Prozent		0	6,0	32,0	40,0	18,0	4,0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)								1,94



0*= Personen die keine Bücher lesen

Tabelle 30: 6.Klasse: Wenn ich Comics lese, sind diese auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	1	2	3	9	16
	anglais	1	0	0	0	1	3
	allemand	5	1	1	6	13	11
	luxembourgeois	1	0	0	0	1	1
	portugais	0	1	0	0	1	1
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	1	0	0	0	1	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
		k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.		2	7	30	8	4	0	0	0	51
gültige Prozent		0	14,3	61,2	16,3	8,2	0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)										1,38

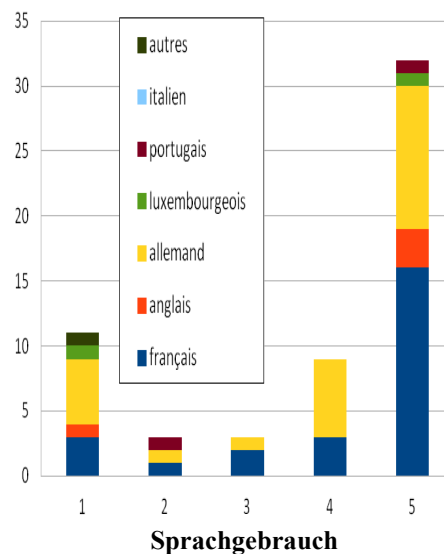


Tabelle 31: 6.Klasse: Wenn ich Zeitungen lese, sind diese auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	5	7	7	2	21	15
	anglais	1	3	0	1	5	0
	allemand	1	3	9	7	20	13
	luxembourgeois	3	5	1	1	10	3
	portugais	0	1	1	0	2	1
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	0	0	0	0	0	1

		Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
		k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.		2	1	20	14	13	1	0	0	51
gültige Prozent		0	2,0	40,8	28,6	26,6	2,0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)										1,90

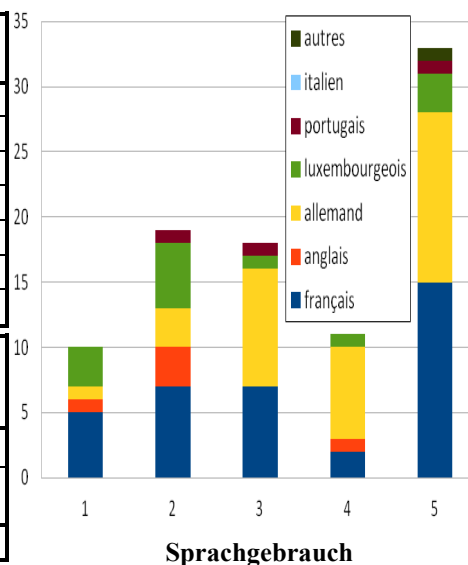
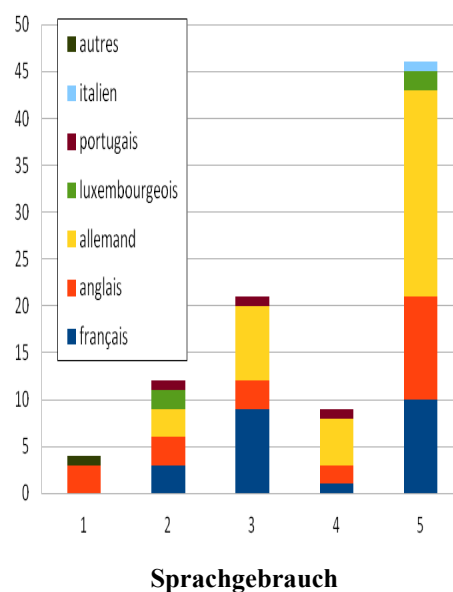


Tabelle 32: 6.Klasse: Wenn ich im Internet surfe, sind die Internetseiten auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	3	9	1	13	10
	anglais	3	3	3	2	11	11
	allemand	0	3	8	5	16	22
	luxembourgeois	0	2	0	0	2	2
	portugais	0	1	1	1	3	0
	italien	0	0	0	0	0	1
	autres	1	0	0	0	1	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
		k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.		3	0	19	17	9	3	0	0	51
gültige Prozent		0	0	39,6	35,4	18,8	6,3	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)										1,92



FRANZÖSISCH HÖREN:

Tabelle 33: 6.Klasse: Wenn ich fernsehe, sind die Programme auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	4	7	4	2	17	8
	anglais	3	4	1	1	9	1
	allemand	3	3	4	6	16	31
	luxembourgeois	0	4	1	0	5	2
	portugais	1	0	0	1	2	2
	italien	0	0	0	0	0	1
	autres	1	0	0	0	1	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.	1	0	18	21	9	2	0	0	51
gültige Prozent	0	0	36,0	42,0	18,0	4,0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,90

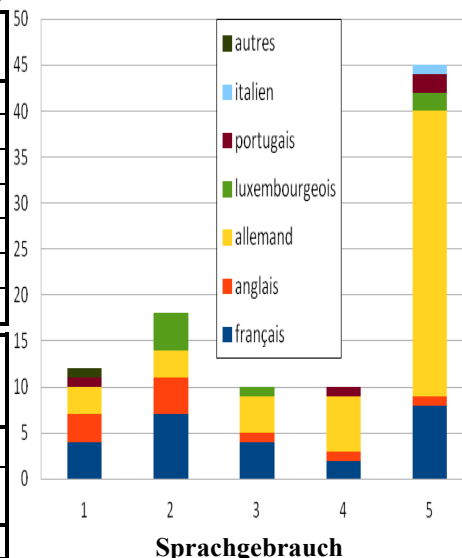


Tabelle 34: 6.Klasse: Wenn ich Radio höre, ist es auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	5	5	3	2	15	7
	anglais	5	0	0	1	6	3
	allemand	3	6	5	4	18	4
	luxembourgeois	3	3	3	8	17	21
	portugais	1	1	0	0	2	2
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	1	0	0	1	2	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.	4	1	14	17	12	2	1	0	51
gültige Prozent	0	2,1	29,8	36,2	25,5	4,3	2,1	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,11

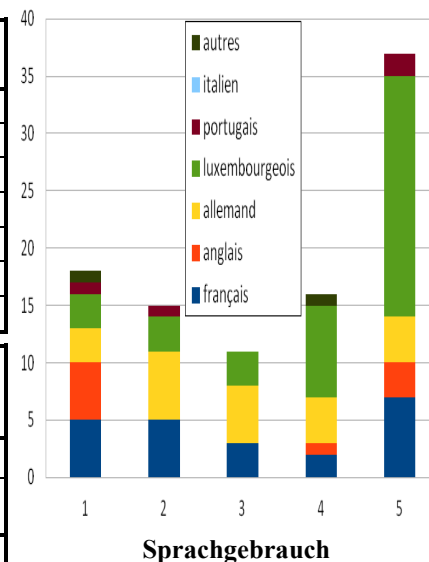
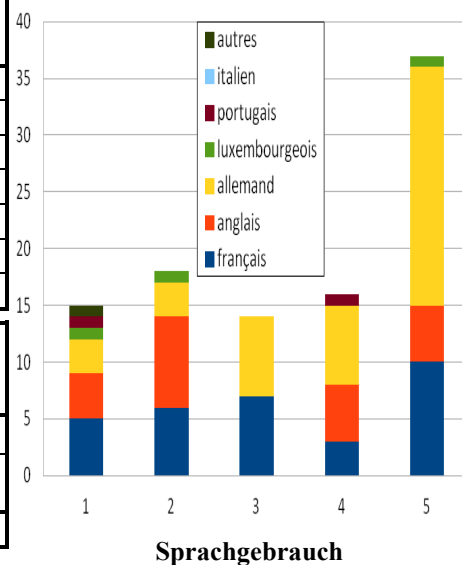


Tabelle 35: 6.Klasse: Wenn ich DVDs ansehe, sind die Filme auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	5	6	7	3	21	10
	anglais	4	8	0	5	17	5
	allemand	3	3	7	7	20	21
	luxembourgeois	1	1	0	0	2	1
	portugais	1	0	0	1	2	0
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	1	0	0	0	1	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.	3	0	15	18	11	4	0	0	51
gültige Prozent	0	0	31,3	37,5	22,9	8,3	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2.08



FRANZÖSISCH SCHREIBEN:

Tabelle 36: 6.Klasse: Ich schreibe E-Mails/Briefe an meine Freunde auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	2	3	2	8	8
	anglais	0	1	0	0	1	0
	allemand	0	3	2	1	6	8
	luxembourgeois	1	3	6	2	12	14
	portugais	0	1	1	0	2	0
	italien	0	0	0	0	0	1
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.	7	9	17	12	5	1	0	0	51
gültige Prozent	0	20,5	38,6	27,3	11,4	2,2	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,71

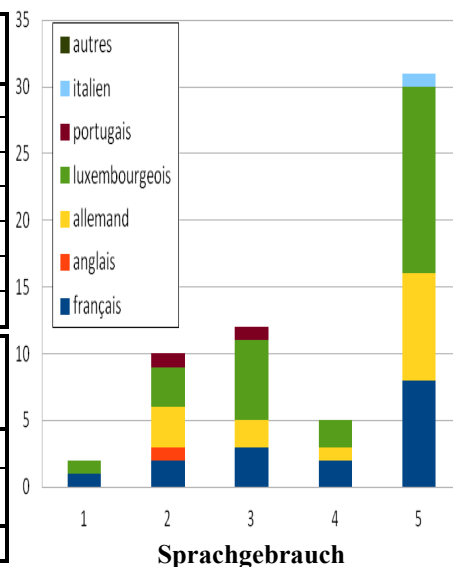


Tabelle 37: 6.Klasse: Ich schreibe E-Mails/ Briefe an meine Lehrer/innen auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	9	5	5	21	9
	anglais	1	1	0	0	2	0
	allemand	2	5	4	1	12	4
	luxembourgeois	4	1	5	2	12	12
	portugais	0	0	0	0	0	0
	italien	0	0	0	0	0	1
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.	6	6	15	15	8	1	0	0	51
gültige Prozent	0	13,3	33,3	33,3	17,9	2,2	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,87

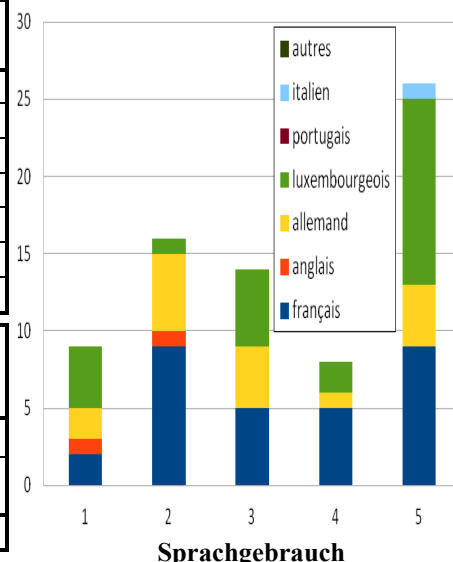


Tabelle 38: 6.Klasse: Ich schreibe E-Mails/ Briefe an meine Familie auf....

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	1	2	2	6	5
	anglais	2	0	0	0	2	1
	allemand	1	0	2	0	3	5
	luxembourgeois	3	1	1	2	7	13
	portugais	0	0	1	0	1	2
	italien	0	0	0	1	1	1
	autres	1	0	0	0	1	3

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	0	1	2	3	4	5	6	
Pers.	8	6	27	7	2	1	0	0	51
gültige Prozent	0	14,1	62,7	16,3	4,6	2,3	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,38

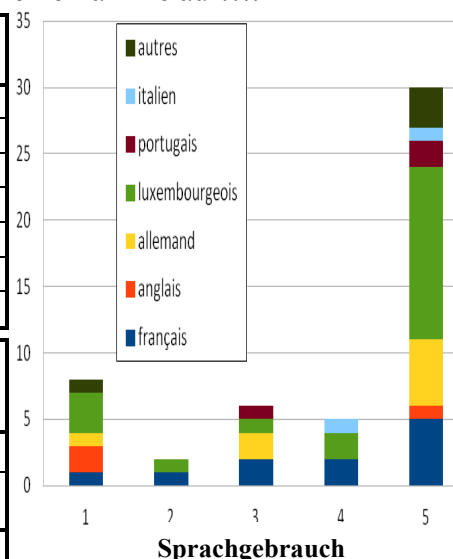


Tabelle 39: 6.Klasse: Ich schreibe SMS an meine Freunde auf....

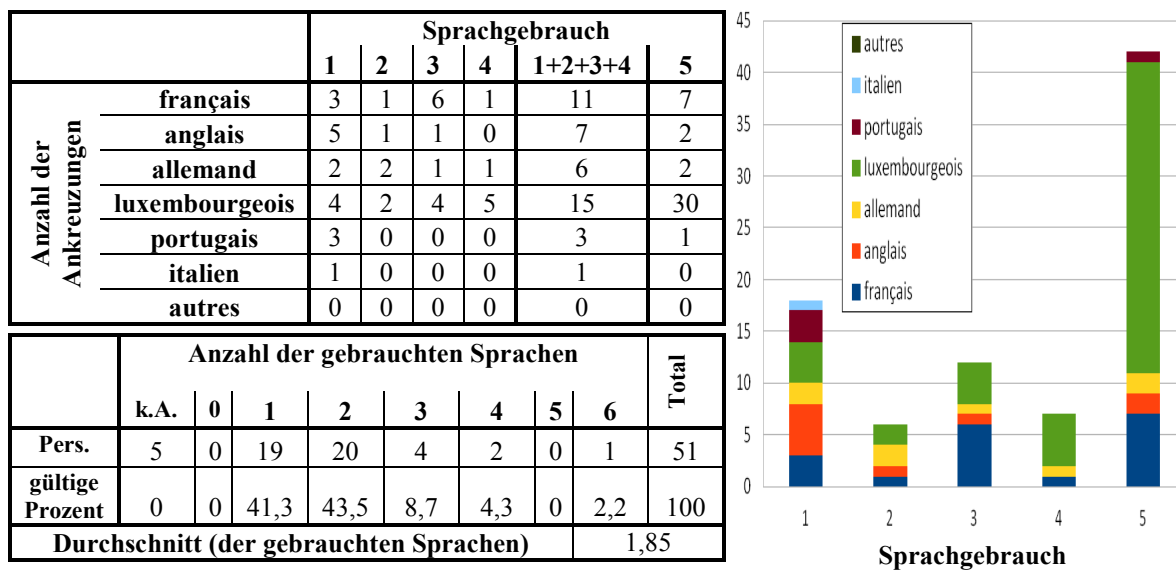
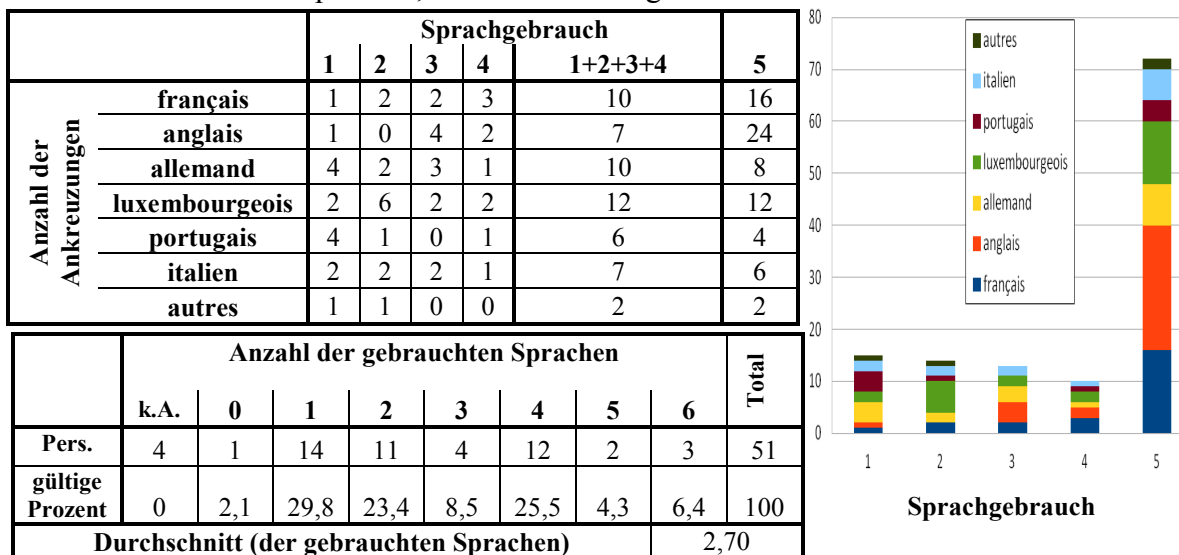


Tabelle 40: 6.Klasse: Sprachen, die man unbedingt in der Schule erlernen sollte....



EINSTELLUNGSANALYSE:

LEGENDE ZU TABELLEN 41 –64 UND 66 - 69:

Die Befragten hatten die Möglichkeit auf einer Skala von eins bis sieben („totalement en désaccord“ bis „totalement en accord“) ihre Meinung über die jeweilige Aussage preiszugeben. Die Tabelle auf der linken Seite beschreibt die Anzahl der Antworten (Häufigkeit) auf die jeweilige Frage in Prozent (die fehlenden Werte sind inkludiert) und in gültigen Prozent (ohne fehlende Werte). Die letzte Zeile der Tabelle gibt Auskunft über den errechneten Durchschnitt aller Antworten auf die jeweilige Aussage.

Auf der rechten Seite befindet sich ein Balkendiagramm, dass die Werte der Tabelle veranschaulicht. Auf der vertikalen Achse befindet sich die Anzahl der Antworten (Häufigkeit), auf der horizontalen Achse die Skala von eins bis sieben („totalement en désaccord“ bis „totalement en accord“).

INTEGRATIVENESS:

Tabelle 41: 6.Klasse: Für mich ist es wichtig Französisch zu können, um mit französischsprachigen Personen zu sprechen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalement en désaccord	2	3,9	4,0
légèrement en désaccord	3	5,9	6,0
ni l'un ni l'autre	8	15,7	16,0
légèrement en accord	7	13,7	14,0
fortement en accord	7	13,7	14,0
totalement en accord	23	45,1	46,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	5,62		

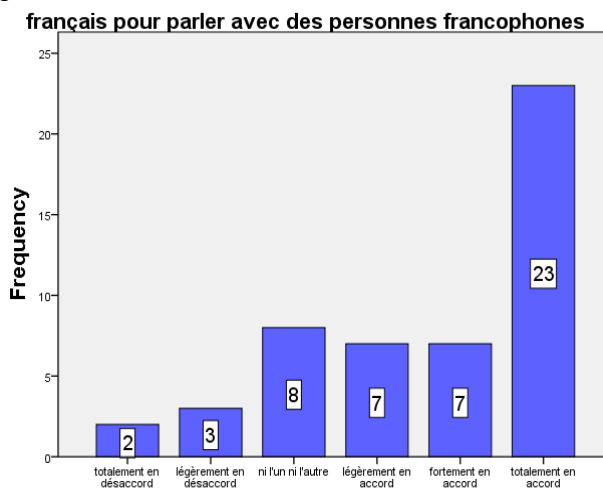
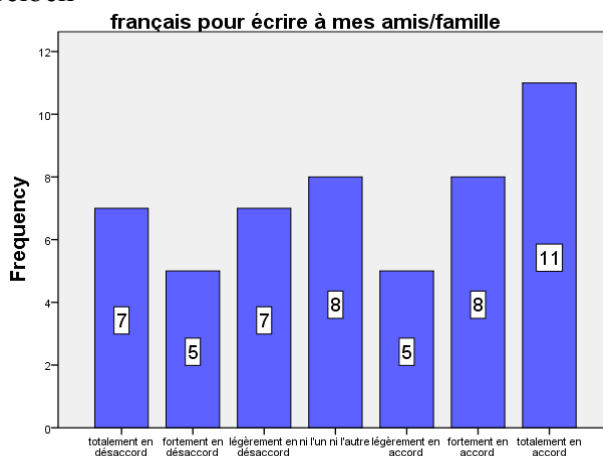


Tabelle 42: 6.Klasse: Für mich ist es wichtig Französisch zu können, um E-Mails, SMS oder Briefe an Familie oder Freunde zu schreiben

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalement en désaccord	7	13,7	13,7
fortement en désaccord	5	9,8	9,8
légèrement en désaccord	7	13,7	13,7
ni l'un ni l'autre	8	15,7	15,7
légèrement en accord	5	9,8	9,8
fortement en accord	8	15,7	15,7
totalement en accord	11	21,6	21,6
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	4,31		



INSTRUMENTALITY:

Tabelle 43: 6.Klasse: Französisch ist wichtig, um gute Noten zu bekommen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	3	5,9	5,9
fortement en désaccord	2	3,9	3,9
légèrement en désaccord	4	7,8	7,8
ni l'un ni l'autre	3	5,9	5,9
légèrement en accord	10	19,6	19,6
fortement en accord	11	21,6	21,6
totalément en accord	18	35,3	35,3
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	5,35		

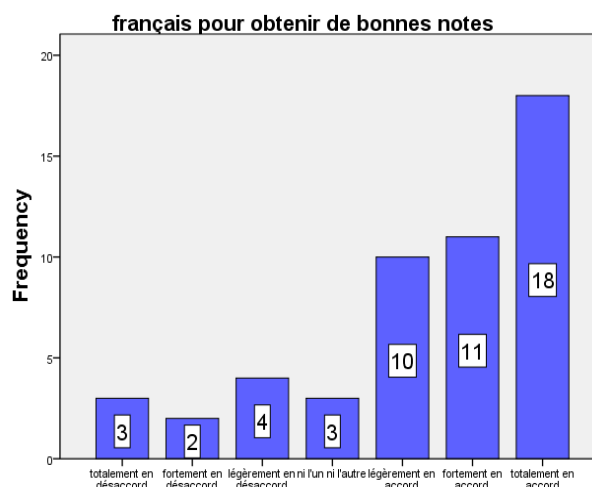


Tabelle 44: 6.Klasse: Französisch ist keine wichtige Sprache wenn man studieren will

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	21	41,2	42,9
fortement en désaccord	5	9,8	10,2
légèrement en désaccord	4	7,8	8,2
ni l'un ni l'autre	12	23,5	24,5
légèrement en accord	4	7,8	8,2
fortement en accord	2	3,9	4,1
totalément en accord	1	2,0	2,0
Total	49	96,1	100,0
keine Antwort	2	3,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	2,65		

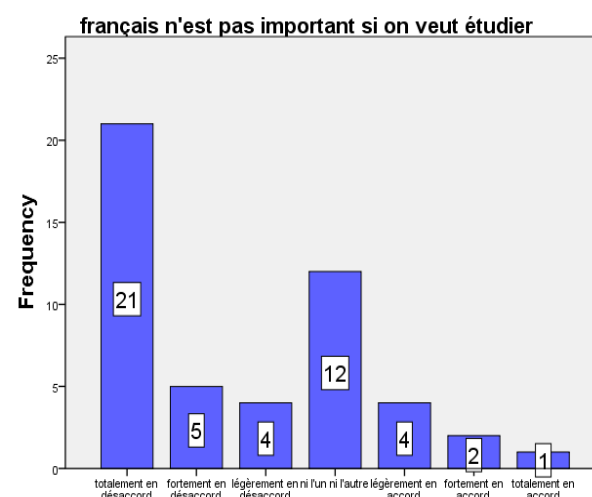


Tabelle 45: 6.Klasse: Ich werde Französisch in meinem späteren Berufsleben brauchen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	1	2,0	2,0
fortement en désaccord	1	2,0	2,0
légèrement en désaccord	5	9,8	10,0
ni l'un ni l'autre	7	13,7	14,0
légèrement en accord	3	5,9	6,0
fortement en accord	11	21,6	22,0
totalément en accord	22	43,1	44,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	5,62		

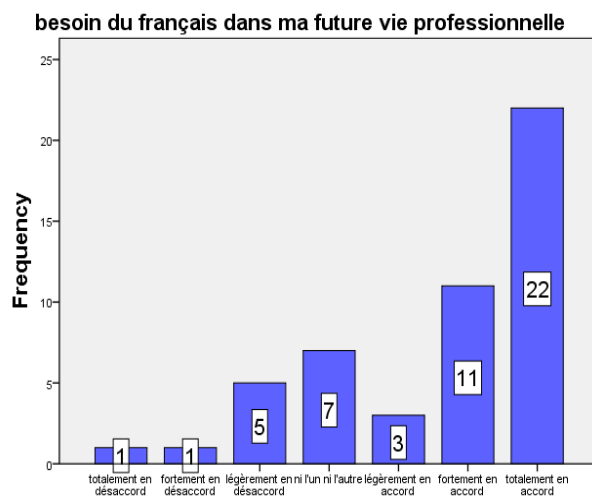
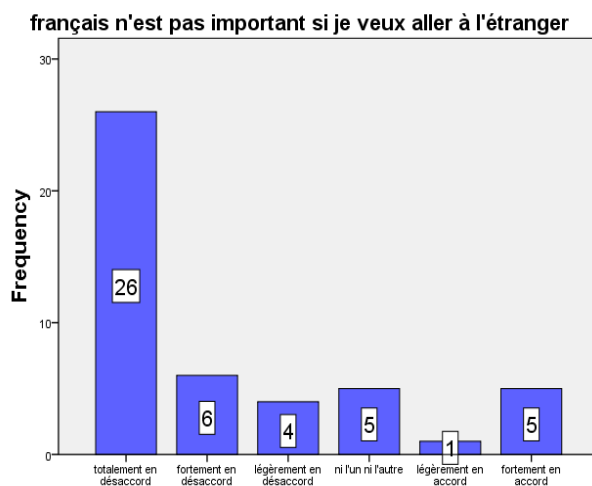


Tabelle 46: 6.Klasse: Französisch ist wichtig, falls ich ins Ausland gehe

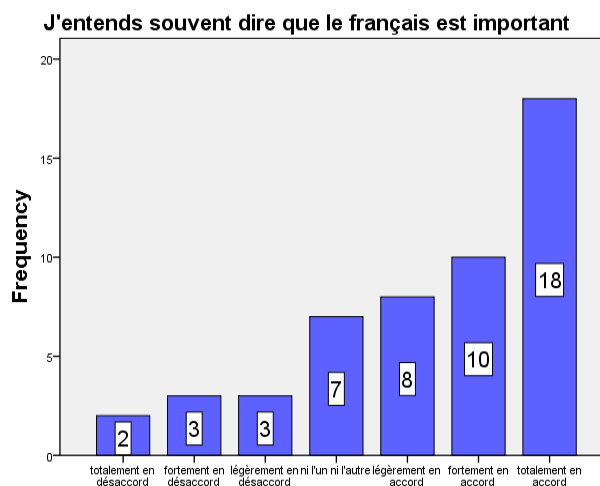
	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	26	51,0	55,3
fortement en désaccord	6	11,8	12,8
légèrement en désaccord	4	7,8	8,5
ni l'un ni l'autre	5	9,8	10,6
légèrement en accord	1	2,0	2,1
fortement en accord	5	9,8	10,6
Total	47	92,2	100,0
keine Antwort	4	7,8	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	2,23		



VITALITY:

Tabelle 47: 6.Klasse: Ich höre oft, dass französisch eine wichtige Sprache ist

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	2	3,9	3,9
fortement en désaccord	3	5,9	5,9
légèrement en désaccord	3	5,9	5,9
ni l'un ni l'autre	7	13,7	13,7
légèrement en accord	8	15,7	15,7
fortement en accord	10	19,6	19,6
totalément en accord	18	35,3	35,3
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	5,31		



MILIEU:

Tabelle 48: 6.Klasse: Meine Eltern finden, dass Französisch für meine Zukunft wichtig ist

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	2	3,9	4,1
fortement en désaccord	4	7,8	8,2
légèrement en désaccord	4	7,8	8,2
ni l'un ni l'autre	4	7,8	8,2
légèrement en accord	3	5,9	6,1
fortement en accord	10	19,6	20,4
totalément en accord	22	43,1	44,9
Total	49	96,1	100,0
keine Antwort	2	3,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	5,45		

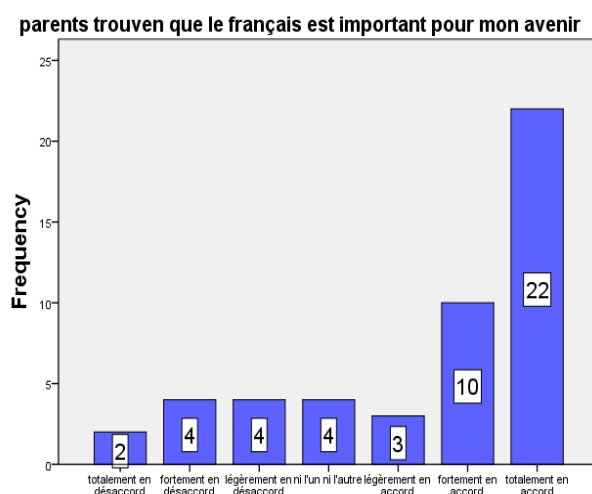


Tabelle 49: 6.Klasse: Meine Eltern und/oder Freunde helfen mir wenn ich für die Französischstunde lerne

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	9	17,6	18,4
fortement en désaccord	5	9,8	10,2
légèrement en désaccord	1	2,0	2,0
ni l'un ni l'autre	10	19,6	20,4
légèrement en accord	1	2,0	2,0
fortement en accord	8	15,7	16,3
totalément en accord	15	29,4	30,6
Total	49	96,1	100,0
keine Antwort	2	3,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,49		

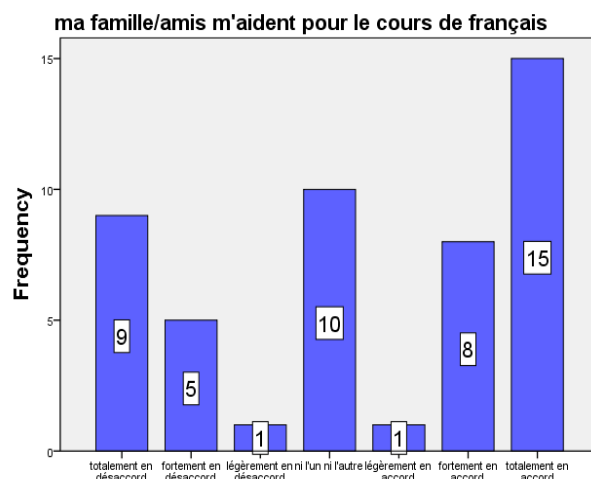
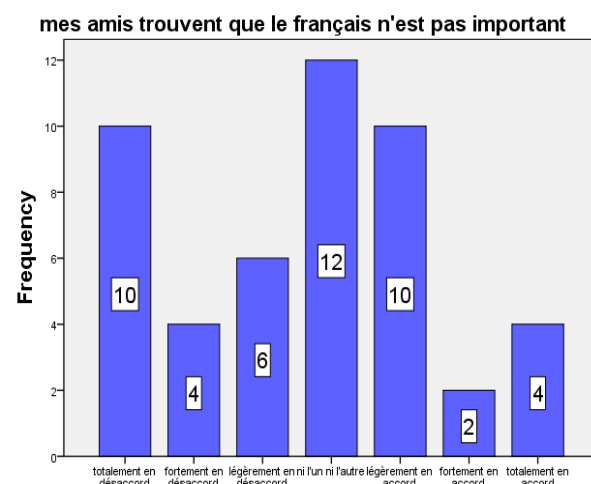


Tabelle 50: 6. Klasse: Meine Freunde finden, dass Französisch nicht wichtig ist

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	10	19,6	20,8
fortement en désaccord	4	7,8	8,3
légèrement en désaccord	6	11,8	12,5
ni l'un ni l'autre	12	23,5	25,0
légèrement en accord	10	19,6	20,8
fortement en accord	2	3,9	4,2
totalément en accord	4	7,8	8,3
Total	48	94,1	100,0
keine Antwort	3	5,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	3,63		



LINGUISTIC SELF-CONFIDENCE:

Tabelle 51: 6.Klasse: Ich bin zufrieden mit meinen mündlichen Französischkenntnissen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	6	11,8	11,8
fortement en désaccord	5	9,8	9,8
légèrement en désaccord	3	5,9	5,9
ni l'un ni l'autre	11	21,6	21,6
légèrement en accord	6	11,8	11,8
fortement en accord	9	17,6	17,6
totalément en accord	11	21,6	21,6
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	4,51		

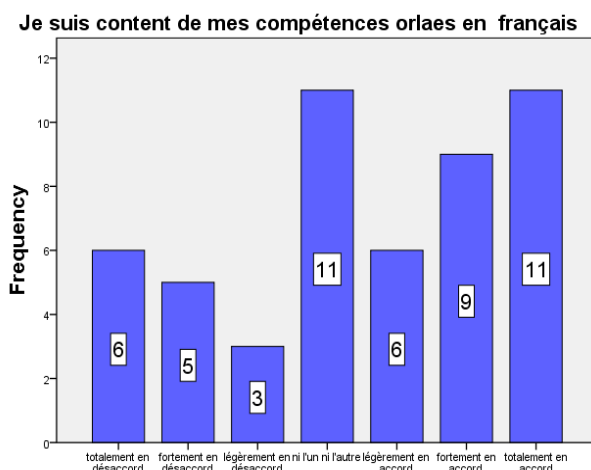


Tabelle 52: 6.Klasse: Ich bin zufrieden mit meinen schriftlichen Französischkenntnissen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	6	11,8	12,5
fortement en désaccord	3	5,9	6,3
légèrement en désaccord	5	9,8	10,4
ni l'un ni l'autre	5	9,8	10,4
légèrement en accord	4	7,8	8,3
fortement en accord	8	15,7	16,7
totalément en accord	17	33,3	35,4
Total	48	94,1	100,0
keine Antwort	3	5,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,88		

Je suis content de mes compétences écrites en français

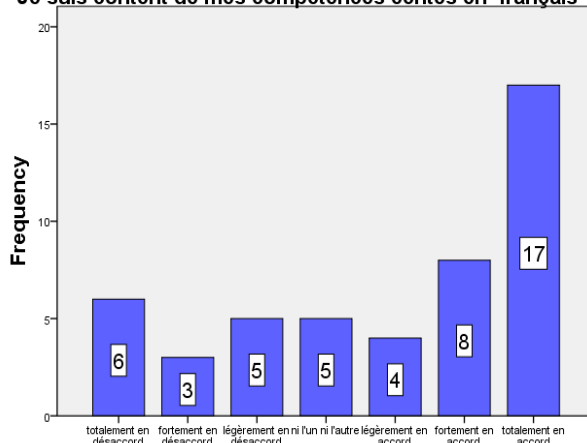


Tabelle 53: 6.Klasse: Ich möchte mich in Französisch verbessern

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	4	7,8	8,0
fortement en désaccord	3	5,9	4,0
légèrement en désaccord	2	3,9	8,0
ni l'un ni l'autre	5	9,8	18,0
légèrement en accord	6	11,8	18,0
fortement en accord	7	13,7	20,0
totalément en accord	22	43,1	24,0
Total	49	96,1	100,0
keine Antwort	2	3,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	5,35		

Je voudrais m'améliorer en français

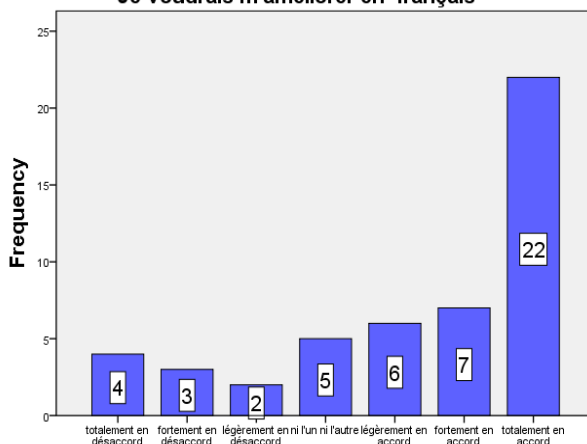


Tabelle 54: 6.Klasse: Ich finde es einfach einer Unterrichtsstunde auf Französisch zu folgen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	4	7,8	8,0
fortement en désaccord	2	3,9	4,0
légèrement en désaccord	4	7,8	8,0
ni l'un ni l'autre	9	17,6	18,0
légèrement en accord	9	17,6	18,0
fortement en accord	10	19,6	20,0
totalément en accord	12	23,5	24,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,90		

Je trouve facile de suivre un cours en français

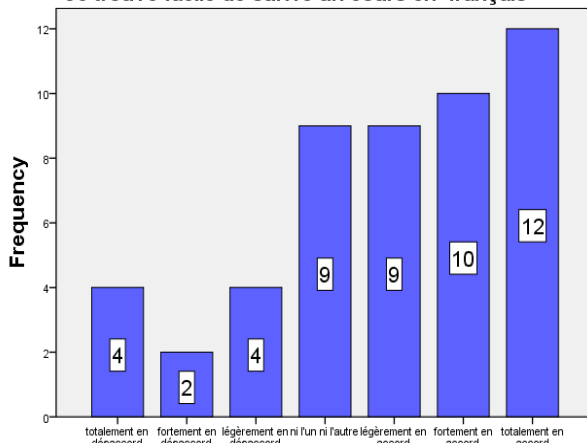
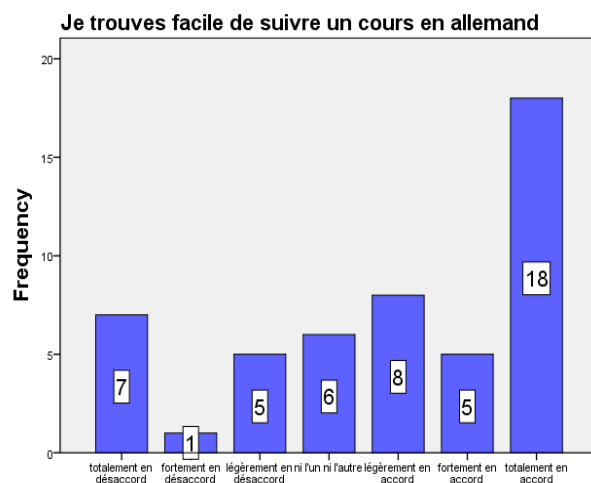


Tabelle 55: 6. Klasse: Ich finde es sehr einfach einer Unterrichtsstunde auf Deutsch zu folgen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	13,7	14,0
fortement en désaccord	1	2,0	2,0
légèrement en désaccord	5	9,8	10,0
ni l'un ni l'autre	6	11,8	12,0
légèrement en accord	8	15,7	16,0
fortement en accord	5	9,8	10,0
totalément en accord	18	35,3	36,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,88		



CULTURAL CONTACT:

FRANZÖSISCH LESEN:

Tabelle 56: 6.Klasse: Ich mag es Französische Bücher zu lesen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	14	27,5	27,5
fortement en désaccord	11	21,6	21,6
légèrement en désaccord	6	11,8	11,8
ni l'un ni l'autre	3	5,9	5,9
légèrement en accord	7	13,7	13,7
fortement en accord	1	2,0	2,0
totalément en accord	9	17,6	17,6
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	3,33		

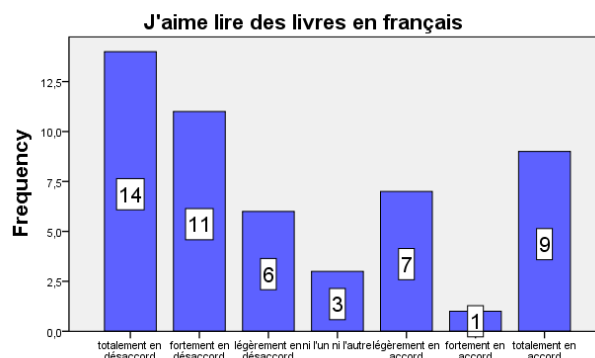


Tabelle 57: 6.Klasse: Ich interessiere mich nicht für französische Literatur

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	13	25,5	25,5
fortement en désaccord	7	13,7	13,7
légèrement en désaccord	5	9,8	9,8
ni l'un ni l'autre	8	15,7	15,7
légèrement en accord	1	2,0	2,0
fortement en accord	6	11,8	11,8
totalément en accord	11	21,6	21,6
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	3,76		

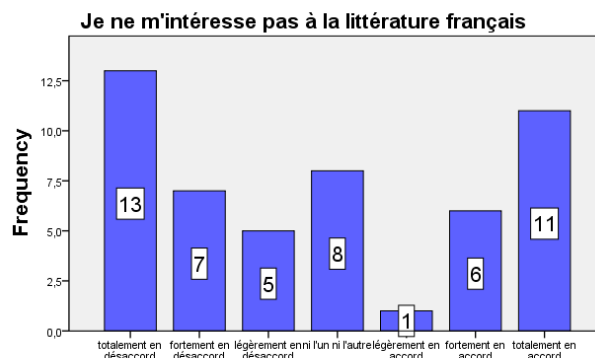
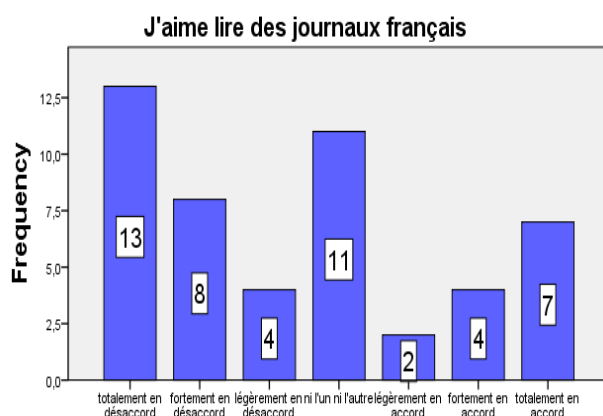


Tabelle 58: 6.Klasse: Ich lese gerne französische Zeitschriften

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	13	25,5	26,5
fortement en désaccord	8	15,7	16,3
légèrement en désaccord	4	7,8	8,2
ni l'un ni l'autre	11	21,6	22,4
légèrement en accord	2	3,9	4,1
fortement en accord	4	7,8	8,2
totalément en accord	7	13,7	14,3
Total	49	96,1	100,0
keine Antwort	2	3,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	3,43		



FRANZÖSISCH HÖREN:

Tabelle 59: 6.Klasse: Mir gefällt das französische Fernsehprogramm nicht

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	15	29,4	30,0
fortement en désaccord	8	15,7	16,0
légèrement en désaccord	7	13,7	14,0
ni l'un ni l'autre	4	7,8	8,0
légèrement en accord	3	5,9	6,0
fortement en accord	5	9,8	10,0
totalément en accord	8	15,7	16,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	3,38		

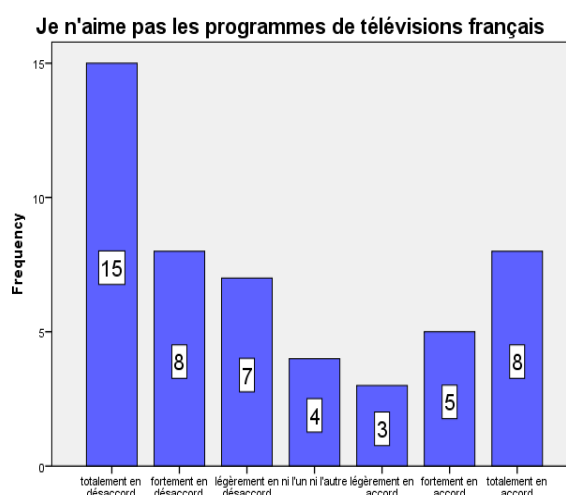
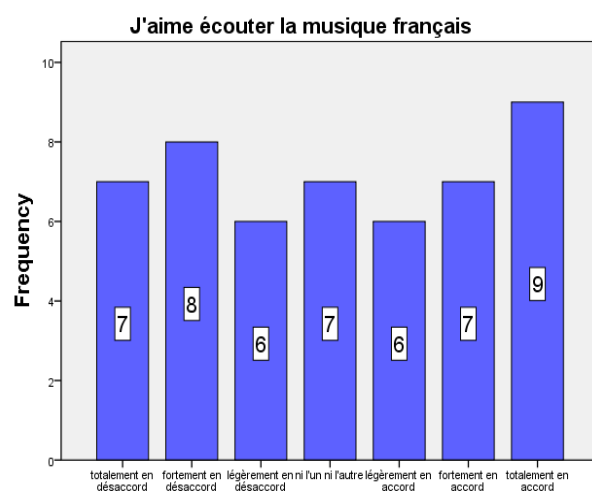


Tabelle 60: 6.Klasse: Ich höre gerne französische Musik

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	13,7	14,0
fortement en désaccord	8	15,7	16,0
légèrement en désaccord	6	11,8	12,0
ni l'un ni l'autre	7	13,7	14,0
légèrement en accord	6	11,8	12,0
fortement en accord	7	13,7	14,0
totalément en accord	9	17,6	18,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,08		



GENERAL CONTACT WITH LANGUAGE:

FRANZÖSISCH SPRECHEN:

Tabelle 61: 6.Klasse: Ich spreche gerne Französisch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	5	9,8	9,8
fortement en désaccord	9	17,6	17,6
légèrement en désaccord	7	13,7	13,7
ni l'un ni l'autre	7	13,7	13,7
légèrement en accord	7	13,7	13,7
fortement en accord	3	5,9	5,9
totalément en accord	13	25,5	25,5
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	4,24		

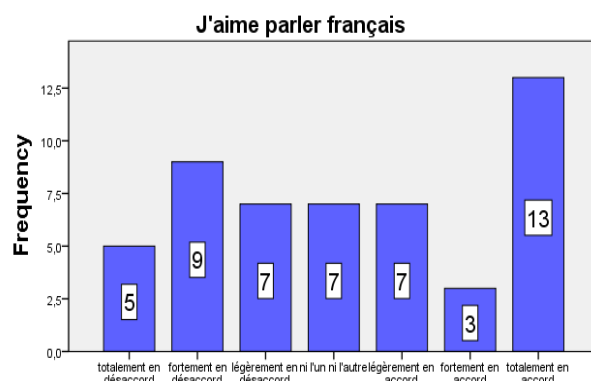


Tabelle 62: 6.Klasse: Ich habe Gelegenheit mit anderen in Französisch zu sprechen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	13,7	14,6
fortement en désaccord	8	15,7	16,7
légèrement en désaccord	5	9,8	10,4
ni l'un ni l'autre	8	15,7	16,7
légèrement en accord	5	9,8	10,4
fortement en accord	1	2,0	2,1
totalément en accord	14	27,5	29,2
Total	48	94,1	100,0
keine Antwort	3	5,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,15		

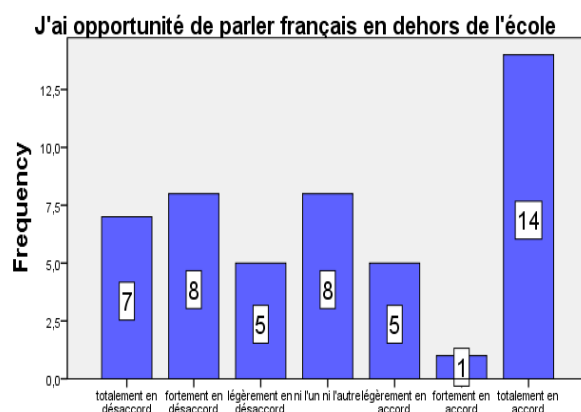


Tabelle 63a: Kreuztabelle (Tabellen 59 und 60 vereint)

J'aime parler français * J'ai opportunité de parler français en dehors de l'école Kreuztabelle

		J'ai opportunité de parler français en dehors de l'école							Total
		totalément en désaccord	fortement en désaccord	légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	légèrement en accord	fortement en accord	totalément en accord	
J'aime parler français	totalément en désaccord	1	1	2	0	0	0	0	4
	fortement en désaccord	2	4	0	2	1	0	0	9
	légèrement en désaccord	3	0	1	0	1	0	0	5
	ni l'un ni l'autre	0	1	1	2	1	1	1	7
	légèrement en accord	1	1	0	4	0	0	1	7
	fortement en accord	0	1	0	0	1	0	1	3
	totalément en accord	0	0	1	0	1	0	11	13
Total		7	8	5	8	5	1	14	48

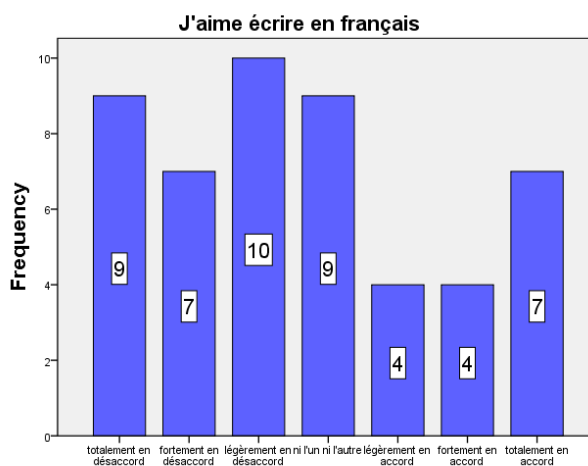
Tabelle 63b: Korrelation nach Spearman's rho**Correlations**

			J'ai opportunité de parler français en dehors de l'école	J'aime parler français
Spearman's rho	J'ai opportunité de parler français en dehors de l'école	Correlation Coefficient	1,000	,693**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	48	48
	J'aime parler français	Correlation Coefficient	,693**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	48	51

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

FRANZÖSISCH SCHREIBEN:**Tabelle 64:** 6.Klasse: Ich mag es Französisch zu schreiben

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	9	17,6	18,0
fortement en désaccord	7	13,7	14,0
légèrement en désaccord	10	19,6	20,0
ni l'un ni l'autre	9	17,6	18,0
légèrement en accord	4	7,8	8,0
fortement en accord	4	7,8	8,0
totalément en accord	7	13,7	14,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	3,64		

**Tabelle 65:** 6. Klasse: Ich schreibe E-Mails/SMS/ Briefe an Freunde/ Familie auf Französisch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	22	43,1	44,0
fortement en désaccord	6	11,8	12,0
légèrement en désaccord	6	11,8	12,0
ni l'un ni l'autre	5	9,8	10,0
fortement en accord	3	5,9	6,0
totalément en accord	8	15,7	16,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	2,92		

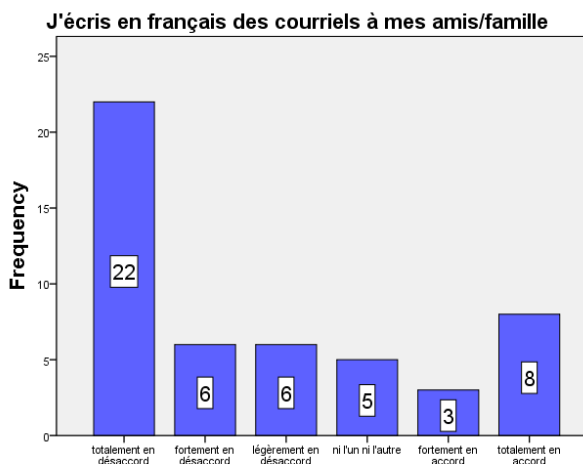


Tabelle 66a: 6. Klasse: Anzahl der Personen „mit französischer Umgebung“ und mit „niedriger französischer Umgebung“

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
0 (environnement français inférieur)	44	86,3	86,3
1 (avec environnement français)	7	13,7	13,7
Total	51	100	100

Tabelle 66b: 6. Klasse: Kreuztabelle französische Umgebung und Attitude

		attitude ^a						
		attitude négative				attitude positive		
		totalemt en désaccord	fortement en désaccord	légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	légèrement en accord	fortement en accord	totalemt en accord
environnement français	0	20,7%	10,9%	12,5%	15,3%	10,1%	10,5%	20,0%
	1	14,0%	8,8%	6,5%	9,3%	7,9%	14,9%	38,6%

Percentages are based on responses.

a. Group

LEGENDE ZU TABELLEN 66A UND 66B:

Die Tabelle 65a beschreibt die Anzahl der Personen „mit französischer Umgebung“ (gekennzeichnet mit „1“) und mit „niedriger französischer Umgebung“ (gekennzeichnet mit „0“) in Prozent (die fehlenden Werte sind inkludiert) und in gültigen Prozente (ohne fehlende Werte). Die Befragten die 18 oder mehr Punkte in den Domänen Familie und Freunde für Französisch vergaben wurden als Gruppe „mit französischer Umgebung“ bewertet, der Rest wurde in die Gruppe „niedrige französische Umgebung“ eingeteilt.

Die Tabelle 65b kreuzt das Set aller Aussagen in der Einstellungsanalyse (linke Spalten, horizontal) mit den Personen mit „niedriger französischer Umgebung“ (gekennzeichnet mit „0“) und „mit französischer Umgebung“ (gekennzeichnet mit „1“), die sich in der rechten Spalte (vertikal) befinden. Die Tabelle gibt die Häufigkeit der Antworten in Prozent wieder, die die Befragten auf jedes der sieben Teile der Likert-Skala (Einstellungsanalyse) anführten.

MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK:

MEHRSPRACHIGKEIT IN SCHULSTUNDE:

Tabelle 67: 6. Klasse: Mein Französischlehrer/ meine Französischlehrerin nimmt auch andere Sprachen als Französisch zu Hilfe um der Klasse etwas zu erklären

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalemt en désaccord	12	23,5	23,5
fortement en désaccord	8	15,7	15,7
légèrement en désaccord	6	11,8	11,8
ni l'un ni l'autre	5	9,8	9,8
légèrement en accord	4	7,8	7,8
fortement en accord	4	7,8	7,8
totalemt en accord	12	23,5	23,5
Total	51	100,0	100,0
Durchschnitt	3,80		

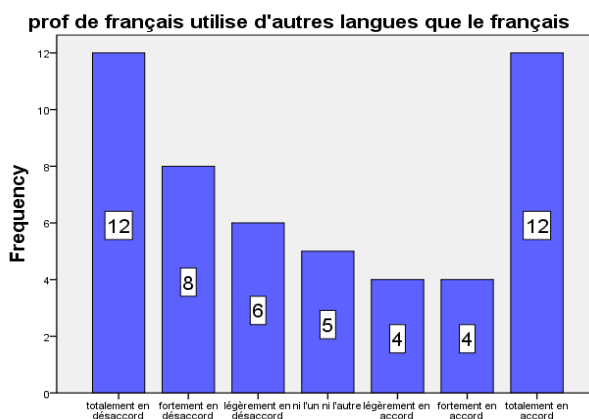


Tabelle 68: 6.Klasse: Mein Französischlehrer/ meine Französischlehrerin lässt zu, dass ich mehrere Sprachen verwenden darf wenn etwas nicht klar ist

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	13,7	14,0
fortement en désaccord	6	11,8	12,0
légèrement en désaccord	6	11,8	12,0
ni l'un ni l'autre	8	15,7	16,0
légèrement en accord	7	13,7	14,0
fortement en accord	7	13,7	14,0
totalément en accord	9	17,6	18,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,18		

prof de français est d'accord si j'utilise plusieurs langues

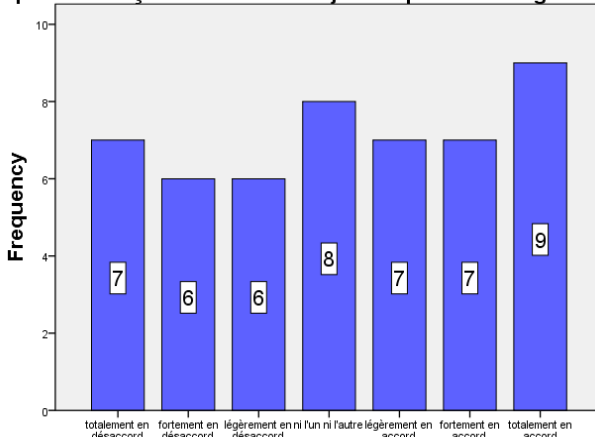
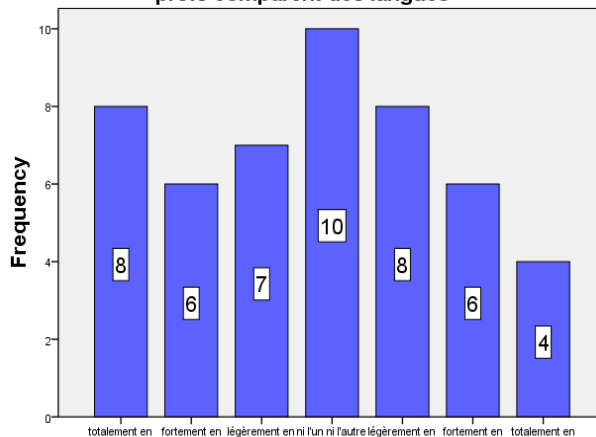


Tabelle 69: 6.Klasse: Manche Lehrer/innen vergleichen Sprachen während der Stunde miteinander (z.B.: Deutsch und Luxemburgisch; Portugiesisch und Französisch;...)

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	8	15,7	16,3
fortement en désaccord	6	11,8	12,2
légèrement en désaccord	7	13,7	14,3
ni l'un ni l'autre	10	19,6	20,4
légèrement en accord	8	15,7	16,3
fortement en accord	6	11,8	12,2
totalément en accord	4	7,8	8,2
Total	49	96,1	100,0
keine Antwort	2	3,9	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	3,78		

profs comparent des langues



LEGENDE ZU TABELLEN 70 – 78:

Um die Antworten auf diese Fragen am Besten zu veranschaulichen wurde einerseits für jede Frage der Sprachgebrauch in einer Tabelle, sowie einem Diagramm zusammengefasst. Eine weitere Tabelle beschreibt die Anzahl der Sprachen die gleichzeitig angekreuzt wurden.

Die Tabelle beschreibt den Sprachgebrauch in den verschiedenen Fächern. Sie gibt Auskunft über die Frequenz des Sprachgebrauches. Die Frequenz wird durch das Ankreuzen einer Skala von eins bis vier (1= kaum gesprochene Sprache; 4= am meisten gesprochene Sprache) von den Befragten bestimmt. Die Skala von ein bis drei wurde zusammengezählt und als mäßig verwendete Sprachen analysiert, während die Spalte vier des Sprachgebrauches die am meisten verwendete Sprachen angibt. Hier ist wichtig zu beachten, dass eine Person auch mehrere Sprachen ankreuzen konnte (zur Auswahl standen Französisch, Englisch, Deutsch und Luxemburgisch). Die unterste Zeile der Tabelle gibt die Personen an, die die Frage nicht beantworteten (keine Antwort).

Das Diagramm auf der rechten Seite veranschaulicht den Sprachgebrauch der Befragten. Es gibt Auskunft über die Anzahl der Ankreuzungen (vertikale Achse) und die Frequenz des Sprachgebrauches (horizontale Achse), die von einer Skala von eins (kaum gebrauchte Sprache) bis fünf (am meisten gebrauchte Sprache) reicht.

Die Anzahl der angekreuzten Sprachen wird in der unteren Tabelle genauer beschrieben. Die Befragten konnten für jedes Fach eins bis vier verschiedene Sprachen gleichzeitig ankreuzen. Die Abkürzung „Pers.“ bezieht sich auf die Anzahl der Personen die eine oder mehrere (zwei bis vier) Sprachen verwenden. Die Abkürzung „k.A.“ beschreibt die Personen, die keine Antwort angaben. „Total“ bezeichnet die gesamte Anzahl der befragten Personen. Basierend auf der Anzahl der Personen wurden die gültigen Prozentzahlen (Anzahl der befragten Personen mit Ausnahme der Personen die keine Antwort angaben) und der Durchschnitt der Anzahl der gebrauchten Sprachen berechnet.

Tabelle 70: 6. Klasse: Sprachen verwendet während der Mathematikstunde?

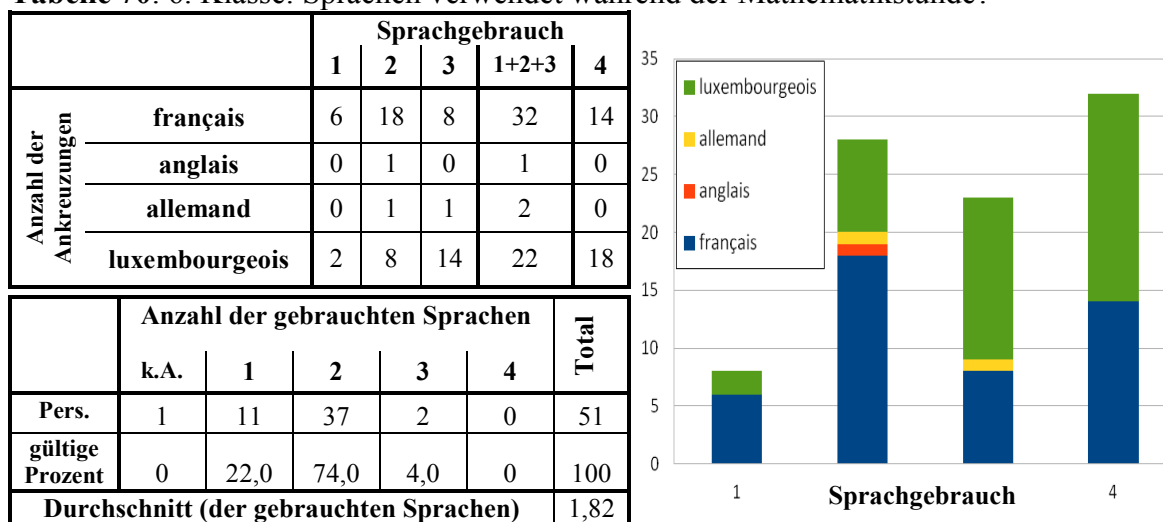


Tabelle 71: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Chemiestunde verwendet?

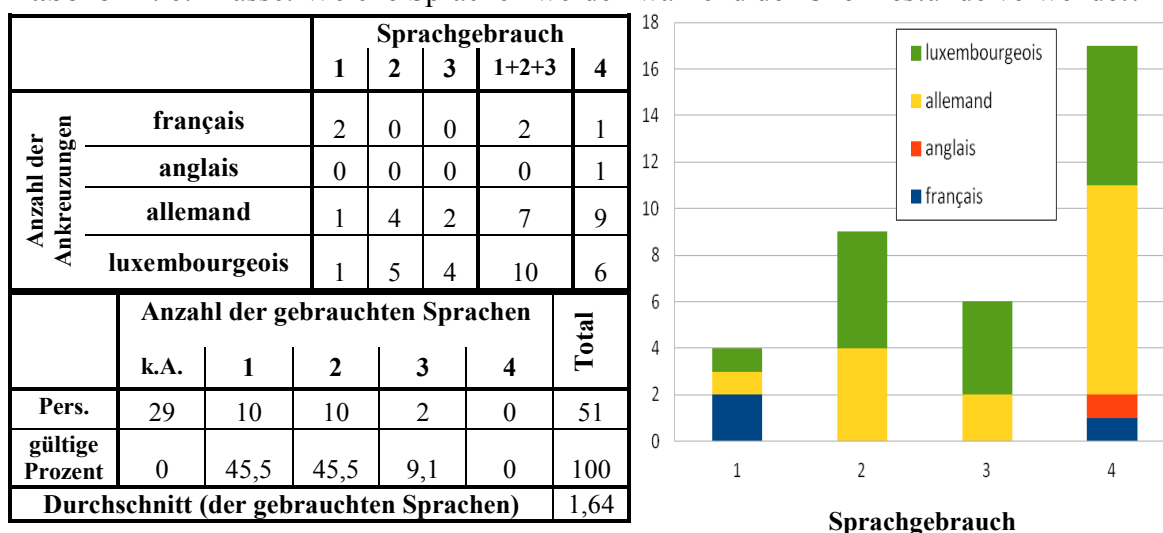


Tabelle 72: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Physikstunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	1	0	1	1
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	1	3	1	5	5
	luxembourgeois	0	2	4	6	11
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		30	14	6	1	0
gültige Prozent		0	66,7	28,6	4,8	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		1,38				

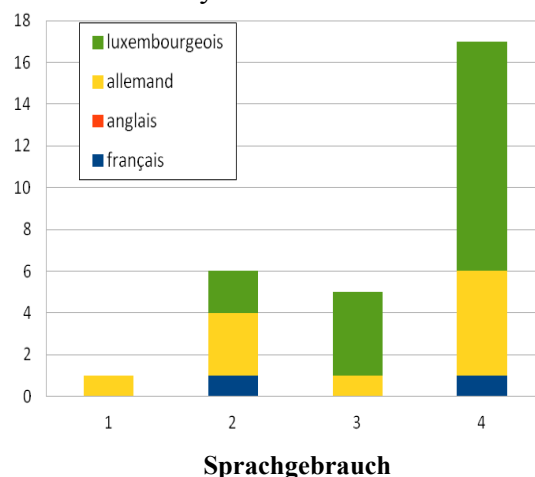


Tabelle 73: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Biologiestunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	1
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	6	6	10	22	18
	luxembourgeois	3	12	8	23	18
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		2	17	31	1	0
gültige Prozent		0	34,7	63,3	2,0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		1,67				

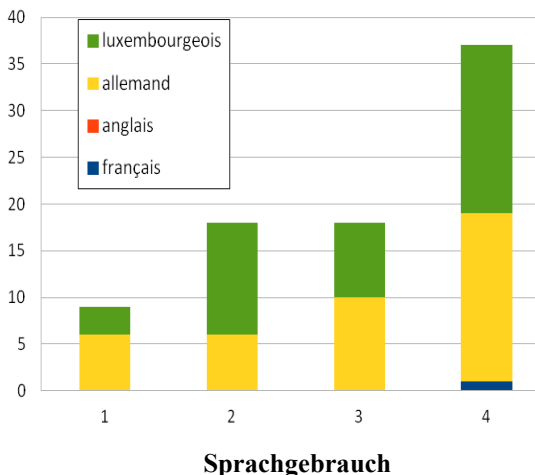


Tabelle 74: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Französischstunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	1	8	10	37
	anglais	1	0	0	1	0
	allemand	1	0	0	1	0
	luxembourgeois	13	7	6	26	7
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		4	14	31	2	0
gültige Prozent		0	29,8	66,0	4,3	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		1,74				

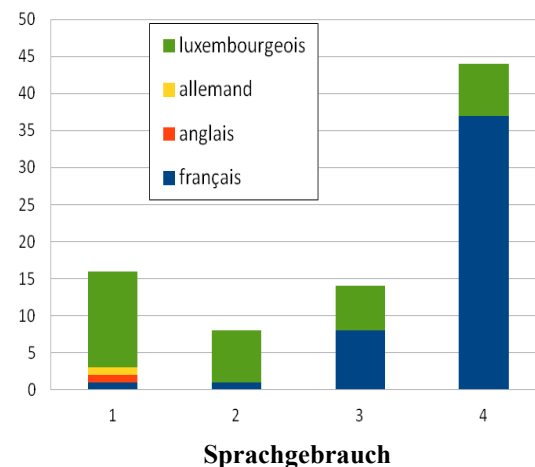


Tabelle 75: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Deutschstunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	0	0	1	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	1	4	5	43
	luxembourgeois	10	12	0	22	3
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		2	25	23	1	0
gültige Prozent		0	51,0	46,9	2,0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		1,51				

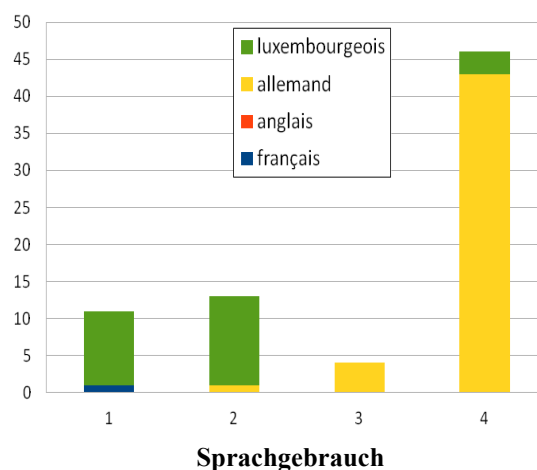


Tabelle 76: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Geographiestunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	4	11	8	23	23
	luxembourgeois	6	10	11	27	10
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		1	17	33	0	0
gültige Prozent		0	34,0	66,0	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		1,66				

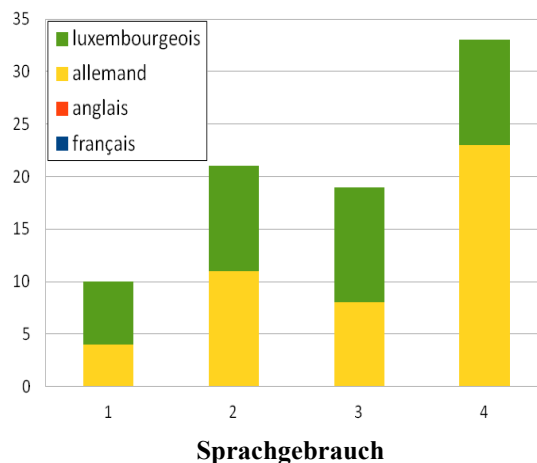


Tabelle 77: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Sportstunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	1	0	1	0
	anglais	0	0	1	1	0
	allemand	2	1	1	4	0
	luxembourgeois	1	0	0	1	47
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		1	46	4	0	0
gültige Prozent		0	92,0	8,0	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		1,08				

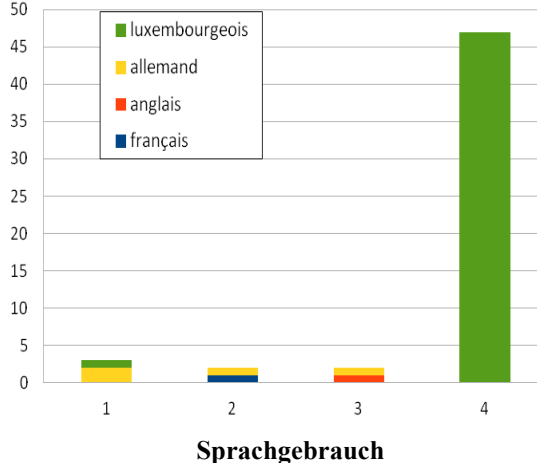
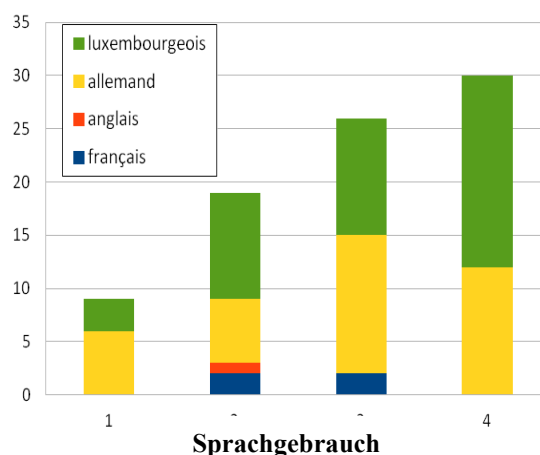


Tabelle 78: 6. Klasse: Welche Sprachen werden während der Geschichtsstunde verwendet?

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	2	2	4	0
	anglais	0	1	0	1	0
	allemand	6	6	13	25	12
	luxembourgeois	3	10	11	24	18
Anzahl der gebrauchten Sprachen		Total				
	k.A.	1	2	3	4	
Pers.	2	17	29	3	0	51
gültige Prozent	0	34,7	59,2	6,1	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						1,71



WECHSEL DER UNTERRICHTSSPRACHEN:

Tabelle 79: 6.Klasse: Ich finde es gut, dass Sachfächer (Geographie, Biologie, Chemie,...) auf Französisch unterrichtet werden und nicht auf Deutsch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	24	47,1	48,0
légèrement en désaccord	4	7,8	8,0
ni l'un ni l'autre	7	13,7	14,0
légèrement en accord	3	5,9	6,0
fortement en accord	1	2,0	2,0
totalément en accord	11	21,6	22,0
Total	50	98,0	100,0
keine Antwort	1	2,0	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	3,24		

J'aime bien que les matières scientifiques soient enseignées en français

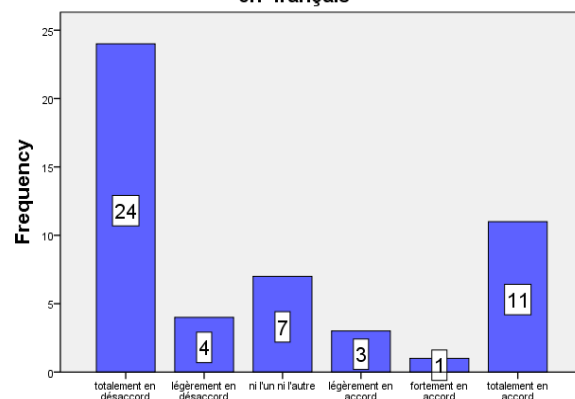
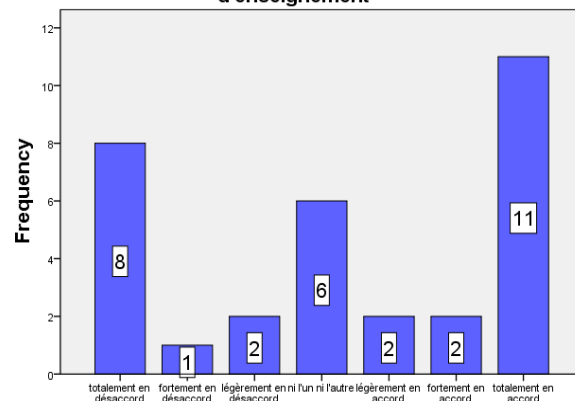


Tabelle 80: 6.Klasse: Ich finde es nicht gut, dass ein Wechsel der Unterrichtssprachen in den Sachfächern von Französisch auf Deutsch in der 4. Klasse des Lycée stattfindet

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	8	15,7	25,0
fortement en désaccord	1	2,0	3,1
légèrement en désaccord	2	3,9	6,3
ni l'un ni l'autre	6	11,8	18,8
légèrement en accord	2	3,9	6,3
fortement en accord	2	3,9	6,3
totalément en accord	11	21,6	34,4
Total	32	62,7	100,0
keine Antwort	19	37,3	
Total	51	100,0	
Durchschnitt	4,34		

Je ne trouve pas bien qu'il y ait un changement de langue d'enseignement



8.3 ANALYSE LEHRER/INNEN

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Tabelle 81: Geschlecht der Lehrer/innen

Geschlecht	Häufigkeit (Personen)	Prozent	gültige Prozent
fémenin	7	38,9	38,9
masculin	11	61,1	100,0
Total	18	100,0	

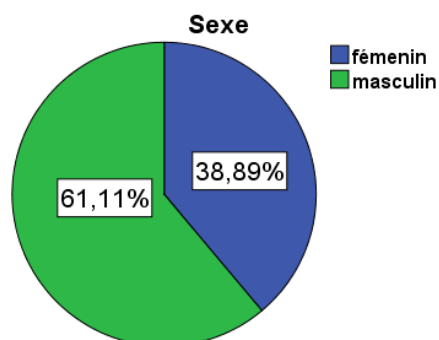


Tabelle 82: Alter der Lehrer/innen

Alter	Häufigkeit (Personen)	Prozent	gültige Prozent
26	2	11,1	11,1
27	1	5,6	5,6
28	3	16,7	16,7
29	1	5,6	5,6
30	2	11,1	11,1
31	1	5,6	5,6
32	1	5,6	5,6
37	2	11,1	11,1
38	2	11,1	11,1
39	1	5,6	5,6
47	1	5,6	5,6
53	1	5,6	5,6
Total	18	100,0	100,0

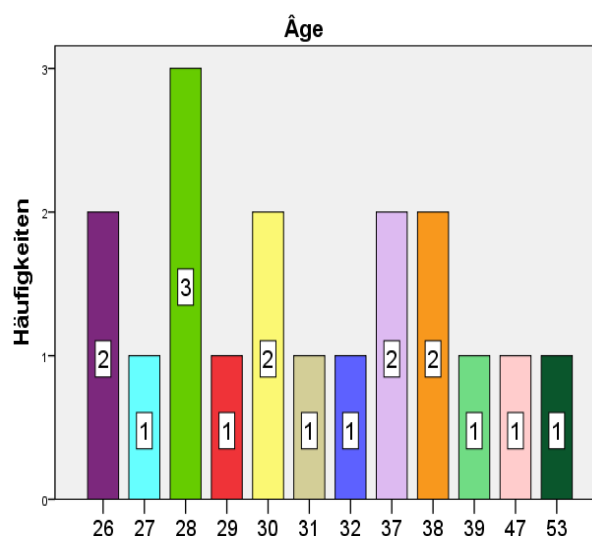


Tabelle 83: Nationalität der Lehrer/innen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
Luxembourgeois	17	94,4	94,4
portugais et luxembourgeois	1	5,6	5,6
Total	18	100,0	100,0

Tabelle 84: Kreuztabelle („Seit wann leben Sie in Luxemburg?“ gekreuzt mit „in welchen Ländern haben Sie gelebt?“)

Depuis combien d'années vis-tu au Luxembourg? * Dans quel pays as-tu vécu? Kreuztabelle

		Dans quel pays as-tu vécu?						Total
		Angleterre	Allemagne	Belgique	France et Autriche	France et Espagne	France	
Depuis combien d'années vis-tu au Luxembourg?	née au Luxembourg	1	1	2	1	2	6	13
	22 années	0	1	0	0	0	0	1
	1 année	0	0	1	0	0	0	1
Total		1	2	3	1	2	6	15

Tabelle 85: Welche Fächer unterrichten Sie?

	Häufigkeiten	Prozent	gültige Prozent
allemand	2	11,1	11,1
français	2	11,1	11,1
mathématiques	4	22,2	22,2
anglais	1	5,6	5,6
latin et français	1	5,6	5,6
histoire et religion	1	5,6	5,6
histoire et anglais	1	5,6	5,6
histoire	1	5,6	5,6
français et espagnol	1	5,6	5,6
chimie	1	5,6	5,6
formation artistique	1	5,6	5,6
physique	1	5,6	5,6
histoire et FOMOS	1	5,6	5,6
Total	18	100,0	100,0

Tabelle 86: erlernte Sprachen in der Schule

langues apprises à l'école

Quelles langues apprenez-vous à l'école?	Häufigkeiten	Prozent	gültige Prozent
luxembourgeois	13	72,2%	72,2%
français	18	100,0%	100,0%
allemand	18	100,0%	100,0%
anglais	18	100,0%	100,0%
latin	8	44,4%	44,4%

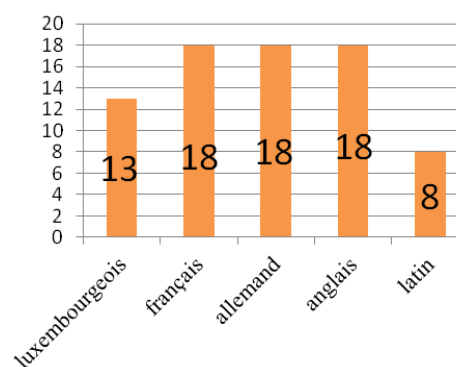
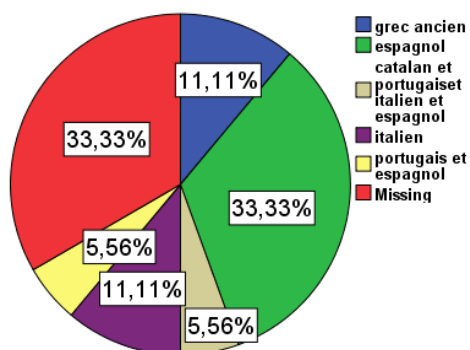


Tabelle 87: weitere erlernte Sprachen

	Häufigkeiten	Prozent	gültige Prozent
grec ancien	2	11,1	16,7
espagnol	6	33,3	50,0
catalan et portugais et italien et espagnol	1	5,6	8,3
italien	2	11,1	16,7
portugais et espagnol	1	5,6	8,3
Total	12	66,7	100
keine Antwort	6	33,3	
Total	18	100,0	



DOMÄNENANALYSE

LEGENDE ZU TABELLEN 88 – 112:

Um die Antworten auf diese Fragen am Besten zu veranschaulichen wurde einerseits für jede Frage der Sprachgebrauch in einer Tabelle, sowie einem Diagramm zusammengefasst. Eine weitere Tabelle beschreibt die Anzahl der Sprachen die gleichzeitig angekreuzt wurden.

Die obere Tabelle beschreibt den Sprachgebrauch der befragten Personen in den verschiedenen Domänen. Sie gibt Auskunft über die Frequenz des Sprachgebrauches. Die Frequenz wird durch das Ankreuzen einer Skala von eins bis fünf (1= kaum gesprochene Sprache; 5= am meisten gesprochene Sprache) von den Befragten bestimmt. Die Skala von ein bis vier wurde zusammengezählt und als mäßig verwendete Sprachen analysiert, während die Spalte fünf des Sprachgebrauches die am meisten verwendete Sprachen angibt. Hier ist wichtig zu beachten, dass eine Person auch mehrere Sprachen ankreuzen konnte (zur Auswahl standen Französisch, Englisch, Deutsch, Luxemburgisch, Portugiesisch, Italienisch und andere Sprachen).

Das Diagramm auf der rechten Seite veranschaulicht den Sprachgebrauch der Befragten. Das Diagramm gibt Auskunft über die Anzahl der Ankreuzungen (vertikale Achse) und die Frequenz des Sprachgebrauches (horizontale Achse), die von einer Skala von eins (kaum gebrauchte Sprache) bis fünf (am meisten gebrauchte Sprache) reicht.

Die Anzahl der angekreuzten Sprachen wird in der unteren Tabelle genauer beschrieben. Die Befragten konnten für jede Domäne eins bis sechs verschiedene Sprachen gleichzeitig ankreuzen. Die Abkürzung „Pers.“ bezieht sich auf die Anzahl der Personen die eine oder mehrere (zwei bis sechs) Sprachen verwenden. Die Abkürzung „k.A.“ beschreibt die Personen, die keine Antwort angaben. „Total“ bezeichnet die gesamte Anzahl der befragten Personen. Basierend auf der Anzahl der Personen wurden die gültigen Prozentzahlen (Anzahl der befragten Personen mit Ausnahme der Personen die keine Antwort angaben) und der Durchschnitt der Anzahl der gebrauchten Sprachen berechnet.

FRANZÖSISCH SPRECHEN

Tabelle 88: Sprachen gesprochen mit der Mutter

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	3	1	0	5	0
	anglais	0	1	0	0	1	0
	allemand	1	1	0	0	2	0
	luxembourgeois	0	0	0	0	0	17
	portugais	1	0	0	1	2	0
	italien	0	0	1	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	Total
Pers.	0	13	2	2	0	0	1	0	18
gültige Prozent	0	72,2	11,1	11,1	0	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,61

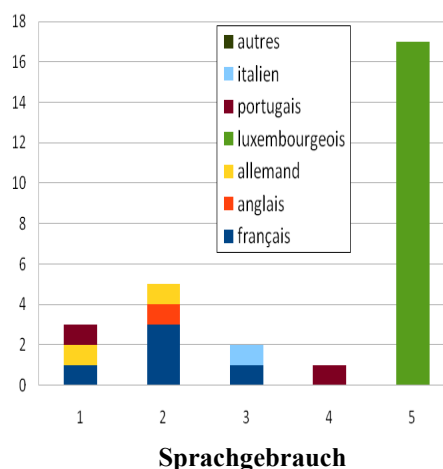


Tabelle 89: Sprachen gesprochen mit dem Vater

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	0	1	0	4	0
	anglais	2	0	0	0	2	0
	allemand	1	0	1	0	2	0
	luxembourgeois	0	1	0	0	1	15
	portugais	1	0	0	0	1	1
	italien	1	0	0	0	1	1
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	14	2	0	1	0	1	0	18
gültige Prozent	0	77,8	11,1	0	5,6	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,56

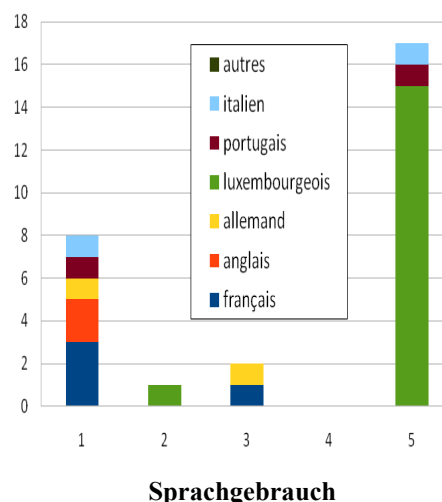


Tabelle 90: Sprachen gesprochen mit den Geschwistern

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	0	1	0	4	0
	anglais	2	0	0	0	2	0
	allemand	2	0	0	0	2	0
	luxembourgeois	0	0	1	0	1	16
	portugais	1	0	1	0	2	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	1	13	1	1	1	0	1	0	18
gültige Prozent	0	76,5	5,9	5,9	5,9	0	5,9	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,65

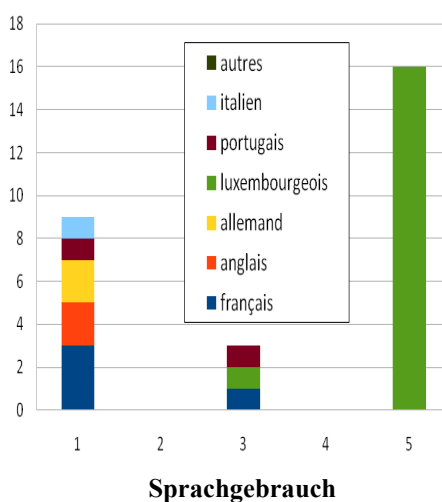


Tabelle 91: Sprachen gesprochen mit den Großeltern

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	0	0	0	1	0
	anglais	1	0	0	0	1	0
	allemand	1	0	0	0	1	0
	luxembourgeois	0	0	0	0	0	14
	portugais	1	0	0	0	1	1
	italien	1	0	0	0	1	1
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	2	15	0	0	0	0	1	0	18
gültige Prozent	0	93,8	0	0	0	0	6,3	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,31

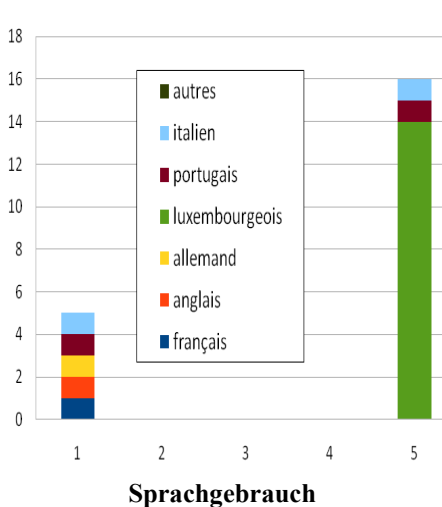


Tabelle 92: Sprachen gesprochen mit den Kollegen während der Pause

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	2	3	1	8	0
	anglais	3	2	0	0	5	0
	allemand	4	1	0	0	5	0
	luxembourgeois	0	0	1	3	4	14
	portugais	2	0	0	0	2	0
	italien	2	0	0	0	2	0
	autres	1	0	0	0	1	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	8	5	2	1	1	1	0	18
gültige Prozent	0	44,4	27,8	11,1	5,6	5,6	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,28

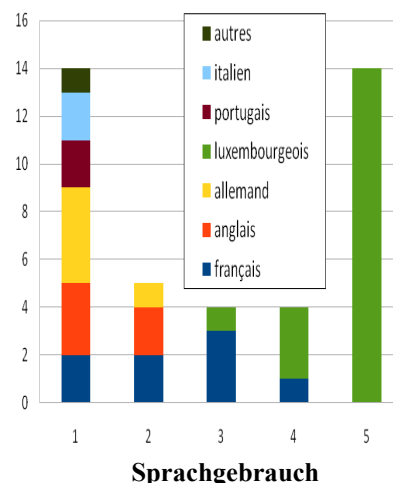


Tabelle 93: Sprachen gesprochen mit den Schüler/innen während der Pause

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	1	3	0	7	0
	anglais	1	0	0	1	2	0
	allemand	3	0	0	0	3	0
	luxembourgeois	0	1	1	0	2	16
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	10	5	2	0	0	1	0	18
gültige Prozent	0	55,6	27,8	11,1	0	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									1,78

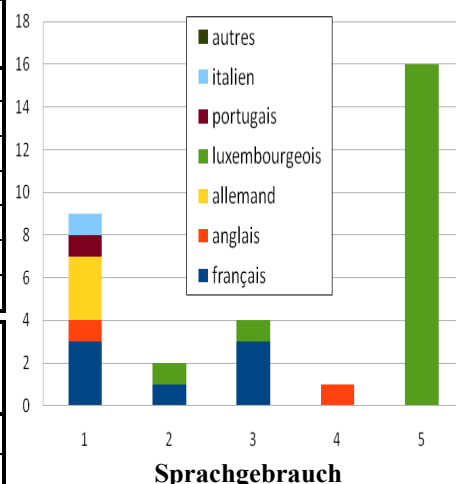


Tabelle 94: Sprachen gesprochen mit Freunden die man gelegentliche trifft

		Sprachgebrauch							
		1	2	3	4	1+2+3+4	5		
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	2	4	2	11	2		
	anglais	2	2	1	1	6	0		
	allemand	4	3	1	0	8	1		
	luxembourgeois	0	0	3	2	5	13		
	portugais	0	0	1	0	1	0		
	italien	2	0	0	0	2	0		
	autres	2	0	0	0	2	0		
	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	4	4	5	3	0	0	2	18
gültige Prozent	0	22,2	22,2	27,8	16,7	0	0	11,1	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)								2,94	

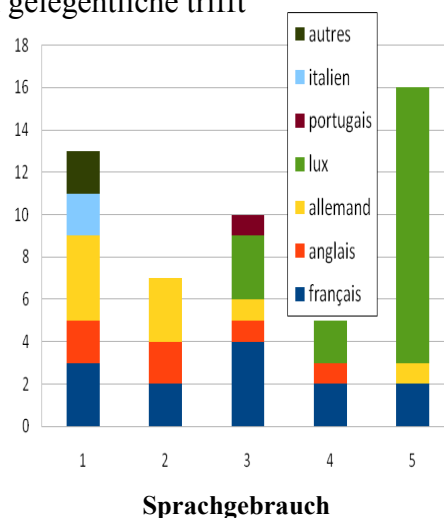


Tabelle 95: Sprachen gesprochen mit Fremden auf der Straße

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	3	6	4	14	3
	anglais	4	3	2	0	9	0
	allemand	4	3	2	0	9	0
	luxembourgeois	0	1	12	2	15	3
	portugais	2	0	0	0	2	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	1	8	0	7	1	1	0	18
gültige Prozent	0	5,6	44,4	0	38,9	5,6	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									3,11

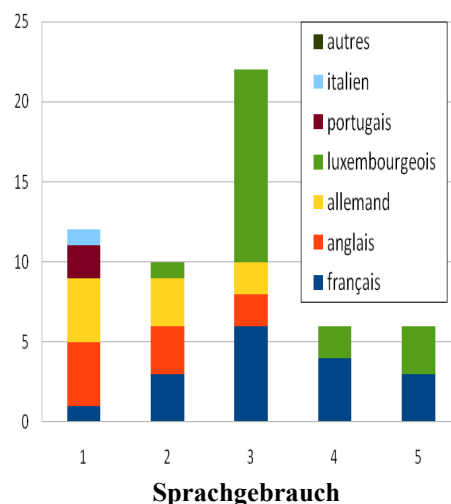


Tabelle 96: Sprachen gesprochen mit Fremden im Zug

		Sprachgebrauch							
		1	2	3	4	1+2+3+4	5		
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	1	6	2	11	3		
	anglais	4	2	0	0	6	0		
	allemand	4	1	1	0	6	0		
	luxembourgeois	1	1	8	1	11	3		
	portugais	1	0	0	0	1	0		
	italien	1	0	0	0	1	0		
	autres	0	0	0	0	0	0		
	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	3	2	7	0	5	0	1	0	18
gültige Prozent	0	13,3	46,7	0	33,3	0	6,7	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,80

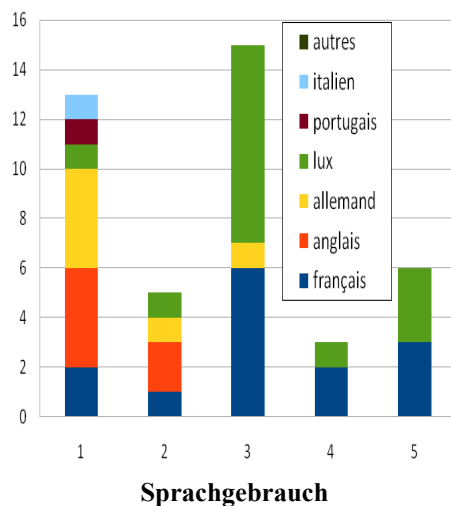


Tabelle 97: Sprachen gesprochen mit Fremden im Bus

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	2	4	3	11	3
	anglais	4	2	0	0	6	0
	allemand	4	1	1	0	6	0
	luxembourgeois	1	1	9	2	13	3
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	2	2	8	0	5	0	1	0	18
gültige Prozent	0	12,5	50,0	0	31,3	0	6,3	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,75

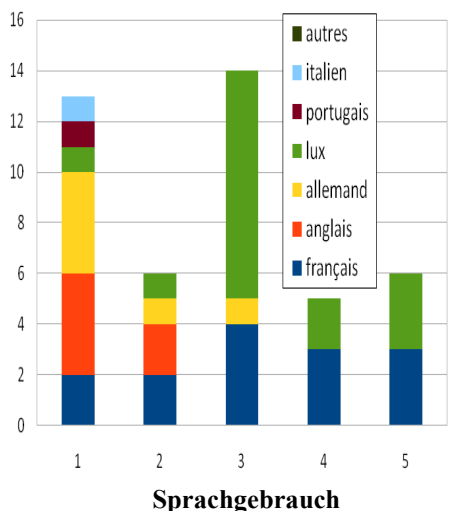


Tabelle 98: Sprachen gesprochen mit dem/der Verkäufer/in im Supermarkt

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	6	7	13	5
	anglais	1	0	0	0	1	0
	allemand	4	3	0	0	7	0
	luxembourgeois	1	1	11	2	15	2
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	1	10	6	0	0	1	0	18
gültige Prozent	0	5,6	55,6	33,3	0	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,50

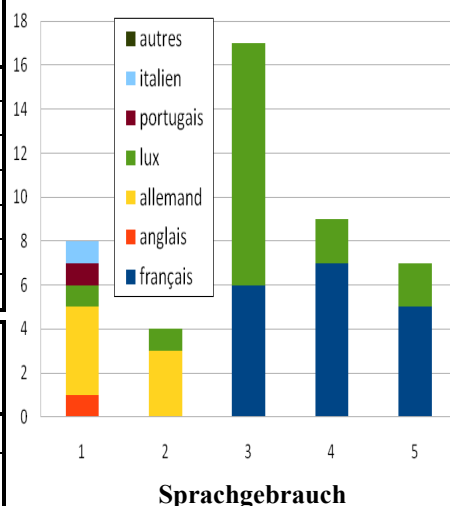


Tabelle 99: Sprachen gesprochen mit dem Arzt

		Sprachgebrauch							
		1	2	3	4	1+2+3+4	5		
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	4	3	1	10	0		
	anglais	1	0	0	0	1	0		
	allemand	1	2	2	1	6	0		
	luxembourgeois	0	0	2	4	6	11		
	portugais	1	0	0	0	1	0		
	italien	1	0	0	0	1	0		
	autres	0	0	0	0	0	0		
		Anzahl der gebrauchten Sprachen							
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	Total
Pers.	1	6	6	4	0	0	1	0	18
gültige Prozent	0	35,3	35,3	23,5	0	0	5,9	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,12

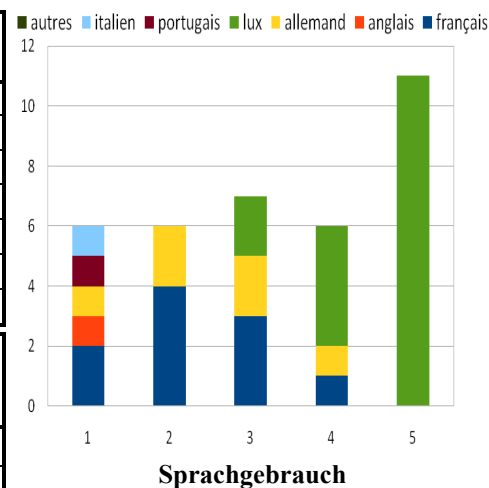


Tabelle 100: Sprachen gesprochen mit dem Nachbarn

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	3	2	2	10	2
	anglais	3	3	0	0	6	0
	allemand	2	2	1	0	5	0
	luxembourgeois	0	0	3	4	7	9
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	1	0	1	0	2	0
	autres	0	0	0	0	0	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	7	4	3	3	0	1	0	18
gültige Prozent	0	38,9	22,2	16,7	16,7	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,33

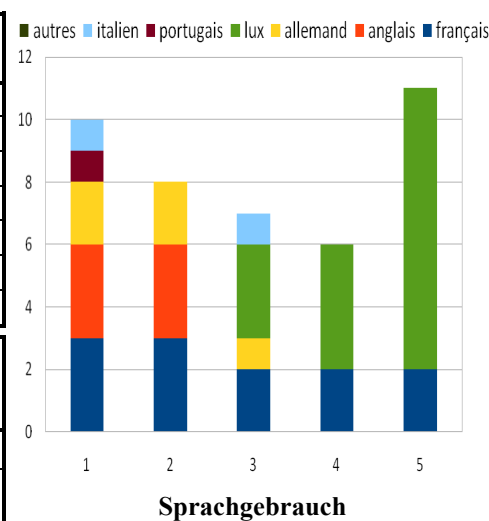
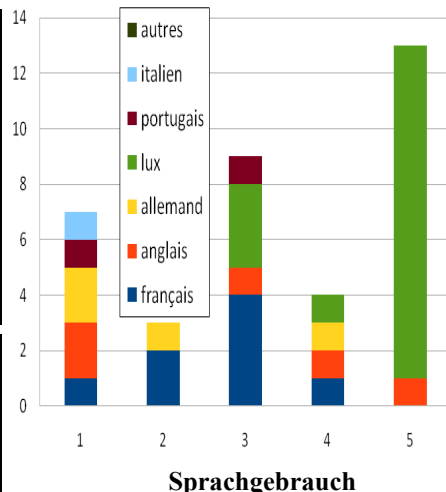


Tabelle 101: Auf welcher Sprache träumen Sie?

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	2	4	1	8	0
	anglais	2	0	1	1	4	1
	allemand	2	1	0	1	4	0
	luxembourgeois	0	0	3	1	4	12
	portugais	1	0	1	0	2	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.		1	6	8	0	2	0	1	18
gültige Prozent		0	35,3	47,1	0	11,8	0	5,9	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,12



FRANZÖSISCH LESEN:

Tabelle 102: Wenn ich Bücher lese, sind diese auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	0	5	5	11	5
	anglais	4	1	2	3	10	3
	allemand	1	1	4	3	9	5
	luxembourgeois	3	2	0	0	5	0
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	1	0	0	1	2	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.		0	3	4	6	3	1	1	18
gültige Prozent		0	16,7	22,2	33,3	16,7	5,6	5,6	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,89

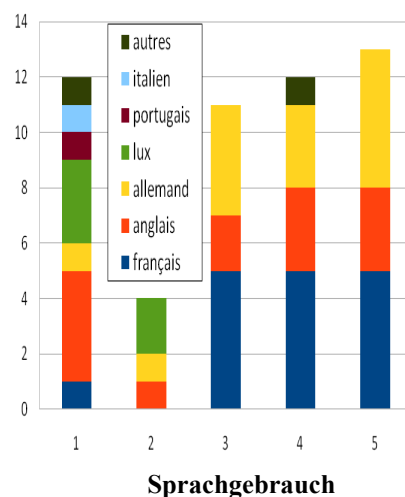


Tabelle 103: Wenn ich die Zeitung lese, ist diese auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	2	4	3	12	5
	anglais	2	2	1	1	6	2
	allemand	1	1	3	4	9	7
	luxembourgeois	2	2	1	1	6	0
	portugais	2	1	0	0	3	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	1

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.		0	2	6	5	3	1	1	18
gültige Prozent		0	11,1	33,3	27,8	16,7	5,6	5,6	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,89

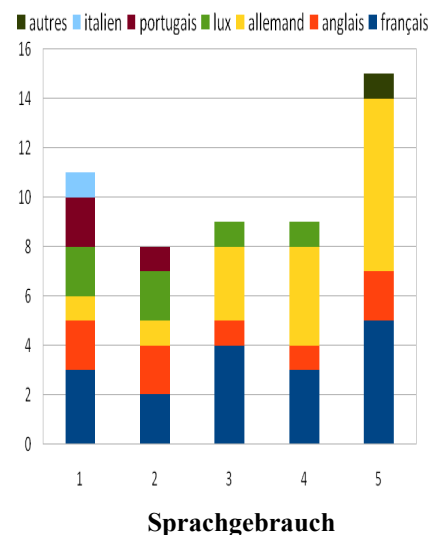
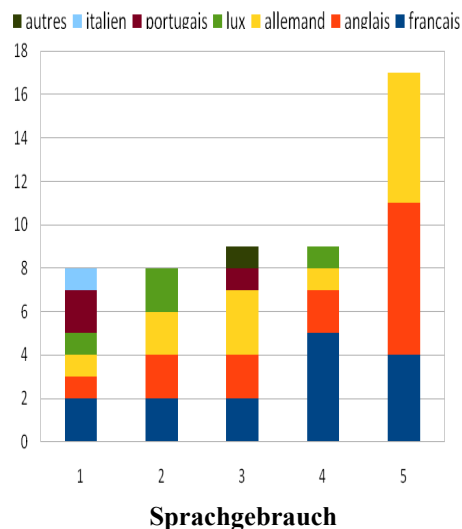


Tabelle 104: Wenn ich im Internet surfe, sind die Seiten auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	2	2	5	11	4
	anglais	1	2	2	2	7	7
	allemand	1	2	3	1	7	6
	luxembourgeois	1	2	0	1	4	0
	portugais	2	0	1	0	3	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	1	0	1	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.		0	2	4	9	2	0	1	18
gültige Prozent		0	11,1	22,2	50,0	11,1	0	5,6	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,83



FRANZÖSISCH HÖREN:

Tabelle 105: Wenn ich fernsehe ist das Fernsehprogramm auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	4	3	1	11	5
	anglais	3	2	2	0	7	2
	allemand	2	0	3	2	7	10
	luxembourgeois	1	4	4	2	11	0
	portugais	1	0	0	0	1	0
	italien	1	1	0	0	2	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.		0	2	3	6	6	0	1	18
gültige Prozent		0	11,1	16,7	33,3	33,3	0	5,6	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									3,11

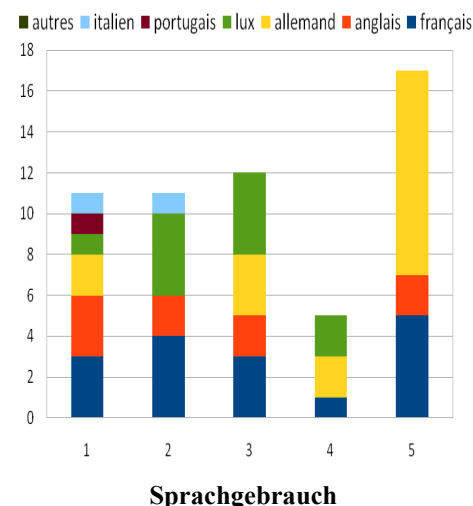


Tabelle 106: Wenn ich Radio höre ist es auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	3	2	1	2	8	1
	anglais	1	3	1	0	5	0
	allemand	3	1	3	1	8	2
	luxembourgeois	0	0	2	4	6	11
	portugais	1	1	0	0	2	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen							Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	
Pers.		0	3	8	5	1	0	1	18
gültige Prozent		0	16,7	44,4	27,8	5,6	0	5,6	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,44

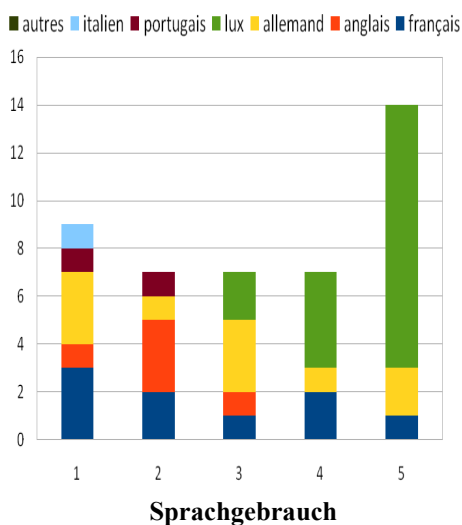
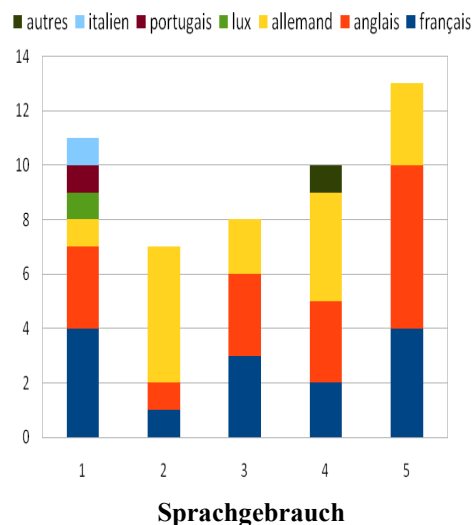


Tabelle 107: Wenn ich DVDs ansehe sind diese auf...

		Sprachgebrauch							
		1	2	3	4	1+2+3+4	5		
Anzahl der Ankreuzungen	français	4	1	3	2	10	4		
	anglais	3	1	3	3	10	6		
	allemand	1	5	2	4	12	3		
	luxembourgeois	1	0	0	0	1	0		
	portugais	1	0	0	0	1	0		
	italien	1	0	0	0	1	0		
	autres	0	0	0	1	1	0		
	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	2	5	9	1	0	1	0	18
gültige Prozent	0	11,1	27,8	50,0	5,6	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,72



FRANZÖSISCH SCHREIBEN:

Tabelle 108: Ich schreibe offizielle E-Mails/Briefe auf...

		Sprachgebrauch							
		1	2	3	4	1+2+3+4	5		
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	2	0	4	6	12		
	anglais	2	1	0	0	3	0		
	allemand	2	1	3	0	6	0		
	luxembourgeois	1	2	1	2	6	6		
	portugais	1	0	0	0	1	0		
	italien	1	0	0	0	1	0		
	autres	0	0	0	0	0	0		
	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	6	6	4	1	0	1	0	18
gültige Prozent	0	33,3	33,3	22,2	5,6	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,22

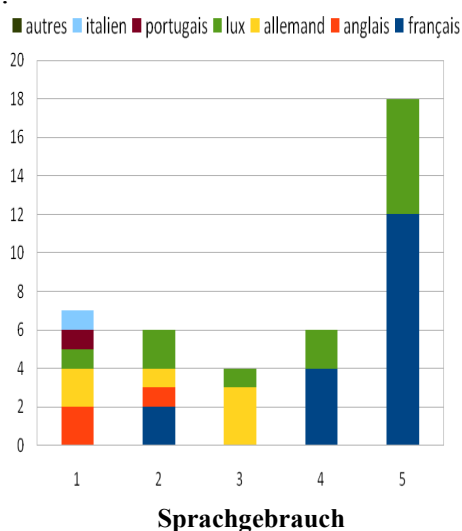


Tabelle 109: Ich schreibe E-Mails/Briefe an Freunde auf...

		Sprachgebrauch							
		1	2	3	4	1+2+3+4	5		
Anzahl der Ankreuzungen	français	2	4	1	4	11	1		
	anglais	2	2	1	1	6	0		
	allemand	2	2	0	0	4	1		
	luxembourgeois	0	1	0	2	3	14		
	portugais	1	0	0	0	1	0		
	italien	1	0	0	0	1	0		
	autres	0	0	0	0	0	0		
	Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
	k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.	0	6	5	4	2	0	1	0	18
gültige Prozent	0	33,3	27,8	22,2	11,1	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)									2,33

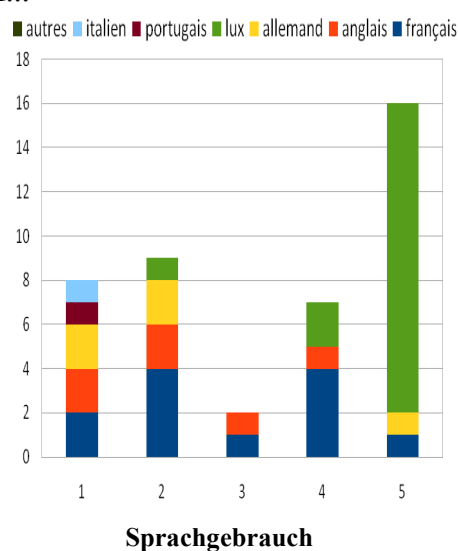


Tabelle 110: Ich schreibe E-Mails/Briefe an meine Familie auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	0	0	2	3	1
	anglais	1	0	0	0	1	0
	allemand	1	0	1	0	2	15
	luxembourgeois	1	0	1	0	2	0
	portugais	1	0	0	0	1	1
	italien	0	0	0	0	0	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.		0	14	3	0	0	0	1	0	18
gültige Prozent		0	77,8	16,7	0	0	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)										1,44

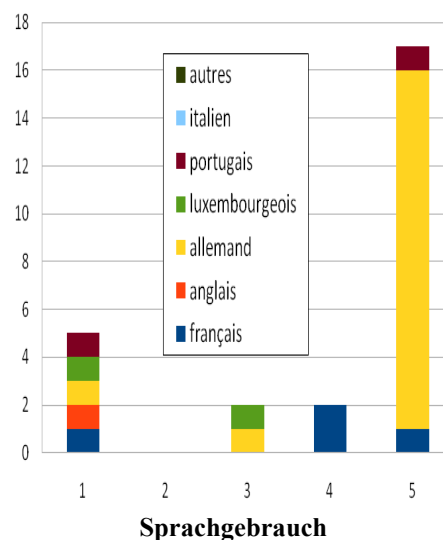


Tabelle 111: Ich schreibe SMS an Freunde auf...

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	4	3	2	10	1
	anglais	0	2	1	0	3	0
	allemand	4	0	1	0	5	0
	luxembourgeois	0	0	2	3	5	13
	portugais	1	0	1	0	2	0
	italien	1	0	0	0	1	0
	autres	0	0	0	0	0	0

		Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.		0	5	8	3	1	0	1	0	18
gültige Prozent		0	27,8	44,4	16,7	5,6	0	5,6	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)										2,22

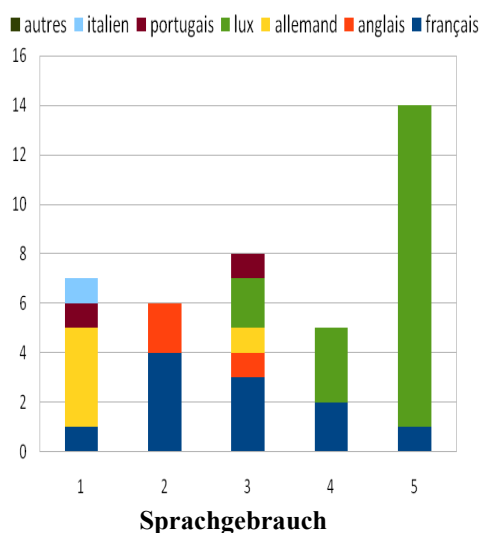
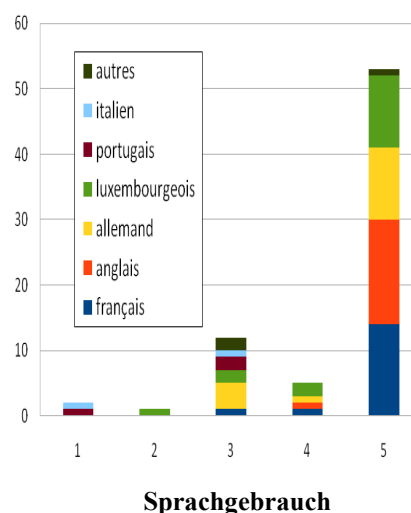


Tabelle 112: Welche Sprachen sollte man auf jeden Fall erlernen?

		Sprachgebrauch					
		1	2	3	4	1+2+3+4	5
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	1	1	2	14
	anglais	0	0	0	1	1	16
	allemand	0	0	4	1	5	11
	luxembourgeois	0	1	2	2	5	11
	portugais	1	0	2	0	3	0
	italien	1	0	1	0	2	0
	autres	0	0	2	0	2	1

		Anzahl der gebrauchten Sprachen								Total
		k.A.	1	2	3	4	5	6	7	
Pers.		1	0	1	1	11	2	0	2	18
gültige Prozent		0	0	5,9	5,9	64,7	11,8	0	11,8	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)										4,29



EINSTELLUNGSANALYSE:

LEGENDE ZU TABELLEN 113 – 131 UND 133 – 134:

Die Befragten hatten die Möglichkeit auf einer Skala von eins bis sieben („totalement en désaccord“ bis „totalement en accord“) ihre Meinung über die jeweilige Aussage preiszugeben. Die Tabelle auf der linken Seite beschreibt die Anzahl der Antworten (Häufigkeit) auf die jeweilige Frage in Prozent (die fehlenden Werte sind inkludiert) und in gültigen Prozent (ohne fehlende Werte). Die letzte Zeile der Tabelle gibt Auskunft über den errechneten Durchschnitt der Antworten.

Auf der rechten Seite befindet sich ein Balkendiagramm, dass die Werte der Tabelle veranschaulicht. Auf der vertikalen Achse befindet sich die Anzahl der Antworten (Häufigkeit), auf der horizontalen Achse die Skala von eins bis sieben („totalement en désaccord“ bis „totalement en accord“).

INTEGRATIVENESS:

Tabelle 113: Für mich ist es wichtig Französisch zu können, um mit französischsprachigen Personen zu sprechen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en accord	4	22.2	22.2
fortement en accord	1	5.6	5.6
totalement en accord	12	66.7	66.7
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	6,28		

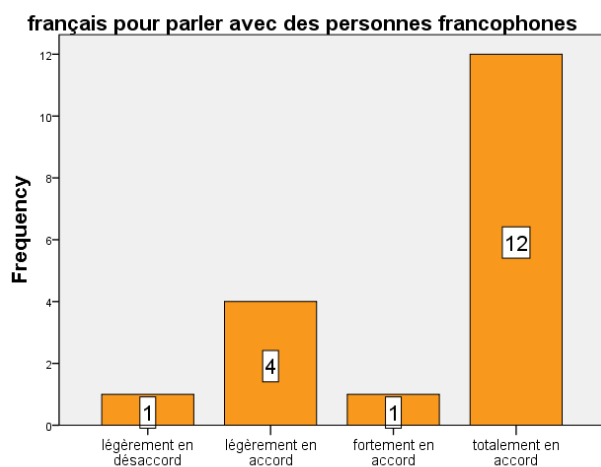
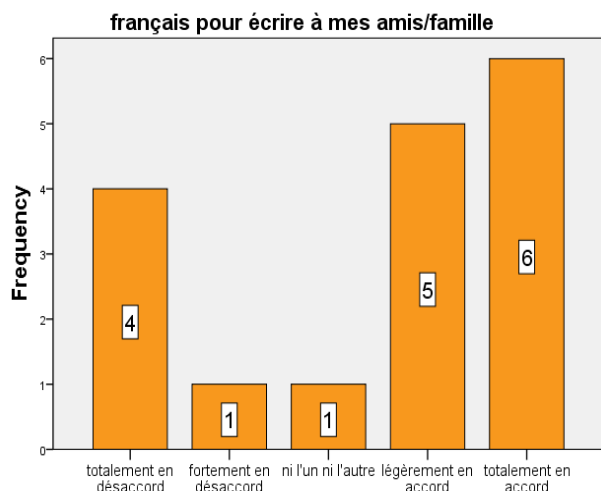


Tabelle 114: Für mich ist es wichtig Französisch zu können, um E-Mails, SMS oder Briefe an Familie oder Freunde zu schreiben

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalement en désaccord	4	22.2	23.5
fortement en désaccord	1	5.6	5.9
ni l'un ni l'autre	1	5.6	5.9
légèrement en accord	5	27.8	29.4
totalement en accord	6	33.3	35.3
Total	17	94.4	100.0
keine Antwort	1	5.6	
Total	18	100.0	
Durchschnitt	4,53		



INSTRUMENTALITY:

Tabelle 115: Französisch ist nicht wichtig, wenn man studieren will

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	38.9	38.9
fortement en désaccord	4	22.2	22.2
légèrement en désaccord	3	16.7	16.7
ni l'un ni l'autre	1	5.6	5.6
fortement en accord	1	5.6	5.6
totalément en accord	2	11.1	11.1
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	2,67		

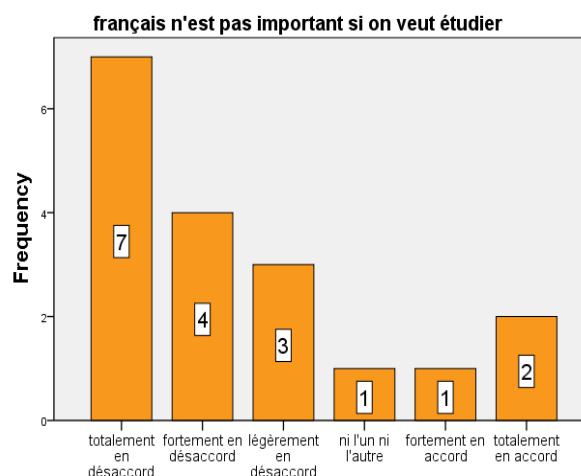


Tabelle 116: Französisch ist wichtig, um eine gute Arbeit zu bekommen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	3	16.7	16.7
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	5	27.8	27.8
totalément en accord	6	33.3	33.3
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,67		

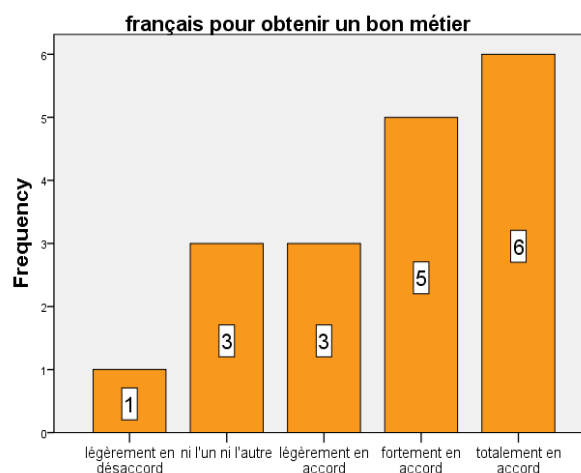
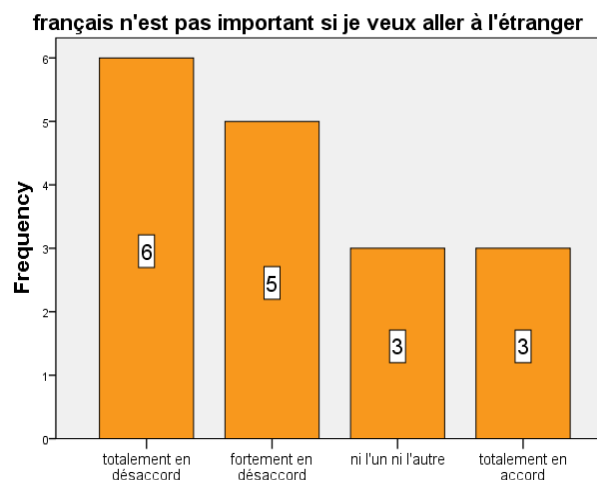


Tabelle 117: Französisch ist nicht wichtig, falls ich ins Ausland gehe

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	6	33.3	35.3
fortement en désaccord	5	27.8	29.4
ni l'un ni l'autre	3	16.7	17.6
totalément en accord	3	16.7	17.6
Total	17	94.4	100.0
keine Antwort	1	5.6	
Total	18	100.0	
Durchschnitt	2,88		



VITALITY:

Tabelle 118: Französisch ist wichtig für die Zukunft meiner Schüler/innen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
ni l'un ni l'autre	3	16.7	16.7
légèrement en accord	2	11.1	11.1
fortement en accord	5	27.8	27.8
totalement en accord	8	44.4	44.4
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	6,00		

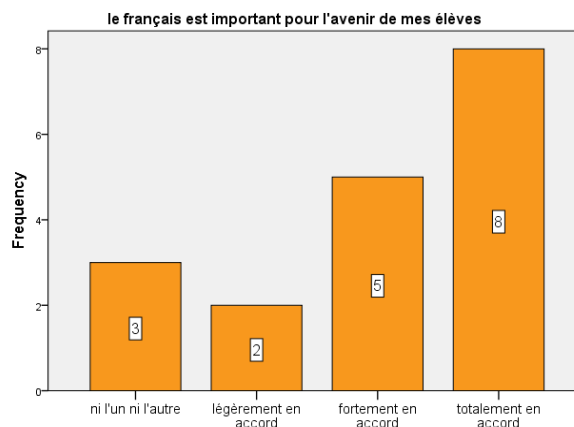
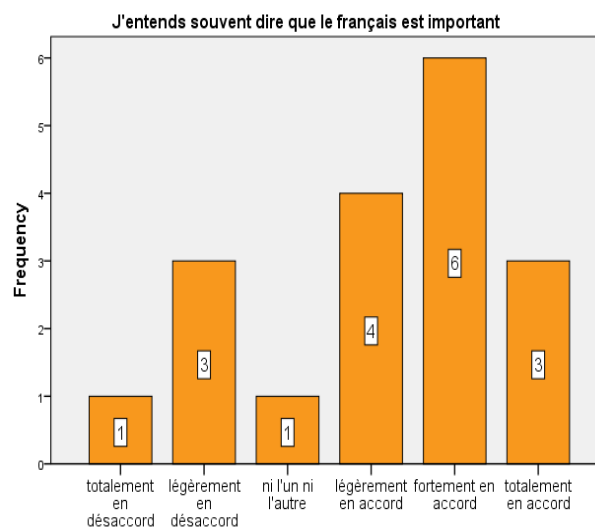


Tabelle 119: Ich höre oft, dass Französisch eine wichtige Sprache ist

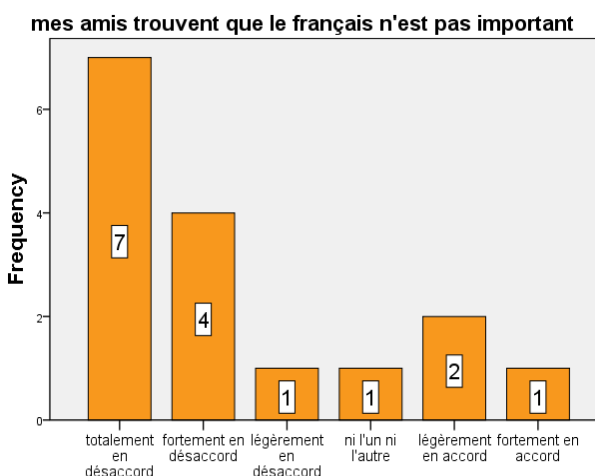
	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en désaccord	3	16.7	16.7
ni l'un ni l'autre	1	5.6	5.6
légèrement en accord	4	22.2	22.2
fortement en accord	6	33.3	33.3
totalement en accord	3	16.7	16.7
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,06		



MILIEU:

Tabelle 120: Meine Freunde finden, dass Französisch keine wichtige Sprache ist

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalement en désaccord	7	38.9	43.8
fortement en désaccord	4	22.2	25.0
légèrement en désaccord	1	5.6	6.3
ni l'un ni l'autre	1	5.6	6.3
légèrement en accord	2	11.1	12.5
fortement en accord	1	5.6	6.3
Total	16	88.9	100.0
keine Antwort	2	11.1	
Total	18	100.0	
Durchschnitt	2,38		



LINGUISTIC SELF-CONFIDENCE:

Tabelle 121: Ich bin zufrieden mit meinen schriftlichen Kompetenzen in Französisch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
fortement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en désaccord	2	11.1	11.1
ni l'un ni l'autre	1	5.6	5.6
légèrement en accord	5	27.8	27.8
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	7	38.9	38.9
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,44		

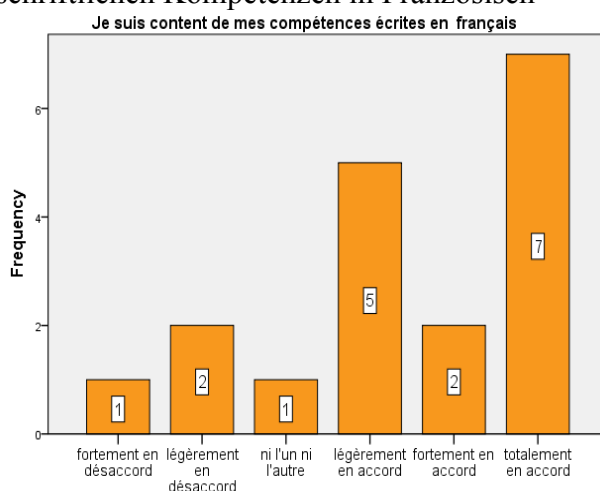
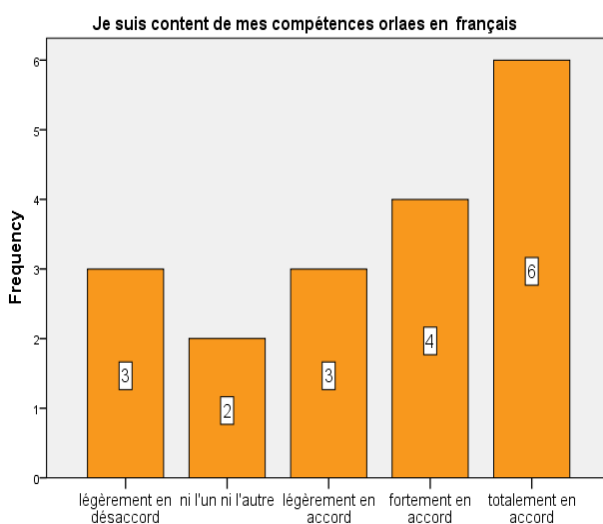


Tabelle 122: Ich bin zufrieden mit meinen mündlichen Kompetenzen in Französisch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
légèrement en désaccord	3	16.7	16.7
ni l'un ni l'autre	2	11.1	11.1
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	4	22.2	22.2
totalément en accord	6	33.3	33.3
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,44		



CULTURAL CONTACT:

FRANZÖSISCH LESEN:

Tabelle 123: Ich mag es Bücher auf Französisch zu lesen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	3	16.7	16.7
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	3	16.7	16.7
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	6	33.3	33.3
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	4,83		

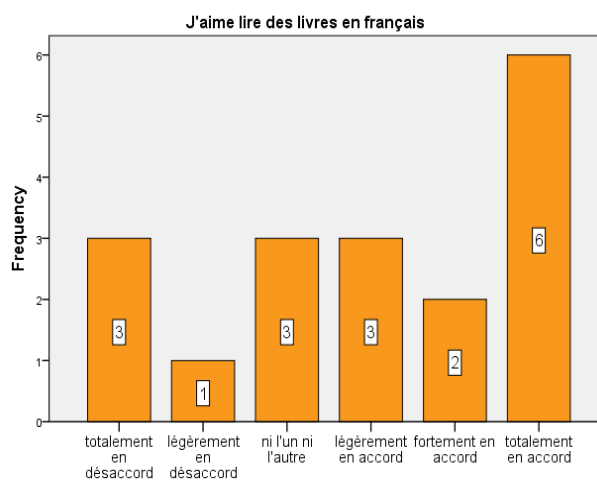


Tabelle 124: Ich interessiere mich nicht für französische Literatur

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	6	33.3	33.3
fortement en désaccord	4	22.2	22.2
ni l'un ni l'autre	3	16.7	16.7
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	3	16.7	16.7
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	3,28		

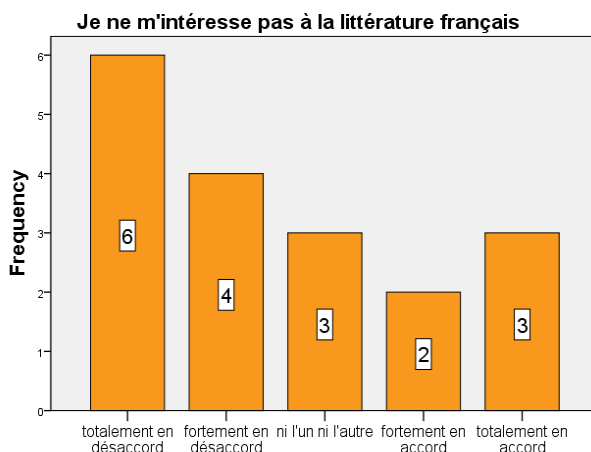
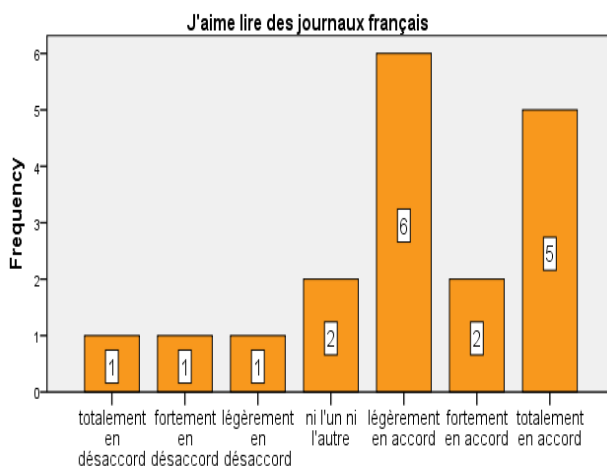


Tabelle 125: Ich mag es französische Zeitungen zu lesen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	1	5.6	5.6
fortement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	2	11.1	11.1
légèrement en accord	6	33.3	33.3
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	5	27.8	27.8
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,06		



FRANZÖSISCH HÖREN:

Tabelle 126: Mir gefällt das französische Fernsehprogramm nicht

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	38.9	38.9
fortement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	2	11.1	11.1
légèrement en accord	1	5.6	5.6
totalément en accord	6	33.3	33.3
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	3,72		

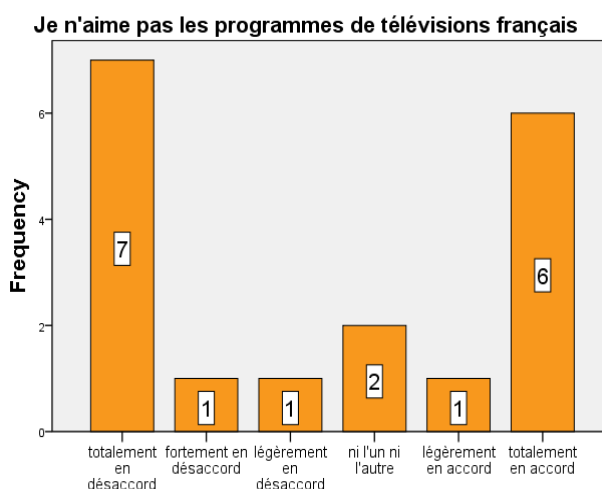
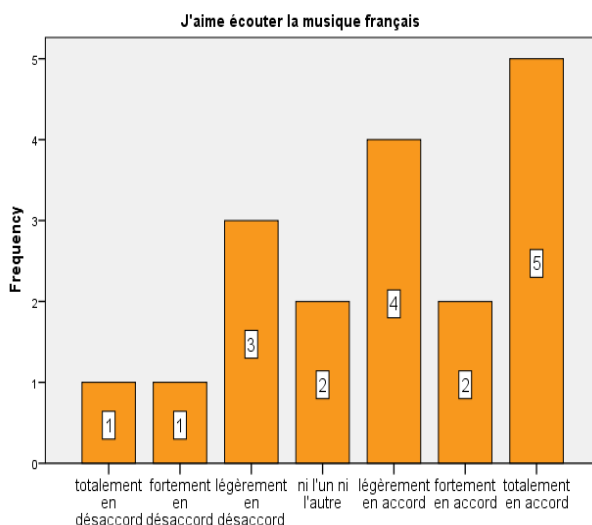


Tabelle 127: Ich höre gerne französische Musik

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	1	5.6	5.6
fortement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en désaccord	3	16.7	16.7
ni l'un ni l'autre	2	11.1	11.1
légèrement en accord	4	22.2	22.2
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	5	27.8	27.8
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	4,83		



FRANZÖSISCH SPRECHEN:

Tabelle 128: Ich spreche gerne Französisch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	1	5.6	5.6
fortement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	1	5.6	5.6
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	10	55.6	55.6
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,78		

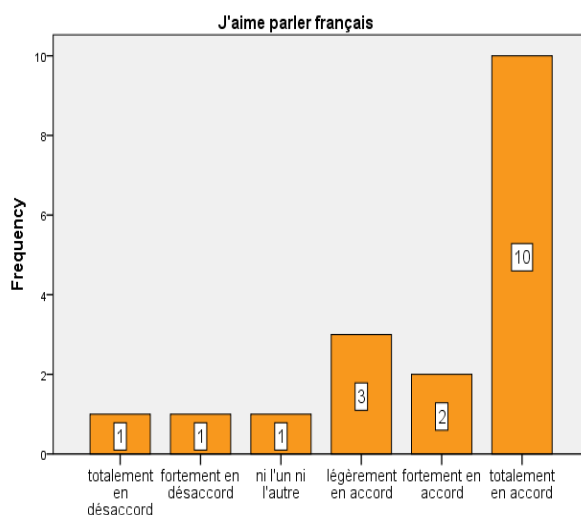


Tabelle 129: Ich habe Gelegenheit mit anderen Personen Französisch zu sprechen

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	4	22.2	22.2
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	3	16.7	16.7
légèrement en accord	2	11.1	11.1
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	6	33.3	33.3
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	4,61		

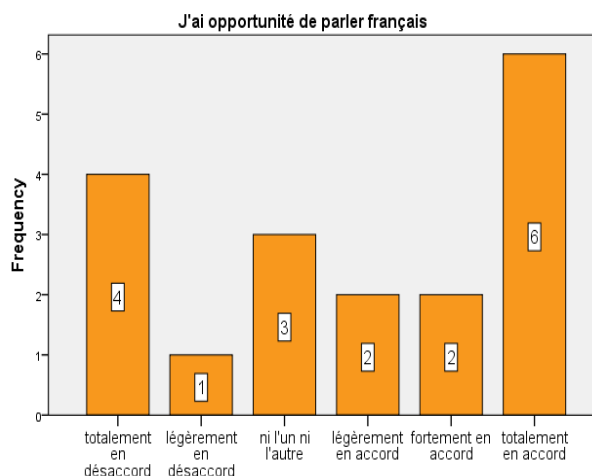


Tabelle 130a: Kreuztabelle (Tabellen 128 und 129 vereint)

J'aime parler français * J'ai opportunité de parler français Kreuztabelle		J'ai opportunité de parler français						Total
		totalément en désaccord	légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	légèrement en accord	fortement en accord	totalément en accord	
J'aime parler français	totalément en désaccord	1	0	0	0	0	0	1
	fortement en désaccord	1	0	0	0	0	0	1
	ni l'un ni l'autre	0	0	1	0	0	0	1
	légèrement en accord	0	1	0	1	0	1	3
	fortement en accord	0	0	1	1	0	0	2
	totalément en accord	2	0	1	0	2	5	10
Total		4	1	3	2	2	6	18

Ta

belle 130b: Korrelation nach Spearman's rho

Correlations				J'aime parler français	J'ai opportunité de parler français
Spearman's rho	Correlation Coefficient			1,000	,459**
	Sig. (2-tailed)			.	,055
	N			18	18
	Correlation Coefficient			,459**	1,000
	Sig. (2-tailed)			,055	.
	N			18	18

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

FRANZÖSISCH SCHREIBEN:

Tabelle 131: Ich mag es Französisch zu schreiben

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	2	11.1	11.1
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
ni l'un ni l'autre	4	22.2	22.2
légèrement en accord	4	22.2	22.2
fortement en accord	2	11.1	11.1
totalément en accord	5	27.8	27.8
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	4,89		

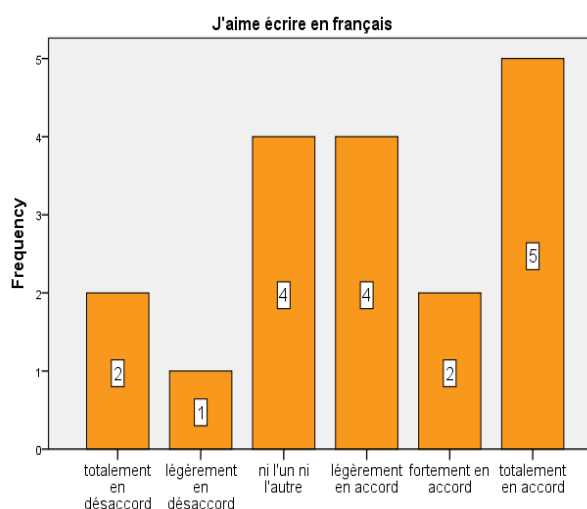


Tabelle 132: Ich schreibe E-Mails/ SMS/ Briefe an Freunde/ Familie auf Französisch

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
fortement en désaccord	3	16.7	16.7
légèrement en désaccord	1	5.6	5.6
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	4	22.2	22.2
totalement en accord	7	38.9	38.9
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	5,39		

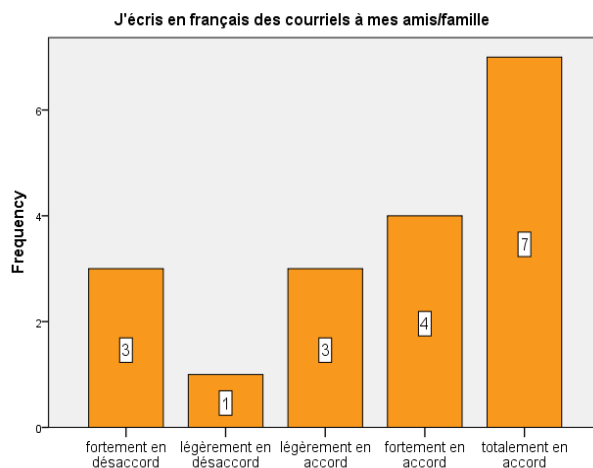


Tabelle 133: Kreuztabelle französische Umgebung und Attitude

	attitude ^a						
	attitude négative				attitude positive		
	totalement en désaccord	fortement en désaccord	légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	légèrement en accord	fortement en accord	totalement en accord
0 % within environnement français 0	14,2%	9,3%	7,4%	12,0%	17,4%	11,7%	28,0%

Percentages are based on responses.

a. Group

LEGENDE ZU TABELLE 133:

Die Tabelle 133 kreuzt das Set aller Aussagen in der Einstellungsanalyse (linke Spalten, horizontal) mit den Personen mit „niedriger französischer Umgebung“ (gekennzeichnet mit „0“), die sich in der rechten Spalte (vertikal) befinden. Die Tabelle gibt die Häufigkeit der Antworten in Prozent wieder, die die Befragten auf jedes der sieben Teile der Likert-Skala (Einstellungsanalyse) anführten.

MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK:

MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULSTUNDE:

Tabelle 134: Ich bin einverstanden, dass die Schüler/innen während der Stunde verschiedene Sprachen verwenden

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
fortement en désaccord	2	11.1	11.1
légèrement en désaccord	4	22.2	22.2
ni l'un ni l'autre	2	11.1	11.1
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	3	16.7	16.7
totalement en accord	4	22.2	22.2
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	4,72		

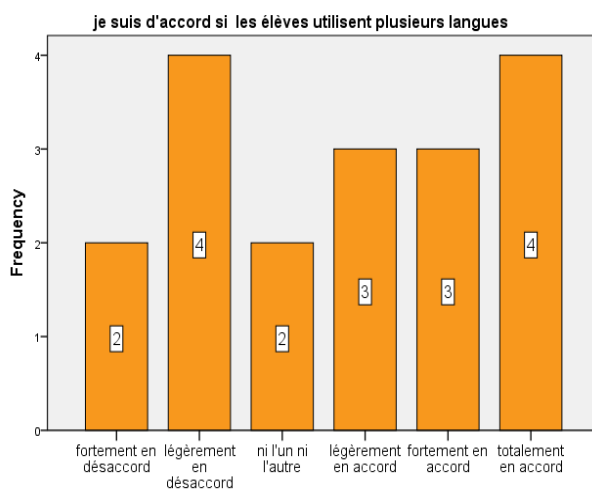
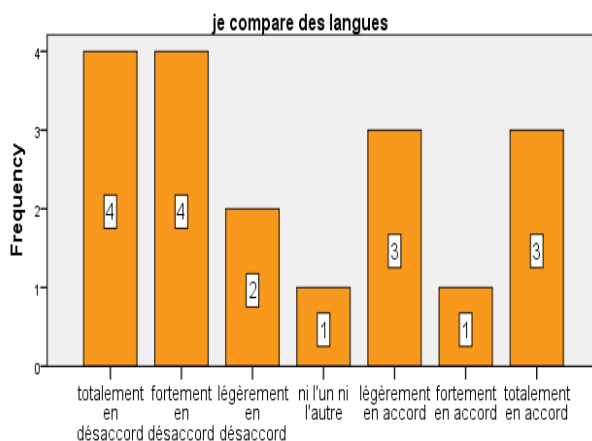


Tabelle 135: Ich vergleiche während der Stunde Sprachen miteinander

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalement en désaccord	4	22.2	22.2
fortement en désaccord	4	22.2	22.2
légèrement en désaccord	2	11.1	11.1
ni l'un ni l'autre	1	5.6	5.6
légèrement en accord	3	16.7	16.7
fortement en accord	1	5.6	5.6
totalement en accord	3	16.7	16.7
Total	18	100.0	100.0
Durchschnitt	3,56		



LEGENDE ZU TABELLEN 136 – 146:

Um die Antworten auf diese Fragen am Besten zu veranschaulichen wurde einerseits für jede Frage der Sprachgebrauch in einer Tabelle, sowie einem Diagramm zusammengefasst. Eine weitere Tabelle beschreibt die Anzahl der Sprachen die gleichzeitig angekreuzt wurden.

Die Tabelle beschreibt den Sprachgebrauch in den verschiedenen Fächern. Sie gibt Auskunft über die Frequenz des Sprachgebrauches. Die Frequenz wird durch das Ankreuzen einer Skala von eins bis vier (1= kaum gesprochene Sprache; 4= am meisten gesprochene Sprache) von den Befragten bestimmt. Die Skala von ein bis drei wurde zusammengezählt und als mäßig verwendete Sprachen analysiert, während die Spalte vier des Sprachgebrauches die am meisten verwendete Sprachen angibt. Hier ist wichtig zu beachten, dass eine Person auch mehrere Sprachen ankreuzen konnte (zur Auswahl standen Französisch, Englisch, Deutsch und Luxemburgisch). Die unterste Zeile der Tabelle gibt die Personen an, die die Frage nicht beantworteten (keine Antwort).

Das Diagramm auf der rechten Seite veranschaulicht den Sprachgebrauch der Befragten. Es gibt Auskunft über die Anzahl der Ankreuzungen (vertikale Achse) und die Frequenz des Sprachgebrauches (horizontale Achse), die von einer Skala von eins (kaum gebrauchte Sprache) bis fünf (am meisten gebrauchte Sprache) reicht.

Die Anzahl der angekreuzten Sprachen wird in der unteren Tabelle genauer beschrieben. Die Befragten konnten für jedes Fach eins bis vier verschiedene Sprachen gleichzeitig ankreuzen. Die Abkürzung „Pers.“ bezieht sich auf die Anzahl der Personen die eine oder mehrere (zwei bis vier) Sprachen verwenden. Die Abkürzung „k.A.“ beschreibt die Personen, die keine Antwort angaben. „Total“ bezeichnet die gesamte Anzahl der befragten Personen. Basierend auf der Anzahl der Personen wurden die gültigen Prozentzahlen (Anzahl der befragten Personen mit Ausnahme der Personen die keine Antwort angaben) und der Durchschnitt der Anzahl der gebrauchten Sprachen berechnet.

Tabelle 136: Mathematikstunde

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	4
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	0	0	0
	luxembourgeois	2	0	1	3	1
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.	14	0	4	0	0	18
gültige Prozent	0	0	100	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		2				

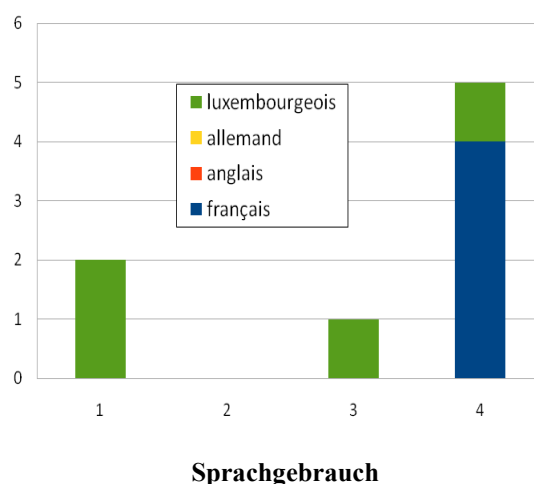


Tabelle 137: Chemiestunde mit Französisch als Unterrichtssprache

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	1
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	0	0	0
	luxembourgeois	0	0	0	0	1
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.	17	0	1	0	0	18
gültige Prozent	0	0	100	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		2				

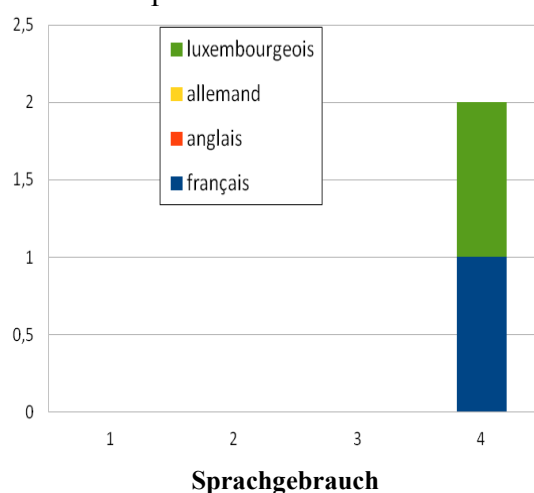


Tabelle 138: Chemiestunde mit Deutsch als Unterrichtssprache

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	1	1	0
	luxembourgeois	0	0	0	0	1
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		17	0	1	0	0
gültige Prozent		0	0	100	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		2				

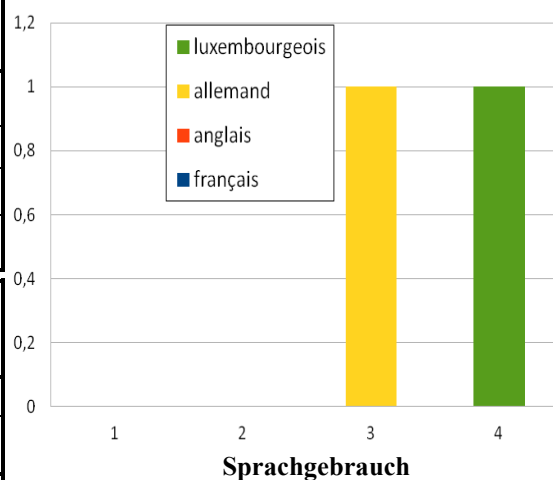


Tabelle 139: Physikstunde mit Französisch als Unterrichtssprache

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	1	0	1	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	0	0	0
	luxembourgeois	0	0	1	1	0
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		17	0	1	0	0
gültige Prozent		0	0	100	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		2				

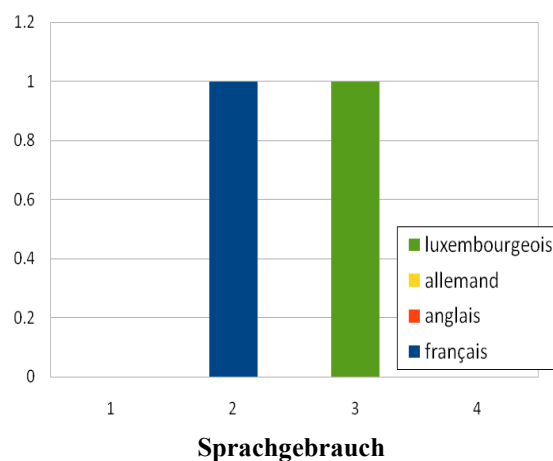


Tabelle 140: Physikstunde mit Deutsch als Unterrichtssprache

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	1	1	0
	luxembourgeois	0	1	0	1	0
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		17	0	1	0	0
gültige Prozent		0	0	100	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)		2				

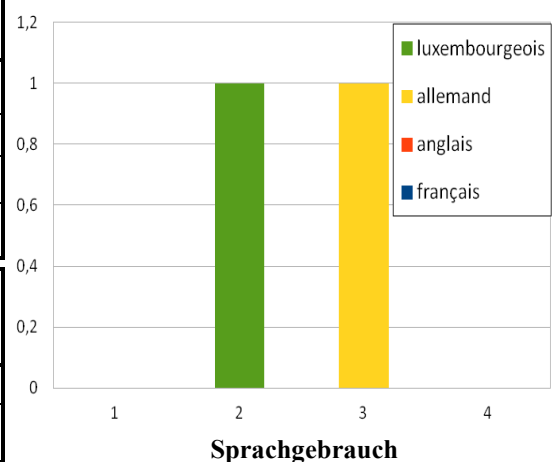


Tabelle 141: Französischsstunde

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	4
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	0	0	0
	luxembourgeois	1	2	0	3	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen					Total
	k.A.	1	2	3	4	
Pers.	14	1	3	0	0	18
gültige Prozent	0	25,0	75,0	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						1,75

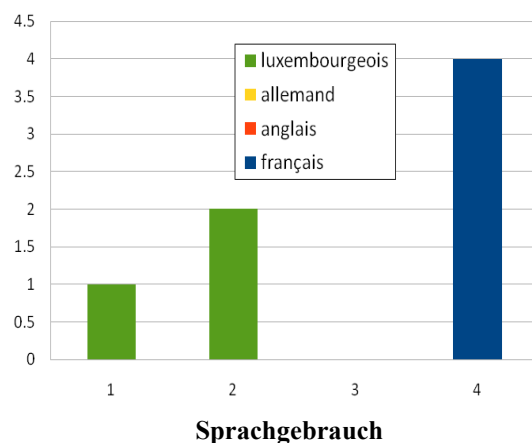


Tabelle 142: formation artistique (Kunst)

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	1	1	0
	luxembourgeois	0	0	0	0	1

	Anzahl der gebrauchten Sprachen					Total
	k.A.	1	2	3	4	
Pers.	17	0	1	0	0	18
gültige Prozent	0	0	100	0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						2

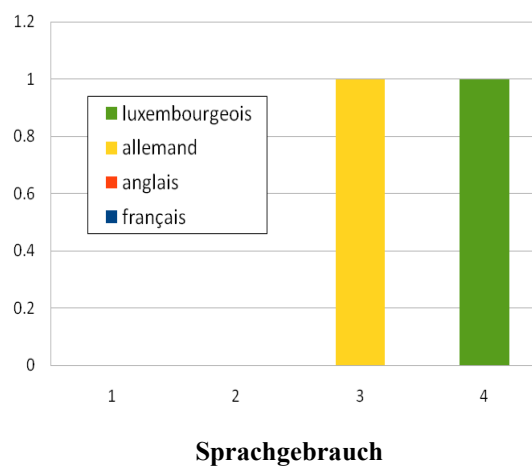


Tabelle 143: Deutschstunde

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	0	0	1	0
	anglais	0	0	0	0	2
	allemand	0	0	0	0	0
	luxembourgeois	0	0	1	1	0

	Anzahl der gebrauchten Sprachen					Total
	k.A.	1	2	3	4	
Pers.	16	1	0	1	0	18
gültige Prozent	0	50,0	0	50,0	0	100
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						2

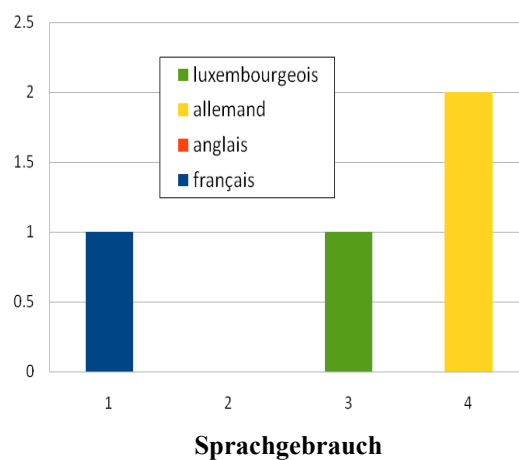


Tabelle 144: Geschichtsstunde mit Deutsch als Unterrichtssprache

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	0
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	0	0	2
	luxembourgeois	1	0	0	1	0
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		16	1	1	0	0
gültige Prozent		0	50,0	50,0	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						1,5

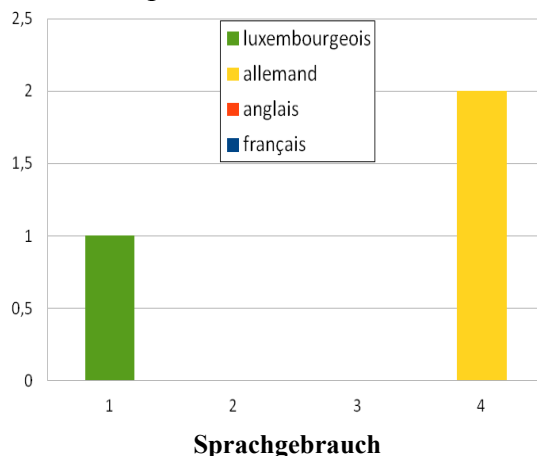


Tabelle 145: Geschichtsstunde mit Französisch als Unterrichtssprache

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	0	0	0	0	2
	anglais	0	0	0	0	0
	allemand	0	0	0	0	0
	luxembourgeois	1	1	0	2	0
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		16	0	2	0	0
gültige Prozent		0	0	100	0	0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						2

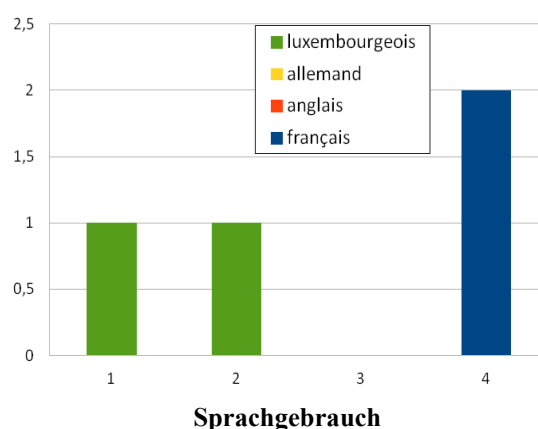
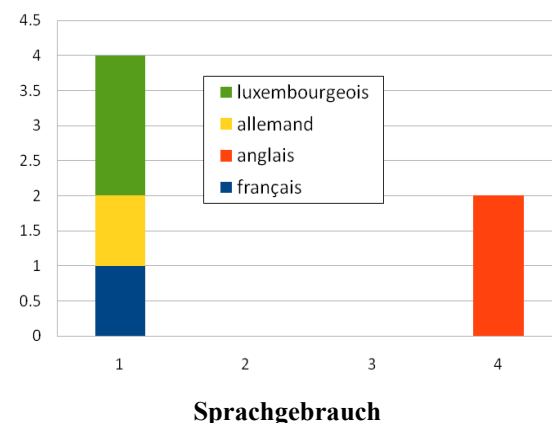


Tabelle 146: Englischstunde

		Sprachgebrauch				
		1	2	3	1+2+3	4
Anzahl der Ankreuzungen	français	1	0	0	1	0
	anglais	0	0	0	0	2
	allemand	1	0	0	1	0
	luxembourgeois	2	0	0	2	0
		Anzahl der gebrauchten Sprachen				
		k.A.	1	2	3	4
Pers.		16	0	1	0	1
gültige Prozent		0	0	50,0	0	50,0
Durchschnitt (der gebrauchten Sprachen)						3



WECHSEL DER UNTERRICHTSSPRACHEN:

Tabelle 147: Ich mag es, dass die Sachfächer auf Französisch unterrichtet werden

J'aime bien que les matières scientifiques soient enseignées en français

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
fortement en désaccord	1	5.6	5.9
légèrement en désaccord	1	5.6	5.9
ni l'un ni l'autre	4	22.2	23.5
légèrement en accord	5	27.8	29.4
fortement en accord	1	5.6	5.9
totalément en accord	5	27.8	29.4
Total	17	94.4	100.0
keine Antwort	1	5.6	
Total	18	100.0	
Durchschnitt	5,12		

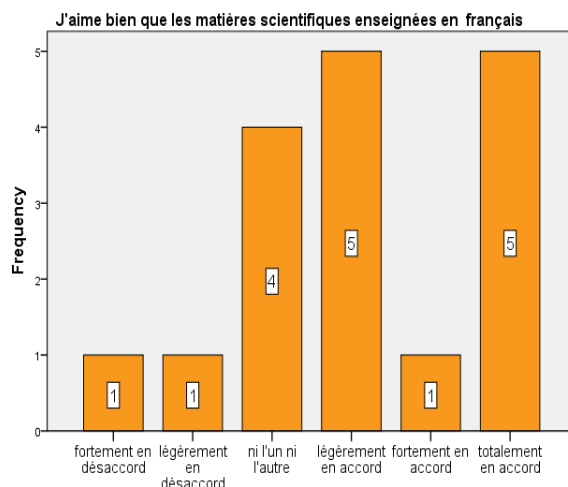
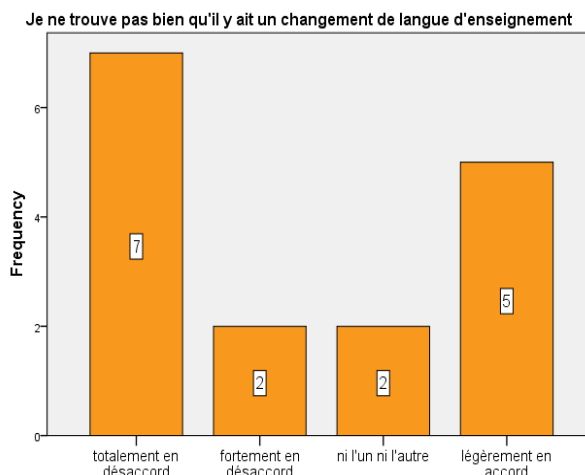


Tabelle 148: Ich finde es nicht gut, dass es einen Wechsel der Unterrichtssprachen in der 4. Klasse des Lycée in den Sachfächern von Französisch auf Deutsch gibt

	Häufigkeit	Prozent	gültige Prozent
totalément en désaccord	7	38.9	43.8
fortement en désaccord	2	11.1	12.5
ni l'un ni l'autre	2	11.1	12.5
légèrement en accord	5	27.8	31.3
Total	16	88.9	100.0
keine Antwort	2	11.1	
Total	18	100.0	
Durchschnitt	2,75		



8.4 FRAGEBOGEN SCHÜLER/INNEN

Chers élèves,

Dans le cadre de mon mémoire „Die Stellung des französischen im luxemburgischen Schulsystem“ à l’Institut de Philologie Romane de l’Université de Vienne, j’ai besoin de votre aide dans la collecte de données.

La réponse aux questions dure environ **15 à 20 minutes**.

Toutes les données seront traitées de manière **confidentielle** et **anonyme** et seront rassemblées exclusivement dans un but scientifique. Je vous remercie par avance d’y participer.

1.) Sexe: ☐ femme ☐ homme

2.) Âge: _____

3.) Nationalité: _____

4.) Depuis combien d’années vis-tu au Luxembourg: _____

5.) As-tu vécu dans un autre pays?

☐ Oui (continue avec la question suivante)

☐ Non (continue avec la question 6)

Dans quel/s pays as-tu vécu? _____

6.) Quelles langues apprends-tu à l’école? Et depuis combien d’années?
(plusieurs réponses sont possibles)

☐ le luxembourgeois.....(depuis _____ années)

☐ le français.....(depuis _____ années)

☐ l’allemand.....(depuis _____ années)

☐ l’anglais.....(depuis _____ années)

☐ le latin.....(depuis _____ années)

☐ autres: _____(depuis _____ années)

☐ _____(depuis _____ années)

7.) Quelle/s langue/s apprends-tu en dehors de l’école?

8.) Avec qui parles-tu quelle/s langue/s? Coche la fréquence d'utilisation de la langue/ des langues selon la situation. Tu peux cocher aussi deux ou plusieurs langues à la fois, si tu les utilises aussi souvent.

(1 croix = ~~XXXXX~~ = langue/s à peine utilisée/s → 5 croix = ~~XXXXX~~ = langue/s utilisée/s très souvent)

	français	anglais	allemand	luxembourgeois	portugais	italien	autres (écris quelle/s langues)
Avec ta mère à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec ton père à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec tes frères et sœurs à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec tes grands-parents à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec tes amis à l'école, pendant la récréation?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec des amis que tu rencontres occasionnellement?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec ton/ ta prof pendant la récréation?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec des inconnus dans la rue?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec des inconnus dans le train?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec des inconnus dans le bus?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec le vendeur/ la vendeuse au supermarché?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec le médecin?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
Avec le voisin/ la voisine?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____
En quelle/s langue/s rêves-tu?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000_____

9.) Quand utilises-tu quelle/s langue/s? Coche la fréquence d'utilisation de la langue/ des langues selon la situation. Tu peux cocher aussi deux ou plusieurs langues à la fois, si tu les utilises aussi souvent.

(1 croix = ~~XXXXX~~ = langue/s à peine utilisée/s → 5 croix = ~~XXXXX~~ = langue/s utilisée/s très souvent)

	français	anglais	allemand	luxembourgeois	portugais	italien	aucun	autres (écris quelle/s langues)
Quand je lis chez moi des livres pendant le temps libre, je les lis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je lis chez moi des bandes dessinées pendant le temps libre, je les lis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je lis des journaux, je les lis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je surfe sur internet, je cherche les sites en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je regarde la télé, le programme est en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand j'écoute la radio, c'est en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je regarde des DVD, les films sont en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des courriels/des lettres à mes amis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des courriels/ des lettres à mes professeurs en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des courriels/ des lettres à ma famille en....	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des textos à mes amis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quelle/s langue/s devrait-on apprendre absolument à l'école?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____

Pourquoi est-ce qu'il est important d'apprendre cette/ ces langue/s?

10.) Coche les réponses qui te conviennent et réponds aux questions:

	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
J'aime bien parler français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi aimes-tu/ Pourquoi tu n'aimes pas parler français?
Explique pourquoi ou dit ce que autres personnes diraient pourquoi:

Au Luxembourg on parle un bon français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi est-ce qu'on parle un bon/ mauvais français au Luxembourg?

Mon prof/ ma prof de français utilise d'autres langues que le français pour expliquer quelque chose pendant le cours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mon prof/ ma prof de français est d'accord si j'utilise plusieurs langues quand quelque chose n'est pas clair	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Quelques profs comparent des langues pendant le cours (par exemple: l'allemand et le luxembourgeois; le portugais et le français;...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime bien lire des livres en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne m'intéresse pas à la littérature française	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime lire des journaux français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas les programmes de télévisions français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi/ Pourquoi pas?

J'aime écouter la musique française	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
-------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi/ Pourquoi pas?

J'aime écrire en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi il est important de savoir parler français pour pouvoir parler avec des personnes francophones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi il est important de savoir écrire le français pour pouvoir écrire des textos, des courriels ou des lettres à des amis ou à ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'entends souvent dire que le français est une langue importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai l'opportunité de parler le français en dehors de l'école avec des amis ou ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'écris de temps en temps des courriels, des textos ou des lettres en français à mes amis ou ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi il est important de connaître le français pour obtenir de bonnes notes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le français n'est pas une langue importante si on veut étudier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
Je crois que j'aurai besoin du français dans ma future vie professionnelle	0	0	0	0	0	0	0

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Le français n'est pas une langue importante, si je veux aller à l'étranger dans ma vie future	0	0	0	0	0	0	0
Mes parents trouvent que le français est important pour mon avenir	0	0	0	0	0	0	0

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Ma famille ou mes amis m'aident, si j'en ai besoin, pour le cours de français	0	0	0	0	0	0	0
Mes amis trouvent que le français n'est pas très important	0	0	0	0	0	0	0
Je suis content de mes compétences orales en français	0	0	0	0	0	0	0

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Je suis content de mes compétences écrites en français	0	0	0	0	0	0	0
--	---	---	---	---	---	---	---

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Je voudrais m'améliorer en français	0	0	0	0	0	0	0
J'aime bien que les matières scientifiques (biologie, chimie, mathématiques,...) soient enseignées en français et pas en allemand	0	0	0	0	0	0	0

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Je trouve facile de suivre un cours en allemand	0	0	0	0	0	0	0
Je trouve facile de suivre un cours en français	0	0	0	0	0	0	0

11.) Quelle/s langue/s utilisent tes professeurs le plus pendant le cours? Coche la fréquence d'utilisation des langues par le prof pendant le cours. Tu peux cocher deux ou plusieurs langues à la fois si ton prof les utilise aussi souvent.

(1 croix = ~~X~~0000 = langue/s à peine utilisée/s → 4 croix = ~~0~~0000 = langue/s utilisée/s très souvent)

	français	luxembourgeois	anglais	allemand	autres (écris quelle/s langues)
Pendant le cours de mathématiques?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours de chimie?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours de français?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours d'allemand?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours de géographie?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours de physique?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours de sport?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours d'histoire?	0000	0000	0000	0000	0000 _____
Pendant le cours de biologie?	0000	0000	0000	0000	0000 _____

Merci pour ta participation!

8.5 FRAGEBOGEN LEHRER/INNEN



Chers enseignants,

Dans le cadre de mon mémoire „Die Stellung des französischen im luxemburgischen Schulsystem“ à l’Institut de Philologie Romane de l’Université de Vienne, j’ai besoin de votre aide dans la collecte de données.

La réponse aux questions dure environ **15 à 20 minutes**.

Toutes les données seront traitées de manière **confidentielle** et **anonyme** et seront rassemblées exclusivement dans un but scientifique. Je vous remercie par avance d’y participer.

1.) Sexe: ☐ femme ☐ homme

2.) Âge: _____

3.) Nationalité: _____

4.) Depuis combien d’années vivez-vous au Luxembourg: _____

5.) Avez-vous vécu dans un autre pays?

☐ Oui (continuez avec la question suivante)

☐ Non (continuez avec la question 6)

Dans quel/s pays avez-vous vécu? _____

6.) Quelle/s matière/s enseignez-vous? _____

7.) Quelles langues avez-vous apprises (à l’école fondamentale et au lycée)? Et combien de temps?

(plusieurs réponses sont possibles)

☐ le luxembourgeois.....(_____ ans)

☐ le français.....(_____ ans)

☐ l’allemand.....(_____ ans)

☐ l’anglais.....(_____ ans)

☐ le latin.....(_____ ans)

☐ autres: _____ (_____ ans)

☐ _____ (_____ ans)

☐ _____ (_____ ans)

8.) Quelle/s langue/s avez-vous apprises en dehors de l’école? _____

9.) Avec qui parlez-vous quelle/s langue/s? Cochez la fréquence d'utilisation de la langue/ des langues selon la situation. Vous pouvez cocher aussi deux ou plusieurs langues à la fois, si vous les utilisez aussi souvent.

(1 croix = ~~X~~00000 = langue/s à peine utilisée/s → 5 croix = ~~00000~~XXXXX = langue/s utilisée/s très souvent)

	français	anglais	allemand	luxembourgeois	portugais	italien	autres (écrivez quelle/s langues)
Avec votre mère à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec votre père à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec vos frères et sœurs à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec vos grands-parents à la maison?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec vos collègues, pendant la récréation?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec des amis que vous rencontrez occasionnellement?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec vos élèves pendant la récréation?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec vos élèves pendant le cours?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec des inconnus dans la rue?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec des inconnus dans le train?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec des inconnus dans le bus?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec le vendeur/ la vendeuse au supermarché?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec le médecin?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
Avec le voisin/ la voisine?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____
En quelle/s langue/s rêvez-vous?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	00000 _____

10.) Quand utilisez-vous quelle/s langue/s? Cochez la fréquence d'utilisation de la langue/ des langues selon la situation. Vous pouvez cocher aussi deux ou plusieurs langues à la fois, si vous les utilisez aussi souvent.

(1 croix = ~~XXXXX~~ = langue/s à peine utilisée/s → 5 croix = ~~XXXXX~~ = langue/s utilisée/s très souvent)

	français	anglais	allemand	luxembourgeois	portugais	Italien	aucun	autres (écrivez quelle/s langues)
Quand je lis chez moi des livres pendant le temps libre, je les lis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je lis des journaux, je les lis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je surfe sur internet, je cherche les sites en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je regarde la télé, le programme est en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand j'écoute la radio, c'est en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quand je regarde des DVD, les films sont en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des courriels/ des lettres officielles en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des courriels/ des lettres à mes amis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des courriels/ des lettres à ma famille en....	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
J'écris des textos à mes amis en...	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____
Quelle/s langue/s devrait-on apprendre absolument à l'école?	00000	00000	00000	00000	00000	00000	0	00000 _____

Pourquoi est-ce qu'il est important d'apprendre cette/ ces langue/s?

11.) Cochez les réponses qui vous conviennent et répondez aux questions:

	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
J'aime bien parler français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi aimez-vous/ Pourquoi vous n'aimez pas parler français?

Au Luxembourg on parle un bon français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi est-ce qu'on parle un bon/ mauvais français au Luxembourg?

Je suis d'accord si les élèves utilisent plusieurs langues quand quelque chose n'est pas clair	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je compare des langues pendant le cours (par exemple: l'allemand et le luxembourgeois; le portugais et le français;...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime bien lire des livres en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je ne m'intéresse pas à la littérature française	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime lire des journaux français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'aime pas les programmes de télévisions français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi/ Pourquoi pas?

J'aime écouter la musique française	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
-------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi/ Pourquoi pas?

J'aime écrire en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi il est important de savoir parler français pour pouvoir parler avec des personnes francophones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi il est important de savoir écrire le français pour pouvoir écrire des textos, des courriels ou des lettres à des amis ou à ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'entends souvent dire que le français est une langue importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai l'opportunité de parler le français avec des amis ou ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J'écris de temps en temps des courriels, des textos ou des lettres en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Le français n'est pas une langue importante si on veut étudier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pour moi il est important de connaître le français pour obtenir un bon métier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'ai pas besoin du français, si je veux aller plus tard à l'étranger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
Je pense que le français est important pour l'avenir de mes élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Mes amis trouvent que le français n'est pas très important	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis content avec mes compétences orales en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Je suis content de mes compétences écrites en français	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Je trouve cela bien que les matières scientifiques (biologie, chimie, mathématiques,...) soient enseignées en français et pas en allemand	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi/ Pourquoi pas?

Je ne trouve pas bien qu'il y ait un changement de la langue d'enseignement dans les matières scientifiques, pendant la 4 ^{ème} classe de lycée (passage de l'allemand au français)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Pourquoi/ Pourquoi pas?

12.) Quelle/s langue/s utilisez-vous le plus pendant le cours? Cochez la fréquence d'utilisation des langues pendant le cours. Vous pouvez cocher deux ou plusieurs langues à la fois si vous les utilisez aussi souvent.

(1 croix = ~~XXXX~~ = langue/s à peine utilisée/s → 4 croix = ~~XXXX~~ = langue/s utilisée/s très souvent)

indiquez votre matière/ vos matières	français	luxembourgeois	anglais	allemand	autres (écrivez quelle/s langue/s)
_____	0000	0000	0000	0000	0000 _____
_____	0000	0000	0000	0000	0000 _____
_____	0000	0000	0000	0000	0000 _____

Merci pour votre participation!

8.6 ABSTRACT

The Luxemburgish school system is unique in comparison to other school systems in the whole world given the fact that students are taught in the three official languages of the state, Luxemburgish, German and French. While German is the language of instruction during primary school, French takes over this role during the fourth form of secondary school.

Therefore, this work has the aim of analysing the role of the French language in the Luxemburgish school system, especially in secondary schooling. In order to investigate this topic, a quantitative study in two Luxemburgish secondary schools has been carried out. Questionnaires have been designed focusing on the attitudes of students as well as teachers towards the change of the language of instruction and the French language, including the way how languages are employed during the lessons. The study has shown that French is indeed seen as an important language by the respondents, given the fact that French is needed by most respondents on an instrumental level to get a good job, to be able to study or to go to foreign countries. Generally teachers displayed a rather positive attitude towards French and towards the change of language of instruction, while students had a balanced view, given the fact that approximately the same amount of students displayed positive as well as negative attitudes towards research areas in question. Furthermore, the study showed that besides the generally prescribed single language of instruction (German or French), teachers as well as students declared Luxemburgish as language used in all the polled subjects, as well as sometimes also French and German. This gives evidence to the hypothesis that although teaching should take place in one language according to the curriculum, in reality many languages are employed, which is also advised in modern pedagogical approaches.

8.7 LEBENSLAUF

Persönliche Daten:

Name: Zámolyi Kinga
Telefonnummer: 0699 19089821
E-Mail Adresse: kingazamolyi@hotmail.com

Schulausbildung:

September, 1998 –
21. Juni, 2006: Bundesrealgymnasium Fadingerschule, 1. BRG Linz: Matura

Studienverlauf:

1. Oktober, 2006: Immatrikulation an der Universität Wien:
Diplomstudium Französisch A 236 346

17. September, 2007 –
30. Juni, 2008: ERASMUS – zwei Semester an der Universität Luxemburg

30. Jänner, 2010: Diplomstudium: Abschluss des ersten Studienabschnittes

Diplomstudium Studienschwerpunkte:

- Wahlfachmodul Schwerpunkt Sprachbeherrschung
Spanisch
(24 Semesterstunden)
- Katalanisch als zweite romanische Sprache
- Wahlfachmodul Schwerpunkt Sprachbeherrschung
Englisch (24 Semesterstunden)

Titel der Diplomarbeit:

Die Stellung des Französischen im luxemburgischen
Schulsystem

Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken:

17. September, 2007 –
30. Juni, 2008: Einjähriger Aufenthalt in Luxemburg, an der Universität
Luxemburg mit CAMPUS EUROPAE

Weitere Qualifikationen:

Zusätzliche Studien:

1. Oktober, 2006: Immatrikulation an der Universität Wien:
Studienrichtung Lehramt Romanistik (Französisch), Anglistik
A 190 347 344

30. Jänner, 2010: Lehramtsstudium: Abschluss des ersten Studienabschnittes

Sprachkenntnisse:

Muttersprachen: Deutsch, Ungarisch

Fremdsprachen:

Verstehen			Sprechen			Schreiben		
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen				
Englisch	C2 Kompetente Sprachverwendung	C2 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	Kompetente Sprachverwendung
Französisch	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	Kompetente Sprachverwendung
Spanisch/ Kastilisch	C1 Kompetente Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	Selbstständige Sprachverwendung
Katalan	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	Elementare Sprachverwendung
Italienisch	A2 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	A1 Elementare Sprachverwendung	Elementare Sprachverwendung
Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen								

Zusätzliche Informationen:

Arbeitserfahrung/Praktika:

2008 Juli: Nach meinem einjährigen Aufenthalt in Luxemburg habe ich ein 120 stündiges Praktikum in der Dica-lab (Unit for Sociocultural Research on Learning and Development), Institut für Bildungswissenschaft der Universität Luxemburg durchgeführt.
Meine Arbeitsbereiche waren: Transkription von Aufnahmen in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) nach den Normen der Konversationsanalyse und Extraktion und Organisation von Informationen auf der e-learning Plattform der Universität Luxemburg.