

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in Luxemburg.  
Analyse familiärer Erfahrungen im Alltag, in der Schule und in  
der Gesellschaft

verfasst von | submitted by  
Denise Reding Bacc.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Dr. Nicole Gotling BA MA

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen herzlich danken, die zum Entstehen und zur Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen und mich auf meinem Weg begleitet haben.

Mein besonderer Dank geht an Frau Dr. Nicole Gotling, die mich als Betreuerin mit fachlicher Kompetenz und großem Engagement unterstützt hat. Der regelmäßige Austausch, ihre konstruktiven Rückmeldungen sowie unsere gemeinsamen Gespräche haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Dankbar bin ich auch Frau Patricia Brunner, die ich im Rahmen des Mentoring-Programms *M.A.ntoring* kennenlernen durfte. Ihre motivierenden und beruhigenden Worte, ihre Anregungen und ihre kontinuierliche Begleitung waren mir während des gesamten Forschungsprozesses eine große Hilfe, sowohl inhaltlich als auch persönlich.

Nicht zuletzt danke ich den Familien, die an der Studie teilgenommen haben. Dass sie einer zunächst völlig fremden Person Einblick in ihr Familienleben gewährt haben, erfüllt mich mit großer Dankbarkeit. Ohne ihre Offenheit und Bereitschaft, an dieser Forschung mitzuwirken, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Allen, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben, danke ich von Herzen.

## Zusammenfassung

In einem mehrsprachigen Land wie Luxemburg spielt die sprachliche Bildung von Kindern sowohl im familiären Alltag als auch im Bildungssystem eine zentrale Rolle. Dabei ist zu beachten, dass die sprachliche Umgebung innerhalb des Landes nicht einheitlich ist, sondern je nach Region oder sozialem Umfeld stark variiert. Besonders Familien mit Migrationshintergrund stehen vor der Herausforderung, mehrere Sprachen gleichzeitig zu fördern und ihren Platz in diesen unterschiedlichen Sprachumgebungen zu finden. Diese Masterarbeit widmet sich der Frage, wie zwei in Luxemburg lebende Familien mit verschiedenen Sprachhintergründen die sprachliche Bildung ihrer Kinder erleben, welche Vorteile, Chancen und Schwierigkeiten sie dabei wahrnehmen und wie sie das luxemburgische Bildungssystem und den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit einschätzen. Die Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz. In beiden Familien wurden Interviews mit jeweils beiden Elternteilen und beiden Kindern im häuslichen Umfeld durchgeführt. Die gesammelten Daten wurden anschließend mittels thematischer Analyse nach Braun und Clarke (2006) ausgewertet. Ziel war es, Einblicke in den konkreten Sprachgebrauch, familiäre Sprachstrategien sowie individuelle Erfahrungen mit dem luxemburgischen Schulsystem und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Familien Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv bewerten, aber unterschiedlich damit umgehen. Diese Arbeit macht deutlich, dass sprachliche Bildung in Familien stark von institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt ist. Darüber hinaus leisten die Ergebnisse einen Beitrag zur bestehenden Forschung, indem sie aktuelle Einblicke liefern und die bisherige Literatur zu Mehrsprachigkeit und Familiensprachen im luxemburgischen Kontext erweitern. Daraus ergeben sich wichtige Impulse für Praxis und Forschung, wie zum Beispiel die Notwendigkeit, Familiensprachen stärker im schulischen Alltag zu berücksichtigen und Familien gezielter sprachlich zu begleiten.

## Abstract

In a multilingual country like Luxembourg, the language development of children plays an important role, both in everyday family life and in the education system. It's important to keep in mind that the linguistic environment within the country is not uniform, but varies greatly depending on the region or social environment. Families with a migrant background in particular face the challenge of promoting several languages at the same time while finding their place within these different linguistic settings. This master's thesis explores how two families living in Luxembourg with different language backgrounds experience the language education of their children, what advantages and difficulties they see, and how they perceive the Luxembourgish school system and the role of multilingualism in society. The study follows a qualitative research approach. In both families, interviews were conducted with both parents and children in their home environment. The collected data was then analyzed using thematic analysis according to Braun and Clarke (2006). The aim was to gain insights into everyday language use, family language strategies, and personal experiences with the school system and multilingual society in Luxembourg. The results show that both families view multilingualism in a positive way but deal with it differently. This thesis shows that language education in families is strongly influenced by institutional structures and social expectations. In addition, the results contribute to existing research by providing current insights and expanding the existing literature on multilingualism and family languages in the Luxembourg context. The findings offer useful ideas for practice and research, such as the need to better include family languages in schools and to offer families more targeted language support.

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abkürzungsverzeichnis .....                                                                          | 7  |
| 1 Einleitung.....                                                                                    | 8  |
| 1.1 Themenhinführung und bildungswissenschaftliche Relevanz .....                                    | 8  |
| 1.2 Forschungsstand .....                                                                            | 8  |
| 1.3 Forschungslücke, Forschungsfragen und Zielsetzung .....                                          | 9  |
| 1.4 Aufbau der Arbeit .....                                                                          | 11 |
| 2 Theoretischer Rahmen .....                                                                         | 12 |
| 2.1 Mehrsprachigkeit .....                                                                           | 12 |
| 2.1.1 Was bedeutet Mehrsprachigkeit? Ein theoretischer Zugang.....                                   | 13 |
| 2.1.2 Migration als Grundlage gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit .....                              | 14 |
| 2.1.3 Historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg: .....                               | 17 |
| 2.1.4 Regelungen und Entwicklungen der Sprachpolitik in Luxemburg.....                               | 18 |
| 2.1.5 Welche Sprachen im Alltag in Luxemburg gesprochen werden .....                                 | 20 |
| 2.1.6 Sprachhierarchien und gesellschaftliche Bewertungen.....                                       | 21 |
| 2.1.7 Kinder und Mehrsprachigkeit – frühe sprachliche Erfahrungen .....                              | 23 |
| 2.2 Familiäre Sprachpolitik in mehrsprachigen Kontexten.....                                         | 24 |
| 2.2.1 Begriffserklärung und theoretische Grundlagen der Family Language Policy .....                 | 25 |
| 2.2.2 Elterliche Sprachideologien und Überzeugungen.....                                             | 28 |
| 2.2.3 Sprachpraktiken im Familienalltag .....                                                        | 30 |
| 2.2.4 „Child Agency“ und Sozialisierung in sprachlichen Kontexten .....                              | 33 |
| 2.2.5 Externe Einflussfaktoren auf familiäre Sprachpolitik .....                                     | 34 |
| 2.2.6 FLP im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration ...               | 36 |
| 2.3 Mehrsprachiges Bildungssystem und soziale Ungleichheit im luxemburgischen<br>Schulsystem.....    | 38 |
| 2.3.1 Historische Entwicklung und rechtliche Grundlagen des luxemburgischen<br>Bildungssystems ..... | 38 |
| 2.3.2 Sprachenfolge und Unterrichtssprachen im Schulsystem .....                                     | 40 |

|       |                                                                                |    |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.3 | Luxemburgisch als Integrationssprache im Bildungsbereich .....                 | 42 |
| 2.3.4 | Selektionsmechanismen und soziale Bildungsungleichheit .....                   | 44 |
| 2.3.5 | Sprachliche Herausforderungen für Kinder mit Migrationshintergrund .....       | 46 |
| 2.3.6 | Bildungsangebote für mehrsprachige und neu zugewanderte Kinder .....           | 49 |
| 2.3.7 | Perspektiven und Kritik an der Mehrsprachigkeitspolitik .....                  | 50 |
| 2.4   | Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im Familienalltag .....      | 51 |
| 2.4.1 | Sprachförderung im Familienalltag .....                                        | 51 |
| 2.4.2 | Vorteile und Chancen der familiären Sprachförderung .....                      | 54 |
| 2.4.3 | Herausforderungen der familiären Sprachförderung .....                         | 56 |
| 3     | Methode .....                                                                  | 61 |
| 3.1   | Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen .....                        | 61 |
| 3.1.1 | Qualitativer Forschungsansatz .....                                            | 61 |
| 3.1.2 | Datenerhebung .....                                                            | 62 |
| 3.1.3 | Datenanalyse: Thematische Analyse nach Braun & Clarke .....                    | 64 |
| 3.2   | Stichprobe .....                                                               | 67 |
| 3.2.1 | Beschreibung der Zielgruppe .....                                              | 67 |
| 3.2.2 | Kontaktaufnahme der Familie .....                                              | 68 |
| 3.3   | Ethische Aspekte .....                                                         | 68 |
| 4     | Analyse und Ergebnisse .....                                                   | 70 |
| 4.1   | Fallanalyse 1: Die luxemburgische Familie .....                                | 71 |
| 4.1.1 | Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag .....                      | 71 |
| 4.1.2 | Herausforderungen der Sprachförderung im Familienkontext .....                 | 74 |
| 4.1.3 | Chancen der Sprachförderung im Familienalltag .....                            | 78 |
| 4.1.4 | Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem .....            | 81 |
| 4.1.5 | Sprachgebrauch im Familienalltag .....                                         | 83 |
| 4.1.6 | Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag ..... | 87 |
| 4.2   | Fallanalyse 2: Die portugiesische Familie .....                                | 91 |
| 4.2.1 | Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag .....                      | 91 |

|       |                                                                                                                |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.2 | Herausforderungen der Sprachförderung im Familienkontext.....                                                  | 95  |
| 4.2.3 | Chancen der Sprachförderung im Familienalltag .....                                                            | 97  |
| 4.2.4 | Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem .....                                            | 98  |
| 4.2.5 | Sprachgebrauch im Familienalltag .....                                                                         | 102 |
| 4.2.6 | Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag .....                                 | 107 |
| 4.3   | Vergleich beider Fallanalysen .....                                                                            | 111 |
| 4.3.1 | Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag.....                                                       | 111 |
| 4.3.2 | Herausforderungen der Sprachförderung im Familienkontext.....                                                  | 113 |
| 4.3.3 | Chancen der Sprachförderung im Familienalltag .....                                                            | 115 |
| 4.3.4 | Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem .....                                            | 117 |
| 4.3.5 | Sprachgebrauch im Familienalltag .....                                                                         | 119 |
| 4.3.6 | Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag .....                                 | 121 |
| 5     | Diskussion .....                                                                                               | 124 |
| 5.1   | Theoretische Diskussion der Ergebnisse .....                                                                   | 125 |
| 5.1.1 | Erlebte Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im Familienalltag<br>125                             |     |
| 5.1.2 | Wahrnehmung der Eltern des luxemburgischen Bildungssystems .....                                               | 128 |
| 5.1.3 | Sprachlicher Alltag im familiären Kontext .....                                                                | 130 |
| 5.1.4 | Gesellschaftliche Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in Luxemburg.....                                           | 133 |
| 5.2   | Kritische Reflexion und Grenzen der Studie .....                                                               | 135 |
| 6     | Schlussfolgerung und Ausblick .....                                                                            | 137 |
|       | Literaturverzeichnis .....                                                                                     | 140 |
|       | Anhang .....                                                                                                   | 147 |
|       | Anhang 1: Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der<br>folgenden Studie..... | 148 |
|       | Anhang 2: Interviewleitfaden .....                                                                             | 153 |
|       | Anhang 3: Richtlinien für die Gesprächstranskription .....                                                     | 157 |
|       | Anhang 4: Tabelle zur Übersicht der Themes und Sub-Themes.....                                                 | 158 |

## Abkürzungsverzeichnis

|      |   |                                         |
|------|---|-----------------------------------------|
| TA   | = | Thematische Analyse nach Braun & Clarke |
| FLP  | = | Family Language Policy                  |
| OPOL | = | One Parent – One Language               |
| HL   | = | Heritage Language                       |
| M    | = | Mutter                                  |
| V    | = | Vater                                   |
| K1   | = | erstgeborenes Kind                      |
| K2   | = | zweitgeborenes Kind                     |
| LF   | = | luxemburgische Familie                  |
| PF   | = | portugiesische Familie                  |

## 1 Einleitung

### 1.1 Themenhinführung und bildungswissenschaftliche Relevanz

Die sprachliche Bildung von Kindern stellt in einem mehrsprachigen Land wie Luxemburg zugleich eine zentrale Herausforderung und eine große Chance dar. Sprachen sind hier nicht nur Kommunikationsmittel, sondern sind auch eng mit Bildungschancen, sozialer Zugehörigkeit und persönlicher Identität verbunden. Im Alltag vieler Familien begegnen sich Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und zahlreiche Familiensprachen, wobei unterschiedliche Sprachräume, wie zum Beispiel das häusliche, schulische und gesellschaftliche Umfeld, jeweils eigene Anforderungen an Kinder und Eltern stellen. Vor allem Familien mit Migrationshintergrund sind in besonderer Weise gefordert, ihre Kinder sprachlich zu begleiten, während sie selbst möglicherweise nicht in allen schulisch relevanten Sprachen sprachsicher sind. In diesem Kontext werden Familien immer mehr als zentrale Instanzen der sprachlichen Bildung erkannt. Durch die Sprache, die sie im Alltag verwenden, durch bewusste oder unbewusste Entscheidungen und durch ihre Einstellung zu verschiedenen Sprachen beeinflussen Familien wesentlich, wie ihre Kinder mit sprachlicher Vielfalt umgehen und sie lernen.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist das Thema daher von hoher Relevanz: Es geht dabei um zentrale Fragen der Chancengleichheit, der sprachlichen Förderung, der Rolle von Bildungseinrichtungen im Umgang mit Vielfalt und nicht zuletzt der Bedeutung des familiären Umfelds in Bildungsprozessen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem konkreten Sprachhandeln in Familien und mit ihren Wahrnehmungen des Bildungssystems kann dazu beitragen, bestehende Strukturen kritisch zu reflektieren und Ansätze für eine inklusivere, sprachenfreundlichere Bildungspraxis zu entwickeln.

### 1.2 Forschungsstand

In der internationalen Forschung wurde in den letzten Jahren zunehmend untersucht, wie Familien in mehrsprachigen Kontexten ihre sprachliche Alltagsgestaltung organisieren und wie sie die sprachliche Bildung ihrer Kinder steuern oder begleiten. Das Konzept der Family Language Policy (FLP) hat sich dabei als produktiver theoretischer Rahmen etabliert, um elterliche Sprachideologien, sprachbezogene

Praktiken sowie Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Kindern analytisch zu erfassen. Studien wie die von King, Fogle und Logan-Terry (2008), Curdt-Christiansen und Lanza (2018) sowie Curdt-Christiansen und Huang (2020) zeigen auf, dass familiäre Sprachpolitik nie isoliert betrachtet werden kann, sondern immer im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Normen, schulischen Anforderungen und politischen Rahmenbedingungen steht. Gleichzeitig hat sich in der Forschung eine stärkere Sensibilisierung für kindliche Agency herausgebildet, also die aktive Rolle von Kindern bei der sprachlichen Gestaltung ihres Alltags.

Im luxemburgischen Kontext liegt eine zunehmende Zahl an Arbeiten vor, die sich mit Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und sprachlicher Bildung beschäftigen. Die Dissertation von Annie Flore Made (2016) liefert eine differenzierte Analyse des Sprachgebrauchs mehrsprachiger Familien in Luxemburg. Weitere Studien thematisieren die Rolle von Bildungseinrichtungen bei der sprachlichen Integration sowie die Frage, wie verschiedene Sprachen in der Gesellschaft bewertet werden. Dabei wird oft das Spannungsfeld deutlich zwischen Luxemburgisch als Nationalsprache und anderen Familiensprachen wie Portugiesisch, Französisch oder Englisch, die im Alltag vieler Menschen gesprochen werden. Trotz dieser vielfältigen Beiträge mangelt es jedoch bis jetzt an vertiefenden, fallbezogenen Studien, die die Sichtweisen von Familien näher untersuchen, miteinander vergleichen und dabei sowohl den tatsächlichen Sprachgebrauch als auch die Erfahrungen mit Schule und Gesellschaft berücksichtigen.

### 1.3 Forschungslücke, Forschungsfragen und Zielsetzung

Ein wichtiger Ausgangspunkt dieser Arbeit ist auch hier die Dissertation von Annie Flore Made (2016), die die sprachlichen Praktiken und Strategien mehrsprachiger Familien in Luxemburg untersucht hat. Ihre soziolinguistische Studie zeigt auf, wie Familien mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder im Alltag fördern und dabei mit verschiedenen Herausforderungen umgehen. Dabei liegt der Fokus auf Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht aus Luxemburg stammt. Die Perspektive von Familien, in denen beide Elternteile luxemburgischer Herkunft sind, wird in dieser Forschung jedoch nicht berücksichtigt. Gerade diese Perspektive ist jedoch besonders interessant, da auch rein luxemburgische Familien in einem mehrsprachigen Umfeld

leben und sich in Schule und Gesellschaft mit mehreren Sprachen auseinandersetzen müssen. Wie sie mit dieser Mehrsprachigkeit umgehen, welche Sprachstrategien sie entwickeln und wie sie das Bildungssystem wahrnehmen, ist bislang weitgehend unerforscht. Hier setzt die vorliegende Masterarbeit an. Ziel ist es, die familiären Sprachpraktiken, Überzeugungen und Erfahrungen zweier Familien, einer luxemburgischen und einer portugiesischen, zu vergleichen und zu analysieren. Dabei soll herausgefunden werden, wie beide Familien die sprachliche Bildung ihrer Kinder gestalten, welche Herausforderungen und Chancen sie dabei erleben und wie sie die Rolle des luxemburgischen Bildungssystems wahrnehmen. Durch den direkten Vergleich wird es möglich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und besser zu verstehen, wie soziale Herkunft, Familiensprache und institutionelle Rahmenbedingungen das sprachliche Lernen im Alltag beeinflussen.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen folgende Forschungsfragen:

1. Welche Herausforderungen und Chancen erleben in Luxemburg lebende Familien mit verschiedenen Sprachhintergründen bei der sprachlichen Bildung ihrer Kinder?
2. Wie nehmen sie die Rolle des luxemburgischen Bildungssystems dabei wahr?
3. Wie gestalten die Familien ihren sprachlichen Alltag im familiären Kontext?
4. Wie erleben die beiden Familien den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg?

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Begriff „Chancen“ in der Hauptforschungsfrage bewusst gewählt. Er ist weiter gefasst und schließt sowohl konkrete Vorteile als auch mögliche Perspektiven ein. Damit sind nicht nur zukünftige Möglichkeiten gemeint, sondern auch bereits erlebte positive Effekte von Mehrsprachigkeit, etwa im schulischen Lernen, in kulturellen Bindungen oder in der Kommunikation. Die Entscheidung für den Begriff „Chancen“ dient somit dazu, die Analyse nicht auf bereits bestehende Vorteile zu begrenzen, sondern auch Entwicklungspotenziale und neue Handlungsspielräume sichtbar zu machen.

Die Arbeit verfolgt das Ziel, die Sichtweisen der Familien sichtbar zu machen und besser zu verstehen, wie Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag in Luxemburg gelebt wird. Dabei sollen nicht nur die sprachlichen Praktiken, sondern auch die dahinterliegenden Einstellungen, Wahrnehmungen und Gewohnheiten beschrieben und analysiert

werden. Die Ergebnisse sollen Anreize für die bildungswissenschaftliche Forschung und die Praxis liefern, etwa im Hinblick auf die Anerkennung von Familiensprachen in Schule und Gesellschaft sowie die gezielte Unterstützung mehrsprachiger Familien.

#### 1.4 Aufbau der Arbeit

Die Masterarbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Nach der Einleitung folgt in Kapitel 2 der theoretische Teil, der zentrale Konzepte wie Mehrsprachigkeit, familiäre Sprachpolitik, die sprachliche Struktur des luxemburgischen Bildungssystems sowie die Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im Familienalltag systematisch darstellt. Kapitel 3 beschreibt den methodischen Zugang der Studie, einschließlich des qualitativen Designs, der Interviewdurchführung im häuslichen Umfeld der Familien, der Transkription sowie der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006). Kapitel 4 enthält die beiden Fallanalysen, in denen die sprachlichen Erfahrungen und Strategien der Familien differenziert dargestellt und thematisch strukturiert werden. Kapitel 5 setzt sich mit den wichtigsten Ergebnissen auseinander und vergleicht sie mit bestehenden Theorien und Forschungsergebnissen. Im abschließenden Kapitel 6 werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst, Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis gezogen und ein Ausblick auf zukünftigen Forschungsbedarf gegeben.

## 2 Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargestellt. Dabei geht es um die Frage, unter welchen gesellschaftlichen, familiären und bildungspolitischen Bedingungen Sprachförderung im Alltag stattfindet. Zunächst wird das Thema Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Kontext behandelt. Anschließend folgt eine Einführung in das Konzept der Family Language Policy (FLP), das hilft, Sprachpraxis in Familien besser zu verstehen. Im nächsten Teil wird das luxemburgische Bildungssystem und dessen Umgang mit sprachlicher Vielfalt beschrieben. Abschließend werden die Chancen und Herausforderungen betrachtet, die mit familiärer Sprachförderung im Alltag verbunden sind.

### 2.1 Mehrsprachigkeit

Im europäischen Kontext stellt Luxemburg ein besonders interessantes Beispiel für gelebte Mehrsprachigkeit dar. Auf engem geografischem Raum treffen verschiedene Sprachen aufeinander, die in institutionellen, gesellschaftlichen und familiären Kontexten koexistieren. Die Bevölkerung in Luxemburg ist in der Regel drei- oder mehrsprachig, wobei sich der Sprachgebrauch je nach Situation flexibel gestaltet (Noesen, 2025, S.117, 120). Diese Mehrsprachigkeit wird häufig als „einzigartig, komplex oder gar sensibel“ beschrieben (Noesen, 2025, S.117), was die besondere gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit widerspiegelt, die der Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Kontext erwiesen wird. Die gesellschaftliche Wahrnehmung dieser sprachlichen Vielfalt ist überwiegend positiv. Wie Noesen unter Bezug auf Sieburg berichtet: „Nach Sieburg [...] bewertet die Mehrheit der Bevölkerung die Mehrsprachigkeit positiv, da sie Kommunikationstüren im Alltag eröffne.“ (Sieburg, 2013, S.85).

Das folgende Kapitel beleuchtet verschiedene Facetten dieser sprachlichen Vielfalt: Zunächst wird der Begriff der Mehrsprachigkeit theoretisch eingeordnet (2.1.1), bevor die Rolle von Migration für die sprachliche Zusammensetzung der Bevölkerung thematisiert wird (2.1.2). Anschließend erfolgt ein Überblick über die historische Entwicklung (2.1.3) und die gegenwärtige Sprachpolitik Luxemburgs (2.1.4). Darauf aufbauend wird dargestellt, welche Sprachen im Alltag gesprochen werden (2.1.5) und wie sich gesellschaftliche Bewertungen und Hierarchien zwischen den Sprachen

äußern (2.1.6). Abschließend wird ein Blick auf die frühen sprachlichen Erfahrungen von Kindern im mehrsprachigen Umfeld geworfen (2.1.7).

### 2.1.1 Was bedeutet Mehrsprachigkeit? Ein theoretischer Zugang

Aus linguistischer Perspektive umfasst Mehrsprachigkeit weit mehr als die Beherrschung mehrerer Sprachen. Horner und Weber (2018) betonen, dass auch Register, Akzente, Genres und Schreibstile als sprachliche Ressourcen zu verstehen sind, die sich kontextabhängig verändern (S.3). Die Autoren unterscheiden zwischen einem populären und einem wissenschaftlich fundierten Modell. Ersteres beruht auf einer hierarchischen Einteilung von Sprachen und Dialekten und bewertet standardisierte Sprachen als überlegen. Das Expertenmodell hingegen versteht sprachliche Vielfalt als dynamisches System gleichwertiger Ausdrucksformen und fordert ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit sprachlicher Differenz (Horner & Weber, 2018, S.35). Ein weiteres Konzept, das in diesem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist das Translanguaging. Dabei handelt es sich um einen flexiblen Sprachgebrauch bei mehrsprachigen Sprecher\*innen im Alltag. Eine ausführlichere Analyse dieses Konzepts erfolgt im Kapitel 2.2.3.1.

„Die luxemburgische Situation unterscheidet sich von der anderer europäischer mehrsprachiger Länder, wie Belgien und der Schweiz, dadurch, dass die Luxemburger keine verschiedenen Sprachgemeinschaften darstellen.“ (Fehlen, 2008, S.45). Es gibt also keine formal getrennten Sprachgemeinschaften wie beispielsweise in Belgien oder der Schweiz, sondern der Sprachgebrauch in Luxemburg ist individuell, kontextabhängig und häufig von situationsabhängigen Faktoren bestimmt (Davis, 1994, S.66f.). Die historische Entwicklung Luxemburgs war dabei nicht von gezielter Sprachplanung geprägt. Vielmehr ergab sich die heutige Mehrsprachigkeit aus pragmatischen Entscheidungen im Zuge gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen (Fehlen, 2008, S.45). Dennoch bestehen auch im luxemburgischen Diskurs monolingualistische Ideologien fort. Die Vorstellung, dass jeder Mensch nur eine „Muttersprache“ haben könne, führt dazu, dass selbst mehrsprachige Biografien als minderwertig erscheinen. Horner und Weber (2015) kritisieren diese Sichtweise als realitätsfern und betonen die Notwendigkeit eines pluralistischen Sprachverständnisses (S.242f.). An dieser Stelle ist es hilfreich den Unterschied zwischen den Begriffen Multilinguismus und Plurilinguismus zu klären. Ersterer

beschreibt die sprachliche Vielfalt auf gesellschaftlicher Ebene, während letzterer die individuellen sprachlichen Repertoires meint (Fehlen, 2009, S.64-65). Luxemburg lässt sich demnach als multilingualer Staat mit einer plurilingualen Bevölkerung bezeichnen. Einsprachigkeit ist hier kaum anzutreffen (ebd., S.65): Studien zeigen, dass die Einwohner\*innen Luxemburgs durchschnittlich zwei Sprachen im Alltag nutzen und je nach Kontext zwischen ihnen wechseln (Made, 2016, S.16). Auch in Familien zeigt sich diese sprachliche Dynamik: Made (2016) beschreibt plurilinguale Familien als Konstellationen, in denen Eltern gleiche oder unterschiedliche Muttersprachen sprechen, deren Kinder jedoch weitere Sprachen durch Schule und Umfeld erwerben (S.43).

### 2.1.2 Migration als Grundlage gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit

Die sprachliche Vielfalt Luxemburgs ist eng mit seiner migrationsbedingten Entwicklungsgeschichte verbunden. Der kleine Binnenstaat entstand 1839 in seinen heutigen Grenzen und war zunächst agrarisch geprägt. Die wirtschaftlichen Verhältnisse waren bescheiden, die Bevölkerung arm, und Luxemburg zählte lange Zeit zu den strukturschwächeren Regionen Europas (Kühn, 2015, S.7). Erst mit der Industrialisierung, vor allem durch die Entstehung der Eisen- und Stahlindustrie im Süden des Landes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, kam es zu einem grundlegenden Wandel. Der steigende Bedarf an Arbeitskräften führte dazu, dass Luxemburg zu einem Einwanderungsland wurde. Zunächst wurden Facharbeiter\*innen aus benachbarten deutschen Regionen angeworben, später folgten dann italienische Migrant\*innen, die größtenteils im Niedriglohnsektor tätig waren (ebd.). Zwischen 1875 und 1910 stieg der Anteil der ausländischen Bevölkerung von rund drei auf fünfzehn Prozent an, wobei es sich meist um junge Männer handelte, die ohne Familie einreisten. Viele italienische Arbeitskräfte pendelten regelmäßig zwischen Luxemburg und ihren Herkunftsregionen oder benachbarten Industriestandorten. In Industrieorten wie Dudelange entstanden ethnisch geprägte Viertel, wie zum Beispiel das bekannte „La Petite Italie“ („Klein-Italien“ – Übersetzung DR), das bis heute als Symbol für die erste Phase der Arbeitsmigration gilt (Pauly, 2010, S.66-67). Bemerkenswerterweise war Luxemburg in dieser Zeit zugleich ein Auswanderungsland: Zahlreiche Luxemburger\*innen verließen das Land, um bessere Perspektiven in Nordamerika oder Lothringen zu finden (Kühn, 2015, S.7). Migration war also in beide Richtungen bestimmend für die gesellschaftliche Entwicklung.

Nach dem Zweiten Weltkrieg intensivierte sich die Zuwanderung erneut. Luxemburg benötigte dringend Arbeitskräfte für den wirtschaftlichen Wiederaufbau. Im Rahmen eines bilateralen Abkommens mit Italien aus dem Jahr 1948 wurden junge italienische Männer rekrutiert, oftmals unter Bedingungen, die kaum langfristige Integration zuließen: kurze Vertragslaufzeiten, kein Familiennachzug, geringe soziale Sicherung. Dennoch konnte der Zustrom kaum begrenzt werden, da der Bedarf an Arbeitskräften weiterhin hoch war (Pauly, 2010, S.67-68; Kühn, 2015, S.4). Ab Mitte der 1960er Jahre nahm die italienische Einwanderung ab. An ihre Stelle traten neue Herkunftsländer, etwa durch den Anwerbeabkommen mit Portugal im Jahr 1970, der zu dieser Zeit besonders bedeutsam wurde. Es war weniger restriktiv, erlaubte Familiennachzug und entsprach zugleich einem politischen Interesse: Die luxemburgische Regierung verfolgte das Ziel, vor allem „weiße, katholische“ Migration zu fördern, weshalb Abkommen mit nordafrikanischen Staaten vermieden wurden (Pauly, 2010, S.67-68). Der Anstieg der portugiesischen Bevölkerung war markant. In den 1970er Jahren wuchs sie von etwa 5.000 auf rund 30.000 Personen an. Diese Migration war dabei von Beginn an auf langfristige Ansiedlung ausgelegt. Viele kamen mit ihrer Familie oder gründeten eine solche in Luxemburg, was eine stärkere soziale Verwurzelung begünstigte. Häufig entstand dabei auch eine Kettenmigration, bei der weitere Angehörige aus dem gleichen Herkunftsort folgten (Kühn, 2015, S.3; Pauly, 2010, S.67-69). Während die Einwanderung in Zeiten der Wirtschaftskrise ab Mitte der 1970er Jahre vorübergehend stagnierte, setzte sie ab den 1980er Jahren erneut ein. Bis zur Jahrtausendwende war die portugiesische Bevölkerung auf knapp 60.000 Personen angewachsen. Dieses Wachstum setzt sich bis in die Gegenwart fort. Sozioökonomisch war diese Migration stark unterteilt: Die Mehrheit der portugiesischen Einwanderer\*innen verfügte über niedrige formale Bildung, oftmals nur über vier Jahre Grundschulbesuch, und war entsprechend in weniger qualifizierten Berufsbereichen tätig. Männer arbeiteten häufig im Baugewerbe, Frauen in der Reinigung oder in Privathaushalten (Pauly, 2010, S.67-69). Diese Muster blieben über Jahrzehnte hinweg stabil. Zwar ist in der zweiten Generation eine stärkere Durchmischung der Berufsfelder erkennbar, allerdings kann man noch immer erkennen, dass Einkommen und die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten weiterhin unter dem nationalen Durchschnitt liegen (Kühn, 2015, S.8). Hinzu kommt eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen: Nur rund 15 Prozent der portugiesischen Schüler\*innen erreichen das „Enseignement Secondaire“, das als akademisch

orientierter Bildungsweg gilt, dies, obwohl sie in Luxemburg geboren und dort sozialisiert wurden. Zentrale Erklärungsfaktoren davon sind eine späte Einführung der französischen Sprache im Bildungssystem sowie bildungsferne Elternhäuser (Kühn, 2015, S.9).

Neben der Arbeitsmigration prägten auch Fluchtbewegungen die Zusammensetzung der Bevölkerung. Anfang der 1990er Jahre kam es im Zuge des Zerfalls Jugoslawiens zur ersten großen Flüchtlingsbewegung nach Luxemburg. Aufgrund eines Mangels an spezifischen Asylgesetzes wurden Aufenthaltsregelungen damals durch Regierungsbeschlüsse getroffen. Diese führten zu uneinheitlichen Bedingungen, je nach Herkunftsland mit oder ohne Arbeitsgenehmigung (Kühn, 2015, S.11). Ein zweiter Höhepunkt wurde 1999 während des Kosovokriegs erreicht, als fast 3.000 Asylanträge gestellt wurden, was bis dahin einen historischen Höchststand erreichte. Die damit verbundene Diversifizierung der Bevölkerung hatte auch langfristige Auswirkungen auf das Bildungssystem und die sprachliche Sozialisation.

Auch in den letzten Jahrzehnten blieb Luxemburg ein Ziel für Arbeitsmigration. Zwischen 2011 und 2014 kamen jährlich über 20.000 Menschen ins Land, mit einem Migrationssaldo von rund 10.000 bis 11.000 Personen pro Jahr. Der Anteil ausländischer Staatsangehöriger wuchs von 40 Prozent im Jahr 2005 auf 45 Prozent im Jahr 2014 an (Kühn, 2015, S.3f.). Nicht zuletzt ist die Arbeitsmarktintegration weiterhin stark nach Nationalitäten differenziert. Während Luxemburger\*innen und Personen aus westlichen EU-Staaten häufiger in gut bezahlten Tätigkeiten beschäftigt sind, finden sich Portugies\*innen, Kapverdier\*innen oder Menschen aus dem Balkan überproportional in niedrig entlohnenden Sektoren. Besonders auffällig ist die ungleiche Verteilung im öffentlichen Dienst: Obwohl Luxemburger\*innen nur noch rund 30 Prozent der Erwerbsbevölkerung ausmachen, stellen sie einen Großteil der Angestellten im öffentlichen Sektor dar. Gründe dafür sind unter anderem Voraussetzungen wie Dreisprachigkeit und luxemburgische Staatsbürgerschaft, die viele Migrant\*innen faktisch ausschließen (Hartmann-Hirsch, 2010, S.126; Pauly, 2010, S.70-71). Auch in den oberen Einkommensgruppen, beispielsweise im Bankwesen, dominieren häufig hochqualifizierte Zuwanderer\*innen aus Nachbarstaaten.

### 2.1.3 Historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg:

Die heutige Mehrsprachigkeit Luxemburgs ist das Ergebnis historischer, politischer und migrationsbedingter Entwicklungen, die über Jahrhunderte hinweg das sprachliche Profil des Landes geprägt haben. Bereits in der Römerzeit existierte ein Nebeneinander mehrerer Sprachen wie Keltisch, Germanisch und Latein, wobei Letzteres als Verwaltungssprache diente (Hu & Wagner, 2020, S.344). Ab dem Mittelalter wurde das Gebiet sprachlich in einen deutschsprachigen Osten und einen französisch-wallonischen Westen geteilt, wodurch früh Formen institutionalisierter Zweisprachigkeit entstanden (ebd.). Mit dem Wiener Kongress von 1815 wurde Luxemburg Mitglied im Deutschen Bund, blieb jedoch in Personalunion mit den Niederlanden verbunden (Gilles, 2009, S.1). Die territoriale Festlegung im Jahr 1839, bei der das romanischsprachige Gebiet an Belgien abgetreten wurde, begründete erstmals die Vorstellung Luxemburgs als zusammenhängende, einheitliche Sprachgemeinschaft (Noesen, 2025, S.118; Fehlen, 2009, S.14f.). Im 19. Jahrhundert gewann Französisch allerdings zunehmend an Bedeutung als Verwaltungs- und Prestigesprache, während Deutsch als Sprache der breiten Bevölkerung diente. Luxemburgisch hingegen wurde derzeit nicht als eigenständige Sprache anerkannt, sondern als Variante des Deutschen („Platt“) betrachtet (Noesen, 2025, S.118). Erst schrittweise entwickelte es sich über die Funktion als Verkehrssprache hinaus zu einer vollwertigen Schriftsprache. Dabei spielte nicht die staatliche Sprachpolitik, sondern das sprachliche Engagement der Mittelschicht eine entscheidende Rolle: „Das Luxemburgische habe sich, getragen von der Mittelschicht und nicht sprachpolitisch geplant, ‚gegen den Widerstand der Bildungseliten‘ zur dritten Sprache entwickelt.“ (Noesen, 2025, S.119). Die Verfassungen von 1848 und später von 1948 verankerten hingegen zunächst nur Deutsch und Französisch als Amtssprachen; Luxemburgisch blieb außen vor (Fehlen, 2008, S.48).

Das Schulgesetz von 1843 führte ein zweisprachiges Bildungssystem ein, in dem Deutsch zur Alphabetisierung diente und Französisch ab dem zweiten Schuljahr als weitere Unterrichtssprache gelehrt wurde. Damit wurde die Zweisprachigkeit institutionell verankert und als Teil der Nationenbildung genutzt (Horner & Weber, 2015, S.237). Erst mit dem Schulgesetz von 1912 wurde Luxemburgisch erstmals offiziell im Lehrplan berücksichtigt, was langfristig zur Trennung von Luxemburgisch und Deutsch im öffentlichen Bewusstsein beitrug (Horner & Weber, 2008, S.91). Die gesetzliche

Anerkennung des Luxemburgischen als Nationalsprache erfolgte schließlich 1984 mit dem Sprachengesetz: „Die luxemburgische Sprache ist Nationalsprache der Luxemburger.“ (Ministère d'État, 1984, Art. 1). Dieses markierte den offiziellen Funktionsausbau zur dritten Landessprache (Horner & Weber, 2018, S.78).

Die historische Entwicklung Luxemburgs zeigt damit, dass die heutige Trilingualität, bestehend aus Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, weder zufällig noch rein politisch geplant ist, sondern tief in der Geschichte des Landes verwurzelt. Sie ist das Ergebnis territorialer Umbrüche, soziopolitischer Aushandlungen und kontinuierlicher sprachlicher Anpassungsprozesse über mehrere Jahrhunderte hinweg.

#### 2.1.4 Regelungen und Entwicklungen der Sprachpolitik in Luxemburg

Die Sprachpolitik Luxemburgs hat sich historisch entlang gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen entfaltet. Während sich das sprachliche Nebeneinander von Luxemburgisch, Deutsch und Französisch über Jahrhunderte herausbildete, erfolgte erst im 20. Jahrhundert eine systematische rechtliche Regelung. Einen entscheidenden Meilenstein markiert das Sprachengesetz vom 24. Februar 1984, das die funktionale Dreisprachigkeit Luxemburgs erstmals gesetzlich verankerte. In Artikel 1 wurde Luxemburgisch, wie zuvor bereits erwähnt, zur „Nationalsprache“ erklärt, während Artikel 2 Französisch als alleinige Gesetzessprache bestimmte. In Verwaltung und Justiz können „die drei Sprachen – Luxemburgisch, Französisch und Deutsch – verwenden und antworten möglichst in der Sprache des Antragstellers“ (Ministère d'État, 1984, Art.3). Artikel 4 legte fest, dass Behörden „nach Möglichkeit in der Sprache antworten sollen, in der sie angesprochen wurden“ (Made, 2016, S.29; Fehlen, 2009, S.34). Diese gesetzliche Dreisprachigkeit gilt auch als Grundlage des luxemburgischen Bildungssystems und wird häufig als europäisches Modell dargestellt (Horner & Weber, 2008, S.87). Die Funktion der einzelnen Sprachen ist dabei klar differenziert: Luxemburgisch wird vor allem in der gesprochenen Kommunikation im Alltag verwendet und gilt als wichtiges identitätsstiftendes Merkmal. Deutsch übernimmt insbesondere im Bildungswesen und in den Medien eine zentrale Rolle. Französisch hingegen dominiert in der Verwaltung, im juristischen Bereich und in der Gesetzgebung (Gilles, 2009, S.3; Horner & Weber, 2018, S.144). Diese funktionale Aufteilung führt dazu, dass Luxemburg häufig als frankophones Land wahrgenommen wird, dies vor allem aufgrund der Verwendung

des Französischen in offiziellen Dokumenten, auf Beschilderungen und in touristischen Kontexten (Noesen, 2025, S.121). Gleichzeitig bleibt Deutsch trotzdem eine wichtige Schrift- und Unterrichtssprache, auch wenn es gesellschaftlich häufig weniger präsent erscheint (ebd., S.121f.). Es dient weiterhin als Alphabetisierungssprache in der Grundschule und stellt damit ein zentrales Medium für den Spracherwerb im Bildungssystem dar (Horner & Weber, 2018, S.144).

Die Rolle des Luxemburgischen hat sich hingegen grundlegend verändert. Während es im 19. Jahrhundert kaum als eigenständige Sprache wahrgenommen wurde, hat es seit den 1970er Jahren eine erhebliche symbolische Aufwertung erfahren. Unterstützt wurde dies beispielsweise durch die zivilgesellschaftliche Bewegung „Actioun Lëtzebuerg“, die sich erfolgreich für die Einführung des Sprachgesetzes einsetzte und dazu beitrug, dass Luxemburgisch heute nicht nur als Alltagssprache, sondern auch als kulturelles Symbol und Integrationsinstrument betrachtet wird (Fehlen, 2008, S.56; Horner & Weber, 2015, S.235). Die Aufwertung des Luxemburgischen spiegelt sich zudem in einer zunehmenden Verwendung in Literatur, Medien und politischen Diskursen wider (Noesen, 2025, S.121). In der jüngeren Sprachpolitik gewinnt es zudem an Bedeutung als Sprache der Integration, insbesondere in Sprachkursen für Migrant\*innen (Made, 2016, S.31f.). Dies verweist auf eine zunehmend aktive Sprachpolitik, die nicht nur bestehende Strukturen absichert, sondern auch gezielt auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert, beispielsweise durch die fortschreitende Internationalisierung Luxemburgs durch Migration, Globalisierung und europäische Integration (Hu & Wagner, 2020, S.344). Die gesetzliche Festschreibung der Dreisprachigkeit kann insgesamt als Bestätigung eines historisch gewachsenen Status quo betrachtet werden. Horner und Weber (2015) sprechen von einer bewussten sprachpolitischen Entscheidung, die den sprachlichen Alltag nicht neu ordnete, sondern rechtlich absicherte. Dabei wurde Luxemburgisch als „Nationalsprache“ benannt, jedoch nicht als „Amtssprache“ definiert; eine Formulierung, die bewusst gewählt wurde, um Spielraum bei der konkreten Anwendung in Verwaltung und Bildung zu lassen (Weber & Horner, 2012, S.4; Horner & Weber, 2015, S.235). In der Praxis variiert der Sprachgebrauch stark: In Behörden antwortet man, sofern möglich, in der Sprache der Anfrage, wobei Französisch besonders häufig von nicht-luxemburgischen Bürger\*innen verwendet wird (Davis, 1994, S.67f.). Diese Praxis führt dazu, dass Französisch neben Luxemburgisch auch im Integrationsalltag eine wichtige Rolle

spielt, etwa bei portugiesischen oder italienischen Migrant\*innen, deren Muttersprache sehr nah am Französischen ist (ebd.).

### 2.1.5 Welche Sprachen im Alltag in Luxemburg gesprochen werden

Neben den drei offiziellen Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) spielen zunehmend auch Englisch, Portugiesisch und Italienisch eine bedeutende Rolle in der alltäglichen Sprachverwendung in Luxemburg (Noesen, 2025, S. 117). Diese Sprachenvielfalt geht sowohl auf historische Entwicklungen als auch auf die bereits erwähnte Migration und wirtschaftliche Öffnung zurück. Nahezu die Hälfte der Erwerbstätigen lebt im Ausland (STATEC, 2025a), während rund 47% der Wohnbevölkerung nicht die luxemburgische Staatsbürgerschaft besitzen (STATEC, 2025b).

Luxemburgisch nimmt nach wie vor eine zentrale Stellung im mündlichen Alltag ein, besonders in familiären und informellen Kontexten. Laut einer Volksbefragung im Jahr 2021 (Fehlen et al., 2023, S. 10) gaben 61,2% der Befragten an, Luxemburgisch regelmäßig auf der Arbeit, in der Schule und/oder zu Hause zu sprechen. Dennoch dominiert Französisch in der öffentlichen Kommunikation und am Arbeitsplatz. Es wird von 68% der Beschäftigten genutzt und gilt als wichtigste Sprache des privaten Arbeitsmarkts (Fehlen & Heinz, 2016, S. 63; Noesen, 2025, S. 120). Diese Verbreitung lässt sich insbesondere durch die starke Präsenz romanophoner Grenzgänger\*innen aus Frankreich und Belgien erklären (Horner & Weber, 2018, S. 144). Doch auch Deutsch ist weiterhin relevant, insbesondere im Bildungsbereich, vor allem als Alphabetisierungssprache, und in den Printmedien, wo es mit über 80% der Artikel in den nationalen Tageszeitungen dominiert (Davis, 1994, S. 69; Sadargues, 2017). Allerdings wird es im Alltag weniger bewusst wahrgenommen und hat gegenüber dem Französischen an öffentlicher Präsenz abgenommen (Gilles, 2009, S. 13; Noesen, 2025, S. 121f.).

Ein bemerkenswerter Anteil der Bevölkerung spricht zusätzlich Portugiesisch oder Englisch. Etwa jede fünfte Person verwendet eine dieser beiden Sprachen im Alltag (Fehlen et al., 2013, S. 1). Laut einer Studie aus dem Jahr 2018 (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2024) ist die meistgesprochene Sprache der luxemburgischen Bevölkerung Französisch mit 98%, gefolgt von Englisch (80%), Deutsch (78%) und Luxemburgisch (77%). Der Gebrauch von Luxemburgisch steigt

dabei mit der Dauer des Aufenthalts in Luxemburg (Fehlen et al., 2013, S. 1), was auf eine gewisse integrative Kraft dieser Sprache schließen lässt. In Bildungskontexten wird die Mehrsprachigkeit besonders deutlich: Nur noch etwa ein Drittel der Grundschulkinder hat Luxemburgisch als erste Familiensprache (Noesen, 2025, S. 120; MENJE, 2024, S. 17). Gleichzeitig sprechen viele Kinder zwei oder mehr Sprachen zu Hause, was auf eine zunehmende sprachliche Vielfalt hindeutet (Noesen, 2025, S. 120). Auch die Medienlandschaft spiegelt die Mehrsprachigkeit wider. Während Radio Luxemburg stark luxemburgisch geprägt ist, sind deutsche Fernsehsender am weitesten verbreitet. Französischsprachige Medien gewinnen durch junge Nutzer\*innen und Grenzgänger\*innen an Bedeutung (Sadargues, 2017; Made, 2016, S. 22). Englisch spielt ebenfalls eine wachsende Rolle, nicht zuletzt durch die internationale Wirtschaftsverflechtung Luxemburgs (Davis, 1994, S. 178).

### 2.1.6 Sprachhierarchien und gesellschaftliche Bewertungen

In Luxemburg beeinflussen soziale, politische und bildungspolitische Entwicklungen, wie Sprachen wahrgenommen und bewertet werden. Während das Französische lange Zeit als zentrale Prestigesprache galt, verliert es in manchen gesellschaftlichen Bereichen an symbolischem Gewicht. Vor allem im Hochschulbereich, in internationalen Institutionen und im Dienstleistungssektor tritt zunehmend Englisch als dominante Verkehrssprache auf (Noesen, 2025, S. 122). Dennoch bleibt Französisch im handwerklichen und industriellen Sektor relevant und gilt weiterhin als wichtige Sprache des Arbeitsmarktes.

Die Einschätzung der drei Hauptsprachen Luxemburgs variiert deutlich nach soziokulturellen und bildungsbezogenen Kriterien. Gilles (2009, S. 9) zeigt anhand empirischer Daten, dass Französisch am höchsten bewertet wird, dies insbesondere im Hinblick auf Ästhetik und kulturelles Prestige, während Deutsch als am wenigsten modern und kultiviert gilt. Dieser Befund steht im Kontrast zur sprachlichen Realität vieler Luxemburger\*innen, die Deutsch traditionell als Lesesprache nutzen. Allerdings beeinflussen soziale Schichten und ihre kulturellen Praxen die sprachliche Orientierung erheblich. Höhergebildete Personen bevorzugen französisch- und englischsprachige Medienangebote und Literatur, während Personen mit niedrigerem Bildungsniveau stärker am Deutschen orientiert sind (Gilles, 2009, S. 8; Davis, 1994, S. 78-84). Die portugiesischsprachige Bevölkerung ist besonders betroffen von

sprachlicher Marginalisierung: Ihre Bedürfnisse werden im Bildungssystem kaum berücksichtigt. Die Alphabetisierung erfolgt auf Deutsch, obwohl viele portugiesische Kinder diese Sprache beim Schuleintritt nicht sprechen, was sich negativ auf ihre Bildungschancen auswirkt (Horner & Weber, 2018, S. 78). Auch im Medien- und Konsumverhalten lassen sich klare soziale Unterschiede nach Sprache erkennen. Die Oberschicht nutzt häufiger Französisch, sei es bei kulturellen Aktivitäten oder in der Alltagskommunikation, während deutschsprachige Medien bei der Arbeiterschicht dominieren (Weber & Horner, 2012, S. 8; Davis, 1994, S. 183-184). Viele portugiesische Migrant\*innen orientieren sich sprachlich innerhalb ihrer Community am Portugiesischen und verwenden Französisch als Sprache des Außenkontakts (Davis, 1994, S. 86). Das führt zu einer Tendenz der sozialen Abgrenzung, die durch mangelnde schulische und berufliche Durchlässigkeit weiter verstärkt wird.

Die gesellschaftliche Bewertung von Mehrsprachigkeit ist dabei keineswegs neutral: Hoch angesehene Sprachkompetenz, etwa in Englisch oder Französisch, gilt als Ausdruck von Bildung und internationaler Offenheit. Dagegen wird Mehrsprachigkeit in migrantischen Kontexten, insbesondere in Form von Sprachmischungen oder nicht-standardsprachlicher Nutzung, häufig mit Rückständigkeit oder Integrationsdefiziten assoziiert (Christmann, 2018, S. 8). Trotz der gesellschaftlichen Aufwertung des Luxemburgischen durch seine offizielle Anerkennung als Nationalsprache im Sprachengesetz von 1984 und seiner wachsenden Medienpräsenz bleibt es primär eine gesprochene Sprache mit identitätsbezogener Funktion (Horner & Weber, 2008, S. 84; Made, 2016, S. 30). Im öffentlichen Raum tritt es zwar zunehmend in schriftlicher Form auf, z.B. bei Einladungen, Plakaten oder politischen Reden, doch wird es im Alltag nur selten als tatsächliches Kommunikationsmittel genutzt. Der formelle Gebrauch trägt jedoch zur symbolischen Aufwertung bei und stärkt das Zugehörigkeitsgefühl in einer mehrsprachigen Gesellschaft (Made, 2016). In sprachideologischen Diskursen wird Luxemburgisch dagegen häufig als gefährdete Sprache dargestellt, die durch Standardisierung und institutionelle Förderung geschützt werden müsse. Damit verbunden ist die Angst, die luxemburgische Bevölkerung könne im eigenen Land zur Minderheit werden (Horner & Weber, 2018, S. 78).

### 2.1.7 Kinder und Mehrsprachigkeit – frühe sprachliche Erfahrungen

Kinder, die in Luxemburg aufwachsen, erleben Sprache nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern als komplexes, soziales und kulturelles Phänomen. Die frühe sprachliche Sozialisation ist maßgeblich durch die familiäre Herkunft, die soziale Schicht und die sprachpolitischen Rahmenbedingungen des Landes geprägt. Besonders Kinder aus Migrationsfamilien sind mit einer hohen sprachlichen Vielfalt konfrontiert. In Haushalten, in denen keine der drei offiziellen Landessprachen gesprochen wird, erwerben Kinder häufig ein breites Sprachrepertoire, das bis zu vier Sprachen umfassen kann (Made, 2016, S. 24). Der familiäre Sprachgebrauch erweist sich in diesem Kontext als äußerst vielschichtig und hängt stark vom Bildungsstand, dem Beruf der Eltern und der jeweiligen Herkunft ab (Horner & Weber, 2008, S. 81). Diese plurilinguale Alltagsrealität fördert bei Kindern die Fähigkeit zum Code-Switching: ein situationsabhängiger Wechsel zwischen Sprachen. Bereits im frühen Kindesalter entwickeln sie metasprachliche Kompetenzen, reflektieren über Sprache und passen ihren Sprachgebrauch flexibel an (Kirsch & Catanese, 2017, S. 11). Kinder aus bildungsnahen Haushalten erfahren diesen sprachlichen Wechsel häufig in einem institutionalisierten Rahmen, beispielsweise in Form mehrsprachiger Interaktionen mit pädagogischem Personal oder in strukturierten Bildungssettings (Davis, 1994, S. 186).

Die institutionelle Sprachförderung setzt in Luxemburg früh an: Bereits im Vorschulbereich wird Luxemburgisch als Einstiegssprache etabliert. Später kommt dann der Spracherwerb in Deutsch und Französisch hinzu, und in der Sekundarstufe dann noch Englisch. Ergänzend gibt es in einigen Fällen muttersprachlichen Unterricht in Portugiesisch oder Italienisch, insbesondere in Form von zweistündigem Herkunftssprachenunterricht pro Woche (Weber & Horner, 2012, S. 11). Trotz dieser mehrsprachigen Bildungsstruktur sehen sich viele Kinder mit einer erheblichen sprachlichen Belastung konfrontiert. Im Vergleich zu monolingualen oder bilingualen Systemen erfordert das luxemburgische Bildungssystem ein hohes Maß an Sprachkompetenz in mehreren Sprachen, dem nicht alle Kinder gleichermaßen gerecht werden können (Bai & Young, 2024, S. 2). Vor allem Kinder aus wirtschaftlich benachteiligten oder zugewanderten Familien haben oft Nachteile im Bildungssystem, da sie seltener über die sprachlichen und kulturellen Ressourcen verfügen, die dort erwartet werden (Davis, 1994, S. 86). Während Eltern meist die Erstsprache mit ihren Kindern sprechen, übernehmen Bildungsinstitutionen die Rolle, in die Landessprachen

einzuführen (Made, 2016). Eine Bildungsstudie aus der Jahrtausendwende zeigt: Über 70% der 15-jährigen Schüler\*innen portugiesischer Herkunft gaben an, Luxemburgisch mit Freund\*innen und Geschwistern zu sprechen (Noesen, 2025, S. 121). Dies unterstreicht die integrative Kraft der luxemburgischen Sprache in Peer-Group-Kontexten und zeigt, dass Sprachaneignung stark von sozialer Umgebung, Identifikation und alltäglicher Praxis abhängig ist.

Gleichzeitig existiert im Bildungssystem allerdings ein Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Vorgaben und gesellschaftlicher Realität: Während Luxemburgisch als identitätsstiftende Sprache gefördert wird, dominieren Französisch und zunehmend auch Englisch den Arbeitsmarkt (Horner & Weber, 2018, S. 145f.). Diese Unstimmigkeit zwischen Bildungs- und Berufsanforderungen stellt besonders für Kinder eine Herausforderung dar, da sprachliche Kompetenzen je nach Lebensbereich unterschiedlich bewertet und gefordert werden.

Die Ausführungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit in Luxemburg ein vielschichtiges und historisch gewachsenes Phänomen ist, das sowohl strukturell vorgegeben als auch alltagspraktisch ausgehandelt wird. Gerade im Spannungsfeld zwischen institutionellen Anforderungen, gesellschaftlichen Bewertungen und individueller Sprachbiografie kommt der Familie eine zentrale Rolle zu. Wie Familien mit dieser sprachlichen Komplexität umgehen, steht im Zentrum des folgenden Kapitels zur familiären Sprachpolitik.

## 2.2 Familiäre Sprachpolitik in mehrsprachigen Kontexten

In mehrsprachigen Gesellschaften wie Luxemburg kommt der sprachlichen Gestaltung des Familienalltags eine besondere Bedeutung zu. Während sich viele Studien auf frühe Kindheit und Erstspracherwerb konzentrieren, fehlen bislang differenzierte Analysen zu älteren Kindern und alltagsintegrierter Sprachförderung über den Vorschulbereich hinaus (Aleksic & Durus, 2025, S.10). Familiäre Sprachpolitik (Family Language Policy) bietet ein geeignetes Analyseraster, um zu untersuchen, wie Eltern den Spracherwerb steuern, auf externe Anforderungen reagieren und welche Strategien sie im Alltag entwickeln.

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick darüber, wie Familien mit Sprache im Alltag umgehen und wie sie bewusst oder unbewusst Sprachentscheidungen treffen. Zuerst werden die wichtigsten Begriffe und theoretischen Grundlagen der Family Language Policy erklärt (2.2.1). Danach geht es um die Einstellungen und Überzeugungen der Eltern zu Sprache (2.2.2) sowie um die tatsächliche Sprachverwendung in der Familie (2.2.3), einschließlich des Konzepts Translanguaging (2.2.3.1). Auch die Rolle der Kinder wird betrachtet, also wie sie Sprache mitgestalten und beeinflussen (2.2.4). Ein weiteres Thema sind äußere Einflüsse wie Schule und Gesellschaft (2.2.5). Abschließend wird dann das Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration gezeigt (2.2.6).

### 2.2.1 Begriffserklärung und theoretische Grundlagen der Family Language Policy

Family Language Policy (FLP) hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten als zentrales Forschungsfeld im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit, Migration und familialem Spracherwerb etabliert. Im Kern beschreibt FLP die bewusste oder unbewusste sprachliche Gestaltung in Familien und untersucht, wie Eltern den Sprachgebrauch in ihrem Haushalt gestalten, welchen ideologischen Überzeugungen sie folgen und mit welchen Maßnahmen sie bestimmte Sprachen fördern oder zurückstellen. Die klassische Definition nach King, Fogle und Logan-Terry (2008, S. 907) betont, dass es sich bei FLP um ein „explicit and overt planning in relation to language use within the home among the family members“ handelt, das einen unmittelbaren Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder, deren schulischen Erfolg sowie auf den Erhalt der beteiligten Sprachen hat (Horner & Weber, 2018, S. 196). Dabei rücken nicht nur die Alltagspraxis, sondern auch strategische Überlegungen und affektive Komponenten der Eltern in den Mittelpunkt der Analyse.

Die theoretischen Grundlagen von FLP wurden maßgeblich durch das Modell von Spolsky (2004) geprägt. Dieses dreigliedrige Konzept umfasst Sprachideologien (beliefs), Sprachmanagement (language management) und Sprachpraktiken (language practices).<sup>1</sup> Sprachideologien beschreiben die Überzeugungen und Einstellungen, die Familien gegenüber bestimmten Sprachen oder Sprachverwendungen hegen. Das Sprachmanagement beinhaltet konkrete

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Arbeit werden Sprachmanagement-Aspekte als Teil sprachlicher Alltagspraktiken und elterlicher Überzeugungen mitbehandelt, da Sprachmanagement an der Schnittstelle der beiden Konzepte Sprachideologien und Sprachpraktiken steht.

Maßnahmen oder Strategien zur Förderung oder Steuerung von Sprachen, zum Beispiel die Entscheidung, zuhause nur die Herkunftssprache zu sprechen. Die Sprachpraktiken wiederum verweisen auf den tatsächlichen Gebrauch von Sprache im Alltag, der nicht immer mit den beabsichtigten Strategien übereinstimmen muss (Bose et al., 2023, S. 344; Schwartz, 2020, S. 196; Made, 2016, S. 61). Dieses Modell wurde in den letzten Jahren weiterentwickelt und differenziert. Curdt-Christiansen und Huang (2020) schlagen ein dynamisches Modell vor, das interne und externe Einflussfaktoren berücksichtigt. Zu den internen Faktoren zählen familiäre Emotionen, Identitätskonstruktionen, intergenerationale Traditionen, elterliche Überzeugungen sowie kindliche Mitbestimmung. Die externen Rahmenbedingungen umfassen dagegen gesellschaftspolitische, kulturelle, ökonomische und sprachliche Strukturen (Aleksic & Durus, 2025, S. 2). Diese Differenzierung unterstreicht die komplexe Wechselwirkung zwischen Mikro- und Makroebene bei der Entstehung und Gestaltung von FLP. Folgende Abbildung aus Xiao Lan Curdt-Christiansen und Jing Huangs „Factors influencing family language policy“ (2020, S. 176) verschafft hierzu einen Überblick:

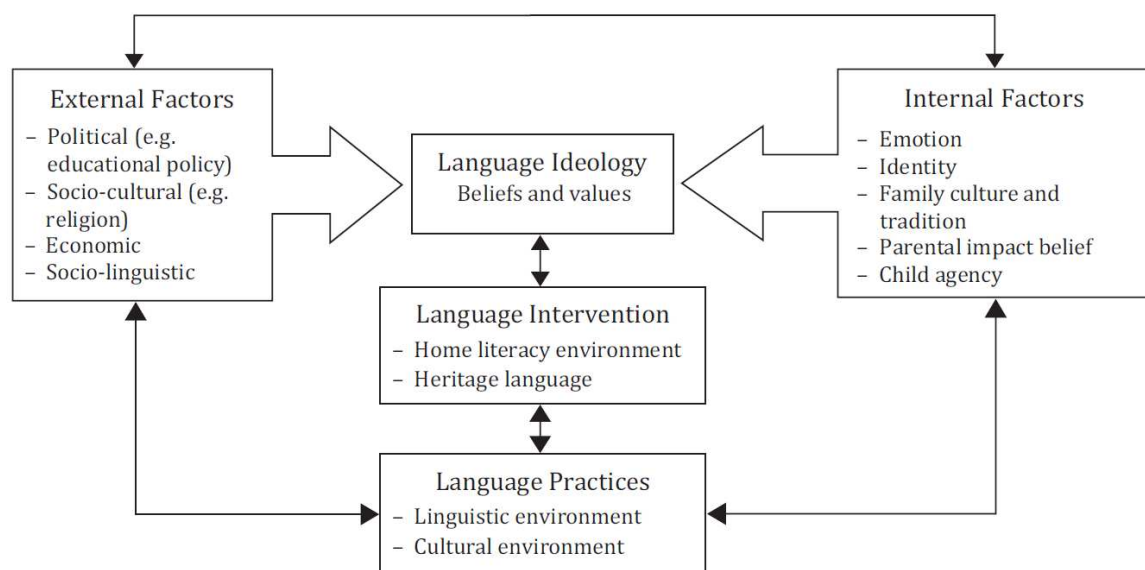


Abbildung 1: Dynamisches Modell der Family Language Policy nach Curdt-Christiansen und Huang (2020, S. 176)

Die FLP-Forschung hat sich in Reaktion auf Migration und Globalisierung stark weiterentwickelt. Während sich frühe sprachpolitische Studien vor allem auf öffentliche Institutionen wie Schule, Verwaltung oder Medien konzentrierten, wurde die Familie

als zentrale sprachliche Sozialisationsinstanz lange vernachlässigt (Bose et al., 2023, S. 344; King et al., 2008, S. 908). Erst mit der wachsenden Erkenntnis, dass viele sprachliche Entscheidungen im familiären Alltag getroffen werden, häufig implizit und emotional aufgeladen, rückte die Familie in den Fokus soziolinguistischer Forschung (Lanza & Lomeu Gomes, 2020, S. 153). FLP ist dabei nicht nur ein Analyseinstrument für den häuslichen Sprachgebrauch, sondern auch ein kritisches Element zur Erklärung von Spracherhalt oder Sprachverlust, insbesondere in Migrationskontexten (Curdtt-Christiansen, 2013, S. 1; Mirvahedi, 2020, S. 389). Ein anschauliches Beispiel für Sprachwandelprozesse in der Familie bietet Fishmans Drei-Generationen-Modell: Während die erste Generation häufig zweisprachig in Herkunfts- und Umgebungssprache lebt, wächst die zweite Generation bilingual auf. Die dritte Generation hingegen spricht meist nur noch die Umgebungssprache, wodurch die Herkunftssprache in ihrer aktiven Verwendung stark abnimmt. Der Verlauf und das Tempo dieses Sprachwandels hängen von Faktoren wie dem Alter der Kinder, der Schulbildung, der elterlichen Sprachloyalität und dem Grad gesellschaftlicher Integration ab (Spolsky, 2012, S. 4).

Wesentlich für das Verständnis von FLP ist die Erkenntnis, dass sprachliche Entwicklung keine rein kognitive oder individuelle Leistung darstellt, sondern als ideologisch geprägte soziale Praxis zu verstehen ist (Bai & Young, 2024, S. 3). Familien handeln innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, reagieren auf externe Erwartungen und übernehmen bewusst oder unbewusst sprachpolitische Rollen. Spolsky (2004) betont dabei, dass Sprachpolitik das Ergebnis von erkannten Kommunikationsproblemen ist, und Reflexion, Entscheidung und Umsetzung umfasst. In diesem Sinne ist FLP nicht nur Ausdruck elterlicher Erziehungspraxis, sondern spiegelt auch kollektive Werte, Normen und gesellschaftliche Sprachideologien wider. Dabei wirkt FLP über das häusliche Umfeld hinaus: sie beeinflusst Bildung, Emotionen, Identität und gesellschaftliche Zugehörigkeit der Kinder (Curdtt-Christiansen & Huang, 2020, S. 174). Das macht FLP zu einer zentralen Forschungsdomäne, die die Verbindung zwischen linguistischer Mikroanalyse und gesellschaftlicher Makrostruktur herstellt (King et al., 2008, S. 907; Curdtt-Christiansen & Lanza, 2018, S. 123).

Der ganzheitliche Blick auf FLP eröffnet somit eine Vielzahl von Forschungsfragen: Was tun Familien sprachlich im Alltag? Welche Überzeugungen, Werte und Ziele stehen dahinter? Wie setzen Eltern bewusst oder unbewusst sprachliche Strategien um? Wer beeinflusst wessen Sprachverhalten mit welchem Ziel, und unter welchen

Bedingungen? (King et al., 2008, S. 909–910). Diese Fragen bilden das Fundament für die empirische Analyse von FLP und verdeutlichen zugleich, wie eng Spracherwerb, Familienleben und gesellschaftliche Dynamiken miteinander verflochten sind.

### 2.2.2 Elterliche Sprachideologien und Überzeugungen

Eine zentrale Dimension dieser Dynamiken stellen die elterlichen Sprachideologien dar, die bestimmen, wie FLP im Alltag umgesetzt wird. Sie prägen, welche Sprache wann, wie und warum im familiären Alltag gesprochen wird, und welche nicht. Dabei geht es nicht nur um funktionale Abwägungen, sondern um tief verankerte Überzeugungen, emotionale Bindungen und gesellschaftliche Zuschreibungen.

Sprachideologien sind also mehr als individuelle Präferenzen; sie sind soziale Konstrukte, die in einem komplexen Netz aus kulturellen Normen, politischen Diskursen und wirtschaftlichen Zwängen entstehen. Bai und Young (2024) betonen, dass elterliche Sprachüberzeugungen nicht isoliert im Denken der Eltern entstehen, sondern durch sozio-politische Rahmenbedingungen strukturiert sind (S. 5). Dabei lassen sich zwei zeitliche Perspektiven unterscheiden: gegenwartsbezogene Ideologien, die sich auf aktuelle Werte und Wahrnehmungen beziehen, und zukunftsorientierte Erwartungen, etwa in Bezug auf den Bildungserfolg oder spätere Karrierechancen der Kinder (ebd., S. 4). Elterliche Entscheidungen zur Sprachweitergabe basieren häufig auf einem subjektiven Glauben an die kognitiven, intellektuellen oder sozialen Vorteile der Mehrsprachigkeit unabhängig davon, ob diese Vorteile empirisch belegt sind (ebd.). Neben instrumentellen Motiven spielen jedoch auch affektive und identitätsbezogene Aspekte eine zentrale Rolle. Sprachideologien, die auf emotionaler Verbundenheit, ethnolinguale Identität und dem kulturellen Erbe beruhen, fördern aktiv den Erhalt der Herkunftssprache (Bai & Young, 2024, S. 4). In vielen Familien wird die „heritage language“ (HL) nicht nur aus kulturellen Gründen, sondern auch aufgrund ihrer symbolischen und ökonomischen Bedeutung gepflegt. Solche Ideologien wirken sich direkt auf FLP-Entscheidungen aus, etwa im Umgang mit translanguaging oder der Wahl von Sprachstrategien im Alltag (Horner & Weber, 2018, S. 196).

Dass elterliche Sprachideologien häufig widersprüchlich sind, zeigt die Forschung von Piller und Gerber (2021): „Bilingual parenting is permeated by contradictory ideologies

that constitute bilingualism simultaneously as a benefit and as a threat“ (S. 623). So kann der Wunsch nach bilingualer Erziehung von Sorgen über Sprachverzögerungen oder Verwirrung überlagert werden. Bilingualismus wird zwar als Ideal betrachtet, die praktische Umsetzung gestaltet sich jedoch schwierig. Auch die verbreitete Vorstellung, dass Kinder zwei Sprachen gleichzeitig lernen sollten, setzt Eltern unter Druck und führt zu bestimmten Erwartungen, denen sie nicht immer entsprechen können (ebd., S. 629). Solche Spannungen zeigen sich auch darin, dass es oft einen Unterschied gibt zwischen dem Wunsch nach Mehrsprachigkeit und dem, was im Familienalltag tatsächlich umgesetzt wird. Der Wille zur Mehrsprachigkeit bedeutet nicht automatisch eine konsequente Umsetzung im Alltag. Wie eng Sprachideologien mit der familiären Sprachpolitik verbunden sind, zeigen zahlreiche Studien. Curdt-Christiansen (2013) hebt hervor, dass elterliche Werte, Bildungsziele, emotionale Bedürfnisse und Vorstellungen von Identität maßgeblich beeinflussen, welche Sprachen wann und wie verwendet werden (S. 2f.). Dieser Zusammenhang wird im Modell von Curdt-Christiansen und Huang (2020) besonders deutlich betont: „This decision-making process is not only related to parental beliefs and goals for their children’s multilingual development and educational success, it is also related to the emotional and identity needs of family members“ (Curdt-Christiansen & Huang, 2020, S. 175). Auch hier kommt also klar hervor, dass die elterliche Entscheidung, eine bestimmte Sprache zu fördern oder zurückzustellen, nicht ausschließlich auf Basis rationaler Bildungsziele erfolgt, sondern eng mit der familiären Gefühlslage, dem Wunsch nach emotionaler Verbindung und Fragen der Zugehörigkeit verknüpft ist.

Die Überzeugungen der Eltern schlagen sich direkt in den Sprachpraktiken nieder. Sie prägen sowohl kurzfristig als auch langfristig die sprachliche Entwicklung der Kinder (Made, 2016, S. 61). Dabei ist FLP nie ein rein rationaler Planungsprozess, sondern oft das Ergebnis innerfamiliärer Aushandlungen und gesellschaftlicher Positionierungen. Eltern vermitteln über Sprache nicht nur Inhalte, sondern auch Weltbilder, Zugehörigkeiten und emotionale Sicherheiten. Wie King et al. (2008) formulieren, spiegeln sich elterliche Sprachideologien implizit oder explizit in den alltäglichen Handlungen wider und bestimmen letztlich den Rahmen, innerhalb dessen Kinder mehrsprachig aufwachsen (S. 911).

### 2.2.3 Sprachpraktiken im Familienalltag

Sprachpraktiken innerhalb der Familie sind das sichtbare Ergebnis sprachideologischer Überzeugungen, alltäglicher Routinen und interaktiver Aushandlungen. Sie spiegeln die konkrete Umsetzung der FLP im häuslichen Kontext wider und variieren stark zwischen Familien, sowohl im Hinblick auf verwendete Strategien als auch auf die Flexibilität des Sprachgebrauchs. Aleksic und Durus (2025) identifizieren fünf zentrale Formen sprachlicher Dynamik in mehrsprachigen Familien Luxemburgs: einsprachige Praxis eines Elternteils, eine familienweit dominante Sprache, das weit verbreitete Modell „one parent – one language“ (OPOL), die bewusste Sprachmischung beider Eltern sowie die Integration dreier Sprachen in die Familienpraxis (S. 7–8). Diese Vielfalt unterstreicht, dass FLP keine starre Regelstruktur darstellt, sondern ein dynamisches Geflecht sprachlicher Entscheidungen, sozialer Rollen und situativer Anpassungen ist.

Besonders in multilingualen Kontexten wie Luxemburg zeigt sich, dass Sprachwahl hochgradig situationsabhängig ist. Eltern und Kinder wechseln je nach Ort, Thema oder Gesprächspartner\*in zwischen Sprachen, beispielsweise vom Portugiesischen im familiären Umfeld zum Luxemburgischen nach dem Schulbesuch oder zu Französisch in öffentlichen Situationen. Themenbezogene Sprachwahl, etwa bei vertraulichen Gesprächen oder in Konfliktsituationen, sowie die Anpassung an Interaktionspartner\*innen wie Freund\*innen oder Großeltern sind typische Elemente dieser flexiblen Praxis (Aleksic & Durus, 2025, S. 8). Sprachpraktiken sind also nicht bloß Ausdruck von Regeln, sondern auch Mittel zur Herstellung von Nähe, Distanz, Zugehörigkeit oder Differenzierung. Die Gestaltung familiensprachlicher Praktiken ist jedoch nicht ausschließlich an die Eltern gebunden. Auch Kinder sind aktive Akteur\*innen, deren Alter, Geschlecht und Geburtsreihenfolge die Sprachverwendung beeinflussen können (Spolsky, 2012, S. 5), was in Kapitel 2.2.4 noch genauer erläutert wird. Großeltern, Haushaltshilfen oder Nachbar\*innen tragen zusätzlich zur Komplexität bei, da sie weitere Sprachrepertoires einbringen. Die sprachbezogenen Entscheidungen der Familie, etwa beim Vorlesen, im Spiel oder bei Konflikten, basieren somit nicht nur auf geplanten Maßnahmen, sondern entstehen im Zusammenspiel persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Einflüsse. In dieser Hinsicht ist auch die Unterscheidung zwischen Sprachpraxis und Sprachmanagement nicht immer klar: Im Alltag verschmelzen beide Bereiche häufig, etwa wenn Eltern

bewusst emotional auf eine Sprache zurückgreifen, um Nähe herzustellen oder Grenzen zu setzen (Curdtt-Christiansen & Lanza, 2018, S. 126). Die Rolle gemeinsamer Literacy-Aktivitäten wie Vorlesen ist in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben. Sie fördern Sprache und Denken und stärken zugleich das Zugehörigkeitsgefühl und die familiäre Bindung. Soziale und kulturelle Ressourcen der Familie, wie zum Beispiel der Zugang zu Büchern in der Herkunftssprache oder der Austausch mit gleichsprachigen Communitys, sind wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erhalt der HL (Curdtt-Christiansen & Huang, 2020, S. 176). Auch die Konsistenz der Sprachverwendung spielt eine zentrale Rolle: Wie King et al. (2008) betonen, ist mangelnde Regelmäßigkeit häufig eine Ursache für den schleichenden Verlust der Minderheitensprache (S. 915).

Die Forschung betont zunehmend, dass FLP nicht isoliert durch Sprachregeln erklärbar ist, sondern eine Analyse kognitiver, sozialer und diskursiver Mechanismen erfordert (Bai & Young, 2024, S. 5f.). Besonders deutlich wird dies im Umgang mit bestimmten Sprachstrategien wie OPOL. Zwar gilt dieses Modell vielfach als effektive Methode bilingualer Erziehung, doch garantieren weder Konsistenz noch Erfolg. Im Gegenteil zeigen Studien, dass die Umsetzung in der Praxis häufig an familiären Realitäten scheitert, wie zum Beispiel an der ungleichen Aufgabenverteilung im Haushalt, bei der Mütter auch dann die Überwachung der Sprachdisziplin übernehmen, wenn sie selbst die jeweilige Sprache kaum beherrschen (Piller & Gerber, 2021, S. 632). Väter hingegen stehen häufiger in der Kritik, die erwartete Sprachführung nicht ausreichend zu erfüllen. Darüber hinaus existieren zahlreiche Varianten und Alternativen zu OPOL, darunter Strategien wie nur HL zu Hause, Sprachwechsel je nach Wochentag oder Translanguaging (wird im folgenden Unterkapitel genauer erklärt) (Curdtt-Christiansen & Lanza, 2018, S. 124). In vielen Familien existiert eine hybride Sprachpraxis, bei der Code-Mixing oder Sprachwechsel innerhalb von Gesprächen nicht als „Fehler“, sondern als normale Form kommunikativer Anpassung verstanden wird (Seele-Stresow, 2017, S. 9). Solche Praktiken überschreiten klar definierte Sprachgrenzen und verweisen auf die kreative Sprachverwendung mehrsprachiger Sprecher\*innen (García, 2009).

### 2.2.3.1 Begriffserklärung Translanguaging

Ein zentrales Konzept zur Beschreibung mehrsprachiger Alltagspraktiken ist „Translanguaging“. Im Gegensatz zu klassischen Modellen wie Code-Switching, das den Wechsel zwischen formal getrennten Sprachsystemen innerhalb eines Satzes oder Gesprächsbeitrags bezeichnet, geht Translanguaging darüber hinaus: Es beschreibt ein integriertes, situationsabhängiges Agieren mit sprachlichen Ressourcen, das feste Sprachgrenzen bewusst ignoriert oder überschreitet. García und Wei (2014) definieren Translanguaging als „multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual world“ (S. 22). Diese Perspektive begreift bilinguale Sprecher\*innen nicht als Nutzer\*innen mehrerer separater Sprachen, sondern als Personen mit einem einheitlichen Repertoire, aus dem sie flexibel und strategisch Elemente auswählen. Das translanguaging-Konzept stellt damit einen Paradigmenwechsel dar: Weg von einer defizitorientierten Betrachtung gemischter Sprachverwendung, hin zu einer Anerkennung sprachlicher Kreativität und Kontextsensibilität. Kinder, die „translanguagen“, machen das nicht zufällig, sondern wählen bewusst verschiedene sprachliche Mittel, um sich gut auszudrücken (Noesen, 2025, S. 7). García (2009) beschreibt diesen Prozess als Zugriff auf verschiedene sprachliche Merkmale und Modi mit dem Ziel, das kommunikative Potenzial zu maximieren (S. 140). Auch Otheguy, García und Reid (2015) betonen, dass dabei keine „watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named [...] languages“ stattfindet (S. 281).

Translanguaging wird zunehmend auch als pädagogisches Konzept aufgegriffen. Panagiotopoulou (2016) weist darauf hin, dass es nicht nur beschreibt, wie Mehrsprachigkeit im Alltag aussieht, sondern auch im Vorschul- und Schulunterricht didaktisch hilfreich sein kann. Pädagogische Fachkräfte nutzen translanguaging gezielt, um Lernprozesse zu unterstützen, die sprachliche Identität der Kinder zu stärken und ihre gesamte Ausdrucksfähigkeit zu fördern (Seele, 2017, S. 16f.). Dabei ist Translanguaging nicht nur kindliches Verhalten, sondern Ausdruck eines zukunftsweisenden Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Die Auswirkungen für mehrsprachige Familien sind weitreichend. Translanguaging erlaubt Kindern, ihr gesamtes Sprachrepertoire als Ressource zu nutzen, die ihnen hilft, mit komplexen Alltagssituationen umzugehen, sei es im Spiel, in der Schule oder im Gespräch mit verschiedenen Bezugspersonen. In Familien ist Translanguaging eine alltägliche

Kommunikationsform, bei der verschiedene Sprachen flexibel verwendet werden und damit die reale Sprachpraxis adäquat beschreibt (Christmann, 2018, S. 72). Es steht für ein neues Verständnis von Spracherwerb als dynamischen, kontextgebundenen und identitätsstiftenden Prozess.

#### 2.2.4 „Child Agency“ und Sozialisierung in sprachlichen Kontexten

Die kindliche Sprachentwicklung ist kein passiver Prozess, sondern ein Zusammenspiel individueller, sozialer und familiärer Dynamiken, in dem Kinder als aktive Akteur\*innen auftreten. In der Forschung zur FLP wurde lange Zeit der Fokus primär auf die Entscheidungen und Überzeugungen der Eltern gelegt. Neuere Ansätze betonen jedoch zunehmend die Rolle der Kinder selbst, nicht nur als Empfänger\*innen familiensprachlicher Planung, sondern als Mitgestaltende, die die FLP aktiv beeinflussen und mitgestalten können (Curd-Christiansen & Huang, 2020, S. 177–178; Schwartz, 2020, S. 196).

„Child Agency“ zeigt sich auf vielfältige Weise. Fogle (2012) unterscheidet drei Ausdrucksformen: die Verweigerung der Teilnahme an sprachlichen Interaktionen (non-response), die aktive Beteiligung durch Fragen (wh-questions) sowie die Einflussnahme auf die Sprachwahl der Eltern, indem Kinder wiederholt eine Sprache bevorzugen und damit elterliche Regeln herausfordern oder verändern (Curd-Christiansen & Huang, 2020, S. 183). Solche Situationen zeigen, dass Kinder Sprache nicht nur übernehmen, sondern aktiv mitgestalten und verhandeln. Genannte Beispiele in der Literatur verdeutlichen, welche Auswirkungen kindliche Entscheidungen auf familiäre Beziehungen haben können. In einem bestimmten Fall verweigerten die Kinder die Muttersprache, was nicht nur den Erhalt der Herkunftssprache gefährdete, sondern auch zu Entfremdung innerhalb der Familie führte (Aleksic & Durus, 2025, S. 2). Solche Fälle zeigen, dass der Verlust einer Sprache nicht nur die einzelne Person betrifft, sondern auch das Miteinander in der Familie, vor allem, wenn Sprache eine Verbindung zwischen den Generationen schafft.

Strategien wie OPOL oder „Minority Language at Home“ beruhen häufig auf der Ideologie doppelter Monolingualität, also dem Ziel, zwei Sprachen getrennt und möglichst authentisch zu erhalten (Piller & Gerber, 2021, S. 623). In der Praxis jedoch zeigt sich, dass diese Trennung nicht immer eingehalten wird; weder von den Eltern noch von den Kindern. Viele Familien nutzen Translanguaging-Strategien, um

situationsabhängig flexibel zu kommunizieren (Horner & Weber, 2018, S. 196). In diesen Kontexten kommt der „Child Agency“ besondere Bedeutung zu: Kinder wählen nicht nur aus dem vorhandenen Repertoire aus, sondern beeinflussen aktiv, welche Sprache in welcher Situation verwendet wird, unabhängig davon, welche Strategie ursprünglich von den Eltern geplant war. Die Forschung zeigt zudem, dass nicht alle Kinder gleich auf Sprachinput oder elterliche Strategien reagieren. Selbst innerhalb einer Familie können unterschiedliche Sozialisierungsmuster auftreten, abhängig vom Alter des Kindes, dem Geschlecht, der Geburtsreihenfolge oder individuellen sprachlichen Präferenzen (Curdtt-Christiansen & Lanza, 2018, S. 127). Manche Kinder übernehmen früh die dominante Umgebungssprache, andere zeigen hohe Loyalität zur Herkunftssprache. In einigen Fällen setzen Kinder ihre Präferenzen so konsequent durch, dass sich auch das sprachliche Verhalten der Eltern anpasst, was als Phänomen der „umgekehrten Sozialisierung“ bekannt ist (Made, 2016, S. 68).

#### 2.2.5 Externe Einflussfaktoren auf familiäre Sprachpolitik

FLP ist weit mehr als eine interne Angelegenheit von Eltern und Kindern. Sie steht in einem komplexen Wechselverhältnis mit den politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Strukturen der Gesellschaft, in der die Familie lebt. Besonders in mehrsprachigen und migrationsgeprägten Kontexten wie Luxemburg wird deutlich, wie stark externe Faktoren familiäre Sprachentscheidungen beeinflussen, wie zum Beispiel schulische Anforderungen oder gesellschaftliche Erwartungen. Sie ist, wie Curdtt-Christiansen (2013) betont, Ausdruck und Spiegel gesellschaftlicher Machtverhältnisse und symbolischer Sprachwerte (S.4).

In Luxemburg ist der Einfluss externer Strukturen auf die FLP besonders stark ausgeprägt. Das mehrsprachige Umfeld mit seinen drei Amtssprachen sowie weiteren stark vertretenen Sprachen wie Portugiesisch, Englisch oder Chinesisch erzeugt ein sprachliches Gefüge, in dem Familien ihre Sprachstrategien nicht nur am häuslichen Bedarf, sondern auch an externen Erwartungen ausrichten (Bai & Young, 2024, S.3). Schule, Arbeitsplatz, Nachbarschaft und öffentliche Institutionen üben einen konkreten Einfluss auf den Sprachgebrauch aus. So wird etwa durch die Unterrichtssprachen im Bildungssystem ein starker Anreiz geschaffen, Französisch oder Deutsch zu priorisieren, allerdings oft auf Kosten der Herkunftssprache (Spolsky, 2012, S.5). Diese Dynamik kann Spannungen innerhalb der Familie hervorrufen, wenn Kinder neue

Sprachen aus der Schule mit nach Hause bringen und sich dadurch sprachliche Machtverhältnisse verschieben. Horner und Weber (2018) beschreiben solche Situationen als potenzielle Konfliktfelder, etwa wenn jüngere Geschwister früh Zugang zur Umgebungssprache haben, während ältere sich stärker mit der Familiensprache identifizieren (S.198). Die Sozialisationsinstanzen außerhalb des Hauses wie Kita, Schule oder Medien gewinnen im Laufe der Zeit an Einfluss und relativieren damit den exklusiven Gestaltungsspielraum der Eltern (Made, 2016, S.65).

Die Forschung verweist auf eine Vielzahl externer Einflussfaktoren: politische Diskurse zu Migration, Integrationsdruck, das Prestige bestimmter Sprachen, eigene Migrationserfahrungen der Eltern, aber auch sozioökonomische Bedingungen wie Zeitressourcen oder Bildungsniveau (Curd-Christiansen, 2013, S.2f.; Mirvahedi, 2020, S.389f.). So greifen Eltern mit begrenzten Ressourcen oder geringer Sprachkompetenz häufig auf externe Angebote zurück, zum Beispiel mehrsprachige Medien, Hausaufgabenhilfe oder internationale Schulen, um die sprachliche Bildung ihrer Kinder zu unterstützen (Curd-Christiansen & Lanza, 2018, S.125, 127). Die Wahl solcher Institutionen ist dabei keine zufällige Entscheidung, sondern eine gezielte Strategie zur Unterstützung oder Aufrechterhaltung der Familiensprache (ebd., S.127). Interessanterweise steht die Förderung der Familiensprache dabei nicht zwangsläufig in einem Widerspruch zu den Sprachen des Umfelds. Aleksic und Durus (2025) argumentieren, dass FLP zur Erhaltung der Herkunftssprache durchaus parallel zu einer erfolgreichen Integration in das sprachliche Umfeld Luxemburgs verlaufen kann. Dieser Kontrast muss jedoch nicht als Konflikt verstanden werden (S.10). Vielmehr eröffnet eine mehrsprachige Umgebung wie Luxemburg Familien auch neue Handlungsspielräume. Die sprachliche Landschaft bietet durch ihre institutionelle Mehrsprachigkeit nicht nur Herausforderungen, sondern auch strukturelle Anknüpfungspunkte für einen aktiven und bewussten Erhalt der Familiensprachen.

Gerade im schulischen Kontext zeigt sich, wie wenig Einblick pädagogische Fachkräfte oft in die häusliche Sprachrealität haben. Schwartz (2020) kritisiert, dass schulische Sprachförderung häufig die häusliche Mehrsprachigkeit nicht genügend einbezieht oder sogar unbeabsichtigt verhindert (S.195). Ein kooperatives Bildungsverständnis, das Familiensprachen anerkennt und gezielt fördert, könnte hier neue Wege eröffnen, dies nicht nur im Sinne der Sprachentwicklung, sondern auch im Hinblick auf Bildungs- und Chancengleichheit (Curd-Christiansen & Lanza, 2018, S.128f.).

## 2.2.6 FLP im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration

Familiäre Sprachpolitik entfaltet ihre Wirkung stets in einem Spannungsfeld zwischen individueller Identitätsentwicklung, familiären Zielen und den gesellschaftlichen Anforderungen der Aufnahmegesellschaft. Besonders in mehrsprachigen, migrationsgeprägten Kontexten wie Luxemburg wird dieser Spannungsbogen deutlich: Familien bemühen sich um den Erhalt ihrer HL, während sie gleichzeitig die schulisch und gesellschaftlich dominanten Sprachen fördern müssen, um ihren Kindern Bildungserfolg und soziale Integration zu ermöglichen (Aleksic & Durus, 2025, S. 1). Dabei stehen sie vor der schwierigen Aufgabe, gleichzeitig an ihrer eigenen Kultur festzuhalten und sich an die Anforderungen der neuen Umgebung anzupassen, ohne dass die Mehrsprachigkeit zur sprachlichen Überforderung wird.

Sprachliche Entscheidungen innerhalb der Familie erfolgen daher nie isoliert, sondern spiegeln einen Aushandlungsprozess zwischen privatem Raum und öffentlichem Kontext wider. Bai und Young (2024) weisen darauf hin, dass dieser Prozess häufig von Spannungen begleitet ist, insbesondere dann, wenn elterliche Sprachloyalitäten nicht mit den Erwartungen der schulischen und gesellschaftlichen Umgebung übereinstimmen (S. 3). Die Familie muss somit zwischen eigenen kulturellen Normen und den Anforderungen des Bildungssystems abwägen (Curd-Christiansen, 2013, S. 1). Der schulische Kontext spielt hierbei eine zentrale Rolle. In Bildungseinrichtungen werden bestimmte Sprachen oft bevorzugt, bei der Herkunft- und Familiensprachen oft vernachlässigt werden, während Standard- und Kultursprachen im Vordergrund stehen (Spolsky, 2012, S. 6). Diese Praxis wirkt sich unmittelbar auf die familiäre Sprachwahl aus. So sehen sich Eltern nicht selten gezwungen, die dominant geforderte Schulsprache, also Französisch, Deutsch oder Englisch, zu priorisieren, während die HL zunehmend in den Hintergrund tritt (Curd-Christiansen & Lanza, 2018, S. 126f.). Eltern stehen also häufig vor einem grundlegenden Entscheidungsdilemma zwischen der Förderung von Bilingualität, also der aktiven Pflege sowohl der Herkunftssprache als auch der Umgebungssprache, und einer ausschließlichen Orientierung an der dominanten Schulsprache. Aleksic und Durus (2025, S.2) beschreiben dieses Spannungsverhältnis als „Entweder-Oder“-Modell, das viele Eltern dazu zwingt, sich bewusst für eine Sprachstrategie zu entscheiden, oft unter dem Druck bildungspolitischer und gesellschaftlicher Erwartungen. Curdt-Christiansen und Huang (2020) beschreiben, wie viele Eltern

letztlich zugunsten der dominanten Sprache entscheiden, nicht selten unter dem Einfluss schulischer Empfehlungen oder impliziter gesellschaftlicher Erwartungen (S. 175, 187). Die Herkunftssprache wird dabei häufig als Hindernis für schulische Integration wahrgenommen, obwohl sie tatsächlich auch zur kognitiven Entwicklung beitragen kann (King et al., 2008, S. 916; Lanza & Lomeu Gomes, 2020, S. 153). Der Einfluss des Bildungssystems auf die familiäre Sprachpolitik ist deshalb nicht zu unterschätzen. Schulen definieren nicht nur die Unterrichtssprache, sondern beeinflussen über Lehrkraft-Empfehlungen, Leistungsbewertungen und institutionelle Normen auch die häusliche Sprachpraxis. Eltern orientieren sich in vielen Fällen stark an schulischen Vorgaben, um die Bildungschancen ihrer Kinder zu maximieren (Curd-Christiansen & Huang, 2020, S. 187). Dies kann zur Folge haben, dass Familiensprachen bewusst zurückgestellt oder gar aufgegeben werden, was langfristig zu Sprachverlusten führen kann, aber auch emotionale und identitätsbezogene Brüche mit sich bringt (Made, 2016, S. 72).

Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass viele Familien sich trotz der genannten Herausforderungen für eine aktive Mehrsprachigkeit einsetzen. Besonders in transnationalen Kontexten wird FLP strategisch genutzt, um sowohl sprachliche als auch kulturelle Ressourcen zu bewahren und weiterzugeben. Dabei geht es nicht nur darum, die Umgebungssprache zu lernen, sondern auch darum, die Herkunftssprache als Teil der eigenen Identität zu bewahren (Schwartz, 2020, S. 194). Dennoch bleibt die Realität oft hinter diesen Idealen zurück: Trotz bewusster Bemühungen kommt es nicht selten zur Dominanz der schulischen Sprache, insbesondere dann, wenn schulischer Druck, gesellschaftliche Integrationserwartungen und der Wunsch nach sozialem Aufstieg zusammentreffen (Curd-Christiansen & Huang, 2020, S. 185; Made, 2016, S. 72). Besonders in sozioökonomisch benachteiligten Familien, beispielsweise im portugiesischen Migrationskontext Luxemburgs, zeigt sich eine starke Orientierung an der Umgebungssprache, die als Schlüssel zur schulischen und beruflichen Integration wahrgenommen wird (Aleksic & Durus, 2025, S. 9f.).

Insgesamt zeigt sich, dass FLP im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration ein hochdynamisches und konflikthafte Feld darstellt. Die sprachlichen Entscheidungen von Familien, also welche Sprachen sie fördern, wie sie auf schulische Anforderungen reagieren und wie sie sich sprachlich positionieren, beeinflussen stark die Bildung ihrer Kinder, die Weitergabe von Kultur und den Erhalt sprachlicher Vielfalt in einer globalisierten Welt. Gerade im luxemburgischen Kontext

zeigt sich, wie stark gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen auf familiäre Sprachentscheidungen wirken. Damit rückt die Rolle des Bildungssystems als zentrale Instanz sprachlicher Integration in den Fokus.

## 2.3 Mehrsprachiges Bildungssystem und soziale Ungleichheit im luxemburgischen Schulsystem

Während Kapitel 2.2 den Blick auf die familiäre Sprachpolitik richtet und herausarbeitet, wie Eltern durch sprachliche Praktiken, Ideologien und Aushandlungsprozesse zur Mehrsprachigkeitsentwicklung ihrer Kinder beitragen, rückt im folgenden Kapitel das institutionelle Bildungssystem in den Fokus.

Kapitel 2.3 analysiert daher die strukturellen Rahmenbedingungen des luxemburgischen Bildungssystems mit Blick auf Mehrsprachigkeit, Integration und soziale Ungleichheit. Ausgehend von der historischen Entwicklung und den rechtlichen Grundlagen (2.3.1) werden die Sprachenfolge und Unterrichtssprachen (2.3.2) sowie die spezifische Rolle des Luxemburgischen im schulischen Kontext (2.3.3) untersucht. Die darauf folgenden Unterkapitel widmen sich den Selektionsmechanismen und Bildungsungleichheiten (2.3.4), den sprachlichen Herausforderungen für Kinder mit Migrationshintergrund (2.3.5), den bestehenden Förderangeboten (2.3.6) sowie aktuellen Debatten und Kritikpunkten an der Mehrsprachigkeitspolitik im Schulbereich (2.3.7).

### 2.3.1 Historische Entwicklung und rechtliche Grundlagen des luxemburgischen Bildungssystems

Das luxemburgische Bildungssystem hat sich historisch in einem mehrsprachigen und politisch komplexen Kontext entwickelt. Bereits im Schulgesetz von 1843 wurde die Zweisprachigkeit mit Deutsch und Französisch als Unterrichtssprachen gesetzlich verankert, was die Grundlage für die spätere Entwicklung bildete. Diese Zweisprachigkeit wurde im Schulgesetz von 1912 bestätigt und um den Aspekt ergänzt, dass luxemburgisch Bestandteil des Curriculums ist, dies jedoch ohne klare Festlegung zum Umfang oder zur didaktischen Einbindung. Hu und Wagner betonen: „Es muss aber hervorgehoben werden, dass die luxemburgische Schule zu jeder Zeit

zwei- bzw. mehrsprachig war“ (2020, S. 345). Damit wurde ein historisches Fundament gelegt, das bis heute die sprachliche Struktur der luxemburgischen Schule prägt.

Der Bildungsauftrag war im Gesetz von 1912 stark moralisch und religiös gefasst. Artikel 22 formuliert das Ziel, die Kinder auf „die Praxis aller christlichen, bürgerlichen und sozialen Tugenden“ vorzubereiten (Ministère d'État, 1912). In Artikel 23 wurde das Fächerangebot verbindlich geregelt, unter anderem mit Religion, Deutsch, Französisch, Rechnen sowie Elementen des Luxemburgischen. Mit der Schulreform von 2009 wurde versucht, das System an neue gesellschaftliche Realitäten anzupassen und bestehende soziale Ungleichheiten einzuschränken. Die Reform führte unter anderem die „école fondamentale“ ein, welche Vorschule und Primarstufe in einem einheitlichen System zusammenfasst. Die Organisation erfolgt seitdem nicht mehr in aufeinanderfolgenden Schuljahren, sondern in vier zweijährigen Lernzyklen. Artikel 1 des Gesetzes vom 6. Februar 2009 beschreibt diese Struktur explizit: „L'enseignement fondamental comprend neuf années de scolarité, réparties en quatre cycles d'apprentissage.“ (Ministère d'État, 2009a, Art.1) („Die Grundschulbildung umfasst neun Schuljahre, die in vier Lernzyklen unterteilt sind.“ – Übersetzung DR). Die Teilnahme an der vorschulischen Frühförderung (C1.1) bleibt dabei freiwillig, wird aber von rund 70 % der Kinder im entsprechenden Alter wahrgenommen (Neumann, 2018, S. 16). Wesentliche Neuerungen dieser Reform waren auch die Einführung eines kompetenzorientierten Bildungsmodells, das verbindliche Standards und Mindestkompetenzen pro Zyklus definiert. Der Übergang in den nächsten Lernzyklus erfolgt nur bei erfolgreichem Erwerb dieser Kompetenzen (Noesen, 2025, S. 123). Zusätzlich sieht Artikel 8 des Gesetzes vor, dass ein „plan d'études“ („Lehrplan“) durch großherzogliche Verordnung verbindlich festgelegt wird (Ministère d'État, 2009a, Art.8). Dieser definiert sowohl die Kompetenzziele als auch die wöchentlichen Stundentafeln. Außerdem ist gesetzlich festgelegt, dass der Zugang zum öffentlichen Bildungssystem kostenfrei ist, wie Artikel 5 festhält: „L'accès à l'enseignement public est gratuit pour chaque enfant habitant le Grand-Duché.“ („Der Zugang zum öffentlichen Bildungswesen ist für jedes im Großherzogtum lebende Kind kostenlos.“ – Übersetzung DR) (Ministère d'État, 2009a, Art.5). Damit ist rechtlich verankert, dass allen Kindern im Land die gleichen Bildungschancen geboten werden sollen, zumindest in der Theorie. Ebenfalls ein zentraler Aspekt des Reformgesetzes von 2009 ist die Regelung zur Schulpflicht. Laut Artikel 7 beginnt diese für alle Kinder ab

dem Alter von vier Jahren und erstreckt sich über zwölf aufeinanderfolgende Schuljahre (Ministère d'État, 2009b, Art.7).

In sprachpolitischer Hinsicht blieb das System jedoch erstaunlich stabil. Die Sprachenfolge mit Luxemburgisch, Deutsch und Französisch als dominierende Unterrichtssprachen wurde durch das Sprachengesetz von 1984 offiziell anerkannt. Dieses gesetzliche Rahmenwerk bestätigt die institutionalisierte Triglossie des Landes, ohne dabei jedoch strukturelle Änderungen im schulischen Sprachgebrauch einzuführen. Die curriculare Umsetzung dieses Prinzips wird im „plan d'études“ konkretisiert. Diese mehrsprachige Struktur wird als gegeben vorausgesetzt, obwohl immer wieder darauf hingewiesen wird, dass sie besonders für Kinder aus Familien ohne deutschen oder französischen Hintergrund hohe Anforderungen mit sich bringt. Auch wenn sich das System in methodischer Hinsicht modernisiert hat, bleibt es sprachlich weitgehend unverändert.

Die mehrsprachige Ausrichtung Luxemburgs wurde durch das Gesetz von 2017 zur „multilingualen Frühförderung“ nochmals explizit gestärkt. Laut Aleksic & Durus (2025, S. 2) werden pädagogische Fachkräfte seither dazu angehalten, Luxemburgisch im Alltag gezielt zu fördern, gleichzeitig aber auch Französisch einzuführen und die Herkunftssprachen der Kinder wertzuschätzen. Dies stellt einen Versuch dar, auf die zunehmende sprachliche Diversität im Vorschulbereich zu reagieren, ohne das starre System der Sprachenfolge grundlegend zu verändern.

### 2.3.2 Sprachenfolge und Unterrichtssprachen im Schulsystem

Die Sprachenfolge im luxemburgischen Bildungssystem ist klar strukturiert und spiegelt die institutionalisierte Triglossie des Landes wider. Im ersten Lernzyklus der Grundschule liegt der Fokus auf der mündlichen Förderung des Luxemburgischen als Sprache des alltäglichen Austauschs und der sozialen Integration. Erst ab dem zweiten Zyklus beginnt der Schriftspracherwerb, und zwar zunächst auf Deutsch. Die enge sprachliche Verwandtschaft zwischen Luxemburgisch und Deutsch wird dabei als didaktischer Vorteil betrachtet. Alphabetisierung erfolgt auf Deutsch, da Luxemburgisch bislang nicht als Schriftsprache institutionalisiert ist. Aleksic & Durus (2025, S. 2) verweisen auf den strukturierten Beginn des Schriftspracherwerbs im Alter von sechs Jahren, gefolgt von der Einführung des Französischen im siebten Lebensjahr. Ab der zweiten Klasse wird Französisch zunächst spielerisch eingeführt,

um in der dritten Klasse zum vollwertigen Unterrichtsfach zu werden (Noesen, 2025, S. 135). Diese Sprachenabfolge als Grundstruktur – Luxemburgisch, Deutsch, Französisch – ist trotz aller Reformen seit über einem Jahrhundert konstant geblieben, ergänzt durch die wachsende Bedeutung des Englischen im Sekundarbereich (Horner & Weber, 2008, S. 88; Christmann, 2018, S. 12f.). Der „plan d'études“ definiert diese Reihenfolge offiziell: „La langue d'enseignement est le luxembourgeois au cycle 1 et l'allemand aux cycles 2, 3 et 4. Le cas échéant, les élèves peuvent utiliser d'autres langues pour la communication et l'interaction dans le cadre des situations d'apprentissage et d'évaluation“ („Die Unterrichtssprache ist in Zyklus 1 Luxemburgisch und in den Zyklen 2, 3 und 4 Deutsch. Gegebenenfalls können die Schüler\*innen für die Kommunikation und Interaktion im Rahmen von Lern- und Beurteilungssituationen weitere Sprachen verwenden.“ – Übersetzung DR) (2011, S. 135). Diese Regelung unterstreicht die pragmatische Funktion des Luxemburgischen in frühen Bildungsphasen, während Deutsch und später Französisch dominieren. Die Verwendung anderer Sprachen im Klassenzimmer ist grundsätzlich gestattet, bleibt jedoch auf informelle Kontexte begrenzt. Die sprachliche Progression setzt sich in der Sekundarstufe fort. Ab der siebten Klasse wird Mathematik auf Französisch unterrichtet, gefolgt von weiteren Fächern wie Geschichte, Geografie oder Biologie im akademischen „enseignement secondaire classique“ (ESC). Englisch kommt für die meisten Schüler\*innen ab der achten Klasse hinzu (Noesen, 2025, S. 136f.).

Die starke Betonung auf Sprachunterricht in der Grundschule zeigt sich auch im Zeitbudget: Deutsch und Französisch beanspruchen etwa 19 der insgesamt 28 Wochenstunden im Primarschulbereich (Davis, 1994, S. 88). Der Deutschunterricht ist dabei nicht auf das Erlernen einer Fremdsprache ausgerichtet, sondern wird für luxemburgischsprachige Kinder als „Eigensprachenunterricht“ konzipiert (Christmann, 2018, S. 12f.). Diese Perspektive übersieht allerdings, dass viele Schüler\*innen, insbesondere solche mit portugiesischer oder französischer Muttersprache, mit dem Deutschen zunächst wenig vertraut sind. Horner & Weber (2008, S. 88) kritisieren daher, dass Deutsch trotz seiner Rolle als Alphabetisierungssprache auch in den Sachfächern dominiert, unabhängig vom sprachlichen Vorwissen der Kinder. Trotz der deutlichen Ausdifferenzierung im Sprachunterricht bleibt das System starr. Alle Kinder durchlaufen denselben sprachlichen Bildungspfad, abgesehen von ihren tatsächlichen Kompetenzen oder familiären Sprachkontexten. Horner & Weber (2015, S. 250f.) kritisieren diese fehlende Flexibilität und verweisen darauf, dass dies insbesondere für

Kinder mit Migrationshintergrund große Hürden mit sich bringt, worauf Kapitel 2.3.5 näher eingeht. Ein weiteres strukturelles Problem liegt in der starken Formalisierung des Sprachunterrichts. Während viele frankophone Kinder bereits über gute mündliche Kompetenzen im Französischen verfügen, orientiert sich der Französischunterricht stark an schriftsprachlichen und grammatikalischen Anforderungen, was zu einer Diskrepanz zwischen Alltags- und Bildungssprache führt (Fehlen, 2009, S. 51). Gleiches gilt für Deutsch, das als Schriftsprache fungiert, aber nicht zwingend der Sprachrealität der Schüler\*innen entspricht. Diese Praxis setzt voraus, dass sprachliche Bildung allein über den formalen Unterricht erfolgt, was dabei insbesondere Kinder ohne entsprechendes Vorwissen benachteiligt. In diesem Zusammenhang kritisiert Fehlen (2008, S. 53): „Das luxemburgische Schulsystem ist dermaßen auf das Erlernen der beiden Fremdsprachen Deutsch und Französisch fixiert, dass nicht nur der außenstehende Beobachter den Eindruck gewinnt, dass die Intelligenz mit der Fähigkeit, Fremdsprachen aus Büchern zu lernen, gleichgesetzt wird.“. Damit verweist er auf eine tief verankerte Bildungslogik, die sprachliches Lernen stark mit kognitiver Leistung gleichsetzt und dabei jene Schüler\*innen systematisch ausschließt, die nicht über die sprachlichen Ressourcen verfügen, die das System stillschweigend voraussetzt.

Ein Pilotprojekt zur Alphabetisierung auf Französisch, das seit 2022 getestet wird und ab 2026 landesweit eingeführt werden soll, markiert einen vorsichtigen Wandel (Noesen, 2025, S. 124). Ziel ist es, dem hohen Anteil frankophon geprägter Kinder gerecht zu werden und den Sprachunterricht flexibler zu gestalten. Gleichzeitig bleibt unklar, ob das System dadurch tatsächlich offener für sprachliche Diversität wird oder ob lediglich die Achse der Selektivität verschoben wird. Die strukturelle Dominanz von Deutsch und Französisch als Schlüsselsprachen des schulischen Erfolgs bleibt jedenfalls bestehen.

### 2.3.3 Luxemburgisch als Integrationssprache im Bildungsbereich

Die Rolle des Luxemburgischen im Bildungssystem ist von einem grundlegenden Widerspruch geprägt: Einerseits wird Luxemburgisch als nationale Identitätssprache symbolisch aufgewertet und als Schlüssel zur sozialen Integration verstanden, andererseits ist es institutionell nur schwach verankert. Das luxemburgische Sprachengesetz von 1984 definiert Luxemburgisch in Artikel 1 als „langue nationale

des Luxembourgeois“ („die Landessprache der Luxemburger\*innen“ – Übersetzung DR) (Ministère d'État, 1984), ohne jedoch konkrete bildungspolitische Konsequenzen für seinen schulischen Einsatz festzulegen. Tatsächlich bleibt Luxemburgisch im offiziellen Curriculum randständig: Es existiert lediglich eine Wochenstunde in der ersten Klasse der Sekundarstufe, ohne Leistungsbewertung und mit dem Ziel, die mündliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern (Christmann, 2018, S. 13). Gilles (2009, S. 4) spricht in diesem Zusammenhang von einer Vernachlässigung der Nationalsprache im Schulbetrieb. Dennoch ist Luxemburgisch insbesondere in der vorschulischen Sprachförderung präsent. Das Gesetz von 2017 zur mehrsprachigen Frühförderung markiert einen wichtigen Schritt zur Stärkung des Luxemburgischen im Vorschulbereich. Es verpflichtet pädagogische Fachkräfte dazu, Luxemburgisch gezielt als gesprochene Sprache in der alltäglichen Interaktion zu fördern, gleichzeitig aber auch Französisch einzuführen und die Herkunftssprachen der Kinder wertzuschätzen (Aleksic & Durus, 2025, S. 2). Der „plan d'études“ beschreibt diesen Ansatz wie folgt: „Les activités ne sont pas axées sur l'acquisition structurée de la langue de scolarisation, mais sur une approche globale, par immersion, dans un contexte familial et stimulant tout en respectant et valorisant les langues maternelles des enfants de la classe“ („Die Aktivitäten sind nicht auf den strukturierten Erwerb der Schulsprache ausgerichtet, sondern auf einen ganzheitlichen Ansatz durch Immersion in einem vertrauten und anregenden Umfeld, wobei die Muttersprachen der Kinder in der Klasse respektiert und geschätzt werden.“ – Übersetzung DR) (MENFP, 2011, S. 63). Diese Maßnahmen sollen insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund den Zugang zum luxemburgischen Bildungssystem erleichtern, da für viele von ihnen dies der erste Kontakt mit der Nationalsprache und zugleich der Einstieg in das Sprachregime des luxemburgischen Schulsystems ist (Made, 2016, S. 25). Horner & Weber (2015, S. 246) betonen, dass Luxemburgisch offiziell als Integrationssprache positioniert wird, was sich auch in der Personalpolitik der Vorschulen zeigt: Der gezielte Einsatz portugiesischer Sprachassistent\*innen etwa dient dazu, Französisch als dominante Sprache zurückzudrängen und den Gebrauch von Luxemburgisch zu fördern.

Im schulischen Alltag bleibt Luxemburgisch jedoch trotz seiner offiziellen Randstellung präsent; es wird von Lehrkräften informell eingesetzt, etwa zur Erklärung von Aufgabenstellungen, für Aufforderungen oder im persönlichen Kontakt mit Schüler\*innen (Davis, 1994, S. 98). Auch in ausgewählten Fächern (Musik, Sport,

Kunst) bleibt Luxemburgisch die offizielle Unterrichtssprache (Christmann, 2018, S. 13). Bei Elternmitteilungen oder informeller Korrespondenz greifen Lehrer\*innen ebenfalls zunehmend auf Luxemburgisch zurück, häufig kombiniert mit Französisch (Fehlen, 2009, S. 45). Eine strukturelle Integration der Nationalsprache in die schulischen Lernprozesse findet jedoch nicht statt. Das klassische Gymnasium ist in dieser Hinsicht besonders restriktiv: Fehlen (2008, S. 53) merkt an, dass Luxemburg möglicherweise das einzige Land Europas ist, das seine eigene Nationalsprache im Gymnasium nahezu ausschließt. Die Gründe für diese institutionelle Ausgrenzung sind vielfältig. Einerseits wird Luxemburgisch aufgrund seiner Nähe zum Deutschen als funktionale Brückensprache genutzt: Grammatikalisch und phonetisch ist es dem Deutschen näher als dem Französischen, enthält jedoch zahlreiche französische Lehnwörter (Made, 2016, S. 26). Andererseits wird es von bildungspolitischen Entscheidungsträgern vor allem als soziales Integrationsinstrument gesehen, nicht als akademische Unterrichtssprache. Christmann (2018, S. 15f.) beschreibt Luxemburgisch deshalb als Schlüsselkompetenz im Integrationsprozess, deren Beherrschung maßgeblich über den Bildungserfolg entscheidet, selbst wenn sie institutionell kaum gefördert wird.

#### 2.3.4 Selektionsmechanismen und soziale Bildungsungleichheit

Trotz umfangreicher Reformbemühungen bleibt das luxemburgische Bildungssystem in zentralen Bereichen hoch selektiv. Die Einführung eines kompetenzorientierten Bewertungsmodells im Rahmen der Reform von 2009 zielte zwar auf eine größere Durchlässigkeit und individuelle Förderung ab, doch schon bald wurden aufgrund von Druck von Lehrgewerkschaften wieder klassische Notensysteme eingeführt, noch zusätzlich zu den Kompetenzbeschreibungen. Damit blieb die Selektionslogik im Kern bestehen: Noten und Leistungsklassifikationen dienen weiterhin als Hauptkriterium für die Zuweisung in unterschiedliche Bildungslaufbahnen (Noesen, 2025, S. 125).

Diese Struktur führt bereits frühzeitig zu einer Aufteilung der Schüler\*innen in unterschiedliche Schulformen. Während die Grundschule noch stärker auf Heterogenität eingeht, verschärft sich die Selektionsdynamik im Sekundarschulbereich deutlich. In Gymnasien („enseignement secondaire classique“) liegt der Anteil luxemburgischer Schüler\*innen bei rund 70 Prozent, während im „enseignement préparatoire“, das zu den am niedrigsten bewerteten Schulformen

zählt, nur etwa 36 Prozent Luxemburger\*innen unterrichtet werden (MENJE, 2023, S. 11). Die Differenz wird besonders dann deutlich, wenn man den sozioökonomischen Status der Familien betrachtet: Schüler\*innen aus privilegierten Haushalten besuchen überdurchschnittlich häufig Gymnasien, während Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere aus portugiesischen, italienischen oder kapverdischen Familien, überproportional „enseignement secondaire“ oder „enseignement préparatoire“ abgedrängt werden (Davis, 1994, S. 88f.; Horner & Weber, 2008, S. 88). Das nächste Unterkapitel widmet sich dieser Thematik im Detail.

Die Bildungsungleichheit ist empirisch gut belegt. PISA-Daten zeigen, dass Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Familien in Luxemburg im Schnitt 2,4 bis 2,7 Schuljahre hinter ihren privilegierten Altersgenossen zurückliegen (Noesen, 2025, S. 125). Trotz überdurchschnittlich hoher Bildungsausgaben verfehlen viele Schüler\*innen die international festgelegten Mindeststandards. Das Ministerium selbst stellt fest: „Das System wird seit Jahren ein hoher Grad an Bildungsungerechtigkeit nachgewiesen“ (Noesen, 2025, S. 125f.). Die Ursachen liegen unter anderem in der Struktur der Sprachvermittlung sowie in der frühen Leistungsdifferenzierung, die individuelle Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt. Die Differenzierungsmaßnahmen, wie sie etwa im Konzept der altersübergreifenden Gruppierung innerhalb eines Lernzyklus vorgesehen sind, bieten zwar theoretisch mehr Flexibilität (Weber & Horner, 2012, S. 12), doch die Praxis zeigt, dass standardisierte Tests, beispielsweise im dritten Schuljahr, in der Realität vor allem zur Selektion genutzt werden. Alle Kinder absolvieren denselben Test in derselben Sprache, unabhängig von ihrem sprachlichen oder familiären Hintergrund. Insbesondere für Kinder romanischer Herkunftssprachen ergeben sich daraus besondere Schwierigkeiten, die sich auf ihren weiteren Bildungsweg auswirken können, wie im nächsten Unterkapitel genauer erläutert wird. Die schulischen Übergänge sind entscheidende Punkte für Bildungsungleichheiten. Am Ende der sechsten Klasse entscheidet ein Auswahlverfahren über den weiteren Werdegang: Schüler\*innen werden entsprechend ihrer Noten, Testergebnisse, Lehrer\*innenbeobachtungen und elterlicher Erwartungen einem „enseignement secondaire classique“, einem „enseignement secondaire“ oder einem „enseignement préparatoire“ zugewiesen (Davis, 1994, S. 88f.). Bereits in dieser Phase manifestiert sich die soziale Selektion, die im späteren Berufsleben fortwirkt. Das Diplom eines klassischen Gymnasiums eröffnet den Zugang zu akademischen Studiengängen und höheren Berufspositionen, während Schüler\*innen aus technischen Schulen häufig mit

geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert sind, auch, weil dort der Fremdsprachenunterricht reduziert ist und Englischkenntnisse meist mangelhaft bleiben (Horner & Weber, 2015, S. 247).

Eine zusätzliche Dynamik bringt die zunehmende Ausdifferenzierung des luxemburgischen Schulsystems durch alternative Bildungsangebote mit sich. Immer mehr wohlhabende Familien mit Migrationshintergrund weichen auf private oder internationale Schulen aus, die oftmals durch finanzielle Beiträge getragen werden. Gleichzeitig eröffnen öffentliche Europaschulen neue Wege mit alternativen Sprachenfolgen, die die klassische Dreisprachigkeit durchbrechen. Diese Entwicklungen verstärken jedoch die bestehende Bildungssegregation, da Zugang und Wahlfreiheit eng mit den finanziellen Möglichkeiten der Eltern verbunden sind (Noesen, 2025, S. 126).

Die COVID-19-Pandemie hat bestehende Ungleichheiten weiter vertieft. Insbesondere Kinder aus benachteiligten Familien hatten während der Schulschließungen und Phasen des Fernunterrichts deutlich geringere Unterstützungsmöglichkeiten und schlechteren Zugang zu digitalen Ressourcen. Reformen zur stärkeren Individualisierung und Differenzierung konnten in dieser Situation nur bedingt greifen, stattdessen verfestigten sich bereits bestehende Selektionsmuster.

Trotz einzelner Fortschritte in der Methodik, wie der Kompetenzorientierung und differenzierten Lernzielen, bleiben bestimmte Gruppen im Bildungssystem weiterhin benachteiligt. Sprache spielt dabei eine entscheidende Rolle: Sie wirkt als Filter, der eng mit sozialer Herkunft und Migrationshintergrund verknüpft ist. Entscheidungen über Bildungswege basieren oft weniger auf den individuellen Fähigkeiten der Kinder, sondern auf starren Leistungsmaßstäben, die sprachliche und kulturelle Unterschiede kaum einbeziehen.

### 2.3.5 Sprachliche Herausforderungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Diese Sprachpolitik zielt jedoch auf Anpassung statt auf Vielfalt ab, wie Horner & Weber (2015, S. 245) herausstellen: Ziel ist nicht vorrangig schulischer Erfolg, sondern die kulturelle Anpassung an das luxemburgische Modell. Das System basiert implizit auf der Annahme, dass Luxemburgisch zu Hause gesprochen wird. Diese Annahme ist jedoch, angesichts der demografischen Realität, nicht mehr haltbar, denn laut dem

Bildungsministerium hatten im Schuljahr 2022/2023 rund 68 Prozent der Grundschüler\*innen Luxemburgisch nicht als Erstsprache, fast 45 Prozent besaßen keine luxemburgische Staatsangehörigkeit, und knapp 22 Prozent waren nicht in Luxemburg geboren (MENJE, 2024, S. 14, 16f.). Diese Zahlen verdeutlichen, dass Kinder mit Migrationshintergrund längst nicht mehr eine Ausnahme, sondern eine zentrale Zielgruppe schulischer Bildungspolitik darstellen. Der Anteil von Schüler\*innen mit portugiesischer Herkunft ist dabei besonders hoch: Etwa 15 Prozent der Grundschüler\*innen sind portugiesischsprachig, gefolgt von Kindern mit französischer (6,2%), italienischer (2,4%), belgischer (1,9%), deutscher (1,6%) und syrischer (1,4%) (MENJE, 2024, S. 15). Viele Kinder mit Migrationshintergrund wachsen mit romanischen Sprachen wie Portugiesisch, Französisch oder Spanisch auf. Die Alphabetisierung auf Deutsch erfolgt also in einer Sprache, die für die meisten dieser Kinder weder Erst- noch Zweitsprache ist. Hu und Wagner (2020, S. 346) zeigen, dass 35,8 Prozent der Grundschulkinder zu Hause keine der drei Schulsprachen sprechen. Diese Ausgangslage erschwert nicht nur den Schulstart, sondern hat oft langfristige Auswirkungen auf den Bildungserfolg.

Ein zentrales Problem liegt in der starken Vernachlässigung der Familiensprachen. Während Luxemburgisch, Deutsch und Französisch systematisch gefördert werden, spielen Herkunftssprachen wie Portugiesisch, Italienisch oder Arabisch im schulischen Kontext kaum eine Rolle (Christmann, 2018, S. 16). Dabei zeigen Studien, dass ein positiver Umgang mit Familiensprachen die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder unterstützen kann. Leider bleibt das luxemburgische System in dieser Hinsicht weitgehend monolingual organisiert. Weber & Horner (2012, S. 13) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „paradoxen Mehrsprachigkeitssystem“, das zwar sprachlich komplex ist, aber dennoch bestimmte Sprachen systematisch privilegiert.

Insbesondere Kinder aus nicht-germanischsprachigen Familien mit geringem sozioökonomischem Status sind laut Noesen (2025, S. 147) besonders benachteiligt. Der schulische Erfolg sinkt dabei deutlich, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Auch die PISA-Studie 2000 hatte bereits auf die strukturellen Probleme im Sprachunterricht hingewiesen. Für Kinder, die nicht mit Luxemburgisch oder sonst einer der Schulsprachen aufwachsen, bedeutet der Unterricht in Deutsch und Französisch eine doppelte Hürde: Sie erwerben beide Sprachen erst im Bildungssystem und werden dennoch frühzeitig auf ein hohes sprachliches Leistungsniveau geprüft (Gilles, 2009, S. 4; MENJE, 2024, S. 17). Diese Situation wird

durch die Struktur des dreisprachigen Schulsystems weiter verschärft. Kinder mit Migrationshintergrund sollen also bereits im frühen Alter Sprachen erwerben, die im Unterricht nicht nur Lerngegenstand, sondern zugleich Medium der Wissensvermittlung sind. In der Sekundarstufe kommt mit Englisch eine vierte Sprache hinzu (Christmann, 2018, S. 13). Für Kinder mit romanischer Erstsprache, insbesondere Portugiesisch, bedeutet das einen Beginn des Bildungsweges mit erheblichen Hürden und eine kontinuierliche sprachliche Überforderung, da sie in keiner der Schulsprachen über ausreichende Vorkenntnisse verfügen. Stattdessen haben sie beispielsweise große Schwierigkeiten, sich in der deutschen Schriftsprache zurechtzufinden, im Gegensatz zu luxemburgischen Kindern, für die durch Medienkonsum und sprachliche Nähe der Erwerb des Deutschen wesentlich leichter fällt (Fehlen, 2009, S. 51). Die Sprachstruktur des Systems berücksichtigt diese Differenz nicht. Alle Kinder müssen denselben Weg durchlaufen, unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage. Horner & Weber (2008, S. 88) kritisieren, dass insbesondere Kinder ohne Luxemburgischkenntnisse strukturell benachteiligt werden, obwohl das System auch für viele deutschsprachige Kinder eine große Herausforderung darstellt. Noesen (2025, S. 136f.) betont die soziale Dimension dieser Problematik, nämlich dass insbesondere soziokulturell benachteiligte Schüler\*innen häufig keinen Zugang zu Französisch als Bildungssprache oder zu Englisch als wirtschaftlich relevante Kompetenz erhalten. Damit verringern sich ihre Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse und gute berufliche Perspektiven erheblich. Stattdessen werden diese Kinder häufig in beruflich orientierte Schulzweige oder in Bildungssysteme außerhalb Luxemburgs abgedrängt werden (Horner & Weber, 2015, S. 247). Sprachkompetenz wird im luxemburgischen Schulsystem oft mit Intelligenz gleichgesetzt. Wer also sprachlich nicht mithalten kann, gilt schnell als leistungsschwach. Dies führt nicht nur zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten, sondern auch zu einer systematischen Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen. Laut STATEC (2025b) stammen 74 Prozent der Bevölkerung aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Dieser hohe Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund zeigt, wie dringend ein differenzierterer und gerechterer Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Bildungsbereich wäre.

### 2.3.6 Bildungsangebote für mehrsprachige und neu zugewanderte Kinder

Im Zuge der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in Luxemburg wurden verschiedene Bildungsangebote entwickelt, um mehrsprachige und neu zugewanderte Kinder zu fördern. Für neu angekommene Kinder mit wenig oder keinen Vorkenntnissen in den Schulsprachen bestehen sogenannte Empfangsklassen („classes d’accueil“), in denen gezielter Sprachunterricht parallel zum regulären Unterricht angeboten wird (Made, 2016, S. 27). Diese Maßnahme zielt darauf ab, sprachliche Barrieren abzubauen und den Einstieg ins Regelsystem zu erleichtern. Darüber hinaus existiert eine Empfehlung des Bildungsministeriums, zwei Wochenstunden Unterricht in der Herkunftssprache und -kultur zu ermöglichen, allerdings ist die Umsetzung freiwillig und liegt im Ermessen der Gemeinden, wodurch das Angebot in der Praxis stark variiert (Christmann, 2018, S. 12).

Ein interessantes Modellprojekt wurde in Walferdingen umgesetzt: Dort konnten Kinder entweder in Deutsch oder Französisch alphabetisiert werden, abhängig von ihrer sprachlichen Vorbildung. Ziel war der parallele Aufbau bilingualer Kompetenzen und ein erleichterter Einstieg in den Regelunterricht (Horner & Weber, 2015, S. 248). Solche Initiativen zeigen das Potenzial individualisierter Sprachförderung, bleiben jedoch seltene Ausnahmen im stark standardisierten Schulsystem.

Trotz dieser Angebote bestehen weiterhin strukturelle Hürden. Über 20 Prozent der Grundschulkinder wiesen im Schuljahr 2022/2023 mindestens ein Schuljahr Rückstand auf, meist durch sogenannte „Zyklusverlängerungen“, die in der Praxis Klassenwiederholungen entsprechen (MENJE, 2024, S. 13). Bildungsforschung zeigt jedoch, dass Wiederholungen selten zu besseren Leistungen führen, dafür aber das Risiko eines späteren Schulabbruchs erhöhen (Noesen, 2025, S. 127). Auch zusätzliche Vorschuljahre bringen nicht zwingend Vorteile: Kinder, die ein weiteres Jahr Vorschule besucht hatten, schnitten laut Studien in der dritten Klasse schlechter in Lesekompetenztests ab als Kinder ohne Vorschulverlängerung (Noesen, 2025, S. 127).

Ein kleiner Anteil der Familien entscheidet sich, ihre Kinder in Nachbarländern wie Belgien oder Frankreich beschulen zu lassen. Mit etwa 3,6 Prozent ist dieser Anteil gering, verweist aber auf ein begrenztes Vertrauen mancher Eltern in das luxemburgische System (Horner & Weber, 2008, S. 89). Insgesamt zeigt sich, dass das Bildungssystem zwar einzelne Fördermaßnahmen bietet, jedoch weiterhin

Schwierigkeiten hat, diesen flächendeckend gerecht zu werden. Die strukturelle Integration mehrsprachiger Kinder bleibt eine offene Herausforderung, insbesondere, wenn Herkunftssprachen institutionell kaum berücksichtigt werden.

### 2.3.7 Perspektiven und Kritik an der Mehrsprachigkeitspolitik

Die allgemein bekannte Dreisprachigkeit im luxemburgischen Bildungssystem wird zunehmend kritisch betrachtet, insbesondere vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit. Bildungserfolg hängt, wie zuvor bereits erwähnt, stark vom sozioökonomischen Status, der Herkunftssprache und einem eventuellen Migrationshintergrund ab (Noesen, 2025, S. 128). Damit stellt sich die Frage nach tatsächlicher Chancengleichheit, die das System für sich beansprucht. Kritiker\*innen wie Horner und Weber bezeichnen die Dreisprachigkeit als „Mythos mit böartigen Folgen“. Sie verweise auf soziale Ideale, die in der Praxis kaum eingelöst würden, und diene zugleich als Rechtfertigung für Bildungsselektion und soziale Ausschlüsse (Christmann, 2018, S. 13). Das Bildungsministerium verweist darauf, dass alle Schulen bereits mehrsprachig sind, und lehnt alternative Modelle, etwa zweisprachige Schulkonzepte, als unnötig ab (Horner & Weber, 2015, S. 250). Reformvorschläge wie die Alphabetisierung auf Französisch stoßen daher auf politischen Widerstand (Horner & Weber, 2008, S. 96). Gleichzeitig bleibt der Zugang zu alternativen Bildungswegen beschränkt. Internationale oder private Schulen bieten differenziertere Sprachenfolgen, sind aber oft teuer. So entsteht eine verdeckte Selektion entlang ökonomischer Grenzen, die besonders Kinder aus benachteiligten Familien ausschließt (Horner & Weber, 2008, S. 89). Ein zentrales Problem liegt in der ungleichen Verteilung sprachlicher Förderung. Während das „enseignement secondaire classique“ eine vollständige Sprachausbildung bietet, bleibt der Englischunterricht im „enseignement secondaire“ oft oberflächlich. Diese Schüler\*innen haben daher geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wie bereits im Kapitel 2.3.5 erwähnt wurde, insbesondere in internationalen Kontexten, in denen Englisch zentrale Kompetenz ist (Horner & Weber, 2018, S. 145).

Fehlen (2009, S. 50) spricht von einem Wandel im Selbstbild: Einst als stolze Bildungsnation wahrgenommen, geriet Luxemburg infolge enttäuschender PISA-Ergebnisse, hoher Abbruchquoten und wachsender Arbeitslosigkeit unter Druck. Die Förderung sprachlicher Kompetenzen erscheint als zentrales Ziel, aber auch als

„hidden curriculum“, also als verdecktes Hauptziel, das soziale Anpassung verlangt, ohne auf individuelle Sprachrealitäten einzugehen (ebd.). Eine zukunftsorientierte Perspektive müsste sich daher von machtpolitischen Diskursen lösen und stärker an den tatsächlichen sprachlichen Bedürfnissen der Kinder orientieren (Horner & Weber, 2015, S. 251). Dies wäre ein möglicher Schritt, um bildungspolitische Chancengleichheit zu fördern.

## 2.4 Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im Familienalltag

Im Anschluss an die Betrachtung des luxemburgischen Bildungssystems und seiner sprachpolitischen Rahmenbedingungen rückt nun der familiäre Alltag als wichtiger Ort sprachlicher Bildung in den Mittelpunkt. Sprache wird nicht nur in pädagogischen Institutionen erworben, sondern vor allem auch durch alltägliche Interaktionen innerhalb der Familie, wobei Eltern und andere Bezugspersonen eine zentrale Rolle spielen.

Im ersten Unterkapitel wird zunächst näher auf das Verständnis von Sprachförderung im familiären Alltag eingegangen. Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt mögliche Vorteile beschrieben, bevor im dritten Teil die Herausforderungen thematisiert werden, die sich aus wissenschaftlicher Sicht in diesem Zusammenhang zeigen.

### 2.4.1 Sprachförderung im Familienalltag

Sprachförderung im familiären Alltag bezeichnet jene sprachunterstützenden Prozesse, die nicht in institutionellen, sondern in privaten, informellen Kontexten stattfinden, sei es beim Spielen, Vorlesen, gemeinsamen Essen oder Spaziergehen (Seele-Stresow, 2017, S. 8). Im Unterschied zur schulischen oder therapeutischen Sprachförderung, die meist zielgerichtete Programme mit klaren didaktischen Zielen verfolgt, ist die alltagsintegrierte Sprachförderung durch ihre situationsabhängige Einbettung und enge emotionale Verankerung im Beziehungsgeflecht zwischen Eltern und Kindern gekennzeichnet. Sprache wird hier nicht als Unterrichtsgegenstand behandelt, sondern als lebendiger Bestandteil von Handlungen, Erlebnissen und Beziehungen erlebt (Ehlert & Borgetto, 2013, S. 22).

In der aktuellen Fachliteratur wird Sprachförderung zunehmend als Bestandteil ganzheitlicher Entwicklungsförderung verstanden. Sie umfasst kognitive, emotionale und soziale Dimensionen und geht über die bloße Korrektur sprachlicher Defizite hinaus. Jampert et al. (2007) und Hanabick & Schmidt (2015, S.6) betonen, dass sprachliche Bildung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen ist. Auch Fried (2009) unterscheidet in seiner Definition verschiedene Stufen: Präventive Sprachförderung dient der Vermeidung von Entwicklungsrisiken, kompensatorische Sprachförderung greift unterstützend ein, wenn bereits Auffälligkeiten bestehen, während manifestierte Sprachentwicklungsstörungen eine therapeutische Intervention erfordern (S.39). Diese Differenzierung verdeutlicht, dass Sprachförderung nicht erst bei Problemen ansetzt, sondern idealerweise frühzeitig und kontinuierlich im Alltag verankert ist. Zudem beginnt Sprachförderung nicht erst mit dem Schuleintritt, sondern bereits mit der Geburt. Von Anfang an lernen Kinder Sprache durch den Austausch mit vertrauten Menschen, sei es über Blicke, Laute oder Berührungen und später über Wörter und Sätze. Diese Form des sprachlichen Lernens ist eng eingebettet in soziale Situationen. Sprache dient dabei nicht nur der Kommunikation, sondern auch dem Denken, Erinnern und emotionalen Verarbeiten von Erfahrungen (Seele, 2017, S.8f.). Veränderungen im Alltag, etwa durch zunehmende Mediennutzung oder Zeitdruck, können diesen Austausch einschränken, was die Notwendigkeit bewusster sprachlicher Begleitung durch Erwachsene verstärkt (Holler-Zittlau, 2007b; Hanabick & Schmidt, 2015, S.25).

Zentrale Prinzipien alltagsintegrierter Sprachförderung wurden insbesondere durch Adler (2011) formuliert. Sprachförderung, so Adler, bedeutet nicht Sprachunterricht, sondern die bewusste Gestaltung von Kommunikationssituationen, „in denen echte Kommunikation stattfindet“ (S.133). Das heißt: Erwachsene schaffen sprechfreudige Situationen, hören aktiv zu, reagieren vorbildhaft und bestätigen Kinder in ihren Äußerungen. Damit unterstützen sie nicht nur den Spracherwerb, sondern gleichzeitig auch das Selbstvertrauen und die Freude am sprachlichen Ausdruck. Eine solche Förderung ist individuell angepasst, orientiert sich an den Interessen der Kinder und nutzt deren Lebenswelt als Anknüpfungspunkt, ob beim Erzählen von Alltagserlebnissen, beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs oder im Rollenspiel mit Geschwistern (Charlotte-Bühler-Institut, 2014, S.36). Die Rolle der Familie ist dabei nicht hoch genug einzuschätzen, denn Eltern sind primäre Bezugspersonen und Sprachvorbilder. Sie prägen über ihren Sprachgebrauch nicht

nur das sprachliche Vorbild, sondern auch Einstellungen zu Sprache, Kommunikation und Mehrsprachigkeit. Die sprachliche Anregung sollte dabei in der Sprache erfolgen, die die Bezugsperson selbst am besten beherrscht, denn Authentizität, emotionale Sicherheit und Freude an der Interaktion sind grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiche Sprachförderung (Scharff Rethfeldt, 2018, S.18). Seele-Stresow (2017, S.8) ergänzt, dass Sprache vor allem dann gelernt wird, wenn sie im Kontext von Handlung, Wahrnehmung und emotionalem Erleben steht, und nicht durch isoliertes Üben oder Drill. Didaktische Empfehlungen für die informelle Sprachförderung im Alltag betonen unter anderem die Orientierung an kindlichen Interessen, das handlungsbegleitende Sprechen, wiederholte Sprachaktivitäten wie Reime oder Lieder, und vor allem das dialogische Vorlesen (Ruberg & Rothweiler, 2012; Charlotte-Bühler-Institut, 2014, S. 36). Besonders das gemeinsame Lesen fördert Wortschatz, Grammatik, Satzbau und Erzählkompetenz und stärkt gleichzeitig die emotionale Bindung zwischen Kind und Erwachsenen. Ziel ist nicht nur die sprachliche Förderung im engeren Sinn, sondern auch die Entwicklung bildungssprachlicher Ausdrucksweisen, die für den Schulerfolg zentral sind. (Adler, 2011, S. 22; Charlotte-Bühler-Institut, 2024, S. 36).

Ein häufig übersehener Aspekt ist die Bedeutung der Perspektive des Kindes. Sprache wird nur dann dauerhaft erworben und weiterentwickelt, wenn sie für das Kind bedeutsam ist; also ein Mittel, um Bedürfnisse auszudrücken, Fragen zu stellen oder Beziehungen zu gestalten (Ruberg & Rothweiler, 2012; Adler, 2011, S.21). Das bedeutet auch, dass Erwachsene flexibel und offen auf kindliche Impulse reagieren müssen. Für Kinder in mehrsprachigen Familien bedeutet sprachliche Förderung nicht, dass eine Sprache zugunsten einer anderen verdrängt wird. Vielmehr bedarf es einer wertschätzenden Haltung gegenüber allen Sprachen im Repertoire des Kindes, sowohl der Herkunfts- als auch der Umgebungssprache. Nur so kann ein ausgewogenes sprachliches Umfeld entstehen, das sowohl sprachliche Kompetenz als auch sprachliche Identität stärkt (Adler, 2011; Hanabick & Schmidt, 2015, S.52). Eltern wirken in diesem Sinne auch als emotionale und sprachliche „Anker“, die über ihr Verhalten mitentscheiden, ob Kinder ihre Sprachen als wertvoll und lebendig erleben.

Zwar nicht zentral für diese Arbeit, aber dennoch erwähnenswert ist, dass sprachliche Anregung nicht nur im häuslichen Umfeld stattfinden muss. Auch Kontakte mit Gleichaltrigen, außerfamiliäre Vorleseangebote oder gemeinsame Aktivitäten mit

anderen Kindern können wichtige Impulse für die Sprachentwicklung setzen (Seele-Stresow, 2017, S.11). Sprachförderung ist also ein gemeinschaftliches Anliegen, das alle Akteur\*innen im sozialen Umfeld des Kindes einbezieht, mit der Familie als zentralem Ausgangspunkt.

#### 2.4.2 Vorteile und Chancen der familiären Sprachförderung

Die wissenschaftliche Literatur zeigt vielfältige Vorteile einer familiären und alltagsintegrierten Sprachförderung auf. Diese Chancen werden in den Texten teils explizit benannt, teils ergeben sie sich implizit aus der Beschreibung sprachlicher Praktiken, der familiären Struktur oder der elterlichen Haltung zum Thema Sprache. Im Folgenden werden zentrale Potenziale familiärer Sprachförderung im Alltag anhand wissenschaftlicher Beiträge aufgezeigt.

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Familie bietet zahlreiche Potenziale für die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern. Zahlreiche Studien betonen, dass der familiäre Sprachgebrauch eine entscheidende Rolle für frühe sprachliche Bildung und spätere schulische Erfolge spielt. Bereits Ehlich, Valtin & Lütke (2012) heben hervor, dass neben institutionellen Kontexten wie Krippe oder Schule vor allem „die familial vermittelten sprachlichen Befähigungen“ das Fundament für den kommunikativen Erfolg des Kindes legen (S.17). Die frühe sprachliche Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson ist ein weiterer grundlegender Vorteil familiärer Sprachförderung, denn sie bildet den Ausgangspunkt für jede Sprachentwicklung. Wie Becker-Mrotzek et al. (2023, S. 12) betonen, basiert Sprachaneignung auf „der Interaktion mit kompetenten Gesprächspartnern“, was im frühen Kindesalter normalerweise die Rolle der Eltern darstellt. Ehlert & Borgetto (2013, S. 22) heben ebenfalls hervor, dass Sprachförderung dann besonders effektiv ist, wenn sie „in persönliche Beziehungen und Kommunikation“ eingebettet ist. In Alltagssituationen, die für Kinder Sinn ergeben, wie beim gemeinsamen Essen, Spielen oder Vorlesen, kann Sprache nicht nur beiläufig, sondern auch funktional und zielgerichtet erworben werden. Diese alltagsnahe Förderung erfolgt häufig intuitiv, zum Beispiel wenn Eltern die kindlichen Äußerungen aufgreifen, erweitern oder in neue Kontexte übertragen (Seele-Stresow, 2017, S. 9f.). Dadurch erhalten Kinder ein positives Sprachvorbild, das sowohl ihre Ausdrucksfähigkeit als auch ihr Sprachbewusstsein stärkt. Curdt-Christiansen und Huang (2023, S. 177) betonen, dass die Sprache im familiären

Umfeld „not only for heritage maintenance but also for strengthening the emotional ties between family members“ dient. Eine vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung wird so also zur Grundlage gelingender Sprachförderung, wie auch das Elternheft „Kinder entdecken die Sprachen“ unterstreicht: „Es erlebt so, dass es mit Sprache etwas bewirken [...] kann“ (Seele-Stresow, 2017, S. 11).

Zahlreiche Autor\*innen heben die Bedeutung der Sprache im Alltag hervor. Sprachförderung gelingt dann besonders gut, wenn sie eingebettet ist in reale Kommunikationssituationen. Seele (2017, S. 8) schreibt dazu: „Kinder lernen Sprache nicht bewusst und um der Sprache willen. [...] Ihr Sprachlernen ist zunächst beiläufig und eng verknüpft mit ihrem Wahrnehmen, Erleben und Handeln“. Auch die Studien von Hanabick & Schmidt (2015) zeigen, dass die alltagsnahe, erfahrungsbasierte Kommunikation zu hoher Motivation und Sprachfreude führen kann (S. 29). So betonen King, Fogle & Logan-Terry (2008), dass „family language policy [...] sets the frame for child-caretaker interactions, and, ultimately, child language development“ (S. 907). Der familiäre Alltag schafft demnach die Grundlage für die sprachliche Entwicklung des Kindes. Ein weiterer Vorteil familiärer Sprachförderung liegt in der individuellen Anpassung. Eltern können gezielt auf den Entwicklungsstand ihres Kindes eingehen und förderliche Kommunikationssituationen schaffen. Ehler & Borgetto (2013, S. 20) beschreiben dies als „kontinuierliche Begleitung der Sprachentwicklung“ im Rahmen eines alltagsintegrierten Gesamtkonzepts. Eltern fungieren dabei als Sprachvorbilder und können durch bewusstes sprachliches Verhalten Impulse setzen (Hanabick & Schmidt, 2015, S. 8).

Zusätzlich stellen mehrsprachige Familien ein besonderes Potenzial zur sprachlichen Förderung dar. King, Fogle & Logan-Terry (2008, S. 909) weisen darauf hin, dass familiäre Sprachpolitik „takes into account what families actually do with language in day-to-day interactions; their beliefs and ideologies about language and language use; and their goals and efforts to shape language use and learning outcomes“. Strategien der FLP wie OPOL, Translanguaging oder die gezielte Förderung der Erstsprache werden als effektive Mittel beschrieben, um bilinguale oder trilinguale Sprachkompetenz aufzubauen (Schwartz, 2021, S. 197). Translanguaging wird in mehrsprachigen Familien nicht als Ausnahme, sondern als Normalfall praktiziert, da es ein erhebliches sprachpädagogisches Potenzial birgt. Wenn Kinder von klein auf lernen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel einzusetzen, wird Sprache zu einem Werkzeug aktiver Aushandlung und Identitätsbildung (Christmann, 2018, S.72;

Seele, 2017, S.15). Die Forschung zeigt zudem, dass Eltern selbstbewusste Akteure sind, die Sprachentscheidungen reflektiert treffen. Bai & Young (2024, S. 3) betonen, dass „parental language ideologies carry significant influence in shaping family-based [...] educational strategies“. Dieses aktive Handeln wird durch emotionale Faktoren wie Stolz oder Identität zusätzlich gestützt: „Pride-based language ideologies [...] often motivate parents to actively support heritage language maintenance“ (ebd., S. 4).

Schließlich ergeben sich aus familiärer Sprachförderung auch langfristige Vorteile für die schulische und gesellschaftliche Integration. Aleksic & Durus (2025, S. 1) fassen dies zusammen: „FLP is important for children’s formal school success, the maintenance of minority languages and family’s identity“. Besonders im luxemburgischen Kontext, in dem Luxemburgisch als Integrationssprache fungiert, können familiäre Praktiken den Einstieg ins Bildungssystem erleichtern (Made, 2016, S. 25f.; Hu & Wagner, 2022, S. 345). Die familiäre Förderung dieser Sprache kann zudem den Übergang ins Deutsche, als Alphabetisierungssprache, positiv beeinflussen (Gilles, 2009, S. 13).

Insgesamt zeigt sich, dass alltagsintegrierte Sprachförderung vielfältige Chancen bietet, sowohl für die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes als auch für die familiäre Bindung, die Identitätsentwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe. Diese Vorteile entfalten sich jedoch vor allem dann, wenn sie bewusst, wertschätzend und situativ angepasst in den Alltag integriert werden.

### 2.4.3 Herausforderungen der familiären Sprachförderung

Neben den zahlreichen Potenzialen zeigt die wissenschaftliche Literatur auch eine Reihe von Herausforderungen familiärer Sprachförderung auf. Auch diese sind nicht immer explizit benannt, sondern ergeben sich oft aus der Analyse von Widersprüchen, Spannungen und strukturellen Rahmenbedingungen, strukturellen Bedingungen, die den Alltag von Familien beeinflussen. Dabei werden sowohl soziale als auch institutionelle und emotionale Hürden deutlich, die den gelingenden Einsatz von Sprachförderung im Alltag erschweren können. Im Folgenden werden diese zentralen Problemfelder zusammengefasst, wie sie in der Forschungsliteratur beschrieben oder angedeutet werden.

Ein zentrales Problem besteht darin, dass sprachförderliche Kompetenzen und Ressourcen nicht in allen Familien gleichermaßen vorhanden sind. So heißt es etwa, dass „unzureichende sprachliche Leistungen von Kindern aus bildungsfernen Familien zu schulischen Problemen“ führen können (Ehlich et al., 2012, S. 56). Indirekt wird damit deutlich, dass Eltern mit geringer formaler Bildung häufig weniger sprachlich-anregende Umgebungen bieten (Ehlert & Borgetto, 2013, S.20). Dies bestätigt auch Becker-Mrotzek et al. (2023), die bei „unzureichenden sprachlichen Anregungen im engeren und weiteren sozialen Umfeld (Familie, Bezugspersonen, Peers)“ eine verzögerte Sprachentwicklung beobachten (S. 12f.). Gleichzeitig verfügen Eltern in belasteten Lebenssituationen häufig nicht über das nötige sprachliche und pädagogische Wissen zur Förderung ihrer Kinder. Diese strukturelle Benachteiligung wird in der Forschung vielfach thematisiert, wird jedoch in bildungspolitischen Programmen oft ignoriert. Curdt-Christiansen & Lanza (2023, S.125) machen deutlich: „Parents who have limited time [...] or insufficient linguistic knowledge [...] may seek external language professionals“. Alltägliche Belastungen wie Mangel an Zeit und sprachlicher Sicherheit wirkt sich somit unmittelbar auf die Fähigkeit aus, Kinder gezielt im Alltag sprachlich zu unterstützen. Dadurch sind sie gezwungen, auf externe Sprachförderung zurückzugreifen. Sprachförderung im Alltag ist damit nicht nur eine Frage des pädagogischen Willens, sondern hängt maßgeblich von Zeitverfügbarkeit, Sprachkompetenz und mentaler Entlastung der Eltern ab. Denn Eltern, die selbst über geringe Deutschkenntnisse verfügen, stehen vor der Herausforderung, als Sprachvorbild zu agieren. Wie das Niedersächsische Kultusministerium festhält, sei „nicht zu erwarten, dass Eltern, die Deutsch nicht gut beherrschen, geeignete Sprachvorbilder für ihre Kinder in dieser Sprache sind“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011, zitiert nach Tessmer, 2021, S. 114). Dies betrifft vor allem Eltern mit Migrationshintergrund, deren Alltagssprachen institutionell kaum anerkannt sind und die deshalb in einem Spannungsfeld zwischen schulischen Erwartungen und familiärer Realität handeln müssen. Ihre Sprachförderung bleibt oft auf die Herkunftssprache begrenzt, was jedoch im schulischen Kontext kaum verwertbar ist. Gerade in sozial benachteiligten Haushalten wird familiäre Sprachförderung zusätzlich durch sozioökonomische Faktoren erschwert. Davis (1994) weist darauf hin, dass „der schulische Erfolg stark vom sprachlichen und kulturellen Kapital der Familie ab[hängt]“ (S. 183-186). Kinder aus bildungsnahen Familien wachsen also in einer mehrsprachigen, kulturellen Umwelt auf, während Kinder der Arbeiterklasse

weniger Kontakt zu sprachlich vielfältigen Umgebungen haben. Noesen (2025) ergänzt, dass „ungefähr die Hälfte dieser Kinder [...] aus sozioökonomisch benachteiligten Familien“ stammt, was sich im Alltag durch den bereits genannten Zeitmangel, die geringe institutionelle Unterstützung und die eingeschränkte Förderkompetenz der Eltern zeigt (S. 125f.).

Neben der sozialen Lage erschweren auch die Unterschiede zwischen Familiensprache und Bildungssprache den Eltern, ihre Kinder sprachlich zu fördern. Wenn Eltern ihren Kindern Portugiesisch oder eine andere nicht-schulische Sprache vermitteln, fehlt oft die Anschlussfähigkeit an das, was in Schule und Kindergarten gefordert wird. Bai und Young (2024) sprechen in diesem Zusammenhang von einem expliziten Nachteil für Familien, deren Sprachen nicht mit den schulischen Hauptsprachen übereinstimmen: „Students from migrant backgrounds and with low socio-economic status (SES) tend to be disadvantaged in comparison to their Luxembourgish- or German-speaking peers with high SES“ (S. 2). Eltern stehen damit vor einem Dilemma: Ihre sprachliche Förderung findet im familiären Alltag statt, hat aber nur begrenzte schulische Relevanz. Viele Eltern reagieren auf diesen Widerspruch mit einer bewussten Entscheidung zugunsten der Schulsprache, was jedoch häufig mit einem Rückzug aus der Herkunftssprache einhergeht. Aleksic und Durus (2025) beschreiben dieses Spannungsfeld als ein „Dilemma of either raising their children bilingually or only in the societal language“ (S. 2). Diese Entscheidung geschieht nicht freiwillig, sondern unter dem Druck gesellschaftlicher Erwartungen und aus Angst vor schulischem Misserfolg der Kinder. Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status setzen daher häufiger auf schulisch verwertbare Sprachen, wodurch familiäre Mehrsprachigkeit in den Hintergrund tritt (ebd., S. 9f.).

Neben diesen strukturellen Faktoren wirken auch sprachideologische Vorstellungen belastend auf elterliche Entscheidungen. Viele Eltern sind laut Bai und Young (2024) in „confusions, contradictions and powerlessness“ gefangen (S. 21), da sie zwischen widersprüchlichen Sprachidealen navigieren müssen. Die Vorstellung, dass nur bestimmte Sprachen gesellschaftlich relevant oder bildungswirksam seien, führt zu Verunsicherung und kann das Vertrauen der Eltern in ihre eigene Sprachkompetenz infrage stellen. So wird etwa berichtet, dass „language planning issues add yet another dimension to parental anxieties“ (Piller & Gerber, 2018, S. 624). Diese ideologischen Spannungen führen dazu, dass Eltern Sprachförderung als schwierige und anspruchsvolle Aufgabe erleben, der sie sich oft nicht gewachsen fühlen. Besonders

herausfordernd wird die familiäre Sprachförderung, wenn die Eltern selbst keine systematische schulsprachliche Förderung erfahren haben oder über geringe schulische Bildung verfügen. Kühn (2015) beschreibt, dass viele portugiesische Einwanderer\*innen „über eine geringe Schulbildung“ verfügten und sprachlich wenig anregende Umgebungen für ihre Kinder schaffen konnten (S. 3). Dabei spielt nicht nur die Menge an Sprache eine Rolle, sondern auch, ob Kinder sprachliche Vielfalt und Bildungssprache im Alltag kennenlernen. Wenn Eltern selbst keinen Zugang zu Mehrsprachigkeit oder formellen Sprachregistern hatten, ist eine alltagsnahe Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen kaum zu leisten. Auch innerhalb der Familie kann es zu Herausforderungen kommen, etwa wenn Sprachpraktiken nicht einheitlich umgesetzt werden. King, Fogle und Logan-Terry (2008) berichten, dass Inkonsistenz in der Umsetzung familiärer Sprachpolitiken ein wesentlicher Grund für weniger erfolgreiche Sprachentwicklung sei: „Lack of consistency to stated language policy is widely cited by researchers as major reason for less than optimal outcomes“ (S. 915). In trilingualen Haushalten oder bei unterschiedlichen elterlichen Herkunftssprachen kommt es zudem häufig zu nicht abgestimmten Sprachstrategien, was die Alltagskommunikation erschwert und die Förderung weniger wirksam macht (ebd., S. 914). Auch pädagogische Vereinfachungen oder eine starre Anwendung von Sprachstrategien stellen eine Herausforderung dar. Curdt-Christiansen & Lanza (2023, S. 127) warnen davor, dass „not all children would react to the same style of interactions“. Eine gelingende Sprachförderung erfordert somit ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber den individuellen Präferenzen und Bedürfnissen des Kindes. Wenn Eltern an festen Routinen festhalten und die Sichtweise der Kinder nicht genug beachten, kann das Sprachlernen eher bremsen als unterstützen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die emotionale Belastung, die mit familiärer Sprachförderung verbunden sein kann. Eltern, die selbst keine ausreichenden Kompetenzen in der Umgebungssprache besitzen, zweifeln häufig an ihrer Rolle als Sprachvorbild. Made (2016) hält fest, dass Eltern in solchen Situationen „Verunsicherung“ empfinden und ihre Rolle als sprachfördernde Instanz infrage stellen (S. 63). Gleichzeitig stehen Eltern oft unter gesellschaftlichem Druck und erleben wenig Unterstützung durch die Schule, wenn ihre Herkunftssprache nicht anerkannt wird. Das macht es schwer, ihre Kinder im Alltag selbstbewusst und kontinuierlich sprachlich zu fördern.

Zusammenfassend wird deutlich, dass elterliche Sprachförderung in einem Spannungsfeld zwischen Bildungsanspruch, sprachlicher Realität, gesellschaftlicher Anerkennung und individuellen Ressourcen stattfindet. Eltern müssen schwierige Entscheidungen treffen, häufig ohne institutionelle Unterstützung, dies gleichzeitig bei hohem Erwartungsdruck seitens Schule und Gesellschaft. Damit wird Sprachförderung im Familienkontext zu einer Aufgabe, die weit über das pädagogisch-praktische Handeln hinausgeht. Sie ist Ausdruck sozialer Teilhabe, kultureller Zugehörigkeit und struktureller Ungleichheit, mit bedeutsamen Folgen für die sprachliche Entwicklung der Kinder.

### 3 Methode

Nachdem im vorherigen Kapitel der theoretische Rahmen zur Mehrsprachigkeit und familiären Sprachbildung im luxemburgischen Kontext dargestellt wurde, folgt nun die Beschreibung des methodischen Vorgehens dieser Arbeit. Ziel dieses Kapitels ist es, die gewählte Forschungsmethode nachvollziehbar zu machen und die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses transparent darzulegen.

Zunächst wird der methodologische Zugang erläutert, wobei auf den qualitativen Forschungsansatz sowie die konkrete Form der Datenerhebung und -analyse eingegangen wird. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Stichprobe, wobei sowohl die Zusammensetzung der teilnehmenden Familien als auch die Kontaktaufnahme näher erläutert werden. Im letzten Teil werden dann forschungsethische Überlegungen diskutiert.

#### 3.1 Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen

##### 3.1.1 Qualitativer Forschungsansatz

Diese Arbeit folgt einem qualitativen Forschungsansatz, da sie individuelle Erfahrungen und subjektive Wahrnehmungen zur sprachlichen Bildung im familiären Kontext untersucht. Qualitative Forschung ist besonders geeignet für Themen mit komplexen sozialen und kulturellen Zusammenhängen, weil sie ermöglicht, soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der Betroffenen zu verstehen und deren Verhalten im jeweiligen Umfeld nachvollziehbar zu machen (Flick et al., 1995, S. 4).

Während quantitative Ansätze Erkenntnisse aus der Überprüfung vorher formulierter Hypothesen mithilfe statistischer Variablen gewinnen, steht bei der qualitativen Forschung die Entdeckung neuer Zusammenhänge im Mittelpunkt, etwa durch offene Interviews, teilnehmende Beobachtungen oder die Analyse von Dokumenten (Brüsemeister, 2008, S. 23f.). Ein wesentliches Merkmal qualitativer Forschung ist zudem, dass oft mit kleinen Fallzahlen gearbeitet wird, um eine tiefergehende Analyse zu ermöglichen und keine bereits festen Annahmen der Theorien vorgegeben sind (Brüsemeister, 2008, S. 9). Zusätzlich findet die Erhebung im natürlichen Umfeld der Teilnehmenden statt, und somit dort, wo die zu untersuchenden Prozesse tatsächlich stattfinden, beispielsweise im häuslichen Raum oder in alltäglichen

Interaktionssituationen. Dies ermöglicht eine authentische Erfassung der sozialen Realität (Creswell & Creswell, 2017, S. 181).

Besonders in einem mehrsprachigen und von Migration geprägten Umfeld wie in Luxemburg ist es wichtig, Sprache nicht als festes System zu sehen, sondern als eine Sammlung sprachlicher Mittel, die je nach Situation unterschiedlich verwendet werden (Blommaert & Dong, 2010, S. 8). Qualitative Forschung kann zeigen, wie dieser flexible Sprachgebrauch im Alltag von Familien eine Rolle spielt, zum Beispiel bei Sprachförderstrategien, sprachlichen Aushandlungsprozessen oder elterlichen Entscheidungen im Zusammenhang mit Bildung.

### 3.1.2 Datenerhebung

Um zu untersuchen, wie eine luxemburgische und eine portugiesische Familie sprachliche Bildung im Alltag gestalten, welche Herausforderungen und Chancen sie dabei erleben, wie sie den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit wahrnehmen und welche Rolle sie dem Bildungssystem zuschreiben, wurden semi-strukturierte Gruppeninterviews durchgeführt. Diese Form der qualitativen Datenerhebung ermöglicht es den Befragten „ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren [zu] können“ (Flick, 1995, S.177), ohne dass dabei feste Antwortvorgaben bestehen. Dies bietet ihnen gleichzeitig die Gelegenheit „offen von den eigenen Gefühlen, Erfahrungen oder dem Selbsterlebten erzählen“ zu können (Misoch, 2015, S. 44). Außerdem wird auch die Vergleichbarkeit der Interviews garantiert, da durch den einheitlichen Leitfaden gewährleistet wird, dass alle zentralen Themenbereiche in jeder Familie systematisch behandelt werden. Die Kombination aus Struktur und Offenheit macht semi-strukturierte Interviews damit zu einer geeigneten Erhebungsmethode für diese Untersuchung (ebd.).

Die Interviews fanden persönlich im häuslichen Umfeld der Familien statt, wodurch ein natürlicher Gesprächskontext geschaffen werden konnte. Gleichzeitig wurden, aus Sicherheitsmaßnahmen, zwei Tonaufzeichnungen erstellt: eine mit einem Handy und eine mit einem iPad. Die Erhebung erfolgte in zwei Phasen: Zunächst wurde ein gemeinsames Interview mit der ganzen Familie geführt, also mit Eltern und Kindern zusammen. Im Anschluss daran zogen sich die Kinder zurück, um zu spielen, während der letzte Teil des Interviews ausschließlich mit den Eltern stattfand. Ziel dieser Trennung war es, einerseits ein möglichst umfassendes Bild der sprachlichen

Interaktionen innerhalb der Familie zu gewinnen und andererseits die elterliche Perspektive auf das luxemburgische Bildungssystem vertieft zu erfassen.

Die altersgerechte Kommunikation während der Gespräche wurde ebenfalls beachtet. Die Fragen wurden sprachlich so formuliert, dass sie für jüngere Kinder verständlich sind. Um die kindliche Perspektive nicht durch elterliche Aussagen zu überlagern, richteten sich die Fragen im Familieninterview zunächst immer zuerst an die Kinder. Erst danach erhielten die Eltern die Möglichkeit zur Ergänzung, woraufhin die Kinder wiederum auf diese Beiträge reagieren konnten. Diese Strategie ermöglichte einen dynamischen Gesprächsverlauf.

#### 3.1.2.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden dient als Strukturierung und Orientierungshilfe für den Gesprächsverlauf und stellt sicher, dass alle wichtigen Themenbereiche angesprochen werden (Misoch, 2015, S. 44). Die interviewende Person hat jedoch die Aufgabe, die vorgegebenen Fragen bei Bedarf flexibel anzupassen. Je nach Forschungskontext und Zielsetzung können vertiefende Nachfragen gestellt und relevante Aspekte aufgegriffen werden, die von den Befragten eingebracht wurden, sofern diese für die Untersuchung relevant sind (Flick, 1995, S. 177). Dabei würde es sich dann, im Gegensatz zu deduktiven Fragen, die aus der Theorie bzw. dem Vorwissen heraus geleitet wurden, hierbei um induktive Fragen handeln, die aus neu gewonnenen Informationen während des Gesprächs abgeleitet wurden (Misoch, 2015, S. 45f.).

Zu Beginn der jeweiligen Interviews fand eine Aufwärmphase statt, die dazu diente, eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen und den Teilnehmenden den Einstieg zu erleichtern. Daran schloss sich der Hauptteil an, in dem vier zentrale Themenbereiche behandelt wurden: Zunächst wurde der alltägliche Sprachgebrauch innerhalb der Familie thematisiert, gefolgt von Fragen zur sprachlichen Förderung der Kinder im häuslichen Umfeld. Im weiteren Verlauf wurden die Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im schulischen und gesellschaftlichen Alltag besprochen. Abschließend ging es um die Herausforderungen und Chancen, die sich im Zusammenhang mit einer alltagsintegrierten Sprachförderung ergeben. In der abschließenden Phase des Gesprächs wurden den Kindern nochmals kurze Reflexionsfragen gestellt, um das Interview mit den Kindern abzurunden. Im zweiten Teil des Interviews, der sich nur an die Eltern richtete, lag der Fokus auf deren

Wahrnehmung der Rolle des luxemburgischen Bildungssystems sowie der Herausforderungen und Unterstützungsmechanismen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Sprachförderung. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit dokumentiert (siehe Anhang 2).

### 3.1.2.2 Transkription der Interviews

Alle Gesprächsdaten wurden in voller Länge selbst transkribiert. Dabei orientiert sich die Transkription an den Richtlinien von Froschauer & Lueger (2025), wie sie auch an der Universität Wien gelehrt werden. Diese Transkriptionsweise ist für qualitative Studien geeignet, die auf einer inhaltlich-thematischen Auswertung beruhen. Daher wurde auf eine sehr detaillierte Verschriftlichung paraverbalen Merkmale wie Pausen, Dehnungen, Betonungen oder situationsspezifische Geräusche größtenteils verzichtet, es sei denn, sie erschienen aus analytischer Sicht relevant oder besonders auffällig.

Da keines der Interviews auf Deutsch geführt wurde, sondern auf Portugiesisch, Französisch oder Luxemburgisch, wurden die Transkripte nachträglich ins Deutsche übersetzt. Daher erscheint es wichtig zu erwähnen, dass sprachliche Eigenheiten wie Wortwiederholungen oder stockendes Sprechen möglicherweise nicht vollständig abgebildet sind. Ein Transkriptionsschlüssel zur verwendeten Transkriptionsrichtlinien nach Froschauer & Lueger befindet sich ebenfalls im Anhang (siehe Anhang 3). Diese vereinfachte Form der Transkription ist mit den Anforderungen der thematischen Analyse kompatibel, da sie, im Gegensatz zur Konversationsanalyse zum Beispiel, kein hohes Maß an formaler Detailtiefe erfordert (Braun & Clarke, 2006, S. 88).

Die Transkriptionen beider Interviews wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht im Anhang dieser Arbeit hinzugefügt, können aber auf Anfrage gerne zur Verfügung gestellt werden.

### 3.1.3 Datenanalyse: Thematische Analyse nach Braun & Clarke

#### 3.1.3.1 Gründe dieser Wahl

Für die Auswertung der Interviews wird die thematische Analyse (im Folgenden TA) nach Braun & Clarke (2006) angewendet. Diese qualitative Analysemethode zielt

darauf ab, wiederkehrende inhaltliche Muster in den Daten zu identifizieren, zu strukturieren und im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretativ zu erschließen. Ein „Theme“ im Sinne dieser Methode beschreibt dabei eine „bedeutsame, wiederkehrende Aussage oder Bedeutung“, die sich durch den Datensatz zieht und in direktem Bezug zum Erkenntnisinteresse der Forschung steht (Mirvahedi, 2020, S. 392). Ein besonderer Vorteil der TA liegt in ihrer methodischen Flexibilität: Sie kann sowohl induktiv als auch deduktiv angewendet werden. Während bei der induktiven Vorgehensweise Themen direkt aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden, ohne dass vorab theoretische Konzepte vorgegeben sind, orientiert sich die deduktive Analyse stärker an bereits bestehenden Theorien und Forschungsinteressen (ebd.). Für diese Arbeit ist ein kombinierter Zugang besonders geeignet, da sowohl offene empirische Entdeckungen zugelassen als auch zentrale theoretische Aspekte gezielt in die Analyse einbezogen werden können.

Die Entscheidung für die TA gründet sich zudem auf mehreren inhaltlichen und methodischen Überlegungen: Sie erlaubt eine strukturierte Gegenüberstellung der Sprachpraktiken in zwei unterschiedlichen Familienkontexten und eignet sich daher ideal für vergleichende Fallstudien. Der klar definierte sechsstufige Analyseprozess der TA unterstützt Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess (Braun & Clarke, 2006, S. 86-93). Im Unterschied zur stärker theoriebasierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bietet sie außerdem mehr Offenheit für die Komplexität subjektiver Bedeutungen und ist somit besonders anschlussfähig für ein exploratives Forschungsdesign mit kleiner Stichprobe. Darüber hinaus heben Braun und Clarke (2006, S. 97) mehrere Vorteile dieser Methode hervor: Sie ist vergleichsweise sehr flexibel und leicht erlernbar, zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf, führt zu neuen, möglicherweise unerwarteten Einsichten und ermöglicht sowohl soziale als auch psychologische Interpretationen. Auch partizipative Forschungszugänge, bei denen die Perspektiven der Teilnehmenden besonders berücksichtigt werden, lassen sich gut mit dieser Methode umsetzen.

Wichtig ist es dabei, häufige Fehlerquellen im Analyseprozess zu vermeiden (Braun & Clarke, 2006, S. 94f.): Dazu zählen etwa eine rein beschreibende Darstellung ohne echte Analyse, die unkritische Übernahme der Interviewfragen als scheinbare Themen, unklare oder überlappende Themenkategorien sowie Widersprüche zwischen Daten und Interpretationen. Um solche Schwächen zu vermeiden, wurde in

dieser Arbeit darauf geachtet, die Analyse theoretisch gut zu begründen, die Themen sorgfältig auszuwählen und die Aussagen mit passenden Zitaten zu belegen.

### 3.1.3.2 Schritte der thematischen Analyse

Die Durchführung der TA nach Braun & Clarke erfolgte in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten und setzte bereits während der Datenerhebung ein, als erste bedeutungsvolle Muster erkennbar wurden (Braun & Clarke, 2006, S. 79).

Nach der vollständigen Transkription aller Interviews erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial<sup>2</sup>, bei der die Texte mehrfach durchgelesen wurden, um ein vertieftes inhaltliches Verständnis zu entwickeln und mögliche Schwerpunkte zu erfassen. Daraufhin begann der Prozess des Codierens: Bedeutungsvolle Textstellen wurden markiert und mit Schlagworten versehen, die zentrale Aussagen, Inhalte oder Bedeutungen zusammenfassen. Die initiale Codierung orientierte sich induktiv am empirischen Material, während die anschließende Interpretation der Ergebnisse deduktiv entlang theoretischer Konzepte erfolgte. In der Folge wurden ähnliche Codes gebündelt und zu ersten übergeordneten Themenclustern zusammengeführt. Danach folgte eine Überprüfung, ob die gefundenen Themen sowohl mit den codierten Daten als auch mit dem gesamten Datensatz übereinstimmten. In einem weiteren Schritt wurden die identifizierten Themen präziser definiert und benannt<sup>3</sup>, sodass sich eine schlüssige inhaltliche Erzählung ergab. Als nächstes wurden die identifizierten Themen systematisch dargestellt und interpretiert, um zentrale inhaltliche Strukturen des Materials herauszuarbeiten. Zudem wurden aussagekräftige Beispiele aus den Daten ausgewählt, die Analyse vertieft und in Bezug zur Forschungsfrage und Literatur diskutiert. Dabei erfolgte die Einordnung der analysierten Themen in den größeren Kontext der theoretischen Diskussion sowie ihre Interpretation in Bezug auf die bestehende Forschungslage. (Braun & Clarke, 2006, S. 86-93)

Die gewählte Methode ermöglichte es, zentrale Aspekte der familiären Sprachbildung sichtbar zu machen, darunter die Strategien der Eltern im sprachlichen Alltag, die erlebten Herausforderungen und Chancen, ihre Wahrnehmung gesellschaftlicher

---

<sup>2</sup> Die Analyse des Datenmaterials erfolgte auf Basis der ins Deutsche übersetzten Transkriptionen.

<sup>3</sup> Eine Tabelle zur Übersicht befindet sich im Anhang 4.

Einstellungen zur Mehrsprachigkeit sowie ihre Einschätzung der Rolle des luxemburgischen Bildungssystems.

## 3.2 Stichprobe

### 3.2.1 Beschreibung der Zielgruppe

Die Zielgruppe der Interviews umfasste zwei in Luxemburg lebende Familien, die sich in ihrer häuslichen Sprachpraxis unterscheiden. Eine der Familien ist luxemburgischer Herkunft und kommuniziert sowohl untereinander als auch mit den Kindern überwiegend auf Luxemburgisch. Bei der zweiten Familie stammen beide Elternteile aus Portugal und erziehen ihre Kinder größtenteils auf Portugiesisch, sodass diese Sprache in ihrem häuslichen Umfeld dominiert.

Bei der Auswahl der Familien wurde darauf geachtet, dass möglichst viele äußere Rahmenbedingungen übereinstimmen, um die Vergleichbarkeit der sprachlichen Bildungsprozesse zu gewährleisten. Beide Familien haben zwei Kinder im Alter von etwa sieben und zehn Jahren, die dieselbe Schule besuchen. Auch das Alter der Eltern liegt in einem vergleichbaren Bereich zwischen 34 und 39 Jahren. Zudem verfügen alle Familienmitglieder über ausreichende Kenntnisse in mindestens einer der möglichen Interviewsprachen, also Französisch, Englisch, Deutsch oder Luxemburgisch, was eine problemlose Kommunikation im Datenerhebungsprozess gewährleistete. Beide Familien leben seit vielen Jahren in Luxemburg und bewegen sich im Alltag in einem mehrsprachigen Umfeld.

Eine dritte Familie, französischer Herkunft, wurde im Rahmen der Erhebung ebenfalls interviewt. Da jedoch der Vater bei dem Gespräch nicht anwesend war, die Kinder nicht in Luxemburg geboren wurden und das Interview nicht im häuslichen Umfeld stattgefunden hat, wurde dieses Interview nicht weiter in die Analyse einbezogen. Einzelne Beobachtungen aus diesem Gespräch können dennoch dann erwähnt werden, wenn sie inhaltlich relevante Ergänzungen zum Vergleich der beiden zentralen Familien liefern.

Diese bewusste Auswahl ermöglicht es, Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung und im Bildungserfolg auf die jeweilige Sprachpraxis im familiären Umfeld zurückzuführen, ohne dass andere Faktoren, etwa altersbedingte Unterschiede der

Kinder oder verschiedene schulische Rahmenbedingungen, als Störvariablen eine Rolle spielen.

### 3.2.2 Kontaktaufnahme der Familie

Die Teilnahme an dieser Studie war vollkommen freiwillig. Der erste Kontakt zu den Familien wurde durch die Volksschule hergestellt, in der ich im Februar als Vertretungslehrerin tätig war. Nach einem Gespräch mit dem Schulleiter über das zukünftige Zusammenarbeiten, habe ich ihm von der Forschung meiner Masterarbeit erzählt, und ihn gefragt, ob er mir bei der Kontaktvermittlung helfen könnte. Der Schulleiter erklärte sich bereit, mich bei der Auswahl geeigneter Familien zu unterstützen. Nachdem die vom Schulkomitee ausgewählten Familien kontaktiert wurden und ihnen die Studie kurz vorgestellt wurde, erhielten sie die Möglichkeit, einer Teilnahme zuzustimmen. Falls sie ihr Einverständnis gaben, wurden ihre Kontaktdaten an mich weitergeleitet, um die Interviews zu vereinbaren.

Im nächsten Schritt nahm ich persönlich Kontakt zu den Familien auf, um die Studie ausführlicher zu erläutern. Dabei wurde ihnen die Zielsetzung der Forschung, den Ablauf der Interviews sowie den vertraulichen Umgang mit ihren Daten erklärt. Zudem betonte ich meine Wertschätzung für ihre freiwillige Teilnahme und bedankte mich ausdrücklich für ihre Bereitschaft, an der Untersuchung mitzuwirken. Abschließend wurde gemeinsam ein geeigneter Termin für das Interview festgelegt, der sich an den zeitlichen Möglichkeiten der Familien orientierte. Zudem wurde den Familien die Wahl überlassen, ob dieses Interview in ihrem Zuhause stattfinden soll, oder an einem anderen beliebigen Ort. In beiden analysierten Familien fand das Treffen in ihrem Zuhause statt.

### 3.3 Ethische Aspekte

Im Rahmen dieser qualitativen Studie lag der Fokus auf der Einhaltung ethischer Grundsätze, insbesondere im Hinblick auf die Teilnahme von Minderjährigen und den sensiblen familiären Kontext. Vor der Durchführung der Interviews wurde von den Erziehungsberechtigten eine informierte Einwilligung zur Teilnahme ihrer Kinder eingeholt. Die Eltern erhielten mündliche und schriftliche Informationen über Ziel, Ablauf und Nutzen der Untersuchung, sowie über ihre Rechte, beispielsweise den

freiwilligen Ausstieg aus der Studie ohne Konsequenzen. Alle gesammelten Daten wurden anonymisiert und vertraulich behandelt. Zum Schutz der Privatsphäre aller Teilnehmenden wurden durchgehend Pseudonyme verwendet. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte verantwortungsvoll und objektiv, wobei darauf geachtet wurde, keine negativen oder stereotypen Zuschreibungen vorzunehmen.

Den Familien wurde ebenfalls die Möglichkeit angeboten, nach Abschluss der Studie eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse zu erhalten. Auf diese Weise wird Transparenz im Forschungsprozess gefördert und den Teilnehmenden Wertschätzung für ihre Mitwirkung entgegengebracht. Auch nach Abschluss der Erhebung bleibt weiterhin die Möglichkeit für Rückfragen oder Anmerkungen seitens der Familien.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Kinder der luxemburgischen Familie mir bereits bekannt waren durch meine vierwöchige Tätigkeit als Vertretungslehrerin in fast allen Klassen der Schule. Diese Vorerfahrung konnte das Vertrauen der Familie in die Forschung stärken, erforderte zugleich jedoch eine besonders reflektierte Gesprächsführung, um mögliche Verzerrungen im Interviewverlauf zu vermeiden. Die Kinder der portugiesischen Familie kannte ich nicht, was eine neutralere Ausgangslage, aber auch mehr Beziehungsaufbau im Gespräch erforderte. In allen Fällen wurde auf eine kindgerechte Gesprächsatmosphäre geachtet, die die Autonomie der Kinder respektiert und Überforderung vermeidet.

Die Erhebung brachte einige Herausforderungen mit sich. Besonders herausfordernd war das Warten auf Rückmeldungen vonseiten der Teilnehmenden, da Antworten teils ausblieben oder erst nach längerer Zeit eintrafen. Dies erforderte viel Geduld, Einfühlungsvermögen und Flexibilität, insbesondere im Hinblick auf den engen zeitlichen Rahmen der Forschungsarbeit. Hinzu kamen sprachliche Barrieren, da ich nicht alle Familiensprachen in vollem Umfang oder überhaupt beherrschte. Auch die Rolle als externe und zunächst unbekannte Person stellte eine Herausforderung dar, die eine sensible und respektvolle Haltung im gesamten Forschungsprozess erforderte.

## 4 Analyse und Ergebnisse

Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens folgt nun die Darstellung und Auswertung der Interviewergebnisse. Aufbauend auf der gewählten Vorgehensweise werden die erhobenen Daten thematisch analysiert. Dabei stehen die beiden interviewten Familien als Fallbeispiele im Mittelpunkt der Untersuchung. Analyse und Ergebnisdarstellung werden gemeinsam in einem Kapitel zusammengeführt, um inhaltliche Wiederholungen zu vermeiden und die einzelnen Befunde im jeweiligen Zusammenhang besser einordnen zu können.

In den folgenden sogenannten Fallanalysen werden zwei mehrsprachige Familien mit portugiesischem beziehungsweise luxemburgischem Hintergrund untersucht, die beide in Luxemburg leben. In der luxemburgischen Familie stammt der Vater aus Luxemburg, doch die Mutter aus Bosnien, allerdings ist sie in Luxemburg zur Schule gegangen und spricht auch fließend Luxemburgisch. Die Familie hat zwei Kinder: Das ältere Kind (K1) ist 11 Jahre alt und besucht die 5. Klasse der Grundschule, das jüngere Kind (K2) ist 7 Jahre alt und geht in die 1. Klasse. In der portugiesischen Familie wurde die Mutter in Portugal geboren und ist dort auch zur Schule gegangen, der Vater hingegen ist, obwohl seine Eltern aus Portugal stammen, in Luxemburg aufgewachsen und lebt seit seiner Geburt dort. Auch diese Familie hat zwei Kinder: Das ältere Kind (K1) ist 8 Jahre alt und besucht die 2. Klasse, das jüngere Kind (K2) ist 6 Jahre alt und geht in die 1. Klasse. Diese familiären Hintergründe prägen nicht nur die im Alltag gesprochenen Sprachen, sondern auch die elterlichen Erfahrungen, Einstellungen und Förderstrategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Das Kapitel gliedert sich in drei Teile: Zuerst wird die luxemburgische Familie betrachtet, anschließend folgt die Analyse der portugiesischen Familie. Im dritten Unterkapitel werden beide Familien miteinander verglichen, um zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. In beiden Fallanalysen werden dieselben inhaltlichen Themenbereiche behandelt, die sogenannten „Themes“. Die „Themes“ werden jeweils nacheinander und in gleicher Reihenfolge analysiert, sodass ein strukturierter und anschlussfähiger Vergleich möglich ist. Diese Herangehensweise ermöglicht eine differenzierte Betrachtung beider Fälle und erlaubt es, wichtige Muster systematisch zu vergleichen.

## 4.1 Fallanalyse 1: Die luxemburgische Familie

Die luxemburgische Familie (in den folgenden Transkriptionsverweisen abgekürzt mit LF) besteht also aus einem Vater aus Luxemburg und einer Mutter bosnischer Herkunft, die jedoch in Luxemburg aufgewachsen ist und fließend Luxemburgisch spricht. Im Haushalt leben zwei Kinder: K1 ist 11 Jahre alt und besucht die 5. Klasse, K2 ist 7 Jahre alt und geht in die 1. Klasse. Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit die übliche Abkürzung K1 für das ältere und K2 für das jüngere Kind verwendet, sowie M für die Mutter und V für den Vater.

### 4.1.1 Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag

#### 4.1.1.1 Förderung im Alltag

Die Eltern der luxemburgischen Familie berichten von vielfältigen Maßnahmen, mit denen sie ihre Kinder sprachlich unterstützen, dies insbesondere im Bereich Französisch. Dabei greifen sie sowohl auf digitale Medien als auch auf klassische Methoden wie Vorlesen, Bücher oder gemeinsames Lernen zurück. Die Förderung erfolgt nicht systematisch nach einem festen Plan, sondern wird flexibel in den Alltag eingebunden.

Ein wichtiger Bereich ist das Hörverständnis. Die Mutter beschreibt, dass sie mit dem älteren Sohn (K1) gezielt gearbeitet hat: „Was ich zum Beispiel bei ihm im Französischen gemacht habe, dass ich ihm dann etwas abgespielt habe auf Französisch, damit er ein Gefühl für die Sprache bekommt“. Der Vater ergänzt: „Wir haben ja noch, so was war das, CDs gekauft um vor dem Schlafen gehen [...] um da so ein Hörverständnis zu machen auf Französisch“ (LF – V: 350-352). Beide Eltern sehen es als sinnvoll an, die Sprache über den Hörkanal zugänglich zu machen und dies in bestehende Alltagsroutinen wie das Zubettgehen einzubauen. Darüber hinaus nutzen die Eltern digitale Anwendungen, um gezielt bestimmte sprachliche Kompetenzen zu fördern. Die Mutter sagt dazu: „Ich sage, es werden aber Apps benutzt. Ich finde bei beiden, es wird ja immer mehr. Wir haben einmal, wir haben ‚Bubble‘ heruntergeladen auf Französisch“ (LF – M: 353-355). Weitere genannte Apps sind „Conjuge“ und „Anton“, die nach Aussage der Mutter besonders zum Üben von Konjugationen verwendet werden: „Bei ihm habe ich, damit ich ihn noch mehr unterstütze, habe ich eben verschiedene eh auch Apps heruntergeladen, wie gesagt

„Bubble“, und dann „conjugé“, wo sie dann konjugieren“ (LF – M: 368-369). Die Nutzung erfolgt jedoch nicht regelmäßig: „Es wird schon auch benutzt, aber das ist immer so zeitweilig [...], weil das bleibt einem nicht immer die Zeit, oder man vergisst manchmal, also wenn Hausaufgaben da sind“ (LF – M: 370-373).

Auch das Fernsehen in der Zielsprache ist Teil der Förderstrategie. Der Vater erinnert sich: „Du hast ihn doch auch eine Serie auf Französisch anschauen lassen“ (LF – V: 409). Die Mutter bestätigt: „Ja, da habe ich dann versucht, um zu sagen: ‚Komm wir versuchen nun jeden Tag, mindestens 20 Minuten, 30 Minuten, ein bisschen fernzusehen‘“ (LF – M: 410-411). Die Eltern versuchen, Medieninhalte gezielt auszuwählen, um das Interesse an der Sprache zu steigern und den Zugang zur französischen Sprache alltagsnah zu gestalten.

Hausaufgaben sind ebenfalls ein zentraler Kontext für sprachliche Unterstützung. Beide Kinder sagen, dass sie bei Unklarheiten ihre Mutter fragen. K1 erklärt: „Ich frage meine Mutter, was das heißt“ (LF – K1: 690). K2 bestätigt: „Ich frage meine Mutter“ (LF – K2: 709), und auf die Rückfrage, was passiert, wenn sie nicht antwortet, sagt er: „Dann frage ich meinen Bruder“ (LF – K2: 713). Die Mutter greift in diesen Situationen häufig auf Luxemburgisch zurück, auch wenn es um Aufgaben in Französisch oder Deutsch geht: „Ich versuche, um es ihnen einfacher zu machen, mache ich das dann auf Luxemburgisch. Und weil es mir dann auch einfacher fällt, ihnen das dann zu erklären“ (LF – M: 499-501). Sie beschreibt dies als bewusste Strategie: Luxemburgisch dient als vermittelnde Sprache, um schulische Inhalte besser verständlich zu machen.

Ein weiteres wichtiges Element ist das Lesen. Die Eltern berichten, dass sie je nach Alter des Kindes entweder vorlesen oder die Kinder selbst lesen lassen. Der Vater beschreibt, wie er mit dem jüngeren Kind (K2) einfache Wörter geübt hat: „Bevor (K2) lesen konnte, habe ich ihm natürlich immer vorgelesen, aber dann habe ich immer so einfache Wörter wie ‚mit‘ oder [...] vorlesen lassen“ (LF – V: 948-950). Die Mutter ergänzt: „Was wir machen, ja so viel wie möglich, wie gesagt, Bücher kaufen, im Französischen Hörtexte, Apps, also ich versuche wirklich alles“ (LF – M: 931-932). Dabei wird die Förderung altersgerecht angepasst: Während bei K2 noch häufiger vorgelesen wird, soll K1 zunehmend selbstständig lesen. Die Mutter sagt: „Beim K1, weil er ja nun größer ist, sage ich dann auch oft: ‚Okay, jetzt liest du mal selbst für dich‘ oder ich sage komplett: ‚Ich kann dir jetzt nicht zuhören.‘“ (LF – M: 956-958). Die Eltern

nutzen auch kleinere, spontane Lernhilfen wie Karteikarten. Der Vater erwähnt: „Du hast doch da mal so Karteikärtchen [...]“ (LF – V: 728), worauf die Mutter betont: „Also sehr viel! [...] Aber mir haben nie Ideen gefehlt, da habe ich immer, wirklich, [...] eine Lösung gefunden“ (LF – M: 729-736). Dies unterstreicht den kreativen und engagierten Umgang der Eltern mit sprachlicher Förderung. Die Mutter macht deutlich, dass sie sich bewusst bemüht, Lernanreize zu schaffen: „Wir versuchen da schon wirklich alles, alle Tricks, um ihm das leichter zu gestalten. Oder, ja schmackhafter, damit er mehr Lust hat [...] zu lernen“ (LF – M: 417-418). Damit wird deutlich, dass sie ihrem Sohn nicht nur bessere Noten wünscht, sondern auch dass es ihm leichter fällt und vielleicht sogar Spaß macht eine Sprache zu üben. Gleichzeitig gibt sie zu, dass das Lernen für K1 allerdings oft eine Überwindung bedeutet: „Weil immer sagen: ‚Komm, schreib mal deine ganzen Vokabeln ab.‘, macht er auch mal, aber [...] ist es dann gezwungen? – Ja“ (LF – M: 419-421)..

Die Motivation des Kindes wird von beiden Eltern als entscheidender Faktor empfunden. Der Vater stellt klar: „Es ist mehr die Motivation bei den Kindern oft, die fehlt, als dass es daran scheitert, dass wir etwas nicht umsetzen wollen oder können würden“ (LF – V: 723-724). Auch die Mutter äußert sich ähnlich: „Ich denke, es ist schade, weil wir machen, wir unterstützen sie sehr viel, also sie haben da jede Möglichkeit“ (LF – M: 725-727). Die Mutter ist sich also bewusst, dass sie ihren Kindern viele Möglichkeiten für ihre Sprachförderung bietet. Besonders bei K1 sehen die Eltern allerdings größere Herausforderungen. Die Mutter beschreibt: „Es ist mit ihm einfacher als mit ihm. Hier musste ich mir noch mehr Mühe geben [...], weil er auch ein bisschen, wie soll ich sagen, nicht so diese Begeisterung zeigt, um immer zu lernen“ (LF – M: 443-445).

#### 4.1.1.2 Gründe, Ziele und Motive

Ein wichtiges Ergebnis in Bezug auf die Motive der Familie für sprachfördernde Maßnahmen ist die deutliche Wahrnehmung sprachlicher Ungleichgewichte innerhalb der Mehrsprachigkeit. Die Eltern beobachten, dass ihre Kinder in bestimmten Sprachen zwar passiv kompetent sind, aber im aktiven Sprachgebrauch unsicher bleiben. Besonders im Fall der bosnischen Sprache wird das sichtbar. Beide Kinder geben an, dass sie Bosnisch besser verstehen als sprechen können. K1 antwortet auf die Frage, ob es ihm schwerfalle, sich auf Bosnisch auszudrücken, mit einem klaren

„Ja“ (LF – K1: 183). Auch K2 erklärt: „Ich verstehe es auch besser, als dass ich es sprechen kann“ (LF – K2: 190). Die Mutter bestätigt diese Selbsteinschätzung und stellt fest: „(K2) spricht quasi überhaupt nicht auf Bosnisch, aber er versteht“ (LF – M: 192-193). Auch bei K1 ist das aktive Sprechen eingeschränkt. Die Mutter beschreibt: „Er versucht es dann, aber dann wechselt er wieder auf Luxemburgisch, da ihm einfach Wörter fehlen“ (LF – M: 230-232). Aus Sicht der Eltern ist das ein zentrales Problem: dass das passive Sprachwissen zwar vorhanden ist, aber ohne gezielte Unterstützung nicht zur aktiven Sprachverwendung führt. Die Mutter bringt dies auf den Punkt: „Erstens glaube ich, fehlen euch irgendwann die Wörter“ (LF – M: 525-526). Damit benennt sie nicht nur ein sprachliches Defizit, sondern auch einen konkreten Grund für die eigene Förderpraxis. Die Eltern wollen vermeiden, dass auch bei anderen Sprachen, wie dem Französischen, ein ähnlicher Rückzug aus der aktiven Sprachverwendung entsteht. Die Förderung richtet sich deshalb bewusst auf das Verstehen und Produzieren von Sprache. K1 bringt in diesem Zusammenhang „Hörtexter“ als hilfreiches Mittel zur Sprache, was zeigt, dass er selbst seine Schwierigkeiten im Französischen wahrnimmt und Strategien kennt, wie er sie bearbeiten kann. Die Eltern greifen diese Hinweise auf und bieten gezielte Unterstützung an, um solche sprachlichen Lücken frühzeitig zu schließen.

#### 4.1.2 Herausforderungen der Sprachförderung im Familienkontext

##### 4.1.2.1 Zeitliche und organisatorische Herausforderungen

Im Gespräch mit der Mutter kam hervor, dass die sprachliche Förderung im Familienalltag häufig durch Zeitmangel und organisatorische Belastungen eingeschränkt wird. Obwohl grundsätzlich eine hohe Bereitschaft zur Unterstützung vorhanden ist, gelingt die Umsetzung nicht immer so regelmäßig und strukturiert, wie es sich die Eltern wünschen.

Die Mutter beschreibt, dass die Nutzung digitaler Hilfsmittel wie Apps zwar grundsätzlich stattfindet, aber nicht kontinuierlich erfolgt. Sie sagt: „Es wird schon auch benutzt, aber das ist, das ist immer so zeitweilig, das ist jetzt nicht jeden Tag“ (LF – M: 370-371). Als Hauptgrund nennt sie den Alltag: „Es bleibt einem nicht immer die Zeit, oder man vergisst manchmal, also wenn Hausaufgaben da sind“ (LF – M: 372-373). Daraus wird deutlich, dass die sprachliche Förderung oft hinter anderen schulischen

oder familiären Aufgaben zurücktritt, selbst wenn das Fördermaterial vorhanden ist. Besonders im Vergleich zwischen den beiden Kindern wird der Einfluss zeitlicher Ressourcen spürbar. Die Mutter erklärt: „Beim ersten Kind hat man natürlich mehr Zeit [...] dass ich noch mehr mit ihm (K1) machen konnte“ (LF – M: 439-441). Sie betont mehrmals, dass sie beim ersten Kind mehr Möglichkeiten hatte, sich intensiv mit sprachlicher Förderung zu beschäftigen. Beim zweiten Kind (K2) sei der Alltag deutlich schneller verlaufen, wodurch weniger gezielte Zeit für zusätzliche sprachliche Unterstützung blieb: „Das zweite Kind kommt dann irgendwie, geht dann irgendwie schneller, und man hat auch nicht mehr so die Zeit“ (LF – M: 441-442).

Auch unabhängig vom Alter der Kinder stellt die Mutter fest, dass die tägliche Organisation eine Herausforderung darstellt. Sie beschreibt Situationen, in denen gute Vorsätze oder Pläne im Laufe des Tages verloren gehen: „Man hat viel und man denkt sich: ‚Uh, jetzt habe ich das vergessen‘“ (LF – M: 914-915). Diese Aussage verweist darauf, dass der Wille zur Förderung vorhanden ist, aber durch äußere Umstände häufig nicht konsequent umgesetzt werden kann. In ihrer Zusammenfassung bringt die Mutter die Problematik auf den Punkt: „Es ist schwierig, alles unter einen Hut zu bekommen“ (LF – M: 922-923). Besonders der Eindruck, dass die Zeit einfach nicht reicht (LF – M: 932-933), zieht sich als wiederkehrendes Motiv durch ihre Aussagen. Damit wird deutlich, dass Zeitmangel nicht nur ein praktisches Hindernis darstellt, sondern auch eine emotionale Belastung für die Mutter bedeutet, und zwar vor allem in Bezug auf den eigenen Anspruch, beiden Kindern gerecht zu werden. Diese Aussagen zeigen, dass die sprachliche Förderung im familiären Kontext stark von alltäglichen Rahmenbedingungen abhängt. Trotz Motivation und vielfältiger Strategien stellen Zeit und Organisation zentrale Herausforderungen dar, die direkte Auswirkungen auf die Umsetzbarkeit der Fördermaßnahmen haben.

#### 4.1.2.2 Unsicherheiten und Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung

Im Gespräch mit den Eltern wird deutlich, dass sie sich intensiv mit der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder auseinandersetzen, dabei aber auch viele Unsicherheiten verspüren. Diese betreffen sowohl die Wahl der Sprache im Alltag als auch die Einschätzung, ob die Förderung in den verschiedenen Sprachen ausreichend ist.

Ein wiederkehrendes Thema ist der Umgang mit der Erklärung schulischer Inhalte. Die Mutter sagt, dass sie viele Dinge auf Luxemburgisch erklärt, obwohl dies nicht immer

notwendig wäre: „Stimmt, das könnte man eigentlich auch, weil das beherrscht er ja gut, da könnte man eigentlich auch auf Deutsch sagen: ‚Hier, mache deine Einleitung, mach‘ “ (LF – M: 504-505). Aus dieser Aussage wird deutlich, dass die Sprache der Vermittlung für sie eine bewusste Entscheidung ist, die aber auch mit Unsicherheit verbunden ist, nämlich ob Luxemburgisch wirklich immer die beste Wahl ist oder ob Deutsch gezielter gefördert werden müsste. Diese Unsicherheit zeigt sich auch im Hinblick auf Prioritäten. Die Mutter beschreibt, dass sie sich oft stark auf das Französische konzentriert, gleichzeitig aber das Gefühl hat, dass andere Sprachen zu kurz kommen: „Aber hier habe ich manchmal das Gefühl, dass Deutsch zu kurz kommt, da ich mich so auf das Französische fokussieren muss“ (LF – M: 926-927). Ähnlich äußert sie sich im Rückblick auf alltägliche Routinen: „Ich versuche es, aber, wie gesagt, manchmal ist der Tag kurz [...] und man denkt sich: ‚Uh, jetzt habe ich das vergessen‘ “ (LF – M: 914-915). Die Förderung ist also nicht nur von äußeren Faktoren wie Zeit beeinflusst, sondern auch von inneren Zweifeln, ob die gesetzten Schwerpunkte ausreichen.

Ein weiteres Thema ist die Reflexion über frühere sprachliche Entscheidungen in der Familie. Die Mutter überlegt rückblickend, ob es sinnvoller gewesen wäre, die Familiensprachen konsequenter aufzuteilen: „Ich habe mir gedacht, es wäre einfacher gewesen, wenn ich wirklich von Anfang an nur Bosnisch mit ihnen geredet hätte. Und (V) dann Luxemburgisch, dann hätten sie es einfacher gehabt, um es zu lernen“ (LF – M: 1010-1012). Diese Aussage verweist auf einen gewissen inneren Konflikt: Einerseits besteht der Wunsch, den Kindern einen klaren Zugang zu mehreren Sprachen, unter anderem Bosnisch als Muttersprache der Mutter, zu ermöglichen, andererseits gibt es Zweifel, ob die gewählte familiäre Sprachpraxis langfristig hilfreich war. Die Mutter ergänzt: „Ein wenig bereuen, aber ob ich es hätte, wenn ich es noch einmal von vorne anfangen würde, ob ich es durchziehen könnte, ist schwierig, weil ich ja selbst die Sprachen mische“ (LF – M: 1031-1033). Der Vater nimmt in diesem Zusammenhang eine realistischere Haltung ein, indem er auf die Mehrsprachigkeit als Gesamtbelastung verweist: „Du musst jetzt auch bedenken, wie bei K1 zum Beispiel, er ist jetzt bei seiner vierten Sprache, er ist in der 5. Klasse und redet 4 Sprachen“ (LF – V: 1013-1015). Damit spricht er die Überforderung an, die entstehen kann, wenn Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben sollen, ohne dass dies institutionell oder familiär immer optimal gesteuert werden kann.

Auch im Vergleich zu anderen Familien äußert die Mutter Selbstzweifel. Sie berichtet von einer Nachbarsfamilie, die ihr Kind gezielt deutsches Fernsehen schauen ließ und damit offenbar erfolgreicher war: „Das war schlau jetzt, wo ich im Nachhinein daran denke, haben sie das Mädchen immer dann deutsches Fernsehen schauen gelassen, und nur deutsch“ (LF – M: 979-980). Solche Beobachtungen führen zu weiterem Nachdenken über eigene Förderentscheidungen. Die Mutter betont mehrfach: „Ich finde es ein wenig schade, dass auch da ein wenig vertieft werden kann, weil das Französische so ein großer Teil einnimmt“ (LF – M: 1001-1002). Gleichzeitig macht sie deutlich, dass viele Eltern im Umfeld ähnliche Herausforderungen erleben: „Ich bin nicht die einzige der Mütter, die das sagt“ (LF – M: 1002-1003).

Die Aussagen zeigen insgesamt, dass die sprachliche Förderung von einer ständigen Abwägung begleitet ist. Die Eltern reflektieren ihr Vorgehen kritisch, wägen nachträglich Entscheidungen ab und erkennen strukturelle Grenzen. Die Mutter bringt dies mit Blick auf ihre eigenen Wünsche und Grenzen auf den Punkt: „Der Wunsch ist da, aber die Umsetzung schwierig“ (LF – M: 1039).

#### 4.1.2.3 Demotivation und Desinteresse der Kinder

Ein weiteres Hindernis bei der sprachlichen Förderung sehen die Eltern in dem, was sie als fehlende Motivation ihrer Kinder wahrnehmen, insbesondere bei K1. Aus ihrer Sicht scheitert der gewünschte Lernerfolg trotz bereitgestellter Fördermaßnahmen und elterlicher Unterstützung häufig an mangelndem Interesse oder fehlender Konzentration. Der Vater beschreibt dies direkt: „Es ist einfach so, dass oft die Motivation nicht da ist“ (LF – V: 730). Diese Einschätzung steht im Zusammenhang mit dem Eindruck der Eltern, dass K1 in der Schule bessere Leistungen erzielen könnte, wenn er sich stärker engagieren würde. In Bezug auf das Fach Französisch äußert der Vater: „Wenn er sich nur auf das fokussieren würde, hätte er auch im Französischen ein A“ (LF – V: 1230). Die Mutter stimmt dem zu und ergänzt: „Oder wenigstens, so, ja, komm sag B+ wäre auch gut“ (LF – M: 1231). Diese Einschätzungen deuten darauf hin, dass die Eltern nicht an den sprachlichen Fähigkeiten ihres Sohnes zweifeln, sondern seine Einstellung zum Lernen als zentrales Problem sehen. Dabei bleibt jedoch unklar, ob diese Wahrnehmung mit K1s eigener Sichtweise übereinstimmt. In anderen Interviewstellen zeigt sich nämlich, dass K1 durchaus Interesse an Sprache zeigt, wie zum Beispiel indem er gezielt nach der Bedeutung unbekannter Wörter fragt

oder unterschiedliche sprachliche Strategien ausprobiert. Dies könnte darauf hindeuten, dass seine Schwierigkeiten eher mit Unsicherheit beim Lernen oder mangelndem Selbstvertrauen zu tun haben, und nicht unbedingt mit fehlender Motivation.

Die Förderung gerät somit in eine Spannung zwischen elterlichem Engagement und der begrenzten Eigeninitiative des Kindes, wobei letztere möglicherweise nicht auf Desinteresse, sondern auf andere Faktoren zurückzuführen ist. Die Eltern sind der Meinung, dass sie zahlreiche Impulse setzen, wie zum Beispiel Medienangebote, Apps oder gemeinsames Lernen, stoßen aber immer wieder an die Grenze mangelnder aktiver Mitarbeit. Die Aussagen zeigen, dass nicht allein äußere Bedingungen wie Zeit oder Organisation eine Rolle spielen, sondern auch die individuelle Lernbereitschaft des Kindes den Erfolg der sprachlichen Unterstützung maßgeblich beeinflusst.

#### 4.1.3 Chancen der Sprachförderung im Familienalltag

##### 4.1.3.1 Nachfragen, Interesse und Motivation der Kinder

Im Gespräch wird deutlich, dass die Kinder grundsätzlich Interesse an Sprache zeigen und in bestimmten Situationen Eigeninitiative entwickeln, trotz mancher Herausforderungen. Diese Motivation zeigt sich vor allem durch Nachfragen, aktives Zuhören und durch den Wunsch, sprachlich besser zu werden. Ein zentrales Beispiel dafür ist das Verhalten von K2, wenn er mit unbekannten Wörtern konfrontiert wird. Die Mutter berichtet: „Wenn ich etwas auf Bosnisch sage, was er nicht versteht, dann fragt er immer“ (LF – M: 335-336). Sie hebt hervor, dass bei beiden Kindern regelmäßig Rückfragen entstehen, sowohl beim Lesen als auch im alltäglichen Gespräch: „Da wird immer viel gefragt“ (LF – M: 339). Auch wenn die Eltern beim Vorlesen oder im Gespräch Wörter benutzen, die den Kindern unbekannt sind, zeigen sie Interesse und suchen nach Erklärungen. Auch K2 zeigt dabei Neugier. Als er gefragt wird, was er macht, wenn die Mutter ihm eine Frage nicht beantworten kann, antwortet er: „Dann frage ich meinen Bruder“ (LF – K2: 713). Dies lässt erkennen, dass er nicht aufgibt, sondern sich aktiv darum bemüht, sprachliche Unsicherheiten zu klären.

Bei K1 lässt sich sprachliches Interesse auf andere Weise erkennen. Er beschreibt, dass er beim Lernen neuer Wörter vor allem durch Beobachtung und Zuhören lernt: „Ich höre dir (M) dann einfach zu“ (LF – K1: 310). Auch sagt er: „Ich versuche einfach

mir sie einfach, also sie zu verhalten“ (LF – K1: 308), was darauf hindeutet, dass er sich bemüht, neue Ausdrücke in sein eigenes Sprachrepertoire zu übernehmen. Als er gefragt wird, was ihm beim Sprachenlernen am meisten Freude bereitet, antwortet er: „Hm, also spielerisch“ (LF – K1: 745). K2 nennt in diesem Zusammenhang: „Wenn ich am Handy etwas mache“ (LF – K2: 748). Beide Aussagen zeigen, dass informelle, mediengestützte oder spielerische Zugänge eine wichtige Rolle für die Motivation der Kinder spielen.

Besonders eindrücklich ist eine Aussage von K1, in der er offen formuliert: „Also ich wäre froh, wenn ich besser französisch sprechen könnte“ (LF – K1: 862). Dieser Wunsch wird auch von der Mutter aufgegriffen. Sie berichtet, dass ihr Sohn sich mit dem Französischen schwertut und darunter leidet: „Er hatte schon zwei, drei Mal, seit er in die Schule gegangen ist, wo er wirklich geweint hat und sagte: ‚Ich würde gerne, aber es ist so schwer.‘“ (LF – M: 1093-1095). Hier wird deutlich, dass die Motivation und der Wille vorhanden ist, aber die sprachlichen Anforderungen in der Schule gleichzeitig eine Überforderung darstellen können. Im Gegensatz dazu beschreibt die Mutter K2 als deutlich offener und lernfreudiger: „Ja, also ihm fällt es zum Beispiel ganz einfach zu lernen“ (LF – M: 1251). Auch dies zeigt, dass die Motivation stark vom individuellen Spracherleben abhängt und dass beide Kinder unterschiedlich mit sprachlichen Anforderungen umgehen.

Die Aussagen machen insgesamt sichtbar, dass im Familienalltag viele Gelegenheiten entstehen, in denen die Kinder aktiv sprachlich mitdenken, nachfragen und sich weiterentwickeln wollen. Besonders in spontanen Gesprächssituationen, beim Lesen oder beim Umgang mit digitalen Medien zeigen sich Neugier und Lernbereitschaft. Auch wenn diese nicht immer direkt zu Lernerfolgen führen, bilden sie eine wichtige Grundlage für gelingende Sprachförderung im familiären Kontext.

#### 4.1.3.2 Eine Sprache als Vorteil nutzen

Das Gespräch mit der Familie zeigt, dass Mehrsprachigkeit im Alltag weit über reine Verständigung hinausgeht und gezielt eingesetzt werden kann. Die Kinder nutzen ihre sprachlichen Fähigkeiten bewusst, um sich in bestimmten Situationen einen kommunikativen Vorsprung zu verschaffen oder sich abzugrenzen.

Ein anschauliches Beispiel beschreibt der Vater, als er erzählt, wie die Kinder gezielt Bosnisch sprechen, wenn sie nicht verstanden werden wollen: „Wenn wir zum Beispiel auch zu Besuch sind, bei meinem Onkel [...], dann sprechen sie auf einmal perfekt Bosnisch, als ob sie nie etwas anderes miteinander sprechen würden“ (LF – V: 159-162). Die Mutter bestätigt: „Das wird dann auch gebraucht, um etwas zu sagen, was jemand anders nicht verstehen soll“ (LF – M: 163-164). Die Sprache dient hier als eine Art Codesystem, das situationsabhängig aktiviert wird. Auch in der Schule übernimmt Bosnisch diese Funktion, wie der Vater erklärt: „Weil das in der Schule auch seine Geheimsprache ist“ (LF – V: 297). Darüber hinaus zeigen die Aussagen der Eltern, dass Sprachen nicht nur im direkten Umfeld gezielt eingesetzt werden, sondern auch mit Blick auf gesellschaftliche und berufliche Kontexte als Vorteil betrachtet werden. Der Vater hebt hervor, dass sich bestimmte Inhalte auf Französisch differenzierter ausdrücken lassen als auf Deutsch: „Im Französischen kann man sich viel besser ausdrücken [...]. Man hat für einen deutschen Begriff [...] im Französischen verschiedene, 8 bis 12 verschiedene Begriffe“ (LF – V: 636-641). Besonders im schriftlichen Ausdruck und bei komplexen Themen sehen die Eltern das Französische im Vorteil. Er sagt: „Vor allem wenn man Texte schreibt [...], ist es viel einfacher, Gefühle oder Begriffe in einem französischen Text unterzubringen [...]. Juristisches Deutsch ist auch schwer zu verstehen“ (LF – V: 643-646).

Auch in Bezug auf die spätere Lebensgestaltung wird die Mehrsprachigkeit von beiden Eltern als klarer Vorteil beschrieben. Der Vater formuliert, dass sich durch Sprachkenntnisse unterschiedliche Möglichkeiten in verschiedenen Ländern eröffnen: „Wenn man in Frankreich gehen würde, hätte man durch Englisch und Deutsch Vorteile, wenn man in Deutschland gehen würde, hätte man wegen Englisch und Französisch einen Vorteil“ (LF – V: 804-806). Die Mutter zieht daraus ein generelles Fazit: „Es ist schon ein Vorteil, egal wo man hingeht, es ist eine Bereicherung, so oder so“ (LF – M: 813-814). Damit wird deutlich, dass die Familie Sprachen nicht nur als schulische Pflicht oder als familiäre Herausforderung wahrnimmt, sondern auch als Ressource, die gezielt genutzt werden kann, sowohl im Alltag, im sozialen Umfeld als auch mit Blick auf Zukunftsperspektiven.

#### 4.1.4 Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem

##### 4.1.4.1 Vertrauen und Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Ebenfalls ein wichtiges Ergebnis der Interviews ist das große Vertrauen der Eltern in das luxemburgische Bildungssystem und in die Arbeit der Lehrkräfte. Beide Eltern betonen mehrfach, dass sie mit dem schulischen Vorgehen zufrieden sind und keine konkreten Verbesserungswünsche haben. Die Mutter bringt es auf den Punkt: „Ich bin im Grunde genommen ganz zufrieden, wie es ist“ (LF – M: 1156). Auch der Vater erklärt: „Ich habe mir noch nie Gedanken darüber gemacht. Ich denke, dass die, die das da entscheiden und das Schulprogramm zusammenstellen, dass die schon wissen, was sie tun“ (LF – V: 1162-1163). Dieses Vertrauen wird auch in der Haltung gegenüber schulischen Fördermaßnahmen deutlich. Die Eltern nehmen wahr, dass Lehrpersonen auf die unterschiedlichen Lernstände der Kinder eingehen. So berichtet die Mutter, dass K2 zusammen mit drei weiteren Kindern, die im Deutschen stärker sind, zusätzliche Aufgaben bekommt: „Dass diese dann halt schon schwerere Sachen machen, schon Sätze schreiben und andere Wörter lernen, das weiß ich“ (LF – M: 1128-1130). Auch bei K1 gab es zeitweise zusätzliche Erklärungen in Kleingruppen: „Er und noch 2 Jungs, die dann auch manchmal bei einem anderen Lehrer waren, wo ihnen dann den Stoff etwas genauer erklärt wurde“ (LF – M: 1135-1137). Die Mutter bewertet dies positiv: „Mir gefällt das eigentlich so wie sie es machen. Ja“ (LF – M: 1152-1153). Die Eltern schätzen vor allem, dass Lehrpersonen differenzieren und auf individuelle Lernbedarfe achten. Die Mutter sagt: „Ich finde es aber schön, dass dann schon ein bisschen geschaut wird, weil sie können nicht alle gleich gut sein“ (LF – M: 1149-1150). Dass stärkere Kinder weiterlernen dürfen und andere nochmals Erklärungen erhalten, wird als Zeichen eines durchdachten pädagogischen Vorgehens interpretiert.

Kritik am Bildungssystem oder an einzelnen Lehrpersonen wird von den Eltern ausdrücklich zurückgewiesen. Der Vater äußert sich deutlich: „Da können wir auch keiner Lehrerin oder einem Schulminister einen Vorwurf machen“ (LF – V: 1180). Für ihn liegt die Verantwortung für Lernerfolge oder Schwierigkeiten in erster Linie beim Kind selbst. In Bezug auf K1 und das Fach Französisch sagt er: „Es liegt an ihm, weil er sich nicht konzentrieren kann, weil er andere Sachen im Kopf hat und weil er sich nicht dafür interessiert“ (LF – V: 1177-1178). Die Mutter ergänzt mit einem Lächeln:

„Ich kenne ihn, er ist dann faul“ (LF – M: 1226). Diese Haltung wird auch in allgemeinen Aussagen zum Schulsystem sichtbar. Der Vater erklärt: „Wenn die Lehrerin denkt, es wäre gut, dann ist das gut so“ (LF – V: 1192). Er macht deutlich, dass er den pädagogischen Entscheidungen der Lehrkräfte nicht nur zustimmt, sondern sie grundsätzlich nicht infrage stellt: „Das liegt überhaupt nicht in meinem Ermessungsspielraum, um das zu beurteilen“ (LF – V: 1188-1189). Auch die Mutter bestätigt: „So wie ich es sehe, vertrauen wir einfach dem ganzen System, nicht wahr?“ (LF – M: 1211). Sie betont mehrfach, dass sie bisher nur positive Erfahrungen mit Lehrpersonen gemacht hat: „Ich hatte bis jetzt immer ein gutes Gefühl [...]. Sie wissen, von was sie reden“ (LF – M: 1221-1223).

Neben dem Vertrauen in einzelne Lehrpersonen äußern die Eltern auch grundlegendes Vertrauen in das System als Ganzes. Sie sehen die Verantwortung für Bildungsentscheidungen bei den zuständigen Stellen: „Wir denken, die Leute wissen sicherlich, was sie machen“ (LF – M: 1171-1172). Kritik an der Schule oder an Bildungsreformen begegnen sie mit Distanz. Der Vater formuliert das sehr direkt: „Leute, die sich solche Sachen anmaßen, die sollen beim Ministerium arbeiten“ (LF – V: 1166). Für ihn steht fest: „Wir wohnen nicht in Kambodscha. Es wird schon alles seine Richtigkeit haben“ (LF – V: 1184-1185). Somit stellen sie das Bildungssystem nicht infrage, sondern nehmen es so an wie es ist.

#### 4.1.4.2 Kritik am Schulsystem

Trotz des grundsätzlich hohen Vertrauens in das Bildungssystem äußert die Mutter an einzelnen Stellen auch kritische Anmerkungen, insbesondere in Bezug auf die sprachliche Belastung im luxemburgischen Schulwesen. Dabei wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht für Kinder mit Migrationshintergrund als besondere Herausforderung empfunden wird. Die Mutter bringt dies in einer knappen, aber klaren Aussage zum Ausdruck: „Ja, es ist zu schwer, genau“ (LF – M: 1053). Diese Einschätzung bezieht sich nicht auf einzelne Fächer, sondern auf das Gesamtsystem, das durch die frühe und gleichzeitige Einführung mehrerer Sprachen gekennzeichnet ist. Sie erklärt weiter: „Wir haben es natürlich schwerer“ (LF – M: 1076), und bezieht sich damit auf die Situation in Luxemburg, im Vergleich zu anderen Ländern.

#### 4.1.4.3 Verbesserungsvorschläge zum Schulsystem

Obwohl die Eltern grundsätzlich mit dem luxemburgischen Schulsystem zufrieden sind, formuliert die Mutter in einzelnen Punkten auch vorsichtige Verbesserungsvorschläge, während der Vater weiterhin stur bleibt. Diese betreffen vor allem die Struktur und Reihenfolge sprachlicher Lerninhalte sowie die Effizienz des Unterrichts im sprachlich und fachlich stark differenzierten Schulalltag. Ein Aspekt betrifft die Organisation der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit anderen Lernbereichen. Die Mutter äußert: „Vielleicht könnten sie es vielleicht effektiver machen“ (LF – M: 1053). Die Aussage bezieht sich auf die Kombination von Sprachunterricht und Rechenaufgaben, wobei sie andeutet, dass die Vielzahl an Lernzielen teilweise zu einer Überforderung führen kann oder besser abgestimmt werden sollte. Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf den Einstieg in das Hörverstehen im Fach Französisch. Die Mutter stellt fest: „Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn sie schon ein wenig früher damit anfangen würden“ (LF – M: 1193). Damit bringt sie zum Ausdruck, dass bestimmte sprachliche Kompetenzen, darunter insbesondere das Hörverstehen, im Schulverlauf zu spät eingeführt werden. Aus ihrer Sicht wäre es sinnvoll, solche Grundlagen bereits früher aufzubauen, um den Kindern den späteren Zugang zur Sprache zu erleichtern.

#### 4.1.5 Sprachgebrauch im Familienalltag

##### 4.1.5.1 Mehrsprachiger Alltag in der Familie

Im Alltag der Familie zeigt sich ein stabiles mehrsprachiges Repertoire, das jedoch klar von Luxemburgisch dominiert wird. Sowohl zwischen den Eltern als auch zwischen Eltern und Kindern wird im Alltag überwiegend Luxemburgisch gesprochen. Der Vater beschreibt dies eindeutig: „Zuhause ist es nur Luxemburgisch“ (LF – V: 168), und ergänzt: „Dominierend ist Luxemburgisch“ (LF – V: 29). Auch die Mutter bestätigt: „Ich auch Luxemburgisch am meisten“ (LF – M: 30). Beide Kinder äußern ebenfalls, dass sie Luxemburgisch sowohl in der Schule als auch zu Hause als Hauptsprache verwenden. K1 sagt: „In der Klasse spreche ich Luxemburgisch und hier auch Luxemburgisch“ (LF – K1: 22-23), und K2 ergänzt: „In der Schule spreche ich ganz wenig Bosnisch [...] und zu Hause auch nur Luxemburgisch“ (LF – K2: 25-26). Beide Kinder sehen Luxemburgisch also als ihre hauptsächliche Alltagssprache an, sowohl

im schulischen als auch im häuslichen Rahmen. Andere Sprachen wie Bosnisch, Deutsch, Französisch oder Englisch treten im Alltag seltener auf, obwohl sie grundsätzlich verstanden und situationsabhängig genutzt werden. Die Mutter berichtet zum Beispiel, dass sie auf der Arbeit hauptsächlich Französisch spricht, während Deutsch und Englisch eher selten gebraucht werden. Im familiären Umfeld wird Bosnisch gelegentlich genutzt, vor allem im Kontakt mit älteren Familienmitgliedern. Die aktive Verwendung durch die Kinder ist jedoch begrenzt. Die Mutter erzählt, dass sie sich bewusst daran erinnern müsse, Bosnisch mit ihren Kindern zu sprechen: „Manchmal, wenn es mir dann wieder einfällt, denke ich mir: ‚Ok, sprich mal wieder ein bisschen Bosnisch mit ihnen, damit sie es auch können.‘“ (LF – M: 97-98). Diese Versuche stoßen jedoch nicht immer auf Resonanz, denn insbesondere K2 signalisiert wenig Interesse: „Dann sagt er: ‚Ich verstehe nicht, sprich Luxemburgisch.‘“ (LF – V: 103). K2 zeigt insgesamt wenig Interesse an der bosnischen Sprache, was sich auch darin äußert, dass er lieber Luxemburgisch spricht und Bosnisch im Alltag weitgehend meidet. Rückblickend erinnert sich die Mutter allerdings daran, dass K2 in den ersten Lebensjahren, während er von der Großmutter betreut wurde, flüssig Bosnisch sprach: „Da hat er sehr gut Bosnisch gesprochen“ (LF – M: 278-279). Diese Kompetenz habe jedoch mit dem Eintritt in die Kita deutlich abgenommen. Umgekehrt ist bei K1 eine allmähliche Wiederannäherung an Bosnisch erkennbar: „Jetzt spreche ich mehr“ (LF – K1: 293), sagt er, und die Mutter bestätigt: „Was er älter wurde, hat er sich mehr dafür interessiert“ (LF – M: 295). Besonders im Jugendalter spielen Sprachkontakte mit Gleichaltrigen dabei eine zentrale Rolle.

Auch die Vorlieben für bestimmte Sprachen beeinflussen die Verständigung. K2 nennt Luxemburgisch als seine Lieblingssprache, während er Französisch ablehnt. Auch K1 sagt, er würde Französisch am liebsten nicht sprechen. Die Eltern teilen diese Haltung teilweise. Die Mutter sagt, dass Französisch jetzt nicht so ihre Sprache ist (LF – M: 620). Der Vater bezeichnet Französisch auch als „eher gezwungen“ (LF – V: 48). Insgesamt gibt es in der Familie eine starke emotionale Bindung an Deutsch und Luxemburgisch. Die Mutter bringt es dabei auf den Punkt: „Das Deutsche liegt uns besser. Definitiv“ (LF – M: 984). Auch der Vater sieht Deutsch im familiären Kontext als positiver: „Ich denke, bei uns dominiert ja sowieso Luxemburgisch und Deutsch“ (LF – V: 47).

Trotz dieser klaren Präferenzen ist der Umgang mit Sprache im Alltag flexibel. Der Vater beschreibt die familiäre Sprachenpraxis so: „Regeln gibt es eigentlich keine,

jeder plappert, was er möchte“ (LF – V: 176). Die Sprachwahl erfolgt situations- und personenabhängig, folgt aber insgesamt einem stabilen Muster: Luxemburgisch für alltägliche Kommunikation, Deutsch als bevorzugte Lese- und Ausdruckssprache, Bosnisch als gelegentliche Sprache mit geringer aktiver Beteiligung der Kinder, und Französisch eher als schulisch geprägte, eher distanzierte Sprache.

#### 4.1.5.2 Situationsabhängige Sprachwahl

Neben einem grundsätzlich stabilen Sprachgebrauch zeigt sich in der Familie auch eine ausgeprägte Fähigkeit, die Sprache gezielt an bestimmte Situationen, Gesprächspartner oder kommunikative Zwecke anzupassen. Diese situationsbezogene Sprachwahl erfolgt bewusst und flexibel. Die Mutter berichtet zum Beispiel, dass beide Kinder ihre Sprache anpassen, wenn sie mit ihrer Großmutter sprechen, und erklärt: „Meine Mutter spricht mit ihnen Bosnisch, aber sie antworten auf Luxemburgisch, größtenteils“ (LF – M: 202-203). Interessanterweise spricht K2 mit der Großmutter jedoch auf Deutsch, da er erkannt hat, dass sie Luxemburgisch weniger gut versteht: „Er hat mitbekommen, dass meine Mutter [...] deutsch spricht, deswegen spricht er mit meiner Mutter deutsch“ (LF – M: 216-218). K1 hingegen versucht gelegentlich, auf Bosnisch zu antworten, wechselt aber oft zurück ins Luxemburgische, wenn ihm die passenden Wörter fehlen. Hier erkennt man, dass die Kinder ihre Sprachwahl pragmatisch und abhängig vom Verständnis der Gesprächspartner treffen. Auch die Eltern selbst wechseln bewusst die Sprache, teils aus funktionalen Gründen, teils aus sozialen oder emotionalen Motiven. Der Vater schildert eine Alltagssituation mit dem Nachbarn: „Wenn ich mit dem Nachbarn rede, spreche ich Französisch“ (LF – V: 48-49), was ein Beispiel dafür ist, dass er die Sprache, abhängig von seinem Gesprächspartner, anpasst.

Manche Sprachwechsel erfolgen auch gezielt, um Inhalte zu verschlüsseln oder sich abzugrenzen. Der Vater berichtet, dass die Kinder bei Familienbesuchen, wie zum Beispiel bei seinem Onkel, plötzlich fließend Bosnisch miteinander sprechen, als würden sie diese Sprache regelmäßig im Alltag verwenden. Die Mutter ergänzt: „Das wird dann auch gebraucht, um etwas zu sagen, was jemand anders nicht verstehen soll“ (LF – M: 163-164). In solchen Fällen fungiert Bosnisch als bewusste „Geheimsprache“ (LF – V: 297). Auch in der Schule nutzt K1 Bosnisch in diesem Sinn mit Freunden. Emotionale Zustände können ebenfalls Einfluss auf die Sprachwahl

nehmen. Die Mutter berichtet: „Wenn ich wütend bin, dann fang ich auch an [...] mit Bosnisch“ (LF – M: 169-170). In solchen Momenten greifen Sprecher instinktiv auf die Sprache zurück, die ihnen emotional am nächsten steht.

#### 4.1.5.3 Translanguaging als Normalität

In der Familie ist das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen ein ganz natürlicher Bestandteil der alltäglichen Kommunikation. Sowohl die Eltern als auch die Kinder beschreiben diese Praxis als automatisiert und spontan. K1 bringt dies auf den Punkt: „Es ist immer so gemischt, also es ist einfach automatisch, manchmal Luxemburgisch, manchmal Bosnisch“ (LF – K1: 149-150). Auch K2 bestätigt: „Ich mache es auch automatisch“ (LF – K2: 497). Der Wechsel erfolgt dabei meist unbewusst und als Reaktion auf die jeweilige Gesprächssituation, das Gegenüber oder einfach aus Gewohnheit. Die Eltern erleben diesen Sprachfluss auch als selbstverständlich. Die Mutter beschreibt ihren Alltag so: „Ich vermische sehr viel. Wenn ich so mit Freundinnen [rede], genauso wie ich auch mit zwei Sprachen aufgewachsen bin, Bosnisch, Luxemburgisch [...], wir haben selten drei Sätze hintereinander, die nicht vermischt sind“ (LF – M: 82-84). Das gleiche macht sie mehrfach deutlich: „Wenn wir uns etwas erzählen oder etwas schreiben, es ist selten, dass man da zwei, drei Sätze hintereinander sieht, dass da nur eine Sprache ist“ (LF – M: 89-91). Besonders in emotionalen oder informellen Gesprächen wird dieser Sprachfluss deutlich: „Da wird wirklich einfach Bosnisch und Luxemburgisch gesprochen, mitten im Satz spricht man Bosnisch, dann spricht man wieder Luxemburgisch, und wir merken es gar nicht“ (LF – M: 86-87). Auch der Vater betont, dass das Switchen zwischen Sprachen kein bewusster Akt sei und auch kein Sonderfall, sondern „Das ist einfach zum Alltag geworden. [...] Man schreibt eine E-Mail auf Französisch, und dann eine auf Deutsch, und dann eine auf Englisch, und dann wieder eine auf Luxemburgisch. [...] Das fällt mir gar nicht schwer“ (LF – V: 243-246). Die Mutter fügt hinzu: „Das passiert automatisch [...], das fällt mir überhaupt nicht schwer“ (LF – M: 251,256). Die Kinder vermischen Sprachen ebenfalls häufig, ohne sich dessen immer bewusst zu sein. K1 sagt über sich: „Ich vermische“ (LF – K1: 67), und betont dabei, dass dies nicht bedeutet, neue Wörter zu erfinden, sondern bekannte Sprachen nebeneinander zu nutzen. K2 äußert sich ähnlich: „Ich habe auch noch nie ein Wort erfunden, ich vermische auch nur“ (LF – K2: 69).

Neben der Mischung von Sprachen innerhalb eines Gesprächs kommt es auch vor, dass je nach Thema oder Umgebung bestimmte Sprachen bevorzugt werden. K1 beschreibt etwa seine Sprachenwahl im Schulkontext: „Also Deutsch, Französisch, also wenn es zum Beispiel ein Fach ist, zum Beispiel Französisch, dann sag ich eher Französisch, und dann spreche ich auf einmal Luxemburgisch“ (LF – K1: 480-481). Dieses Verhalten verdeutlicht, wie flexibel und kontextsensibel Sprachwahl in mehrsprachigen Umgebungen erfolgt. Translanguaging ist für die Familienmitglieder somit keine bewusste Strategie, sondern Ausdruck einer gelebten Mehrsprachigkeit. Es wird nicht als Sprachfehler oder Störung empfunden, sondern als normaler Teil ihrer Kommunikation. Diese Selbstverständlichkeit wird auch in der Haltung der Eltern deutlich: „Mir fällt das gar nicht schwer“ (LF – V: 246), so der Vater. „Es wäre auch dramatisch, wenn es mir schwerfallen würde“ (LF – V: 248). Die sprachlichen Übergänge erfolgen spontan, intuitiv und oft unbemerkt. Translanguaging ist im Alltag dieser Familie ein zentrales Merkmal der Kommunikation, nicht als Ausnahme, sondern als Regel.

#### 4.1.6 Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag

##### 4.1.6.1 Sprachliche Machtverhältnisse im luxemburgischen Alltag

Im Alltag der Familie zeigt sich ein differenziertes Bild des gesellschaftlichen Sprachgebrauchs in Luxemburg. Besonders auffällig ist dabei die Dominanz des Französischen in vielen öffentlichen Bereichen. Der Vater beschreibt, dass „die Hauptsprache hier im Land Französisch [ist], die gesprochen wird. Egal wo man hingehet, man kommt selten, beziehungsweise gar nicht wohin, wo nur Deutsch gesprochen wird“ (LF – V: 573-574). Diese Beobachtung verweist auf eine gesellschaftliche Realität, in der Französisch nicht nur als Amts- und Schulsprache präsent ist, sondern auch als dominante Alltagssprache wahrgenommen wird. Gleichzeitig schildert die Mutter, dass der häufige Sprachwechsel auch zu Verwirrung führen kann. Sie berichtet von Situationen, in denen sie mit Luxemburgern zunächst auf Französisch kommuniziert habe, bis sich im Gespräch herausstellt, dass eigentlich beide auch Luxemburgisch sprechen könnten. Der Vater ergänzt: „Das ist oft der Fall, dass man dann auch mit Leuten drei Minuten oder fünf Minuten Französisch spricht, bis man herausfindet, wir können doch eigentlich Luxemburgisch sprechen“ (LF – V: 588-590). Dieses Beispiel verdeutlicht, wie stark Französisch als Standardsprache im

öffentlichen Raum verankert ist, teils auch unabhängig von der tatsächlichen Sprachkompetenz der Gesprächspartner. Auch in Bezug auf andere Sprachgruppen äußern die Eltern Beobachtungen. Der Vater hebt hervor, dass es unter portugiesischsprachigen Menschen häufiger vorkomme, dass sie auch nach vielen Jahren in Luxemburg „nur Portugiesisch können, und keine andere Sprache“ (LF – V: 580-581). Dies wird von ihm nicht als individuelle Schuldfrage, sondern eher als gesellschaftliches Phänomen beschrieben. Gleichzeitig verweist er auf die sprachlich segmentierte Alltagsrealität in Luxemburg, etwa in Bezug auf bestimmte Regionen: „Wenn man jetzt weiter runter ins Minette geht, [ist das] vor allem nur noch Französisch“ (LF – V: 604-605).

Englisch wird im beruflichen Umfeld der Mutter und durch Kundenkontakte zunehmend präsent wahrgenommen: „Englisch kommt auch immer mehr, ist mir die letzten Jahre aufgefallen“ (LF – M: 606). In der Schule hingegen sei diese Sprache, zumindest im Norden Luxemburgs, kaum zu hören. Der Vater stellt fest: „Hier ist halt nur, dass die Schüler miteinander Portugiesisch oder Jugoslawisch miteinander sprechen. Ich habe noch nie jemanden hier Englisch sprechen hören“ (LF – V: 612-613). Schließlich äußert der Vater auch eine kritische Reflexion über den praktischen Nutzen des Luxemburgischen. Während es in Luxemburg funktional wichtig sei, gelte: „Luxemburgisch bringt einen eigentlich nur hier im Land weiter, außerhalb von Luxemburg braucht man es überhaupt nicht, außer wenn man miteinander sprechen möchte“ (LF – V: 808-809). Die Aussagen zeigen den Widerspruch, dass Luxemburgisch als Nationalsprache wichtig ist, aber international kaum eine Rolle spielt.

#### 4.1.6.2 Wahrgenommene Überforderung durch die sprachliche Vielfalt

Die sprachliche Vielfalt im luxemburgischen Alltag wird von der Familie nicht nur als Chance, sondern auch als erhebliche Belastung wahrgenommen, dies sowohl für die Eltern als auch für die Kinder. Besonders im schulischen und beruflichen Kontext beschreiben die Eltern immer wieder Situationen, in denen die Vielzahl der Sprachen zur Überforderung führt. Die Mutter bringt diese Ambivalenz direkt zum Ausdruck, wenn sie sagt: „Ich denke schon, das ist eine Bereicherung, aber ich glaube, es ist auch viel, es ist auch schwer. Also es ist auch wirklich schwierig“ (LF – M: 571-572). Auch der Vater unterstreicht, dass es einfacher wäre, in einem einsprachigen System

zu leben: „Es wäre auf jeden Fall viel einfacher, wenn man, wie in Deutschland, nur Deutsch [spricht] [...]. Dann ist es natürlich auch viel einfacher, auch in der Schule, viel einfacher, mit allem viel einfacher“ (LF – V: 565-568).

Die sprachlichen Anforderungen zeigen sich besonders im Alltag mit den Kindern. Die Mutter berichtet etwa, dass K1 häufiger zwischen den Sprachen wechseln müsse, weil ihm einfach Wörter fehlten, was seine Kommunikation erschwere. Der Vater bestätigt: „Das ist dann manchmal so, dass er richtig frustriert ist. Auch wenn er will, aber man muss immer bedenken, dass es Kinder sind“ (LF – V: 1084-1085). Es wird deutlich, dass der schulische Druck durch den parallelen Erwerb mehrerer Sprachen sehr hoch ist. Der Vater erinnert sich, dass K1 teilweise „bis halb zehn da sitzen musste“ (LF – V: 1086-1087), um seine Hausaufgaben zu erledigen. Auch wenn er zugibt, dass das möglicherweise mit K1s eigenem Arbeitsverhalten zusammenhängt, bleibt die Mehrsprachigkeit ein zentrales Belastungsmoment. Diese Überforderung betrifft nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen. Die Mutter gibt an, dass ihr besonders Französisch Mühe bereite: „Französisch ist jetzt nicht so meine Sprache [...] Englisch hat man auch ein bisschen verloren, das ist dann etwas schwieriger“ (LF – M: 620-621). Auf der Arbeit müsse sie ständig zwischen Sprachen wechseln, was gerade bei weniger vertrauten Sprachen anstrengend sei. Der Vater beschreibt eine typische Alltagssituation: „Man müsste etwas beschriften, das muss man auf Deutsch beschriften, das muss man auf Französisch beschriften, auf der anderen Seite auch noch auf Englisch“ (LF – V: 827-828). Solche Anforderungen sind für ihn Ausdruck einer generellen sprachlichen Überlastung in Luxemburg.

Zudem sind die Eltern überzeugt, dass luxemburgische Kinder im internationalen Vergleich ein besonders hohes sprachliches Pensum bewältigen müssen. Der Vater meint, dass es „in Deutschland oder Frankreich Kinder, vor allem in der Grundschule, entspannter haben oder mehr Zeit haben, alles zu vertiefen“ (LF – V: 1054-1055). Die Mutter fasst diese Einschätzung prägnant zusammen: „Wir haben es natürlich schwerer“ (LF – M: 1076). Vor diesem Hintergrund äußert auch K2 den Wunsch nach sprachlicher Entlastung. Auf die Frage, welche Sprache er lieber sprechen würde, antwortet er ohne Zögern: „Lieber nur Luxemburgisch“ (LF – K2: 785). Auch der Vater stimmt zu, dass die Kinder überfordert sind (LF – V: 1081-1082), besonders im Französischen. Die Vielzahl der Sprachen, die in Schule, Familie und Gesellschaft präsent sind, verlangt von allen Familienmitgliedern eine hohe Anpassungsleistung, dies nicht immer ohne emotionale und kognitive Kosten.

#### 4.1.6.3 Sprache als Schlüssel für Bildung und soziale Mobilität

Sprache wird von den befragten Familienmitgliedern nicht nur als Mittel der alltäglichen Verständigung, sondern auch als zentrales Werkzeug für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe verstanden. In einer mehrsprachigen Gesellschaft wie Luxemburg, in der Bildungssystem, Arbeitswelt und soziale Interaktion stark sprachlich codiert sind, erscheint Mehrsprachigkeit als notwendige Voraussetzung für sozialen Aufstieg. Die Mutter reflektiert diesen Zusammenhang implizit, wenn sie über das sprachliche Umfeld in der Schule spricht: „Wie er bereits gesagt hat, in der Schule sind viele, weißt du, so, und dann denke ich mir immer so, es wäre schön, wenn sie es können“ (LF – M: 98-100). Die sprachlichen Kompetenzen werden dabei als ein Ziel dargestellt, das den Kindern gesellschaftliche Integration und schulische Erfolge erleichtern soll. Auch die Kinder erkennen die Funktion von Sprache im sozialen Miteinander. K1 erklärt, dass es besser sei, mehrere Sprachen zu beherrschen, um sich mit unterschiedlichen Personen verständigen zu können: „Zum Beispiel wenn man irgendjemand hat, der kein Französisch, ehm Deutsch, ehm Luxemburgisch [spricht], dann muss man mit ihm etwas anderes sprechen“ (LF – K2: 551-553). Diese pragmatische Einsicht verweist darauf, dass es notwendig ist, sprachlich flexibel auf unterschiedliche Kommunikationssituationen reagieren zu können. Aus Sicht des Vaters ist Mehrsprachigkeit zudem ein konkreter Vorteil im Berufsleben und bei Mobilitätsentscheidungen: „Wenn wir uns da dazu entscheiden würden, ins Ausland umzuziehen, würden wir ziemlich sicher irgendwo eine gute Stelle finden, da wir einfach diese Sprachen sprechen können“ (LF – V: 800-802). Hier wird Sprache explizit als Ressource markiert, die wirtschaftliche und berufliche Chancen eröffnet. Das luxemburgische Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Last, sondern als Bereicherung und strategisches Kapital verstanden: „Wir sind ja in unserem Arbeitsalltag so polyvalent, wie die anderen nie werden können“ (LF – V: 798-799). Diese Wahrnehmung spiegelt sich auch in den hypothetischen Szenarien der Eltern wider: Der Vater meint, dass man je nach Zielland unterschiedliche Vorteile hat, beispielsweise durch Englisch und Deutsch in Frankreich oder durch Englisch und Französisch in Deutschland. In diesem Sinne wird Sprache nicht nur als Alltagsmedium, sondern als strategischer Schlüssel zur Erweiterung von Handlungsspielräumen, sowohl im nationalen als auch im transnationalen Kontext, begriffen. Er spricht von einem klaren Nutzen: „Man kann halt viel sprechen“ (LF – V: 570), stellt er nüchtern fest, ergänzt aber gleichzeitig, dass er das mehrsprachige

Repertoire keineswegs missen möchte: „Vermissen würde ich es auf jeden Fall“ (LF – V: 797). Auch die Mutter nennt Mehrsprachigkeit eine „Bereicherung“ ((LF – M: 571, 813) und hebt hervor, dass sie es als Vorteil empfindet, sich in vielen verschiedenen Kontexten ausdrücken zu können: „Egal wo man geht“ (LF – M: 813).

Die positive Bewertung ist jedoch ambivalent gefärbt: Die Mutter spricht von einer „Hassliebe“ (LF – M: 823): das Erlernen vieler Sprachen sei zwar anstrengend, aber letztlich lohnend. So äußert sich auch der Vater differenziert: „Ja, also es ist schwieriger, es einmal zu lernen, ein gewisses Niveau zu lernen, aber wenn man das bis einmal hat, denke ich würde niemand sagen, dass er es bereue“ (LF – V: 815-817). Beide betonen die damit verbundenen gesellschaftlichen und beruflichen Vorteile im Vergleich zu einsprachigen Kontexten wie Deutschland oder Frankreich. In einem humorvollen Moment nennt sich der Vater sogar Teil einer „aussterbenden Art“ (LF – V: 826) und spielt dabei auf die hohe sprachliche Anpassungsleistung an, die in Luxemburg selbstverständlich geworden ist. Auch der Stolz auf die eigenen Kinder ist spürbar: K1 wird als Beispiel für frühe Mehrsprachigkeit genannt, denn er spricht in der 5. Klasse bereits vier Sprachen. Die Mutter fasst es treffend zusammen: „Wir sind trotzdem stolz, dass wir uns in so vielen Sprachen ausdrücken können“ (LF – M: 832-833).

## 4.2 Fallanalyse 2: Die portugiesische Familie

Die portugiesische Familie (wird in den folgenden Transkriptionsverweisen mit PF abgekürzt) besteht aus einer Mutter, die in Portugal geboren und zur Schule gegangen ist, und einem Vater, der in Luxemburg geboren wurde, obwohl seine Eltern aus Portugal stammen. Die Familie hat zwei Kinder: K1 ist 8 Jahre alt und besucht die 2. Klasse, K2 ist 6 Jahre alt und geht in die 1. Klasse. Zur besseren Übersicht werden im Folgenden die Kürzel K1 und K2 für das ältere bzw. das jüngere Kind verwendet, M steht für die Mutter, V für den Vater.

### 4.2.1 Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag

#### 4.2.1.1 Förderung im Alltag

Die elterliche Sprachförderung im Alltag der portugiesischen Familie zeichnet sich durch eine Mischung aus Spontaneität, situationsbezogener Reaktion und bewusster

Aufmerksamkeit für sprachliche Entwicklung aus. Auch ohne festes Konzept bemühen sie sich, sprachliche Lerngelegenheiten in den Alltag ihrer Kinder einzubauen. Ein zentrales Mittel, über das Sprache im Alltag gefördert wird, ist das Lesen. Besonders die ältere Tochter (K1) zeigt dabei eine hohe Eigenmotivation und berichtet: „Ich lese fast ein ganzes Buch“ (PF<sup>4</sup> – K1: 445), was sie auf Deutsch tut. Der Vater ergänzt, dass sie vor allem abends gerne liest: „Sie liest gerne Bücher abends, wenn sie im Bett liegt“ (PF – V: 513-514). Auch die Mutter beobachtet dieses Muster und achtet darauf, dass in den Ferien das Lesen nicht vernachlässigt wird, um die Sprachkenntnisse stabil zu halten. Sie erklärt: „Ich lasse sie trotzdem ein bisschen lesen [...] damit sie nicht zu sehr [...] vergessen“ (PF – M: 545-546). Dieser regelmäßige Umgang mit Büchern schafft eine wirksame Umgebung für Sprachkontakt, der in den familiären Alltag integriert ist. Neben dem Lesen spielen auch digitale Medien eine Rolle in der sprachlichen Sozialisation. Die Kinder schauen regelmäßig Serien und Filme in verschiedenen Sprachen, unter anderem auf Deutsch, Französisch, Portugiesisch und gelegentlich auch Spanisch. K1 beschreibt, dass die Wahl der Sprache dabei eher intuitiv ist und je nach Lust und Laune variiert: „Ein paar Französisch, ein paar Deutsch und vielleicht ein paar Portugiesisch“ (PF – K1: 472). Die Mutter erklärt, dass die Kinder selbst entscheiden, welche Sprache sie nutzen, und dass dies für sie selbstverständlich sei. Der Vater bestätigt: „Egal welche Sprache“ (PF – V: 1061). Mehrsprachige Medien fördern die vertraute Nutzung unterschiedlicher Sprachklänge und Ausdrucksweisen.

Ein weiterer wichtiger Bereich der alltagsintegrierten Förderung ist die Unterstützung bei schulischen Aufgaben. Hier übernehmen die Eltern unterschiedliche Rollen. Die Mutter motiviert ihre Kinder regelmäßig zum Lesen der Schulaufgaben, weist aber darauf hin, dass sie sprachlich nicht alles kontrollieren kann, da der Schulunterricht auf Deutsch stattfindet, was sie leider nicht beherrscht. Der Vater hingegen übernimmt stärker die Rolle des Unterstützers im Bereich Deutsch, da er sich in dieser Sprache sicherer fühlt. Er kontrolliert, „ob sie gut lesen oder nicht“ (PF – M: 511), und steht bei sprachlichen Fragen zur Verfügung. Besonders beim Fernsehen oder bei der Lösung von Aufgaben fragen die Kinder oft unmittelbar nach Wortbedeutungen, wie später in Kapitel 4.2.3 noch beschrieben wird. Damit wird deutlich, dass Sprachförderung nicht nur über gezielte Aktivitäten erfolgt, sondern vor allem durch dialogische Interaktionen

---

<sup>4</sup> PF = portugiesische Familie

im Alltag. Die Eltern fördern den Spracherwerb außerdem, indem sie verschiedene Hilfsmittel bereitstellen. Die Mutter greift bei Bedarf auf das Internet oder Wörterlisten zurück, wenn sie selbst etwas nicht weiß. Der Vater ergänzt, dass er vor allem bei Deutsch häufig als erste Ansprechperson fungiert, besonders weil „Deutsch in der zweiten Klasse schon anfängt schwieriger zu werden“ (PF – M: 896). Auffällig ist ebenfalls die Dynamik zwischen den Geschwistern, die sich gegenseitig beim Spracherwerb unterstützen. K2 gibt an, dass sie manchmal auch ihre Schwester fragt, insbesondere bei grammatikalisch schwierigen Fällen wie den Artikeln „der, die, das“. Die Mutter bestätigt, dass K1 in diesen Bereichen oft schneller sei als sie selbst und somit eine wichtige Rolle bei der innerfamiliären Unterstützung spiele. Dieses gegenseitige Lernen innerhalb der Familie ergänzt die elterliche Förderung sinnvoll und zeigt, dass Sprachförderung im Alltag ein kooperativer Prozess ist. In einzelnen Situationen greifen die Eltern zudem auf digitale Lernmittel wie die App „Anton“ (PF – V: 552) zurück, um gezielte Übungen zu ermöglichen. Gleichzeitig bleibt die Förderung individuell angepasst. Die Mutter schildert, dass sie bei K1 mehr auf korrekte Ausdrucksweise achtet und häufiger korrigiert, während sie bei K2 eher zurückhaltend ist. Daraus ergibt sich eine differenzierte Förderung, die auf die jeweiligen sprachlichen Bedürfnisse der Kinder reagiert.

Auch die schulische Zukunft wird in den sprachfördernden Überlegungen der Eltern mitgedacht. Die Mutter plant beispielsweise, bei Bedarf gezielte Französischkurse vor dem Übergang ins Gymnasium zu organisieren, um eine sprachliche Basis zu schaffen: „Damit sie nicht irgendwann dastehen und sagen: ‚Oh, jetzt muss ich Schule auf Französisch machen und verstehe nichts.‘“ (PF – M: 1157-1158). Der Vater wiederum betont, dass er seine Kinder nicht wie seine eigenen Eltern in eine französischsprachige Schule schicken möchte, sondern eine deutschsprachige Schullaufbahn bevorzugt. Diese strategischen Überlegungen spiegeln den Wunsch wider, die Kinder sprachlich so auszustatten, dass sie langfristig im mehrsprachigen luxemburgischen Bildungssystem erfolgreich bestehen können.

#### 4.2.1.2 Gründe, Ziele und Motive

Die elterliche Sprachförderung in der Familie ist nicht nur eine Reaktion auf Alltagssituationen, sondern beruht auf bewussten Motiven und Zielvorstellungen, die mit den sprachlichen Erfahrungen, kulturellen Vorstellungen und der Persönlichkeit der

Kinder zu tun haben. Ziel ist es, richtig zu sprechen und gleichzeitig die kulturellen Erwartungen zu erfüllen. Die Mutter schildert, dass die Familie bei Besuchen in Portugal häufig kritisiert wird, wie zum Beispiel, dass ihnen gesagt wird: „Sie mischen alles. Und sie kommen hierher mit ihrem Vokabular“ (PF – M: 177-178). Um solche Vorwürfe zu vermeiden, bemüht sich die Familie, jede Sprache möglichst klar und korrekt zu verwenden, auch wenn Mehrsprachigkeit ein fester Bestandteil des Familienalltags ist.

Typisch für die Sprachentwicklung der Kinder sind kreative Bildungen neuer Wörter oder Übertragungen aus anderen Sprachen. So berichtet die Mutter über K1: „Sie will sagen: ‚Ich habe mich geirrt‘, also sagt sie: [...] ‚Ich habe mich trompieren.‘“ (PF – M: 147-152). Der Vater ergänzt: „Weil sie das Wort auf Französisch kennt, aber nicht auf Deutsch“ (PF – V: 153). Solche Momente verdeutlichen, wie Kinder mit ihren mehrsprachigen Ressourcen flexibel umgehen, und sie motivieren die Eltern dazu, gezielt zu erklären und einzugreifen, wenn Bedeutungsübertragungen sprachlich nicht korrekt sind. Auch die unterschiedliche sprachliche Entwicklung der beiden Kinder beeinflusst die Förderpraxis. Der Vater beschreibt K2 als sprachlich selbstsicherer und kontaktfreudiger: „Sie ist auch weniger schüchtern. [...] Sie hat viel mehr Leichtigkeit mit den Sprachen“ (PF – V: 160-161). Im Gegensatz dazu hat K1 häufiger Mühe, sich auszudrücken oder passende Wörter zu finden. Die Mutter erklärt: „Sie hatte [...] ein bisschen Probleme, sich auszudrücken, Schwierigkeiten, die Worte zu finden“ (PF – M: 410-411). Dabei spielen auch emotionale Faktoren eine Rolle. K1 fällt es in unbekannten Situationen schwer, spontan zu sprechen. Die Mutter beschreibt, wie sie sich in der Schule schwer tut, obwohl sie zuhause problemlos einen Text vorlesen kann: „Auch wenn sie es kann, wird sie es nicht tun [...] und es läuft nicht gut“ (PF – M: 1210-1211). Der Vater betont, dass dieses Gefühl der Unsicherheit „Besonders bei Unbekanntem“ (PF – V: 1201) erscheint. Solche Äußerungen zeigen, dass Sprachförderung auch mit dem Ziel erfolgt, emotionale Sicherheit zu schaffen und Sprachhemmungen abzubauen.

Schließlich fließen auch die sprachlichen Kompetenzen der Eltern selbst in das Förderverhalten ein. Der Vater gibt offen zu: „Manchmal ist es schwer, [Portugiesisch] zu verstehen“ (PF – V: 333), obwohl es seine Herkunftssprache ist. Die Mutter findet insbesondere das Deutschsprechen herausfordernd, bemüht sich aber bewusst darum, weil sie weiß, wie zentral Deutsch für den schulischen Erfolg ihrer Kinder ist.

Diese Selbsterfahrung beeinflusst ihre Haltung zur Förderung: Sie versuchen, möglichst präsent zu sein, auch wenn sie selbst sprachlich an Grenzen stoßen.

#### 4.2.2 Herausforderungen der Sprachförderung im Familienkontext

##### 4.2.2.1 Zeitliche und organisatorische Herausforderungen

Im untersuchten Familienfall lassen sich zeitliche und organisatorische Herausforderungen in der sprachlichen Förderung nur indirekt erfassen. Weder die Mutter noch der Vater äußern sich explizit zu diesem Thema, was darauf hindeutet, dass solche Herausforderungen im familiären Alltag aktuell keine zentrale Rolle spielen. Auch auf Nachfrage hin kommen keine Hinweise auf Zeitmangel, Überforderung oder Koordinationsprobleme zur Sprache. Implizit lässt sich jedoch erkennen, dass der familiäre Alltag so strukturiert ist, dass ausreichend Zeit für schulische und sprachbezogene Unterstützung vorhanden ist. Die Mutter, die derzeit keiner Erwerbstätigkeit nachgeht, erwähnt, dass sie sich mit den Kindern intensiv den Hausaufgaben widmet. Sie wirkt in ihren Schilderungen ruhig und organisiert, was auf ein eher entspanntes Zeitmanagement schließen lässt. Auch der Vater schildert keinerlei organisatorische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen oder der Sprachförderung im Allgemeinen.

Gerade im mehrsprachigen Alltag, in dem Sprachförderung oft zusätzliche zeitliche Ressourcen erfordert, fällt das Fehlen entsprechender Problembeschreibungen auf. Es deutet darauf hin, dass die strukturellen Bedingungen in dieser Familie aktuell förderlich für eine kontinuierliche sprachliche Begleitung sind. Dass Probleme nicht erwähnt werden, zeigt vielleicht, dass Sprachförderung im Familienleben ganz normal ist und keinen zusätzlichen Aufwand bedeutet.

##### 4.2.2.2 Unsicherheiten und Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung

Im familiären Alltag zeigen sich bei beiden Kindern verschiedene sprachliche Unsicherheiten, die vor allem das Luxemburgische und Deutsche betreffen. Auffällig sind insbesondere grammatikalische Fehler im Luxemburgischen. Ein Beispiel dafür ist die Aussage von K2: „Ich lese Blatt“ (PF – K2: 443). Der Satzbau wirkt holprig, Artikelgebrauch und Flexion fehlen, was auf eine noch nicht vollständig entwickelte Sprachkompetenz hindeutet. Auch bei K1 lassen sich bestimmte Muster beobachten,

die auf Unsicherheiten im luxemburgischen Wortschatz schließen lassen. In luxemburgischen Äußerungen verwendet sie beispielsweise wiederholt deutsche Begriffe wie „deutsch“ oder „Oma“ (PF – K2: 348, K1: 51), obwohl passende luxemburgische Wörter verfügbar wären. Dieses wiederholte Vermischen deutet nicht nur auf lexikalische Lücken hin, sondern auch auf einen unausgewogenen sprachlichen Alltag, in dem Luxemburgisch zwar präsent ist, aber offenbar nicht vollständig verinnerlicht wurde.

Auch im Deutschen zeigen sich Schwierigkeiten, dies insbesondere in der sprachlichen Unterstützung durch die Mutter. Die im 4.2.1 erwähnten begrenzten Deutschkenntnisse stellen eine spürbare Hürde in der gezielten Förderung der Kinder dar, vor allem im schulischen Zusammenhang. Sie selbst beschreibt ihre Kompetenz zurückhaltend: „Ich mache ein bisschen Deutsch mit ihnen“ (PF – M: 331) und gibt offen zu: „Es ist schwer, Deutsch zu sprechen“ (PF – M: 332). Diese sprachlichen Schwierigkeiten fallen besonders auf, wenn die Mutter bei den Hausaufgaben helfen oder das Gelernte überprüfen möchte. Sie erklärt dazu: „Ich fordere sie einfach öfter auf, die Hausaufgaben von der Schule zu lesen [...]. Und er kontrolliert mehr, weil er versteht [...]. Das kann ich nicht wirklich kontrollieren“ (PF – M: 509-512). Diese Aussagen verdeutlichen, dass der Mutter zwar das sprachliche Lernen der Kinder wichtig ist, sie aber aufgrund ihrer begrenzten Sprachkompetenz auf die Unterstützung des Vaters angewiesen ist. Damit entsteht eine gewisse Asymmetrie in der familiären Förderung, bei der der Vater die Rolle des aktiveren Sprachbegleiters im Deutschen übernimmt. Diese Konstellation erschwert es der Mutter, aktiv an der sprachlichen Förderung ihrer Kinder im Deutschen teilzuhaben.

#### 4.2.2.3 Demotivation und Desinteresse der Kinder

Im Verlauf des Interviews zeigen sich keine Anzeichen dafür, dass Demotivation oder Desinteresse der Kinder die sprachliche Förderung im familiären Kontext beeinträchtigen. Weder in den direkten Aussagen der Kinder noch in den Beschreibungen der Eltern finden sich Hinweise, dass sie Sprachlernen oder sprachliche Aktivitäten ablehnen. Im Gegenteil wirken die Kinder in den Gesprächssituationen offen, neugierig und bereit, sich mit Sprache auseinanderzusetzen. Die Eltern zeigen sich unterstützend und zugewandt, ohne dabei von Widerstand oder Verweigerung berichten zu müssen. Dass weder Mutter

noch Vater auf Schwierigkeiten im Umgang mit der Motivation der Kinder eingehen, verdeutlicht, dass sprachbezogene Aktivitäten wie Lesen, Hausaufgaben oder Mediennutzung im Alltag ohne größeren Widerstand integriert sind. Auch die regelmäßige Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen, etwa durch Bücher, Fernsehen oder den Austausch mit den Eltern, scheint von den Kindern akzeptiert oder sogar aktiv mitgestaltet zu werden. Diese Abwesenheit von Demotivation lässt sich möglicherweise auch durch die eher entspannte familiäre Atmosphäre erklären, in der Sprachförderung nicht als Pflicht, sondern als Teil des Alltags verstanden wird. Die Kinder werden weder unter Leistungsdruck gesetzt noch zu bestimmten Sprachen gezwungen, sondern erleben Sprache in verschiedenen Kontexten als selbstverständlich. In dieser Situation entsteht ein unterstützendes und förderliches Umfeld, in dem Sprachentwicklung nicht durch fehlendes Interesse gestört wird, sondern ganz selbstverständlich stattfinden kann.

#### 4.2.3 Chancen der Sprachförderung im Familienalltag

##### 4.2.3.1 Nachfragen, Interesse und Motivation der Kinder

Im familiären Alltag zeigen die Kinder ein auffälliges Maß an sprachlicher Neugier und Eigeninitiative, was als zentrale Ressource für die informelle Sprachförderung betrachtet werden kann. Die Eltern berichten wiederholt, dass ihre Kinder bei sprachlichen Unsicherheiten nicht zögern, aktiv nachzufragen. Der Vater beschreibt eine typische Alltagssituation: „Wenn es etwas gibt, das sie nicht verstehen, fragen sie sofort: ‚Was bedeutet das?‘ [...] Sobald im Fernsehen ein Satz kommt: ‚Was heißt das?‘, ‚Was heißt das?‘, ‚Was heißt das?‘ Genau, dann erklären wir es ihnen“ (PF – V: 503-505). Dieses spontane Interesse am Verstehen sprachlicher Inhalte zeigt, dass die Kinder aufmerksam mit Sprache umgehen und Lerngelegenheiten erkennen. Auch im Umgang mit Büchern wird diese Motivation deutlich. Wie bereits in 4.2.1 erwähnt liest insbesondere K1, laut ihrem Vater, gerne Bücher wenn sie abends im Bett liegt, was sich in einer festen Lesepraxis zeigt. Die Mutter ergänzt dies bestätigend: „Vor dem Schlafengehen liest sie gerne“ (PF – M: 515). Diese Routinen unterstützen nicht nur die Sprachentwicklung, sondern stärken auch die Selbstständigkeit im Umgang mit Texten. Die jüngere Tochter (K2) zeigt ebenfalls Interesse am Lesen. Sie äußert: „Ich kann Buch lesen mit Deutsch und Luxemburgisch“ (PF – K2: 985). Trotz sprachlicher Ungenauigkeiten in der Formulierung ist erkennbar, dass sie den Zugang zu mehreren

Sprachen als selbstverständlich empfindet und sich aktiv mit ihnen beschäftigt. Die Eigenaktivität der Kinder zeigt sich auch beim Umgang mit Verständnisschwierigkeiten. K1 beschreibt ihr Vorgehen beim Lernen: „Ich überlegt zuerst ein bisschen alleine und dann, wenn ich weiß nicht, ich sage meiner Mutter oder meinem Vater“ (PF – K1: 887-888). Diese Haltung deutet auf einen konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten hin, bei dem zunächst eigene Lösungsversuche unternommen werden, bevor Unterstützung gesucht wird. Das zeigt sowohl Selbstständigkeit als auch Vertrauen in die elterliche Unterstützung. Schließlich berichten die Eltern auch von beiläufigen Lernprozessen, die sich ohne gezielte Anleitung ergeben. So erzählt der Vater erstaunt, dass eines der Kinder „bereits bis zehn auf Englisch gelernt [hat], nur vom Fernseher“ (PF – V: 930). Solche Beobachtungen zeigen, wie wichtig kindliche Aufmerksamkeit und informelles Lernen für das Sprachenlernen im Alltag sind.

#### 4.2.3.2 Eine Sprache als Vorteil nutzen

Im mehrsprachigen Alltag der Familie zeigt sich, dass vorhandene Sprachkenntnisse gezielt genutzt werden, um Bedeutungen in einer anderen Sprache zu erschließen. Die Mutter beschreibt eine Alltagssituation, in der sie ein unbekanntes Wort anhand ihrer Französischkenntnisse ableiten kann: „Es gibt bestimmte Wörter, die in manchen Ländern unterschiedlich benutzt werden [...] Aber ich verstehe, weil ich, ich kenne, ich weiß es aus dem Französischen, was es heißt“ (PF – M: 171-175). Diese Aussage verdeutlicht, dass Sprachwissen nicht isoliert angewendet wird, sondern als flexibles Werkzeug dient, um sprachliche Hürden zu überwinden. Die Fähigkeit, eine Ableitung von einem unbekannten zu einem bekannten Wort herzustellen, ermöglicht es, auch in neuen sprachlichen Kontexten Bedeutung zu erschließen.

#### 4.2.4 Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem

##### 4.2.4.1 Vertrauen und Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Die Aussagen des Vaters deuten auf ein grundsätzlich positives Verhältnis zum luxemburgischen Bildungssystem hin, besonders was die Lehrkräfte und deren Einsatz betrifft. Er betont, dass sich die Lehrer\*innen heutzutage deutlich stärker in die Bildung und Entwicklung der Kinder engagieren als noch vor einigen Jahrzehnten: „Ich

finde, die Lehrer heute sind viel mehr in die Bildung der Kinder eingebunden“ (PF – V: 1148-1149). Besonders deutlich wird dieses Vertrauen am Beispiel der Unterstützung für K1. Der Vater schildert die Zusammenarbeit mit einer Sprachtherapeutin, die frühzeitig in den schulischen Prozess eingebunden wurde: „Man sieht es direkt, besonders bei (K1), mit der – Sprachtherapeutin“ (PF – V: 1149-1150). Die Mutter ergänzt bestätigend, dass es sich um eine gezielte Beratung handelte, die aus ihrer Sicht sinnvoll war. Der Vater beschreibt den frühzeitigen Kontakt mit Fachpersonal als hilfreich: „Das war relativ früh, wo sie uns beraten hat, und genau, ich denke, das war gut für sie“ (PF – V: 1151). Diese Aussagen zeigen, dass die Eltern nicht nur Vertrauen in einzelne Lehrpersonen, sondern in die institutionellen Strukturen des Bildungssystems entwickeln konnten. Beide Eltern bewerten es als Zeichen von Qualität und Verantwortungsbewusstsein im System, dass sprachliche Auffälligkeiten früh erkannt und gezielt an therapeutische Stellen weitergeleitet werden.

#### 4.2.4.2 Kritik am Schulsystem

Trotz grundsätzlichem Vertrauen in einzelne Lehrkräfte äußern die Eltern deutliche Kritik an verschiedenen Aspekten des luxemburgischen Bildungssystems, insbesondere im Hinblick auf die Sprachpolitik, die Bewertungspraxis und die ungleichen Bedingungen zwischen Schulen und Regionen.

Ein zentraler Kritikpunkt betrifft die Einführung und Gewichtung der Sprachen im Schulalltag. Der Vater bemängelt, dass Französisch in der Grundschule zu spät eingeführt werde: „Französisch, ich finde, das kommt erst viel zu spät in der Grundschule“ (PF – V: 426-427). Aus seiner eigenen Schulzeit berichtet er von erheblichen Schwierigkeiten in Französisch, da es keine ausreichende sprachliche Grundlage gab. Die weitverbreitete Annahme, portugiesischsprachige Kinder hätten automatisch leichtere Zugänge zu französischsprachigen Kontexten, lehnt er ausdrücklich ab, indem er sagt, dass es bei ihm „ganz das Gegenteil“ (PF – V: 430) war. Die Mutter stimmt zu und kritisiert, dass Kinder in einer Sprache benotet werden, in der sie kaum Unterricht erhalten: „Sie haben nur eine Stunde Französisch in der Schule, und das sind kleine Lieder, [...] nicht Schreiben, nicht Lesen“ (PF – M: 581-583). Die Bewertung („Bilan“) werde dennoch auf Basis dieses geringen Inputs vorgenommen, was die Eltern als unlogisch und ungerecht empfinden. Die Mutter versteht nicht, warum Deutsch so früh eingeführt wird, ganz im Gegensatz zum späten

Beginn des Französischunterrichts, obwohl es im Gymnasium später kaum noch wichtig ist: „Ich sehe nicht wirklich die Logik darin, Deutsch einzuführen, wenn Deutsch später sowieso stark verschwindet“ (PF – M: 1300-1301). Sie argumentiert, dass eine einsprachige Ausrichtung, also nur auf Deutsch oder nur auf Französisch, für ihre Tochter (K1) einfacher gewesen wäre. Diese Meinung wird vom Vater gestützt, der das luxemburgische Bildungssystem insgesamt als wenig durchlässig beschreibt: „Entweder du kannst gut Luxemburgisch oder gut Französisch sprechen, sonst bestehst du die Schule nicht“ (PF – V: 721-722).

Auch die ungleiche Ausstattung und Betreuung innerhalb des Schulsystems wird in diesem Interview besonders kritisch bewertet. So berichtet der Vater, dass K1 zwei Lehrpersonen habe, während K2 nur von einer betreut werde. Auch im Hinblick auf Aktivitäten und Ausflüge findet er K2 benachteiligt: „Sie macht nicht mal die Hälfte der Aktivitäten, die (K1) macht“ (PF – V: 1229-1230). Für ihn sind solche Unterschiede Ausdruck eines Systems, in dem Bildungserfahrungen stark vom Schulstandort abhängen. Er betont: „Das Gymnasium in der Stadt oder in Ettelbrück, das ist nicht dasselbe“ (PF – M: 1160-1161). Diese Ungleichheit wird nicht nur als organisatorisches Problem, sondern auch als soziale Ungerechtigkeit wahrgenommen. Hinzu kommen Zweifel an der sprachlichen Kompetenz einzelner Lehrpersonen. Die Mutter schildert, dass sie bei Zeugniskonferenzen feststellen musste, dass einige Lehrkräfte selbst keine sicheren Französischkenntnisse besitzen: „Viele luxemburgische Lehrer [sprechen] nicht vollständig Französisch“ (PF – M: 1391-1392). Besonders im Kindergarten habe sie Gespräche mit Lehrpersonen als schwierig erlebt, weil diese es gewohnt seien, ausschließlich Luxemburgisch zu sprechen. Das verunsichert sie und lässt sie daran zweifeln, wie zuverlässig Französisch im Schulalltag vermittelt wird.

Die familiären Erfahrungen mit dem Schulsystem sind auch von persönlichen Bildungsbiografien geprägt. Der Vater, der in Luxemburg seinen Meisterbrief gemacht hat, sagt rückblickend, dass er seinen Ausbildungsweg bedauert. Er berichtet: „Wenn ich es gewusst hätte, ich hätte meinen Bachelor in Deutschland gemacht. [...] Mit einem Meisterbrief, der nützt fast nichts“ (PF – V: 1353-1356). Seine Einschätzung zeigt, dass das luxemburgische System für ihn nicht nur sprachlich, sondern auch bildungspolitisch zu wenig Durchlässigkeit bietet.

Die elterliche Kritik an der luxemburgischen Bildungspolitik ist also vielfältig. Die Eltern erleben das System als komplex und schwer nachvollziehbar, insbesondere aus der

Perspektive von Familien mit Migrationshintergrund. Aus ihren Aussagen wird deutlich, dass sie sich eine klarere Strukturierung, eine einheitlichere Sprachenpolitik und eine gerechtere Verteilung der Ressourcen wünschen.

#### 4.2.4.3 Verbesserungsvorschläge zum Schulsystem

Im Gespräch mit den Eltern werden zahlreiche konkrete Vorschläge deutlich, wie das luxemburgische Schulsystem aus ihrer Sicht verbessert werden könnte, dies insbesondere in seiner sprachlichen Ausrichtung. Dabei stehen zwei zentrale Anliegen im Vordergrund: eine stärkere Fokussierung und Entlastung bei der Sprachvermittlung sowie eine individuellere und flexiblere Förderung je nach sprachlichen Stärken und Schwächen der Kinder.

Zunächst kritisieren beide Eltern die frühe und gleichzeitige Einführung mehrerer Sprachen im Grundschulunterricht. Die Mutter plädiert dafür, den Fokus auf nur zwei Sprachen zu legen: „Man sollte vielleicht auf zwei Sprachen setzen, aber nicht gleich drei oder vier“ (PF – M: 786). Sie ist dafür, das Luxemburgische als zentrale Schulsprache zu etablieren, da es bereits im Kindergarten vermittelt werde. „Für mich, da wir den Kindern Luxemburgisch im Kindergarten beibringen, sollten sie auch lernen, auf Luxemburgisch zu lesen und zu schreiben“ (PF – M: 1295-1296), so ihre Einschätzung. Im Anschluss könne dann Französisch eingeführt werden, jedoch mit mehr Stunden und gezielter Förderung. Deutsch hingegen sollte nach ihrer Meinung ganz weggelassen werden, da es später, wie bereits erwähnt, ohnehin kaum eine Rolle spiele. Auch der Vater befürwortet eine stärkere Förderung des Luxemburgischen und eine begrenztere Rolle des Deutschen: „Ich wäre sogar, wenn ich in der Regierung wäre, dafür, ein bisschen weniger Deutsch und ein bisschen mehr Luxemburgisch zu machen“ (PF – V: 585-586). Gleichzeitig schlägt er vor, die Alphabetisierung auf eine einzige Sprache zu konzentrieren, um die Kinder nicht zu überfordern. Idealerweise sollte jedes Kind die Sprache wählen dürfen, je nachdem, wo seine sprachlichen Stärken liegen. Ein wiederkehrender Vorschlag beider Eltern ist ebenfalls die frühere und intensivere Einführung des Französischen. Der Vater äußert: „Ich denke, das würde den Kindern viel mehr Vorteile bringen, weil Kinder relativ schnell lernen, wenn sie klein sind“ (PF – V: 1256-1257). Er schlägt ein Modell vor, bei dem Französisch nicht nur früher, sondern auch regelmäßiger eingeführt wird, wie zum Beispiel feste

französischsprachige Tage. Damit soll verhindert werden, dass Kinder später durch mangelnde Grundlagen im Französischen schulisch benachteiligt werden.

Ein weiteres Anliegen betrifft die bessere Differenzierung nach den individuellen Kompetenzen der Kinder. Der Vater betont, dass es wichtig sei, früh zu erkennen, in welchen Sprachen Kinder Schwierigkeiten haben, um sie gezielt zu fördern oder alternative Bildungswege anzubieten: „Weil jemand, der Schwierigkeiten in Französisch hat, im ‚classique‘, das wird problematisch, auch wenn die Person intelligent ist“ (PF – V: 1371-1372). Er sieht in solchen Fällen bessere Chancen im technischen Sekundarbereich oder gar im Studium in Deutschland. Die Mutter ergänzt, dass es dafür individuelle Gespräche mit jedem Kind brauche. Die Eltern sprechen ebenfalls strukturelle Veränderungen an, wie zum Beispiel besser ausgebildete Fachlehrkräfte und eine klare Aufteilung nach Sprachfächern. Der Vater ist überzeugt: „Eine Französischlehrerin wird viel eher in der Lage sein, Französisch zu unterrichten“ (PF – V: 1385-1386). Auch die Mutter hebt wiederum hervor, dass viele luxemburgische Lehrkräfte selbst keine ausreichende Kompetenz im Französischen hätten. Daraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit, das Fach nicht einfach an irgendwelche Lehrpersonen zu verteilen, sondern gezielt von qualifizierten Fachpersonen unterrichten zu lassen.

Die Aussagen der Eltern zeigen also, dass sie sich ein Bildungssystem wünschen, das sprachlich fokussierter, differenzierter und stärker auf die realen Fähigkeiten und Lebenswelten der Kinder zugeschnitten ist. Ihre Verbesserungsvorschläge machen deutlich, dass sie nicht nur Defizite kritisieren, sondern konkrete und differenzierte Ideen für eine inklusivere und effizientere Bildungspraxis formulieren.

#### 4.2.5 Sprachgebrauch im Familienalltag

##### 4.2.5.1 Mehrsprachiger Alltag in der Familie

Der Alltag der Familie ist deutlich mehrsprachig geprägt. Dabei zeigt sich eine dynamische und kontextabhängige Nutzung verschiedener Sprachen, bei der Portugiesisch, Luxemburgisch, Deutsch und Französisch je nach Situation, Kommunikationspartner und Umgebung unterschiedlich stark zum Einsatz kommen.

Zuhause dominiert das Portugiesische eindeutig als Hauptsprache der Interaktion. Die Kinder berichten alle beide, dass sie mit den Eltern, beim gemeinsamen Spielen oder

während der Mahlzeiten portugiesisch sprechen. K2 antwortet auf die Frage nach der bevorzugten Sprache im Haus: „Portugiesisch“ (PF – K2: 259). Auch K1 bestätigt: „Eh auch Portugiesisch“ (PF – K1: 264). Die Mutter unterstreicht dies mehrfach: „Zu Hause ist es immer Portugiesisch, immer“ (PF – M: 1438-1439). Der Vater fügt hinzu: „Wir sprechen Portugiesisch, hauptsächlich“ (PF – V: 101). Die Eltern betonen, dass Portugiesisch von Anfang an bewusst gefördert wurde, insbesondere im Hinblick auf die familiären Kontakte nach Portugal. Nur gelegentlich wechseln die Kinder ins Luxemburgische, etwa beim Spielen von Schule oder im Kontakt mit Freundinnen, was die Mutter als Automatismus beschreibt: „Dann ja, aber sonst ist es immer Portugiesisch“ (PF – M: 1440). Luxemburgisch wird im familiären Umfeld sogar regelrecht abgelehnt. Der Vater betont: „Luxemburgisch mit ihnen zu sprechen ist kompliziert“ (PF – V: 99). Die Kinder scheinen Luxemburgisch klar auf den schulischen Raum zu beschränken, was eine bewusste Trennung ist, die sich auch in ihrer alltäglichen Sprachwahl zeigt. Die Mutter hebt hervor: „Sie spielen nie auf Deutsch oder Luxemburgisch [...] nur wenn sie mit Freundinnen zusammen sind“ (PF – M: 1438-1439).

Neben Portugiesisch wird auch Französisch regelmäßig gesprochen, vor allem in der Öffentlichkeit oder in Situationen mit verschiedenen Sprachgruppen. Die Mutter erklärt: „Ich benutze mehr Französisch mit ihnen, wenn ich in der Öffentlichkeit bin“ (PF – M: 88-89). Auch im häuslichen Sprachgebrauch kommt es zu Mischungen zwischen Portugiesisch und Französisch. Die Mutter beschreibt: „Wir mischen oft Portugiesisch und Französisch, schon immer“ (PF – M: 54-55). Im Alltag ist die Sprachwahl nicht starr geregelt: „Es ist wirklich gemischt“ (PF – M: 91-92). Gleichzeitig macht sie deutlich, dass Französisch eine bevorzugte Sprache ist: „Ich mag Französisch zu sprechen, weil ich es verstehe und es sprechen kann“ (PF – M: 124-125). Deutsch ist primär mit schulischen Kontexten verknüpft. Die Kinder geben an, dass sie Hausaufgaben auf Deutsch machen und dass Deutsch auch im Unterricht eine wichtige Rolle spielt. K1 sagt: „Deutsch, eh, und Hausaufgaben auch Deutsch“ (PF – K1: 615). Darüber hinaus wird Deutsch auch als Mediensprache verwendet. K1 liest Bücher auf Deutsch und sieht neben französischen Filmen auch deutsche Inhalte. Der Vater bemerkt: „(K1) bevorzugt Filme auf Französisch, aber sie mag auch Deutsch“ (PF – V: 1064). Die Rolle des Deutschen scheint ambivalent: Einerseits wird es aktiv verwendet, andererseits äußern die Eltern Zweifel an seiner langfristigen Relevanz, vor allem im Vergleich zum Französischen. Beim Luxemburgischen kann man sagen,

dass es im familiären Sprachrepertoire zwar präsent ist, aber weniger dominant. Die Kinder verwenden es hauptsächlich im schulischen Kontext oder im Kontakt mit Gleichaltrigen. Dabei bestätigt die Mutter, dass „in der Schule auf Luxemburgisch unterrichtet“ (PF – M: 574-575) wird, nicht auf Deutsch. Interessanterweise betont der Vater ebenfalls: „Weil der Unterricht doch auf Luxemburgisch stattfindet“ (PF – V: 588), was in gewisser Weise im Kontrast zu der bildungspolitischen Realität steht, in der Deutsch offiziell als zentrale Unterrichtssprache der Grundschule gilt. Im familiären Alltag spielt Luxemburgisch hingegen kaum eine Rolle. Der Vater ergänzt, dass Luxemburgisch für ihn im Berufsleben allerdings bedeutsam ist: „Bei uns zum Beispiel, bei der Bahn, ist Luxemburgisch die Sprache. Alle sprechen Luxemburgisch, aber die Sicherheitssprache ist Französisch“ (PF – V: 1273-1274).

Bei den individuellen Sprachpräferenzen haben die beiden Kinder unterschiedliche Meinungen. K2 äußert eine klare Vorliebe für Portugiesisch und spricht während des Interviews mehrfach auf Portugiesisch. K1 dagegen zeigt einen stärkeren Bezug zu Französisch und Luxemburgisch, verwendet Portugiesisch nämlich auch kaum aktiv im Gespräch. K1 sagt, dass sie Bücher lieber auf Deutsch liest und Filme am liebsten auf Französisch schaut, während K2, laut ihrer Eltern, sehr auf Portugiesisch fokussiert ist. Die Mutter, hingegen, kann keine klare Präferenz zwischen Portugiesisch und Französisch angeben: „Ich tue mich schwer, wirklich, ich tue mich schwer, eine Sprache auszuwählen“ (PF – M: 123-124), da sie in Portugal geboren wurde und beide Sprachen fließend spricht. Der Vater hingegen wurde in Luxemburg geboren, stammt aber aus einer portugiesischen Familie. Er berichtet: „Ich habe nie Portugiesisch gelernt, ich habe Portugiesisch von meinen Eltern gelernt“ (PF – V: 169). Für ihn ist Luxemburgisch die Sprache, in der er sich am wohlsten fühlt.

#### 4.2.5.2 Situationsabhängige Sprachwahl

Der Alltag der Familie ist durch eine ausgeprägte situationsabhängige Sprachwahl geprägt, bei der verschiedene Sprachen je nach sozialem Kontext, Umgebung oder Gesprächspartner verwendet werden. Diese sprachliche Flexibilität ist bei Kindern und Eltern zu beobachten und folgt einem festen Muster, das Teil des Familienalltags ist. Wie bereits zuvor erwähnt dominiert zu Hause das Portugiesische: Die Familie verwendet diese Sprache für alltägliche Gespräche, beim Spielen und beim Essen. Die Mutter sagt: „Hier zu Hause ist es immer Portugiesisch, immer“ (PF – M: 1438-

1439). Auch die Kinder bestätigen dies. Nur wenn Freundinnen zu Besuch sind oder wenn die Kinder miteinander Schule spielen, wird auf Luxemburgisch gewechselt. Die Eltern beschreiben das als Automatismus: „Wenn sie Schule spielen. [...] Das erinnert sie an die Schule“ (PF – V+M: 1444-1445). Der Vater stellt fest: „Sobald eine Freundin von der Schule dabei ist, dann wird sofort auf Luxemburgisch gewechselt“ (PF – V: 285-286). Im schulischen Kontext hingegen wird Portugiesisch strikt vermieden, da es auch offiziell von der Schule verboten ist. Beide Kinder betonen auf Nachfrage, dass sie in der Schule kein Portugiesisch sprechen dürfen. K2 sagt klar: „Ich darf nicht Portugiesisch in der Schule sprechen“ (PF – K2: 680). K1 bestätigt: „Nein, ich darf nicht“ (PF – K1: 657). Stattdessen wird in der Schule Luxemburgisch, Deutsch und in geringem Umfang auch Französisch verwendet. Die Mutter erklärt dazu: „Sie wissen, dass es Luxemburgisch ist“ (PF – M: 1053-1054). Das institutionell festgelegte Verbot, in der Schule Portugiesisch zu sprechen, wird von den Kindern dieser Familie sehr ernst genommen und offenbar konsequent eingehalten, auch in informellen Situationen wie in den Pausen oder im Austausch mit anderen portugiesischsprachigen Mitschüler\*innen. Die Sprachverwendung ist damit klar institutionell geregelt, was auch das Sprachbewusstsein der Kinder beeinflusst.

In der Öffentlichkeit, etwa beim Arzt, im Geschäft oder im Kontakt mit fremden Personen, dominiert Französisch. Die Mutter berichtet: „Ich benutze mehr Französisch mit ihnen, wenn ich in der Öffentlichkeit bin“ (PF – M: 88-89). Auch bei alltäglichen Erledigungen wählen sie gezielt Französisch, etwa wenn sie „ein Croissant kaufen oder so“ (PF – M: 298). Die Eltern begründen diese Entscheidung pragmatisch. Die Mutter erklärt, dass sie bewusst mit „Bonjour“ ein Gespräch einleitet, um gleich die sprachliche Richtung vorzugeben: „Damit ich nicht sagen muss: 'Ah, ich spreche kein Luxemburgisch'“ (PF – M: 1080-1081). Der Vater hingegen geht intuitiver vor. Er beginnt Gespräche meist mit einem neutralen „Moien“ und entscheidet dann anhand der Reaktion seines Gegenübers, welche Sprache er weiterführt: „Je nachdem, wie der andere antwortet, wechsle ich die Sprache“ (PF – V: 1083-1084). Diese flexible Herangehensweise zeigt, dass Sprachwahl nicht nur festen Regeln folgt, sondern auch im sozialen Miteinander ausgehandelt wird. In beruflichen Kontexten passt er sich ebenfalls an das Gegenüber an. Bei seiner Arbeit bei der Bahn spricht er zwar überwiegend Luxemburgisch, aber auch Französisch, Deutsch, Englisch, abhängig von der Person „die vor ihm steht“ (PF – M: 1085). Diese Vielsprachigkeit beschreibt er mit einem gewissen Humor: „Kommt auf die Leute drauf an, die ich dann treffe“ (PF

– V: 60-61). Die Kinder übernehmen dieses fein abgestimmte Sprachverhalten. K1 erklärt, dass sie mit unterschiedlichen Schulfreundinnen verschiedene Sprachen spricht: „Eh paar Kollegen von mir sprechen Französisch, ab eh ich spreche auch Französisch. [...] und zwei Kollegen sprechen Deutsch. Und ich spreche auch mit sie Deutsch“ (PF – K1: 646-651). Die Sprachwahl erfolgt also nicht nur kontextbezogen, sondern auch personenbezogen. Die Kinder scheinen dabei über ein eigenes inneres Ordnungssystem zu verfügen, in dem sie klar unterscheiden, wann, wo und mit wem welche Sprache gesprochen wird. Ihre Sprachwahl folgt gewissermaßen festen „Kategorien“ oder situationsabhängigen Schubladen, die sie im Alltag automatisch abrufen. So sind bestimmte Sprachen bestimmten Orten, Personen oder Tätigkeiten zugeordnet, beispielsweise Portugiesisch für den familiären Raum, Luxemburgisch für die Schule oder Französisch in der Öffentlichkeit. Daran zeigt sich, wie gut die Kinder mit ihren verschiedenen Sprachen umgehen können und wie sehr ihr Sprachverhalten durch Erfahrungen und feste Gewohnheiten geprägt ist.

#### 4.2.5.3 Translanguaging als Normalität

Auch im Familienalltag der untersuchten portugiesischen Familie stellt Translanguaging keine Ausnahme dar, sondern ist eine gängige, eher unreflektierte Praxis. Wie im vorherigen Unterkapitel bereits erklärt wurde, bewegen sich besonders die Kinder zwischen mehreren Sprachen, wobei der Wechsel nicht nur kontext-, sondern auch sprecherbezogen und situationsabhängig erfolgt. Die Kinder zeigen ein hohes Maß an Routine im Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit. Auf die Frage, ob es sich seltsam anfühlt, in der Schule Luxemburgisch und zu Hause Portugiesisch oder Französisch zu sprechen, reagieren beide mit einem klaren „Nein“ (PF – K1: 640). K1 beschreibt das Sprachwechseln als Gewohnheit, die für sie zur Normalität geworden ist. Auch K2 bestätigt, dass sie im Gespräch mit der Schwester nicht immer dieselbe Sprache verwendet, sondern je nach Situation und Inhalt die Sprache wechselt. Dieses flexible Sprachverhalten deutet auf ein translanguaging-orientiertes Sprachrepertoire hin, bei dem die Grenzen zwischen den Sprachen je nach Situation offen und durchlässig sind. Auch für die Eltern gehört der ständige Sprachwechsel zum Alltag, auch wenn er nicht immer leichtfällt. Der Vater beschreibt, dass das Umschalten von einer Sprache zur anderen, insbesondere zwischen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch, im Alltag gelegentlich ermüdend sei: „Manchmal ist es ermüdend. Immer von einer Sprache zur anderen zu wechseln“ (PF – V: 400-401). Er nimmt dabei bewusst

wahr, wie sich ein Sprachwechsel zunächst wie eine Hemmung anfühlt: „Sobald ich dann Französisch sprechen muss, wirkt es so, als könnte ich kein Französisch“ (PF – V: 398-399). Die Mutter hingegen empfindet diese Übergänge als weniger problematisch, was zeigt, dass translanguaging individuell verschieden erlebt werden kann.

Während die Eltern meist gezielt zwischen den Sprachen wechseln, also zum Beispiel die Mutter, die im öffentlichen Raum bewusst Französisch spricht, um sprachliche Missverständnisse zu umgehen, greifen die Kinder im Gespräch spontan auf andere Sprachen zurück, wenn ein Wort in einer Sprache fehlt. Der Vater berichtet: „Wenn sie zum Beispiel Portugiesisch spricht und das Wort nicht kennt, sagt sie es auf Luxemburgisch oder Deutsch“ (PF – V: 156-157). Auch beim Versuch, das französische Wort „se tromper“ ins Luxemburgische zu übertragen, entsteht eine Mischform: „Sie will sagen ‚ich habe mich geirrt‘, also sagt sie ‚trompieren‘“ (PF – M: 147). Diese Beispiele zeigen, dass der Sprachwechsel nicht als Fehler empfunden wird, sondern als kommunikative Ressource genutzt wird, was als ein zentrales Merkmal von Translanguaging gilt.

#### 4.2.6 Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag

##### 4.2.6.1 Sprachliche Machtverhältnisse im luxemburgischen Alltag

Die Aussagen der Familie zeichnen ein vielschichtiges Bild des alltäglichen Sprachgebrauchs in Luxemburg, in dem sich regionale Unterschiede zeigen und mehrere Sprachen je nach Situation praktisch verwendet werden. Besonders auffällig ist die häufige Verwendung des Französischen in öffentlichen und beruflichen Kontexten. Die Mutter betont: „Wenn wir irgendwohin gehen, spricht man schon oft Französisch, manchmal sogar mehr Portugiesisch“ (PF – M: 215-216). Der Vater ergänzt, dass dies auch mit der Nähe zu den Grenzen zu tun habe: „Sobald wir nach Pommerloch gehen, [...] kommen viele Belgier von der Grenze. Und genau, es bleibt immer das Französische“ (PF – V+M: 220-222). Französisch wird von beiden Elternteilen als übergreifende Verständigungssprache genutzt, auf die man zurückgreift, wenn Sprachbarrieren entstehen: „Es endet immer auf Französisch“ (PF – M: 231), stellt die Mutter fest. Gleichzeitig berichten beide Elternteile über einen Rückgang des Luxemburgischen im Alltag, insbesondere infolge der zunehmenden

Mobilität der Grenzgänger\*innen. Der Vater erinnert sich an frühere Zeiten: „Wir sprachen Luxemburgisch, und danach, mit der Grenzgänger-Revolution, hat es sich geändert. Dann sprachen wir fast kein Luxemburgisch mehr“ (PF – V: 228-229). Zwar ist Luxemburgisch nach wie vor Teil des öffentlichen Lebens, vor allem im kommunalen Bereich oder in bestimmten Berufsgruppen wie der Bahn, aber im Alltag wird es oft als wenig brauchbar empfunden. Die Eltern reflektieren auch über sprachliche Prestigeverteilungen. Die Mutter äußert, dass Französisch häufig mit Zugewanderten in Verbindung gesetzt wird, die es „nicht schaffen, Luxemburgisch zu lernen“ (PF – M: 1268). Sie stellt dem gegenüber, dass „Deutsch und Luxemburgisch eher für Leute mit einem anderen Niveau“ (PF – M: 1270-1271) steht, was auf eine hierarchische Wahrnehmung der Sprachen hindeutet. Diese Sichtweise wird dadurch bestätigt, dass Luxemburg zwar offiziell mehrsprachig ist, Deutsch im Alltag aber immer weniger in der alltäglichen Kommunikation genutzt wird.

#### 4.2.6.2 Wahrgenommene Überforderung durch die sprachliche Vielfalt

Die Familie reflektiert die sprachliche Vielfalt des luxemburgischen Alltags nicht nur als Chance, sondern auch als potenzielle Überforderung, sowohl im individuellen Spracherwerb als auch im gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Insbesondere die Mutter äußert mehrfach Schwierigkeiten, neue Sprachen zu lernen und über längere Zeiträume hinweg aktiv zu nutzen. Ihr Versuch, Luxemburgisch zu lernen, blieb ohne Erfolg: „Ich habe schnell aufgegeben, weil, da ich das Französische gelernt habe, und mich immer gut mit dem Französischen durchgeschlagen habe“ (PF – M: 205-207). Sie erklärt, dass sie sich bewusst für eine pragmatische Sprachenwahl entschieden habe: „Es ist zu schwer, also bleibe ich dabei“ (PF – M: 212).

Diese Haltung hängt auch mit dem Alltag der Familie zusammen, denn die Eltern sagen, dass Luxemburgisch oft nicht praktisch sei, weil in vielen nördlichen oder grenznahen Regionen vor allem Französisch gesprochen wird. Der Vater erklärt: „Das Problem hier ist, dass man es im Alltag kaum üben kann“ (PF – V: 214). Diese begrenzten Möglichkeiten zur aktiven Anwendung von Luxemburgisch verstärken das Gefühl, dass der Erwerb und die Aufrechterhaltung dieser Sprache mit einem hohen Aufwand verbunden sind. Auch psychisch empfinden die Eltern den ständigen Sprachwechsel als belastend. Der Vater beschreibt: „Sobald ich dann Französisch sprechen muss, wirkt es so, als könnte ich kein Französisch. [...] Und manchmal ist es

ermüdend. Immer von einer Sprache zur anderen zu wechseln“ (PF – V: 398-401). Der tägliche Wechsel zwischen Sprachen wird von ihm nicht nur als kognitiv anstrengend empfunden, sondern auch als potenzielle Quelle von Unsicherheit im Ausdruck. Er betont, dass dies besonders für Sprecher\*innen ist, die „eine germanische und eine romanische Sprache [mischen]“ (PF – V: 1095-1096), was zusätzliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Besonders interessant ist die unterschiedliche Einschätzung der sprachlichen Belastung bei den eigenen Kindern. Während K2 das Sprachenlernen als weitgehend unproblematisch empfindet, wird bei K1 von den Eltern eine gewisse Überforderung seitens der Eltern vermutet. Der Vater differenziert: „Für (K2) denke ich, dass es etwas sein könnte, das flüssig läuft. Aber für (K1) denke ich, dass es problematisch werden könnte“ (PF – V: 1124-1125). Diese Beobachtung hebt hervor, dass sprachliche Anforderungen im mehrsprachigen System Luxemburgs individuell unterschiedlich wahrgenommen und bewältigt werden.

Abschließend reflektieren die Eltern auch strukturelle Ungleichheiten, die sich aus der Herkunftssprache ergeben können. Die Mutter betont: „Wenn wir Franzosen wären, wir zu Hause Französisch sprechen würden, wäre diese Geschichte vorbei [...], wir fügen trotzdem noch eine Sprache hinzu, indirekt, wir fügen die Sprache Portugiesisch hinzu“ (PF – M: 1430-1432). Diese Aussage verweist auf eine verborgene Benachteiligung nicht-frankophoner Familien im mehrsprachigen System, da sie zusätzliche sprachliche Hürden überwinden müssen, um gleichberechtigt teilhaben zu können.

#### 4.2.6.3 Sprache als Schlüssel für Bildung und soziale Mobilität

Für die Familie stellt Sprache weit mehr als ein bloßes Kommunikationsmittel dar, sondern auch ein wichtiger Schlüssel für Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Chancen. Die Mutter betont, dass die frühe sprachliche Förderung im familiären Alltag gezielt auf die schulischen Anforderungen abgestimmt wird. Dabei ist ihr besonders bewusst, dass die Bildung in Luxemburg mehrsprachig organisiert ist und spätestens ab dem Gymnasium zunehmend auf Französisch übergeht. Aus diesem Grund wird Französisch im Alltag aktiv eingebunden: „Wir sprechen schon jetzt viel Französisch mit ihnen, um diese Sprache ein bisschen in ihren Kopf zu bringen, damit sie nicht irgendwann dastehen und sagen: ‚Oh, jetzt muss ich Schule auf Französisch machen und verstehe nichts‘“ (PF – M: 1156-1158). Das Französisch wird

somit als strategisch wichtige Sprache gesehen, um spätere Bildungsübergänge zu erleichtern und Sprachbarrieren vorzubeugen. Gleichzeitig bleibt das Portugiesische als familiäre Bindungssprache von großer Bedeutung. Die Eltern legen Wert darauf, dass ihre Kinder in Portugal sprachlich handlungsfähig sind und sich mit der erweiterten Familie verständigen können, ohne dass sie als Eltern ständig für sie übersetzen müssen. „Wir wollten, dass sie sich ausdrücken und zurechtfinden können dort, ohne dass wir dabeibleiben müssen“ (PF – M: 408-409), erklärt die Mutter. Diese doppelte Ausrichtung, also das Portugiesische als emotionale und familiäre Anker- und Identitätssprache und das Französische als Schlüssel für schulischen Erfolg, zeigt, dass die Eltern Sprache gezielt und vorausschauend im Sinne der Bildung ihrer Kinder einsetzen.

Neben schulischen Überlegungen spielt auch die gesellschaftliche und berufliche Mobilität eine zentrale Rolle in den Einschätzungen der Eltern. Der Vater hebt hervor, dass Mehrsprachigkeit zahlreiche Türen öffnen kann. „Besonders wenn sie später in Deutschland oder Österreich studieren möchten“ (PF – V: 1090) wird ihnen die deutsche Sprache sehr nützlich sein. Auch Studienmöglichkeiten in Belgien oder die generelle Notwendigkeit, das luxemburgische Bildungssystem durch Auslands Optionen zu ergänzen, werden von den Eltern benannt. In Luxemburg gebe es, so der Vater, „nicht so viele Möglichkeiten“ (PF – V: 1092), daher sind Sprachen ein unverzichtbarer Schlüssel für zukünftige Mobilität. Diese Sichtweise wird im Alltag durch konkrete Erlebnisse mit den Kindern bestätigt. Die Eltern erzählen, zum Beispiel, dass K1 auf dem Spielplatz in Frankreich problemlos mit französischsprachigen Kindern spielen konnte oder sich während eines Aufenthalts in Deutschland spontan auf Deutsch mit anderen Kindern verständigt hat. „Cool, oder?“ (PF – V: 999), fragt der Vater, worauf K1 bejahend reagiert. Auch wenn die Kinder den strategischen Nutzen der Sprachen womöglich noch nicht vollständig realisieren, zeigen sie Stolz über ihre sprachlichen Kompetenzen. Auf die Frage, ob sie stolz auf ihre Mehrsprachigkeit seien, antworten beide Kinder mit „Ja“ (PF – K1: 1002, PF – K2: 1004).

Die Eltern empfinden die mehrsprachige Erziehung insgesamt als vorteilhaft, trotz der Herausforderungen, die mit ihr einhergehen. Die Mutter formuliert es pragmatisch: „Wenn Mama kein Französisch sprechen würde, könnte sie hier nicht mit der Dame reden“ (PF – M: 961-962). Gleichzeitig wird die Mehrsprachigkeit als Bereicherung erlebt: „Du kannst mit vielen Leuten sprechen, die kein Portugiesisch sprechen“ (PF – V: 945), so der Vater. Für die Familie heißt Mehrsprachigkeit nicht nur, sich im

luxemburgischen Alltag gut zurechtzufinden, sondern auch, Teil der Gesellschaft zu sein und mehr Möglichkeiten zu haben. Auch wenn der Spracherwerb mit Aufwand und gelegentlicher Überforderung verbunden ist, überwiegt in der Familie eine positive Grundhaltung. Die Mutter betont: „Ich finde es interessanter, mehrere Sprachen zu sprechen“ (PF – M: 773-774), und ergänzt, dass sie selbst noch eine weitere Sprache lernen würde, „wenn ich mehr Möglichkeiten hätte“ (PF – M: 713). Damit wird deutlich, dass Sprache in dieser Familie als zentrale Ressource verstanden wird, sowohl für die schulische Bildung als auch für die soziale Integration und die Zukunft der Kinder.

### 4.3 Vergleich beider Fallanalysen

#### 4.3.1 Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag

##### 4.3.1.1 Förderung im Alltag

Im Alltag beider Familien ist Sprachförderung ein wichtiger Bestandteil, wobei sie diesen jeweils unterschiedlich gestalten. Während die luxemburgische Familie gezielt sowohl Hörtexte als auch digitale Apps wie „Bubble“, „Anton“ oder „Conjuge“ (LF – M: 357,369) nutzt und diese vor allem auf das Französische ausrichtet, setzt die portugiesische Familie stärker auf das selbstständige Lesen der Kinder, um den Sprachkontakt aufrechtzuerhalten. Dabei wird in beiden Haushalten Wert daraufgelegt, Sprache nicht als isoliertes Lernfeld zu betrachten, sondern in alltägliche Routinen zu integrieren, sei es durch gemeinsame Bücher, beiläufige Gespräche oder Mediennutzung. Serien und Filme werden von den Kindern häufig in mehreren Sprachen geschaut, wobei die Auswahl bei der luxemburgischen Familie eher gezielt, bei der portugiesischen Familie jedoch einfach nach Interesse erfolgt.

Hausaufgaben bieten in beiden Familien eine zentrale Gelegenheit zur sprachlichen Unterstützung. Dabei übernehmen die Eltern unterschiedliche Rollen, je nach ihren eigenen sprachlichen Kompetenzen: In einem Fall ist die Mutter die erste Ansprechperson, greift dabei auf Luxemburgisch zurück, um schulische Inhalte zugänglicher zu machen, während im anderen Fall der Vater stärker eingebunden ist, insbesondere bei Aufgaben auf Deutsch, da er sich sicherer darin fühlt als die Mutter. Beide Familien greifen im Alltag auch auf spontane Erklärungen zurück, ob durch Nachfragen der Kinder, kleine Hilfsmittel oder das gemeinsame Nachschlagen. In

beiden Familien kommt es vor, dass das jüngere Geschwister beim älteren Geschwister nach Hilfe bei den Hausaufgaben fragt.

Insgesamt zeigt sich, dass beide Familien bemüht sind, ihren Kindern beim Spracherwerb zu helfen, dies aber auf unterschiedliche Art und Weise tun. Die luxemburgischen Eltern gehen oft gezielt auf sprachliche Schwächen ein und setzen vielfältige Mittel ein, dies jedoch je nach Zeit und Gelegenheit im Alltag. Die portugiesischen Eltern orientieren sich stärker an den Interessen der Kinder und lassen mehr Raum für Eigeninitiative. In beiden Fällen ist die Förderung alltagsnah und wird an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder angepasst.

#### 4.3.1.2 Gründe, Ziele und Motive

Hinter der sprachlichen Förderung in beiden Familien steht der Wunsch, den Kindern eine gute sprachliche Grundlage sowohl für die Schule als auch für das spätere Leben zu bieten. Dabei spielen sowohl schulische Anforderungen als auch persönliche Erfahrungen und familiäre Hintergründe eine wichtige Rolle. Die Sorge, dass bestimmte Sprachen, etwa die Herkunftssprache oder das Französische, zwar verstanden, aber nicht aktiv gesprochen werden, bewegt beide Elternpaare. In einem Fall ist es Bosnisch, das zwar passiv präsent ist, aber kaum im aktiven Sprachgebrauch vorkommt, im anderen Fall sorgt der Einfluss portugiesischer Familienmitglieder für einen gewissen Erwartungsdruck, bestimmte Sprachen möglichst korrekt zu sprechen. Beide Elternpaare möchten vermeiden, dass ihre Kinder sich sprachlich zurückziehen oder beschämt fühlen, weil ihnen Ausdrücke fehlen oder sie sprachlich auffallen. Zusätzlich betont die luxemburgische Familie, dass es ihnen sehr wichtig ist, dass der Spracherwerb nicht nur zur besseren Schulnote führt, sondern auch das Selbstvertrauen und die Motivation der Kinder stärkt.

Diese Zielsetzung wird individuell an die Bedürfnisse der Kinder angepasst. Während in der portugiesischen Familie K1 eher schüchtern ist und sich in ungewohnten Situationen sprachlich zurückhält, zeigt K2 mehr Selbstsicherheit und Sprachfreude. Die Eltern reagieren darauf mit unterschiedlicher Unterstützung. In beiden Familien spielt auch die eigene Sprachbiografie der Eltern eine Rolle. In der portugiesischen Familie fühlen sich beide Elternteile in manchen Sprachen unsicher, die Mutter im Deutschen, der Vater im Portugiesischen. Trotzdem versuchen sie, ihre Kinder

bestmöglich zu begleiten. Daraus wird deutlich, dass die Sprachförderung nicht nur aus einem pädagogischen Willen heraus entsteht, sondern auch aus einem persönlichen Bedürfnis, den Kindern etwas mitzugeben, was ihnen im Leben hilft und ihr emotionales Wohlbefinden stärkt.

#### 4.3.2 Herausforderungen der Sprachförderung im Familienkontext

In beiden Familien treten unterschiedliche Herausforderungen im Zusammenhang mit der sprachlichen Förderung der Kinder auf. Diese sind jedoch unterschiedlich ausgeprägt und betreffen verschiedene Bereiche.

##### 4.3.2.1 Zeitliche und organisatorische Herausforderungen

Besonders deutlich zeigt sich diese Herausforderungen in Bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit. Während in der portugiesischen Familie der Alltag als gut organisiert erlebt wird und Sprachförderung selbstverständlich darin eingebettet ist, wird in der luxemburgischen Familie Zeitmangel als ständige Belastung empfunden. Die Mutter dieser Familie beschreibt, dass sie zwar viele Ideen und Materialien für die Sprachförderung hat, diese jedoch im stressigen Familienalltag oft nicht regelmäßig einsetzen kann. Besonders beim zweiten Kind bleibt nach eigener Aussage weniger Zeit zum Üben als beim ersten. Der Wunsch, sprachlich zu unterstützen, ist klar vorhanden, doch es fällt ihr schwer, „alles unter einen Hut zu bekommen“ (LF – M: 922-923). In der anderen Familie hingegen ist Zeit kein zentrales Thema. Die Mutter ist nicht berufstätig und kann sich intensiv den schulischen Belangen der Kinder widmen, während auch der Vater keine organisatorischen Schwierigkeiten nennt. Hier scheint Sprachförderung als natürlicher Bestandteil des Familienlebens integriert zu sein, ohne dass sie als zusätzliche Aufgabe empfunden wird. Dieser Unterschied beeinflusst, wie regelmäßig und strukturiert sprachliche Unterstützung tatsächlich stattfinden kann.

##### 4.3.2.2 Unsicherheiten und Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung

Neben zeitlichen Fragen spielen auch inhaltliche Unsicherheiten eine Rolle. Beide Familien stehen vor der Herausforderung, innerhalb ihrer Mehrsprachigkeit Prioritäten zu setzen, was nicht immer leichtfällt. Zweifel daran, ob im Alltag die richtigen

sprachlichen Schwerpunkte gesetzt wurden, tauchen vor allem in der luxemburgischen Familie auf, durch die Frage, ob zu viel Fokus auf eine bestimmte Sprache gelegt wurde, wodurch andere vernachlässigt wurden. In dieser Familie äußert die Mutter im Rückblick, dass eine klarere Trennung der Sprachen, also ausschließlich Bosnisch von ihrer Seite und ausschließlich Luxemburgisch vom Vater, möglicherweise sinnvoller gewesen wäre. Sie reflektiert, ob die starke Konzentration auf das Französische nicht dazu geführt hat, dass andere Sprachen in den Hintergrund geraten sind. In der portugiesischen Familie wiederum ist es vor allem die eigene begrenzte Sprachkompetenz, die die elterliche Unterstützung erschwert: Die Mutter fühlt sich im Deutschen unsicher und kann die Kinder bei Hausaufgaben oder sprachlichen Fragen nur eingeschränkt begleiten. In diesen Fällen übernimmt der Vater die führende Rolle im Bereich Deutsch, was zwar funktioniert, aber auch zu einer gewissen Zurückhaltung der Mutter in den deutschen Hausaufgaben führt. Zudem zeigen die Kinder dieser Familie im Luxemburgischen grammatische Unsicherheiten und mischen Sprachen, was auf eine ungleichmäßige sprachliche Entwicklung schließen lässt.

#### 4.3.2.3 Demotivation und Desinteresse der Kinder

Ein weiterer Punkt, in dem sich beide Familien deutlich unterscheiden, betrifft die Motivation der Kinder. In der luxemburgischen Familie berichten die Eltern regelmäßig, dass insbesondere das ältere Kind (K1) wenig Interesse am Lernen zeigt. Trotz vielfältiger Fördermaßnahmen, wie Apps, Bücher oder Hörmaterialien, erleben sie häufig Desinteresse oder mangelnde Lernbereitschaft. Der Vater spricht offen von fehlender Motivation und die Mutter beschreibt, wie sie versucht, das Lernen für das Kind attraktiver zu machen, oft jedoch ohne die erhoffte Wirkung. Diese Eindrücke beruhen auf der elterlichen Wahrnehmung und spiegeln ihre Deutung des kindlichen Verhaltens wider. Lernen wird in dieser Familie also teilweise als Pflicht erlebt, nicht als etwas, das Freude bereitet. In der portugiesischen Familie hingegen gibt es keine Anzeichen von Demotivation oder Widerstand. Die Kinder zeigen Eigeninitiative, etwa beim Lesen oder im Umgang mit Medien, und wirken sprachlich offen und neugierig. Sprachförderung wird hier nicht als zusätzliche Aufgabe wahrgenommen, sondern als Teil eines natürlichen Alltags, bei dem die Kinder aktiv mitwirken. Diese positive Haltung erleichtert den Eltern die Förderung und verhindert Frust auf beiden Seiten.

Trotz der deutlich unterschiedlichen Bedingungen zeigt sich, dass beide Familien bemüht sind, die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder ernsthaft zu begleiten. Sie begegnen dabei jedoch sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen: Während die luxemburgische Familie mit Zeitdruck, inneren Zweifeln und Motivationsproblemen konfrontiert ist, erlebt die portugiesische Familie die Sprachförderung eher als ruhigen, alltäglichen Prozess, wenn auch mit sprachlichen Grenzen seitens der Eltern. Insgesamt wird deutlich, dass Sprachförderung im Familienkontext stark von der Lebenssituation, den Ressourcen und den individuellen Dynamiken geprägt ist, und dass Herausforderungen dabei auf vielen Ebenen bestehen können.

#### 4.3.3 Chancen der Sprachförderung im Familienalltag

Trotz der genannten Herausforderungen zeigen beide Familien viele Situationen, in denen Sprache im Alltag erfolgreich gefördert wird. Besonders das Interesse und die Eigeninitiative der Kinder tragen dazu bei, dass sprachliches Lernen möglich ist, auch ohne formalen Unterricht.

##### 4.3.3.1 Nachfragen, Interesse und Motivation der Kinder

In beiden Familien berichten die Eltern, dass die Kinder bei unbekannten Wörtern oder Formulierungen aktiv nachfragen. Die Eltern beider Familien greifen solche Situationen auf, erklären Begriffe oder suchen gemeinsam nach Lösungen, manchmal auch mit Hilfe des Internets. Diese dialogischen Momente werden damit zu spontanen Lerngelegenheiten, die fest im Alltag verankert sind. In der luxemburgischen Familie ist es vor allem K2, der häufig Rückfragen stellt, wenn er etwas nicht versteht, dies sogar bei bosnischen Wörtern. Die Mutter hebt hervor, dass beide Kinder beim Lesen oder im Gespräch neugierig bleiben und Dinge wissen wollen. In der portugiesischen Familie beschreiben die Eltern ein ähnliches Verhalten. Sobald beim Fernsehen oder bei den Hausaufgaben ein neues Wort auftaucht, fragen die Kinder sofort: „Was heißt das?“ (PF – V: 504) Die Eltern reagieren darauf, indem sie die Begriffe erklären oder gemeinsam nachschauen.

Auch das Lesen spielt in beiden Familien eine zentrale Rolle. In der luxemburgischen Familie wird das Lesen je nach Alter angepasst: Die Eltern lesen bei K2 noch viel vor, während K1 zunehmend selbstständig liest. In der portugiesischen Familie liest K1

regelmäßig freiwillig vor dem Schlafengehen. K2 zeigt ebenfalls Interesse und nennt Deutsch und Luxemburgisch als Sprachen, in denen sie Bücher liest. Diese festen Routinen fördern nicht nur das Sprachverständnis, sondern stärken auch die Selbstständigkeit der Kinder im Umgang mit Sprache. Ein weiterer gemeinsamer Punkt ist, dass die Kinder spielerische oder mediengestützte Lernformen besonders mögen. In der luxemburgischen Familie sagt K1, dass ihm das Lernen mehr Freude macht, wenn es „spielerisch“ ist (LF – K1: 745). K2 nennt das Handy als Motivationsfaktor. In der portugiesischen Familie ist ebenfalls erkennbar, dass Medien eine wichtige Rolle für den Zugang zu Sprache spielen, sei es durch Serien, Filme oder Apps. Spielerische Elemente oder die Nutzung von Geräten wie dem Handy wirken motivierend und nehmen die Scheu, sich mit Sprache aktiv zu beschäftigen.

Darüber hinaus zeigen die Kinder in beiden Familien Eigeninitiative beim Lernen. In der portugiesischen Familie sagt K1, dass sie bei Aufgaben erst versucht, selbst eine Lösung zu finden, bevor sie die Eltern fragt. Das deutet auf ein wachsendes Selbstvertrauen und zunehmende Unabhängigkeit im Umgang mit Sprache hin. Auch in der luxemburgischen Familie beschreibt K1, dass er durch Zuhören und Beobachten versucht, neue Wörter aufzunehmen und zu verwenden. Allerdings wird auch deutlich, dass in beiden Familien das jüngere Kinde, also K2, mehr Sicherheit in den Sprachen und im Ausdruck aufzeigt als das ältere Geschwister, also K1, was sich eher weniger motiviert zeigt.

#### 4.3.3.2 Eine Sprache als Vorteil nutzen

In beiden Familien wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine Belastung, sondern auch eine Ressource sein kann. Besonders spannend ist, dass die Kinder Sprache manchmal ganz gezielt einsetzen, um sich einen Vorteil zu verschaffen. In der luxemburgischen Familie erzählen die Eltern, dass ihre Kinder Bosnisch benutzen, wenn sie sich untereinander verständigen wollen, ohne dass andere mitbekommen, worum es geht, zum Beispiel bei Familienbesuchen oder in der Schule. Diese „Geheimsprache“ (LF – V: 297) wird bewusst eingesetzt, um sich abzugrenzen oder unter sich zu bleiben. In der portugiesischen Familie zeigt sich dieser Punkt eher indirekt. Die Mutter berichtet, dass sie bestimmte Wörter in neuen Sprachen erschließen kann, weil sie sie aus dem Französischen ableiten kann. Der flexible

Umgang mit Sprache hilft dabei, sich in unterschiedlichen sozialen Situationen zurechtzufinden.

Insgesamt wird deutlich, dass in beiden Familien viele Alltagssituationen sprachliche Lernanlässe bieten. Die Kinder zeigen Interesse, stellen Fragen, lesen gerne und nutzen Medien aktiv. Zudem setzen sie ihre Sprachkenntnisse bewusst ein, entweder zur Verständigung, zum Lernen oder zum sozialen Handeln. Diese positiven Ansätze bilden eine wichtige Grundlage für erfolgreiche Sprachförderung im familiären Rahmen.

#### 4.3.4 Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem

##### 4.3.4.1 Vertrauen und Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Beide Familien äußern grundsätzlich großes Vertrauen in das luxemburgische Bildungssystem und in die Arbeit der Lehrpersonen. Die Eltern betonen, dass sie den Lehrer\*innen viel zutrauen und sich auf deren Entscheidungen verlassen. Ob durch differenzierte Aufgabenstellungen, Kleingruppenarbeit bei der luxemburgischen Familie oder durch das frühe Einschalten einer Sprachtherapeutin bei der portugiesischen Familie, in beiden Familien wird die individuelle Förderung als Zeichen eines engagierten Schulsystems wahrgenommen. Die luxemburgischen Eltern sehen die Verantwortung für Bildungsentscheidungen klar bei den zuständigen Behörden und vertrauen darauf, dass Lehrkräfte wissen, was sie tun. Der Vater der portugiesischen Familie hebt besonders hervor, dass sich Lehrpersonen heute stärker für die Bildung und Entwicklung der Kinder einsetzen als früher. Vertrauen wird nicht nur einzelnen Lehrer\*innen entgegengebracht, sondern auch den institutionellen Abläufen im System.

Beide Familien sehen in der individuellen Unterstützung, sei es durch differenzierten Unterricht oder durch externe Fachpersonen, eine Bestätigung dafür, dass das System bemüht ist, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird insgesamt als konstruktiv erlebt.

#### 4.3.4.2 Kritik am Schulsystem

Trotz des Vertrauens äußern beide Familien auch Kritik, wobei Inhalt und Intensität der Kritik allerdings unterschiedlich sind. Während auf der luxemburgischen Seite eher einzelne Aspekte als belastend empfunden werden, etwa die gleichzeitige Einführung mehrerer Sprachen oder der hohe sprachliche Anspruch an Kinder mit Migrationshintergrund, wird auf der portugiesischen Seite eine deutlich umfassendere Kritik deutlich. So wird beispielsweise nicht nur die Sprachpolitik bemängelt, sondern auch die Bewertungspraxis, die Auswahl der Sprachen und wann diese eingeführt werden. Die Eltern äußern Bedenken, dass Französisch zu spät eingeführt, aber früh benotet wird, während Deutsch früh unterrichtet wird, obwohl es später kaum noch schulische Relevanz hat. Auch die luxemburgische Mutter nimmt die Belastung durch die gleichzeitige Einführung mehrerer Sprachen als strukturelles Problem wahr. Zudem kritisieren die portugiesischen Eltern die ungleiche Ausstattung und Betreuung zwischen Schulen und Klassen. Sie empfinden es als problematisch, dass ein Kind mehr Aktivitäten oder Lehrkräfte hat als das andere. Auch Zweifel an der sprachlichen Kompetenz einzelner Lehrpersonen, vor allem im Französischen, werden geäußert. Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Vertrauen in die tägliche Arbeit der Lehrkräfte und deutlicher Kritik an systemischen Rahmenbedingungen.

#### 4.3.4.3 Verbesserungsvorschläge zum Schulsystem

Während die luxemburgischen Eltern nur sehr zurückhaltend Verbesserungsvorschläge äußern und nur kleinere Anpassungen wie eine frühere Einführung von Hörverstehen im Französischunterricht oder eine bessere Abstimmung sprachlicher Inhalte mit anderen Fächern vorschlagen, formulieren die portugiesischen Eltern zahlreiche, konkrete Ideen zur Reform des Schulsystems. Ihr Hauptanliegen ist eine Entlastung der Kinder durch eine reduzierte Sprachenzahl in der Grundschule. Sie schlagen vor, den Fokus auf Luxemburgisch und Französisch zu legen und Deutsch ganz wegzulassen. Gleichzeitig wünschen sie sich eine individuellere Förderung, die sich stärker an den sprachlichen Stärken und Schwächen jedes Kindes orientiert. Der Vorschlag, Französisch früher und regelmäßiger zu unterrichten, zum Beispiel durch französischsprachige Tage, soll verhindern, dass Kinder später Nachteile haben. Auch strukturelle Veränderungen, etwa die Trennung nach Fachlehrpersonen, werden angesprochen. Die luxemburgischen Eltern bleiben in ihrer

Haltung dagegen deutlich konservativer. Sie vertrauen dem System und sehen sich selbst nicht in der Position, grundlegende Reformvorschläge zu machen.

So zeigt sich insgesamt ein Bild, in dem Vertrauen und Kritik nebeneinander bestehen: Beide Familien erkennen das Bemühen der Lehrkräfte an und erleben den Schulalltag überwiegend positiv, nehmen jedoch auf sehr unterschiedliche Weise Einfluss auf ihre Einschätzung des Systems als Ganzes. Während manche Eltern dem bestehenden System viel zutrauen und Veränderungen nicht als notwendig empfinden, formulieren andere klare Erwartungen an eine stärkere Anpassung an die sprachlichen Realitäten der Kinder.

#### 4.3.5 Sprachgebrauch im Familienalltag

##### 4.3.5.1 Mehrsprachiger Alltag in der Familie

Der sprachliche Alltag beider Familien ist von einem lebendigen und flexiblen Umgang mit mehreren Sprachen geprägt, wobei sich je nach familiärem Hintergrund unterschiedliche Schwerpunkte erkennen lassen. Während in der einen Familie Luxemburgisch ganz selbstverständlich die dominierende Sprache im häuslichen Miteinander darstellt, ist es in der anderen das Portugiesische, das im Zentrum des familiären Sprachgebrauchs steht. Beide Sprachen sind eng mit der Identität der Familie verknüpft und werden nicht nur zur Verständigung genutzt, sondern auch bewusst gepflegt, sei es aus emotionaler Verbundenheit oder zur Aufrechterhaltung familiärer Beziehungen im Herkunftsland. Gleichzeitig zeigen sich bei den Kindern in beiden Familien klare Präferenzen: Deutsch wird oft in bestimmten Lernkontexten wie beim Lesen oder bei Hausaufgaben oder auch den Medien geschätzt, aber im Alltag spielt es eher eine untergeordnete Rolle. Die Kinder der luxemburgischen Familien empfinden Französisch eher als ungeliebte Schulsprache, während die Kinder der portugiesischen Kinder diese Sprache durch ihre Mutter manchmal zuhause, ansonsten eher in der Öffentlichkeit gewohnt sind. Interessanterweise beschränken die portugiesischen Kinder Luxemburgisch ausschließlich auf den Schulkontext und vermeiden es zuhause mit ihren Eltern zu sprechen. In der luxemburgischen Sprache spielt Bosnisch zwar eine Rolle, wird aber kaum aktiv von den Kindern verwendet. Die Eltern versuchen manchmal, Bosnisch einzubringen, stoßen dabei aber oft auf Ablehnung.

#### 4.3.5.2 Situationsabhängige Sprachwahl

Auffällig ist die große situative Flexibilität in der Sprachwahl, die beide Familien leben. Ob im Gespräch mit Großeltern, Nachbar\*innen, Lehrpersonen oder Spielkamerad\*innen, die Wahl der Sprache richtet sich nach dem Gegenüber, dem Thema oder der konkreten Situation. In der luxemburgischen Familie wird je nach Kontext zwischen Luxemburgisch, Deutsch und Bosnisch gewechselt. Die Kinder antworten zum Beispiel der Großmutter auf Deutsch oder Luxemburgisch, auch wenn diese Bosnisch spricht. Der Vater passt seine Sprache im Alltag, etwa beim Gespräch mit dem Nachbarn, ebenfalls der Situation an. Auch emotionale Zustände beeinflussen die Sprachwahl: In Konflikten greift die Mutter häufiger auf ihre Herkunftssprache Bosnisch zurück. Ähnlich flexibel ist die portugiesische Familie. Zu Hause wird zwar meist Portugiesisch gesprochen, doch sobald Gäste aus der Schule kommen oder „Schule gespielt“ wird, wechseln die Kinder automatisch ins Luxemburgische. In der Öffentlichkeit wird fast immer Französisch gesprochen, vor allem aus praktischen Gründen. Die Mutter entscheidet bewusst, mit „Bonjour“ zu beginnen, um Missverständnisse zu vermeiden. Der Vater richtet sich nach seinem Gegenüber. Auch die Kinder unterscheiden sehr genau, mit welchen Freundinnen sie Französisch oder Deutsch sprechen.

Beide Familien zeigen, dass Sprachwahl im Alltag nicht starr ist, sondern sich flexibel an die jeweilige Umgebung und Kommunikationssituation anpasst.

#### 4.3.5.3 Translanguaging als Normalität

Diese dynamische Mehrsprachigkeit zeigt sich besonders deutlich im alltäglichen Phänomen des Translanguaging. Beide Familien berichten übereinstimmend, dass das Vermischen von Sprachen nicht nur häufig vorkommt, sondern als ganz normal empfunden wird. Es ist nicht geplant oder absichtlich, sondern es gehört als selbstverständlich in beiden Familien zur gelebten Mehrsprachigkeit dazu. Eltern und Kinder wechseln beim Sprechen oft spontan zwischen Luxemburgisch, Portugiesisch, Deutsch oder Bosnisch, entweder, weil ein Wort in einer Sprache präsenter ist, weil es schneller geht, oder weil bestimmte Gefühle in einer bestimmten Sprache besser ausgedrückt werden können. Besonders in Gesprächen unter Freunden oder in emotionalen Momenten passiert das häufig. Auch der Vater der luxemburgischen Familie sieht es als ganz normalen Teil seines Alltags, der durch das berufliche und

private Umfeld sowieso von Mehrsprachigkeit geprägt ist. Auch in der portugiesischen Familie ist Translanguaging fester Bestandteil der Kommunikation, vor allem bei den Kindern. Sie wechseln oft spontan zwischen Portugiesisch, Luxemburgisch oder Deutsch, wenn ihnen zum Beispiel ein Wort fehlt. Die Eltern erleben das ebenfalls, auch wenn der Vater das Sprachwechseln manchmal als anstrengend beschreibt. Es wird aber nicht als Fehler gesehen, sondern als etwas ganz Alltägliches.

Insgesamt wird in beiden Familien deutlich, dass der mehrsprachige Alltag nicht als Belastung, sondern als Normalität empfunden wird. Sprachen erfüllen unterschiedliche Funktionen im Leben der Kinder und Eltern: sie dienen der Kommunikation, der Identifikation, der emotionalen Ausdruckskraft und dem sozialen Handeln. Die Art, wie Sprachen im Alltag gewählt, gewechselt oder kombiniert werden, ist dabei Ausdruck einer flexiblen, alltagsintegrierten Mehrsprachigkeit, in der unterschiedliche sprachliche Ressourcen selbstverständlich nebeneinander existieren.

#### 4.3.6 Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag

##### 4.3.6.1 Sprachliche Machtverhältnisse im luxemburgischen Alltag

Beide Familien erleben den öffentlichen Sprachgebrauch in Luxemburg als stark vom Französischen geprägt. Sowohl die luxemburgischen als auch die portugiesischen Eltern berichten, dass in vielen Alltagssituationen, wie zum Beispiel beim Einkaufen, auf der Arbeit oder im öffentlichen Raum, meistens Französisch gesprochen wird. Die portugiesischen Eltern betonen, dass besonders durch die Nähe zur belgischen Grenze Französisch oft automatisch zur Verständigung genutzt werde. Auch bei der luxemburgischen Familie wird Französisch als Standardsprache wahrgenommen, die selbst dann verwendet wird, wenn beide Gesprächspartner eigentlich auch Luxemburgisch sprechen könnten.

Luxemburgisch wird zwar von beiden Familien als wichtig angesehen, hat im Alltag aber nur eine begrenzte Funktion. Die portugiesischen Eltern berichten, dass Luxemburgisch vor allem früher im Alltag verwendet wurde, heute aber durch den starken Zuzug und die vielen Grenzgänger weniger präsent ist. Auch in der luxemburgischen Familie wird angemerkt, dass Luxemburgisch zwar im Land wichtig sei, aber international kaum eine Rolle spiele. Gleichzeitig beobachten die Eltern, dass Sprachgebrauch stark mit sozialem Status, Region und Bildung verknüpft ist. Die

portugiesische Mutter spricht etwa davon, dass Luxemburgisch und Deutsch eher mit einer höheren Bildung verbunden werden, während Französisch mit Zugewanderten assoziiert werde. Auch die luxemburgischen Eltern beschreiben, dass in bestimmten Gegenden fast ausschließlich Französisch gesprochen werde.

#### 4.3.6.2 Wahrgenommene Überforderung durch die sprachliche Vielfalt

Die sprachliche Vielfalt wird von beiden Familien ambivalent erlebt: Einerseits sehen sie darin eine Chance, andererseits empfinden sie die Vielzahl an Sprachen im Alltag, in der Schule und am Arbeitsplatz auch als belastend. Gerade die Mütter berichten davon, dass sie sich mit bestimmten Sprachen schwertun: Während die luxemburgische Mutter Französisch am liebsten vermeidet, gibt die portugiesische Mutter an, beim Luxemburgischlernen irgendwann aufgegeben zu haben. Beide berichten, dass sie sich im Alltag oft für eine pragmatische Sprachwahl entscheiden, weil es einfacher ist.

Auch bei den Kindern nehmen die Eltern in beiden Familien eine gewisse Überforderung wahr, besonders bei den schulischen Anforderungen. Die parallele Einführung mehrerer Sprachen, das ständige Wechseln zwischen ihnen und der hohe schulische Anspruch an Sprachkompetenz führen laut beiden Familien zu Stress, sowohl emotional als auch kognitiv. In beiden Familien berichten die Väter von Hausaufgabensituationen, in denen die Kinder überfordert oder frustriert waren. Die portugiesischen Eltern betonen zusätzlich, dass Kinder mit Portugiesisch als Familiensprache oft noch eine zusätzliche Sprache bewältigen müssen, was sie gegenüber frankophonen Familien als einen Nachteil sehen. Auch der alltägliche Sprachwechsel im Berufsleben und beim Kontakt mit den Behörden wird von beiden Vätern als anstrengend beschrieben. Auch soziale Spannungen werden thematisiert: Die portugiesische Mutter berichtet etwa davon, dass sie in Portugal dafür kritisiert werde, wenn ihre Kinder die Sprache „mischen“. Die sprachliche Vielfalt ist somit für beide Familien eine Realität, die zwar bereichernd, aber auch fordernd ist.

#### 4.3.6.3 Sprache als Schlüssel für Bildung und soziale Mobilität

Trotzdem wird in beiden Familien deutlich, dass Sprache nicht nur für den Alltag wichtig ist, sondern vor allem als Zugang zu Bildung und als Chance für die Zukunft gesehen

wird. Die Eltern sprechen bewusst über Sprache als strategische Ressource. Beide Familien unterstützen ihre Kinder gezielt im Spracherwerb, mit Blick auf schulischen Erfolg, aber auch auf berufliche und gesellschaftliche Möglichkeiten. Die luxemburgischen Eltern sind stolz darauf, dass ihre Kinder mehrere Sprachen beherrschen, und sehen darin eine wichtige Vorbereitung auf ein späteres Leben in einer globalisierten Welt. Auch wenn der Spracherwerb mühsam ist, betonen sie die langfristigen Chancen, die damit verbunden sind. Ähnlich äußern sich die portugiesischen Eltern. Für sie ist Französisch besonders wichtig, da es ab dem Gymnasium eine zentrale Rolle spielt. Sie bemühen sich deshalb, ihren Kindern früh den Zugang zu dieser Sprache zu ermöglichen. Gleichzeitig bleibt Portugiesisch als Familiensprache wichtig, insbesondere für den Kontakt zur Verwandtschaft in Portugal. Deutsch wird als nützlich angesehen im Falle eines möglichen Studiums in Deutschland.

Beide Familien sehen Sprache also nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern als wichtigen Baustein für Bildung, soziale Teilhabe und persönliche Entwicklung. Auch die Kinder selbst zeigen sich stolz auf ihre Mehrsprachigkeit.

## 5 Diskussion

Das Hauptinteresse der Masterarbeit lag darin, zu untersuchen, wie sowohl eine luxemburgische als auch eine portugiesische Familie in Luxemburg alltagsintegrierte Sprachförderung umsetzen und welche Erfahrungen sie dabei mit dem mehrsprachigen Bildungssystem machen. Besonders im Fokus stand der familiäre Kontext der Sprachförderung, ein Bereich, der in der bisherigen Forschung bislang nur sehr wenig berücksichtigt wurde. Während institutionelle Sprachfördermaßnahmen vielfach untersucht wurden, fehlt es an qualitativen Studien, die den sprachbezogenen Familienalltag und die Perspektiven der Eltern und Kinder in den Mittelpunkt stellen (Bose et al., 2023, S. 344; King et al., 2008, S. 908; Lanza & Lomeu Gomes, 2020, S. 153).

Durch die gewählte qualitative Vorgehensweise der Datenauswertung war es möglich, individuelle Sichtweisen, subjektive Bewertungen und sprachliche Aushandlungsprozesse differenziert herauszuarbeiten. Anhand der thematischen Analyse der Interviewdaten zeigte sich, dass Sprachförderung im familiären Alltag stark durch emotionale, praktische und bildungsbezogene Faktoren geprägt ist. Beide Familien handeln im Spannungsfeld zwischen institutionellen Anforderungen und familiären Sprachidealen. Dabei wird deutlich, dass alltagsintegrierte Sprachförderung nicht nur durch gezielte Maßnahmen erfolgt, sondern eng mit Routinen, Beziehungen und impliziten Haltungen verbunden ist.

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Fallanalysen vertiefend diskutiert. Die Diskussion orientiert sich dabei an der Hauptforschungsfrage und den drei Subforschungsfragen, die den Schwerpunkt dieser Masterarbeit bilden. Ziel ist es, die empirisch gewonnenen Erkenntnisse mit theoretischen Konzepten und früheren Studien zu verknüpfen und daraus weiterführende Einsichten zu gewinnen. Dazu wird in jedem Unterkapitel zuerst die jeweilige (Sub-)forschungsfrage wiederholt. Anschließend werden die passenden Ergebnisse aus den Interviews kurz zusammengefasst und gleichzeitig mit theoretischen Ansätzen verglichen und diskutiert. Die Diskussion gliedert sich in vier inhaltliche Ebenen, die jeweils den 4 (Haupt- oder Sub-) Forschungsfragen entsprechen: (1) die erlebten Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im Familienalltag, (2) die Wahrnehmung des luxemburgischen Bildungssystems, (3) der sprachliche Alltag im

familiären Kontext und (4) der gesellschaftliche Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg.

## 5.1 Theoretische Diskussion der Ergebnisse

### 5.1.1 Erlebte Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im Familienalltag

In diesem Abschnitt wird die zentrale Forschungsfrage aufgegriffen: „Welche Herausforderungen und Chancen erleben in Luxemburg lebende Familien mit verschiedenen Sprachhintergründen bei der sprachlichen Bildung ihrer Kinder?“. Im Mittelpunkt stehen dabei die Erfahrungen der Familien im alltäglichen Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die Strategien der Eltern, ihre Kinder sprachlich zu fördern. Es wird beleuchtet, welche Bedingungen als unterstützend empfunden werden und an welchen Stellen die Familien mit Schwierigkeiten konfrontiert sind.

Beide Familien zeigen ein starkes Engagement in der sprachlichen Förderung ihrer Kinder, verfolgen dabei jedoch unterschiedliche Wege. Die luxemburgische Familie setzt gezielt digitale Medien und Materialien ein, um insbesondere das Französische zu fördern, während die portugiesische Familie stärker auf Lesen und Eigeninitiative der Kinder setzt. In beiden Fällen ist Sprachförderung alltagsintegriert und orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder. Diese Beobachtungen spiegeln zentrale theoretische Einsichten zur alltagsintegrierten Sprachförderung wider. Wie Seele-Stresow (2017, S.8) betont, findet effektive Sprachförderung im familiären Kontext vor allem in alltäglichen Situationen statt, beispielsweise beim Spielen, Lesen oder gemeinsamen Essen, und nicht durch formalen Unterricht. Genau diese informellen, emotional eingebetteten Situationen lassen sich in beiden Familien erkennen. Sprachförderung erfolgt nicht bewusst didaktisch, sondern beiläufig und eingebettet in die Lebenswelt der Kinder, etwa durch Gespräche beim Vorlesen, spontane Worterklärungen oder das Begleiten von Hausaufgaben. Dies entspricht ganz den Aussagen von Ehlert & Borgetto (2013, S.22), die die emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kindern als Basis sprachlicher Entwicklung hervorheben. Dabei verfolgen die Eltern beider Familien nicht nur schulische Ziele, sondern möchten auch das Selbstvertrauen ihrer Kinder stärken und sprachliche Unsicherheiten vermeiden. Auch dies steht im Einklang mit der Literatur: So betonen sowohl Jampert et al. (2007) als auch Hanabick & Schmidt (2015, S.6), dass Sprachbildung Teil der

Persönlichkeitsentwicklung ist und über reine Korrektur sprachlicher Mängel hinausgehen muss. Die Eltern beider Familien sehen Sprachförderung als Beitrag zu Selbstsicherheit, schulischem Erfolg und Identitätsbildung, was auch Adler (2011, S.133) unterstreicht, wenn er betont, dass Sprachförderung vor allem durch sprechfreudige und dialogische Situationen gelingt. Besonders deutlich zeigt sich dies im Umgang der Familien mit kindlicher Eigeninitiative. Situationen, in denen Kinder freiwillig nachfragen, lesen oder zwischen Sprachen wechseln, verdeutlichen das sprachpädagogische Potenzial alltagsnaher Förderung, wie es Ruberg & Rothweiler (2012) oder das Charlotte-Bühler-Institut (2014, S.36) beschreiben: Wiederholte Sprachaktivitäten, dialogisches Vorlesen oder handlungsbegleitendes Sprechen sind zentrale Elemente effektiver Sprachentwicklung. Dass solche Prozesse in beiden Familien stattfinden, trotz der im nächsten Abschnitt beschriebenen Herausforderungen wie Zeitdruck oder Unsicherheiten, verweist auf deren hohe Relevanz.

Gleichzeitig berichten beide Familien von Herausforderungen: Die luxemburgische Familie kämpft mit Zeitmangel im Alltag und eine aus ihrer Sicht fehlende Motivation beim älteren Kind, während in der portugiesischen Familie sprachliche Unsicherheiten der Eltern, vor allem im Deutschen für die Mutter, eine Hürde darstellen. Der in der luxemburgischen Familie empfundene Zeitmangel entspricht dem von Ehlert & Borgetto (2013, S.20) beschriebenen Risiko, dass Alltagsbelastungen die sprachliche Unterstützung erschweren. Auch Made (2016, S.63) weist auf die emotionale Verunsicherung von Eltern hin, die sich sprachlich nicht kompetent genug fühlen, wie es beispielsweise die portugiesische Mutter im Deutschen erlebt. Besonders bei migrationsbedingten Mehrsprachigkeitskonstellationen, wie zum Beispiel bei der portugiesischen Familie, stehen Eltern oft im Spannungsfeld zwischen familiären Sprachen und schulischen Erwartungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, zitiert nach Tessmer, 2021, S.114). Eine ähnliche Erfahrung schildert auch die französische Mutter: « Ce n'est pas forcément facile d'aider pour les devoirs quand ce n'est pas la langue qu'on maîtrise » („Es ist nicht unbedingt einfach bei den Hausaufgaben zu helfen, wenn man die Sprache nicht beherrscht.“ - Übersetzung DR). Obwohl sie selbst Grundkenntnisse in Deutsch und Luxemburgisch erworben hat, fühlt sie sich bei komplexeren Aufgaben oft unsicher und greift auf Hilfsmittel zurück.

Eine besonders interessante Beobachtung liegt in der aktiven Förderung des Portugiesischen durch die portugiesische Familie. Während Bai & Young (2024, S.9f.)

und Kühn (2015) darauf hinweisen, dass Herkunftssprachen in bildungsfernen oder migrantischen Haushalten oft zugunsten offiziell genutzter Sprachen in den Hintergrund geraten, widerspricht diese Familie dieser Tendenz deutlich: Portugiesisch bleibt ein zentraler Bestandteil des Alltags, wird aktiv gepflegt und bewusst weitergegeben. Damit zeigt sich, dass familiäre Sprachpolitik auch unter erschwerten Bedingungen stark von innerfamiliären Überzeugungen und emotionalen Bindungen geprägt sein kann, ganz im Sinne von Curdt-Christiansen & Huang (2023, S.177), die die Rolle der Familiensprache für emotionale Nähe und Zusammenhalt betonen. Zudem stellt der in der luxemburgischen Familie beschriebene Zeitmangel eine interessante Abweichung von theoretischen Annahmen dar. Laut Noesen (2025) oder Ehlert & Borgetto (2013) ist Zeitknappheit insbesondere bei sozioökonomisch benachteiligten Familien ein häufiges Hindernis. Im vorliegenden Fall betrifft dies jedoch eine Familie mit guten Ressourcen, die trotz zahlreicher Förderideen unter Alltagsstress leidet. Dies zeigt, dass auch bildungsnahe Haushalte strukturelle Belastungen erleben, die sich negativ auf Sprachförderprozesse auswirken können.

Ein weiterer Punkt betrifft die Motivationslage der Kinder. Während Hanabick & Schmidt (2015) sowie Seele-Stresow (2017) die motivierende Wirkung alltagsintegrierter Sprachförderung hervorheben, zeigt sich im Fall des älteren Kindes der luxemburgischen Familie, dass vielfältige Angebote allein nicht zwangsläufig zu mehr Lernbereitschaft führen. Nach Einschätzung der Eltern zeigt das Kind wenig Interesse am Sprachenlernen. Dieses Beispiel verdeutlicht also, dass kindliche Motivation ein eigenständiger Faktor ist, der nicht allein und automatisch durch elterliches Engagement entsteht, was im Gegensatz zur Theorie steht.

Zusammenfassend zeigen die Daten, dass familiäre Sprachförderung in beiden Fällen nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine soziale und emotionale Dimension hat. Die Eltern gestalten aktiv sprachförderliche Situationen, trotz individueller und äußerer Herausforderungen, und schaffen Lernanreize, zum Beispiel durch Medien, familiäre Gespräche oder den bewussten Umgang mit mehreren Sprachen im Alltag. Dabei bestätigen die Ergebnisse zentrale theoretische Annahmen, bieten zugleich aber neue differenzierende Perspektiven: So können etwa Herkunftssprachen auch in bildungsferneren Haushalten bewusst gestärkt werden, Zeitmangel ist nicht nur ein Problem sozioökonomischer Benachteiligung, und kindliche Motivation ist nicht immer vorhersehbar steuerbar. Diese Ergebnisse zeigen, dass Sprachförderung im familiären

Alltag ein komplexer, individueller Prozess ist, der sich nicht vollständig durch theoretische Konzepte erklären lässt.

### 5.1.2 Wahrnehmung der Eltern des luxemburgischen Bildungssystems

Im folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse zur Subforschungsfrage „Wie nehmen die Eltern die Rolle des luxemburgischen Bildungssystems bei der Sprachförderung wahr?“ näher betrachtet. Dabei wird zusammengefasst, welche Erfahrungen und Einschätzungen die beiden befragten Familien in Bezug auf Schule, Lehrpersonen und institutionelle Sprachförderung äußerten. Gleichzeitig werden diese Aussagen mit theoretischen Ansätzen und bisherigen Forschungsergebnissen in Verbindung gebracht und kritisch diskutiert.

Beide Familien äußern grundsätzlich ein hohes Vertrauen in das luxemburgische Bildungssystem sowie in die Arbeit der Lehrpersonen. Die individuelle Unterstützung der Kinder, zum Beispiel durch differenzierten Unterricht oder das frühe Hinzuziehen von Fachkräften, wird als Zeichen eines engagierten Systems wahrgenommen. Auch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird von beiden Familien als positiv erlebt. Diese positiven Rückmeldungen beider Familien passen zu dem, was die Theorie über Differenzierungsmaßnahmen sagt. Weber & Horner (2012, S.12) betonen, dass die altersübergreifende Gruppierung innerhalb der Zyklen sowie zusätzliche Förderangebote eine flexible und individuelle Begleitung ermöglichen sollen. Die Aussagen der Familien bestätigen, dass solche Ansätze in der Praxis punktuell umgesetzt werden und als hilfreich empfunden werden, etwa durch das frühe Erkennen von Schwierigkeiten oder das Engagement einzelner Lehrkräfte. Dieses Vertrauen in das unmittelbare schulische Umfeld deckt sich mit der Beobachtung, dass Lehrpersonen in Luxemburg häufig informell und pragmatisch mit den sprachlichen Herausforderungen ihrer Schüler\*innen umgehen (Christmann, 2018, S.13; Davis, 1994, S.98). Gleichzeitig lassen sich allerdings deutliche Spannungen zwischen dieser positiven Alltagserfahrung und strukturellen Aspekten des Bildungssystems erkennen. Die luxemburgische Familie kritisiert, wenn auch zurückhaltend, die gleichzeitige Einführung mehrerer Sprachen und damit die kognitive Überforderung der Kinder. Diese Kritik stimmt mit theoretischen Analysen überein, wonach das luxemburgische Modell durch eine starre, uniforme Sprachenabfolge geprägt ist, die wenig Rücksicht auf sprachliche Vorkenntnisse oder familiäre Hintergründe nimmt (Horner & Weber,

2015, S.250f.). Dass alle Kinder denselben sprachlichen Bildungspfad durchlaufen, wird insbesondere für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache zur Hürde (Horner & Weber, 2008, S.88). Besonders deutlich werden solche strukturellen Herausforderungen in der Kritik der portugiesischen Familie. Ihre Aussagen bestätigen Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass nicht alle Kinder die gleichen sprachlichen Voraussetzungen haben, was soziale Ungleichheit zur Folge haben kann (Davis, 1994, S.88f.; Horner & Weber, 2015, S.247). Die Eltern kritisieren, dass Deutsch schon früh als Alphabetisierungssprache eingeführt wurde, obwohl ihr Kind damit kaum vertraut war, was auch in der Forschung als systematische Benachteiligung romanischsprachiger Kinder beschrieben wird (Fehlen, 2009, S.51; Christmann, 2018, S.12f.). Die Forderung der luxemburgischen Mutter nach einer stärkeren Fokussierung auf Hörverständnis in Französisch statt auf Grammatik deckt sich mit dem Hinweis in der Literatur auf die Abweichung zwischen Alltagssprachlicher Kompetenz und schulischen Anforderungen im Französischunterricht (ebd.). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Bewertungspraxis und die Wahrnehmung mangelnder Vergleichbarkeit zwischen Schulen. Die portugiesische Familie spricht hier deutlich von Ungleichheiten, was auf eine Erfahrung mit verdeckter Selektion hinweist, wie sie Horner & Weber (2008, S.89) beschreiben. Diese Selektion verläuft oft entlang sozioökonomischer Linien, da alternative Bildungswege, beispielsweise internationale Schulen, häufig nicht zugänglich sind.

Interessanterweise zeigen sich auch Abweichungen zwischen Theorie und Praxis, insbesondere in der Einschätzung der Rolle des Luxemburgischen. Während die Literatur betont, dass Luxemburgisch im Bildungssystem nur eine untergeordnete Rolle spielt (Christmann, 2018, S.13; Gilles, 2009, S.4), berichten die Eltern der luxemburgischen Familie, dass Luxemburgisch im Schulalltag durchaus präsent ist. Dies bestätigt die Forschung von Davis (1994, S.98), die eine informelle, aber wirksame Nutzung des Luxemburgischen im Klassenzimmer beobachtet. Die elterliche Wahrnehmung steht damit im Spannungsverhältnis zwischen offiziellem Curriculum und gelebter Praxis.

Insgesamt zeigen die Daten, dass die elterliche Bewertung des luxemburgischen Bildungssystems differenziert ausfällt: Während die luxemburgische Familie eher Vertrauen in bestehende Strukturen äußert und nur kleine Anpassungen vorschlägt, formuliert die portugiesische Familie klarere Kritik und konkrete Reformvorschläge, wie zum Beispiel eine Reduktion der Sprachen in der Grundschule oder eine individuellere

Förderung. Dieser Unterschied lässt sich auch mit Blick auf das theoretisch beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Herkunftssprachen und dominanten Schulsprachen deuten (Curd-Christiansen & Lanza, 2018, S.126f.; Spolsky, 2012, S.6). Damit liefern die Daten nicht nur eine Bestätigung theoretischer Konzepte, sondern verdeutlichen auch, wie stark individuelle Erfahrungen von sozialen, sprachlichen und institutionellen Rahmenbedingungen geprägt sind. Das Vertrauen in die tägliche Arbeit der Lehrpersonen steht in beiden Fällen einem kritischen Blick auf strukturelle Ungleichheiten gegenüber, allerdings mit unterschiedlicher Schärfe und Dringlichkeit. Diese Unterschiede zeigen ein zentrales Problem in der luxemburgischen Bildungspolitik: Einerseits gibt es viel Einsatz von Fachkräften, andererseits fehlt es oft an Flexibilität im System.

### 5.1.3 Sprachlicher Alltag im familiären Kontext

In diesem Abschnitt wird die Subforschungsfrage „Wie gestalten die Familien ihren sprachlichen Alltag im familiären Kontext?“ aufgegriffen. Der Fokus liegt dabei auf den sprachlichen Praktiken im Alltag und der Art und Weise, wie die Familien mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen.

Die Beobachtungen lassen sich in hohem Maße mit theoretischen Konzepten der Family Language Policy (FLP) in mehrsprachigen Kontexten verbinden. Curdt-Christiansen und Huang (2020) beschreiben FLP als dynamisches Zusammenspiel zwischen familiären Überzeugungen, Sprachpraktiken und externen Einflüssen. In beiden Familien zeigt sich deutlich, dass der sprachliche Alltag nicht durch feste Regeln, sondern durch flexible Aushandlungen geprägt ist. Damit zeigen die Ergebnisse, was auch Aleksic und Durus (2025, S.8) beschreiben: dass Sprachen je nach Situation gewählt und ganz selbstverständlich gemischt werden. Je nach familiärem Hintergrund stehen unterschiedliche Sprachen im Zentrum, denn die verwendete Sprache richtet sich stets nach dem Gesprächspartner, der Situation oder dem Thema. Beide Familien passen ihre Sprachverwendung flexibel an, wie zum Beispiel im Kontakt mit Großeltern, in Spielsituationen oder in Konflikten. Während Luxemburgisch in der luxemburgischen Familie dominiert, ist es Portugiesisch in der portugiesischen Familie. Andere Sprachen wie Deutsch und Französisch treten eher situationsabhängig auf, etwa im schulischen Kontext, bei Medien oder in der Öffentlichkeit. Besonders bemerkenswert ist die emotionale Verankerung der

Familiensprachen. Portugiesisch und Luxemburgisch sind in beiden Familien nicht nur Kommunikationsmittel, sondern eng mit Identität, Herkunft und Familiengeschichte verbunden. Dies steht in Einklang mit Horner und Weber (2018, S.196), die die symbolische Bedeutung von HL's betonen. Auch Curdt-Christiansen & Huang (2020, S.176) betonen, dass Sprache in Familien nicht nur wichtig ist, um die Kultur weiterzugeben, sondern auch um emotionale Bindungen zu stärken.

Ein zentrales Merkmal des familiären Sprachgebrauchs ist die Praxis des Translanguaging. In beiden Familien wird das spontane Wechseln zwischen Sprachen als alltäglich und völlig normal erlebt. Es wird nicht als Fehler wahrgenommen, sondern als Ausdruck lebendiger Mehrsprachigkeit, ganz im Sinne von García (2009) und Christmann (2018, S.72), die Translanguaging als Ausdruck sprachlicher Kreativität und Identitätsarbeit verstehen. Die Kinder nutzen ihr gesamtes sprachliches Repertoire, um sich passend zur Situation auszudrücken, was in der Theorie als effektive und ressourcenorientierte Form des Spracherwerbs beschrieben wird. Auch die französische Mutter zeigt sich beeindruckt vom sprachlichen Repertoire ihrer Kinder und beschreibt: « Elles changent d'une langue à l'autre tellement facilement » („Sie wechseln so leicht von einer Sprache in die andere.“ - Übersetzung DR). Diese Einschätzung zeigt, dass mehrsprachige Kinder ihre Sprachen flexibel zum Kommunizieren nutzen, ohne sich an feste Sprachgrenzen zu halten.

Auch die Rolle kindlicher Agency tritt in den Daten deutlich hervor. Die Kinder beeinflussen in beiden Familien aktiv die Sprachwahl, zum Beispiel indem sie im Spiel oder im Konflikt gezielt eine bestimmte Sprache wählen. Diese Beobachtung passt zu den Aussagen von Curdt-Christiansen & Huang (2020, S.183) und Fogle (2012), die betonen, dass Kinder FLP nicht nur mitbekommen, sondern auch aktiv mitgestalten. Die Aussagen der Eltern, dass „jeder plappert, was er möchte“ (LF - V: 176), oder dass feste Sprachregeln schwer umsetzbar seien, weisen auf eine ausgeprägte kindliche Mitbestimmung hin, die von Spolsky (2012) als zentrales Element kindlicher Agency hervorgehoben wird.

Gleichzeitig zeigen sich in den Daten einige interessante Abweichungen von theoretischen Erwartungen: Weder in der luxemburgischen noch in der portugiesischen Familie findet sich eine konsequente Umsetzung der häufig theoretisch hervorgehobenen OPOL-Strategie. Obwohl das Modell in der Literatur (Aleksic & Durus, 2025, S.7) als weit verbreitet beschrieben wird, zeigen die

vorliegenden Daten, dass es im Alltag nur schwer umsetzbar ist. Die luxemburgische Mutter sagt im Rückblick sogar, dass eine klare Sprachaufteilung möglicherweise hilfreich gewesen wäre, was auf einen Widerspruch zwischen idealtypischer Sprachstrategie und dem tatsächlichen Familienalltag hinweist. Ein weiterer theoretischer Widerspruch betrifft die in der Literatur oft beschriebene Dominanz der Umgebungssprache im mehrsprachigen Alltag, insbesondere in sozioökonomisch benachteiligten Familien (Bai & Young, 2024, S.9f.; Aleksic & Durus, 2025, S.10). Im Fall der portugiesischen Familie zeigt sich jedoch, dass Portugiesisch nicht zugunsten des Deutschen oder Französischen zurücktritt, sondern bewusst gepflegt und emotional aufgeladen wird. Der Vater, der selbst in Luxemburg aufgewachsen ist, verwendet weiterhin Portugiesisch im familiären Alltag, was auf eine starke sprachlich-kulturelle Verbundenheit hinweist. Im Gegensatz dazu berichtet die luxemburgische Mutter, dass es ihr heute manchmal schwerfällt, sich an gewisse Wörter auf Bosnisch zu erinnern. Daran wird deutlich, wie sehr Sprachkenntnisse davon abhängen, ob die Sprache regelmäßig im Alltag verwendet wird. Während der portugiesische Fall somit der häufig formulierten Annahme eines langsamen Sprachverlusts widerspricht (King et al., 2008, S. 915), bestätigt der luxemburgische Fall diese theoretische Erwartung teilweise, und zeigt damit die Bandbreite sprachlicher Entwicklungen innerhalb mehrsprachiger Familien.

Abschließend lässt sich sagen, dass beide Familien durch ihre alltäglichen Sprachpraktiken eine sehr lebendige, flexible und kindzentrierte Form der FLP umsetzen. Ihre Strategien entstehen nicht durch bewusste Planung, sondern im Zusammenspiel von persönlichen Erfahrungen, situativen Anforderungen und kindlicher Mitgestaltung. Dieser Befund bestätigt die von Curdt-Christiansen & Lanza (2018, S.126) beschriebene Alltagslogik familiärer Sprachpolitik. Die Daten erweitern jedoch auch bestehende theoretische Modelle, indem sie aufzeigen, dass Strategien wie OPOL nicht immer anwendbar sind, und dass Herkunftssprachen auch ohne formale Unterstützung über starke emotionale Ankerpunkte erhalten bleiben können. Der familiäre Sprachalltag folgt damit weniger festen Regeln, sondern entsteht durch einen lebendigen Austausch, bei dem theoretisch oft unterschätzte Faktoren wie die Initiative der Kinder und ihre emotionale Sprachbindung eine wichtige Rolle spielen.

#### 5.1.4 Gesellschaftliche Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in Luxemburg

In diesem Abschnitt steht die Subforschungsfrage „Wie erleben die beiden Familien den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg?“ im Mittelpunkt. Dabei geht es darum, wie die Eltern und Kinder gesellschaftliche Erwartungen, sprachliche Normen und den öffentlichen Umgang mit verschiedenen Sprachen wahrnehmen.

Die Einschätzungen der Familien zum gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit bestätigen einerseits zentrale theoretische Befunde, aber weichen in bestimmten Punkten auch deutlich davon ab. Beide Familien erleben den öffentlichen Sprachgebrauch in Luxemburg als stark vom Französischen geprägt. Französisch gilt in vielen Alltagssituationen, wie zum Beispiel beim Einkaufen, im Berufsleben oder in öffentlichen Einrichtungen, als Standardsprache. Diese Beobachtung bestätigt die Forschung von Noesen (2025, S.121), wonach Luxemburg häufig als frankophon geprägt erscheint, insbesondere durch die offizielle und sichtbare Präsenz des Französischen im administrativen und öffentlichen Raum. Luxemburgisch hingegen wird zwar als identitätsstiftend und im nationalen Selbstverständnis wichtig wahrgenommen, spielt im Alltag jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Besonders die portugiesische Familie berichtet, dass Luxemburgisch früher präsenter war, heute aber zunehmend durch Französisch verdrängt wird. Diese Einschätzung, dass Luxemburgisch zunehmend an Bedeutung verliert, widerspricht der oft betonten symbolischen Aufwertung dieser Sprache in politischen und kulturellen Diskursen (Noesen, 2025, S.121). Dies legt nahe, dass symbolische Anerkennung und tatsächliche Verwendung nicht automatisch übereinstimmen. Gleichzeitig beobachten beide Familien, dass der Sprachgebrauch stark mit Bildung, Herkunft und Region verbunden ist. Während Französisch in der Forschungsliteratur überwiegend als Prestigesprache beschrieben wird (vgl. Gilles, 2009, S.9), erscheint es hier primär als funktionale Verständigungssprache der Migrant\*innen. Für die portugiesischen Eltern ist Französisch weniger Ausdruck sozialer Zugehörigkeit oder Bildung, sondern eher ein Mittel, um im Alltag überhaupt kommunizieren zu können. Prestige wird stattdessen dem Luxemburgischen und, in gewissem Maß, auch dem Deutschen zugeschrieben. Diese Wahrnehmung weicht deutlich von der gesellschaftlich vermittelten Sprachenhierarchie ab und zeigt, dass der Wert einer Sprache auch von persönlichen Erfahrungen abhängt und nicht nur von

gesellschaftlichen Vorgaben. Die portugiesische Familie empfindet zudem Portugiesisch als gesellschaftlich wenig anerkannt. Diese Wahrnehmung spiegelt sich auch in der Forschung wider, etwa bei Horner & Weber (2018, S.78), die auf die institutionelle Vernachlässigung portugiesischsprachiger Kinder im luxemburgischen Bildungssystem verweisen. Besonders deutlich wird dies im schulischen Alltag: Die Kinder der portugiesischen Familie berichten, dass sie Portugiesisch im Unterricht nicht verwenden dürfen, und halten sich strikt an dieses Verbot, was die marginalisierte Stellung der Herkunftssprache wiederum deutlich werden lässt.

Die sprachliche Vielfalt wird somit ambivalent erlebt: Einerseits als Chance, andererseits als Belastung, besonders im schulischen Alltag. Beide Familien berichten von Überforderung bei den Kindern durch den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen. Dieser Befund deckt sich mit den Einschätzungen von Bai & Young (2024, S.2), die die sprachliche Belastung im luxemburgischen Bildungssystem als hoch einschätzen. Auch die Mütter stoßen im Alltag an sprachliche Grenzen und greifen häufig auf pragmatische Lösungen zurück. Die portugiesischen Eltern betonen zusätzlich, dass Kinder mit Portugiesisch als Familiensprache oft mit einer zusätzlichen sprachlichen Belastung konfrontiert sind, was sie als Ungleichheit empfinden. Trotz dieser Herausforderungen wird Sprache in beiden Familien als wichtige Ressource für Bildung und Zukunftschancen verstanden. Französisch und Deutsch werden gezielt gefördert, während Luxemburgisch und Portugiesisch zur Aufrechterhaltung familiärer Bindungen gepflegt wird. Die Kinder selbst zeigen sich stolz auf ihre sprachlichen Fähigkeiten.

Insgesamt zeigen die Aussagen, dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Luxemburg nicht nur politisch gewollt ist, sondern im Alltag der Menschen komplex erlebt wird, die von Hierarchien, Erwartungen und individuellen Ressourcen geprägt ist. Die Familien machen deutlich, dass die offizielle Sprachenpolitik nicht immer mit ihren eigenen Erfahrungen übereinstimmt. Besonders der abweichende Status von Französisch in der portugiesischen Familie zeigt, dass die Forschung nicht alle Perspektiven erfasst. Sprachprestige hängt also nicht nur von gesellschaftlichen Regeln ab, sondern auch von Herkunft, Alltag und persönlichen Erfahrungen.

## 5.2 Kritische Reflexion und Grenzen der Studie

Wie bei jeder qualitativen Untersuchung ist auch diese Studie durch bestimmte forschungspraktische und kontextspezifische Einschränkungen gekennzeichnet, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Ein erster Aspekt betrifft die Zusammensetzung der Stichprobe. Mit nur zwei Familien, also einer portugiesischen und einer luxemburgischen, ist die Reichweite der Ergebnisse bewusst begrenzt und nicht verallgemeinerbar. Ziel war es, exemplarische Einblicke zu gewinnen, keine repräsentativen Aussagen zu treffen. Dennoch ist zu bedenken, dass beide Familien über ein relativ stabiles soziales Umfeld verfügen und vom Schulpräsidenten der Schule der Kinder als kooperative und verlässliche Gesprächspartner ausgewählt wurden. Dies könnte bedeuten, dass insbesondere solche Familien befragt wurden, die schulisch „unauffällige“ Kinder haben und ein gewisses Vertrauen ins Bildungssystem mitbringen, was sich potenziell auf die Einschätzungen zur Sprachförderung und zur Meinung der Schule und des Bildungssystems ausgewirkt haben könnte.

Zudem lässt sich nicht ausschließen, dass bestimmte demografische Merkmale einen Einfluss auf die Ergebnisse hatten. Die portugiesische Familie besteht aus zwei Mädchen, die luxemburgische aus zwei Jungen. Es ist denkbar, dass das Geschlecht der Kinder bestimmte sprachliche Verhaltensweisen oder Bewertungen beeinflusst hat. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Unterschieden wäre zwar ein relevanter Untersuchungsaspekt, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und wird daher nicht vertiefend behandelt.

Auch das Alter der befragten Kinder stellte eine forschungspraktische Herausforderung dar. Da alle Kinder sich noch im Grundschulalter befinden, waren sie teilweise nicht in der Lage, komplexe Fragen zu beantworten oder über abstrakte Themen wie Sprache oder Schule differenziert nachzudenken. Auffällig war, dass die jüngeren Geschwister (jeweils immer K2) in beiden Familien nach einiger Zeit das Interesse verloren haben und teils nur noch Aussagen wiederholten, die zuvor von den Eltern dem älteren Geschwister gemacht wurden. Im Fall der portugiesischen Familie kam es sogar zu inhaltlichen Widersprüchen innerhalb der Aussagen von K2, was die Verlässlichkeit dieser Angaben einschränkt. Beide Eltern gaben ebenfalls an, dass ihre Kinder, insbesondere die jüngeren, noch nicht über ausreichend schulische Erfahrungen verfügen, um bestimmte Fragen fundiert beantworten zu können, wie zum Beispiel im

Hinblick auf das Erlernen der französischen Sprache oder die Einschätzung schulischer Sprachanforderungen.

Trotz dieser Einschränkungen liefern die Interviews wertvolle Einblicke in den familiären Sprachalltag und das Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit, Sprachförderung und Bildungssystem. Gleichzeitig zeigen sie auf, wie sensibel und voraussetzungsreich qualitative Erhebungen mit Kindern sein können, insbesondere in einem mehrsprachigen und migrationsgeprägten Kontext.

## 6 Schlussfolgerung und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurde untersucht, wie eine luxemburgische und eine portugiesische Familie die sprachliche Bildung ihrer Kinder im Alltag gestalten, welche Herausforderungen und Chancen sie dabei erleben, wie sie das luxemburgische Bildungssystem wahrnehmen und wie sie den gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg erleben. Auf Grundlage qualitativer Interviews und einer thematischen Analyse konnten zentrale Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den beiden Familien herausgearbeitet werden, die auf sprachliche, kulturelle und strukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Familien Mehrsprachigkeit grundsätzlich als etwas Positives und Wertvolles sehen. Für sie gehört es zum Alltag, mehrere Sprachen zu sprechen und diese auch an die Kinder weiterzugeben. Die portugiesische Familie geht dabei bewusster und gezielter vor, denn sie achtet darauf, dass die Kinder gut Portugiesisch lernen und gleichzeitig Luxemburgisch und Französisch im Alltag benutzen können. Die luxemburgische Familie hingegen verlässt sich stärker auf den Alltag selbst und vertraut darauf, dass die Kinder die Sprachen „automatisch“ lernen. In beiden Familien ist die Sprachwahl flexibel: Je nach Situation oder Gesprächspartner wechseln die Kinder und Eltern zwischen den Sprachen. Das ist nicht geplant, sondern ergibt sich oft ganz natürlich. Beide Familien nehmen das luxemburgische Bildungssystem auf sehr unterschiedliche Weise wahr. Die luxemburgische Familie äußert kaum Kritik, sondern vertraut darauf, dass die Schule gut funktioniert und die Kinder dort ausreichend sprachlich gefördert werden. Die portugiesische Familie hingegen benennt mehrere Herausforderungen. Sie empfindet den frühen Einstieg ins Deutsche als überfordernd und beklagt, dass wenig Rücksicht auf die sprachliche Herkunft genommen wird und dass es notwendig ist, sich sprachlich flexibel anzupassen, um schulisch und gesellschaftlich Anschluss zu finden. Diese unterschiedlichen Perspektiven zeigen, wie stark individuelle Erfahrungen und sprachliche Ressourcen die Wahrnehmung schulischer Strukturen beeinflussen können.

Im gesellschaftlichen Alltag erleben beide Familien Mehrsprachigkeit als etwas Selbstverständliches. Sie bewegen sich täglich zwischen verschiedenen Sprachen und empfinden diese Vielfalt grundsätzlich als Bereicherung. Gleichzeitig nehmen sie wahr, dass manche Sprachen mehr Ansehen genießen als andere. Luxemburgisch gilt

für viele als Zeichen der Zugehörigkeit und wird besonders geschätzt, während Portugiesisch oft weniger Anerkennung findet, obwohl es im Alltag sehr oft präsent ist.

Diese Erkenntnisse machen deutlich, wie wichtig es ist, Familien in ihrer sprachlichen Realität ernst zu nehmen und gezielt zu unterstützen. Für die pädagogische Praxis bedeutet das, dass Schulen und andere Einrichtungen sich stärker auf die Lebenswelt mehrsprachiger Familien einlassen sollten. Es braucht Angebote, die ihre Sprachvielfalt anerkennen und fördern, wie beispielsweise mehrsprachige Materialien, oder eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Nur so kann alltagsintegrierte Sprachförderung nachhaltig gelingen. Für die Theorie zeigt sich, dass familiäre Sprachpolitik kein isoliertes Thema ist, sondern stark mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zusammenhängt. Die Entscheidungen der Eltern entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind von außen beeinflusst, zum Beispiel durch Sprachideologien, durch die Schule oder durch gesellschaftliche Erwartungen. Auch die Kinder selbst tragen aktiv zur Gestaltung der Sprachpraxis bei, indem sie Sprachen auf eigene Weise wählen, hinterfragen oder mischen. Diese Arbeit leistet einen Beitrag dazu, solche Prozesse sichtbar zu machen und im luxemburgischen Kontext differenziert zu verstehen. Sie erweitert den Forschungsstand vor allem durch die Einbeziehung einer luxemburgischen Familie, was eine Perspektive ist, die in bisherigen Studien kaum berücksichtigt wurde, und durch die vergleichende Analyse mit einer Familie portugiesischer Herkunft. Damit macht sie deutlich, dass auch „einheimische“ Familien Teil der mehrsprachigen Realität sind und eigene Strategien entwickeln, um mit sprachlicher Vielfalt umzugehen.

Gleichzeitig zeigt sich, dass weitere Forschung notwendig ist, um ein noch umfassenderes Bild familiärer Sprachbildungsprozesse zu erhalten. Die Untersuchung von nur zwei Familien erlaubt keine Verallgemeinerung, bietet aber wertvolle Einblicke, an die künftige Studien anknüpfen können. Besonders interessant wäre es, weitere portugiesischsprachige Familien zu untersuchen, um die Vielfalt innerhalb dieser Gruppe besser zu erfassen. Darüber hinaus könnten künftige Arbeiten gezielt an Fragen anschließen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit formuliert wurden (King et al., 2008, S. 909–910): Welche Werte und Ziele stehen hinter sprachlichen Entscheidungen im Alltag? Welche Strategien setzen Eltern bewusst oder unbewusst ein? Wer beeinflusst wessen Sprachverhalten mit welchem Ziel, und unter welchen Bedingungen? Solche Fragen gehen über reine Sprachverwendung hinaus und

berühren grundlegende Aspekte des Familienlebens, der Bildung und des gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Mehrsprachigkeit in Luxemburg zwar alltäglich gelebt wird, aber für Familien auch mit Unsicherheiten und Belastungen verbunden sein kann. Besonders wenn mehrere Sprachen gleichzeitig gefördert werden sollen, braucht es mehr Unterstützung, dies durch ein Bildungssystem, das sprachliche Vielfalt aktiv einbezieht, durch eine offene Gesellschaft und durch Forschung, die die Lebenswirklichkeit mehrsprachiger Familien ernst nimmt.

## Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Verlag W. Kohlhammer.
- Aleksić, G. & Duruş, N.-M. (2025). Family language policy in multilingual Luxembourg: The conceptual shift from a conflictual to a contrastive dynamic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 28(4), 524–535. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2446550>
- Bai, P. & Young, A. S. (2024). Family language policy and parental language ideologies among Chinese transnational families in multilingual Luxembourg. *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-024-09715-5>
- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J. & Stanat, P. (Hrsg.). (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (Bd. 10). Waxmann. DOI: 10.25656/01:28183
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork : A Beginner's Guide* (1. Aufl.). Multilingual Matters.
- Bose, P., Gao, X., Starfield, S., Sun, S. & Ramdani, J. M. (2023). Conceptualisation of family and language practice in family language policy research on migrants: A systematic review. *Language Policy*, 22(3), 343–365. <https://doi.org/10.1007/s10993-023-09661-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Forschung: Ein Überblick. *Qualitative Forschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3_2)
- Charlotte Bühler Institut. (2014). *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*.
- Christmann, N. (2018). *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag des Elementar-und Primarbereichs. Vergleichende Ethnographien zur sprachlichen Bildung in Luxemburg und Rheinland-Pfalz* [Dissertation, Universität zu Köln].

- Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2017). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5. Aufl. (international student edition)). SAGE Publications.
- Curdt-Christiansen, X. L. & Huang, J. (2020) Factors influencing family language policy. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Hrsg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (S. 174-193). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-202>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9269-0>
- Curdt-Christiansen, X. L., & Lanza, E. (2018). Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37(2), 123–130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>
- Davis, K. A. (1994). *Language Planning in Multilingual Contexts: Policies, communities, and schools in Luxembourg* (Bd. 8). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.8>
- Ehlert, H., & Borgetto, B. (2013). Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter. Licht und Schatten von Theorie, Praxis und aktuellen Entwicklungen. *Forum Logopädie*, 3 (27), 20-27.
- Ehlich, K., Valtin, R. & Lütke, B. (2012). *Expertise "Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins"*. DOI: 10.25656/01:20315
- Fehlen, F. (2008). Multilingualismus und Sprachenpolitik. In W. H. Lorig & M. Hirsch (Hrsg.), *Das politische System Luxemburgs* (S. 45–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90775-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90775-8_4)
- Fehlen, F. (2009). *BaleineBis: Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxemburgs Sprachenmarkt im Wandel*. SESOPI Centre Intercommunautaire.
- Fehlen, F., & Heinz, A. (2016). *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit: Ergebnisse einer Volkszählung*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839433140>

- Fehlen, F., Gilles, P., Chauvel, L., Pigeron-Piroth, I., Ferro, Y. & Le Bihan, E. (2023). *RP 1ers résultats 2021 N°08 « Une diversité linguistique en forte hausse »*. STATEC.
- Fehlen, F., Heinz, A., Peltier, F., & Thill, G. (2013). *Les langues parlées au travail, à l'école et/ou à la maison*. STATEC & Université du Luxembourg.
- Flick, U., von Karforff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L. & Wolff, S. (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Fried, L. (2009). Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. (S. 35-56). Waxmann.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2025). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. (3., aktualisierte Auflage, S. 248f.). Facultas.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Gilles, P. (2009). Luxemburgische Mehrsprachigkeit - Soziolinguistik und Sprachkontakt. In M. Elmentaler (Hrsg.), *Deutsch und seine Nachbarn* (S. 185-200). Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01948-3>
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2024, 7. August). Welche Sprachen spricht man in Luxemburg? *luxembourg.public.lu*. <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/sprachen/welche-sprachen-luxemburg.html> Abgerufen am 2. Juni 2025.
- Hanabick, C. & Schmidt, M. (2015). *Sprachförderung im Kindesalter: Methoden der Elementaren Musikpädagogik als Momente der Sprachförderung*. [Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz].

- Hartmann-Hirsch, C. (2010). A propos de la transnationalisation du marché d l'emploi : Est-elle policy-driven ou market-driven ? In: Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (Hrsg.): *ASTI 30+. 30ans de migrations, 30ans de recherche, 30ans d'engagements* (S. 124-137). Binsfeld.
- Horner, K., & Weber, J. J. (2008). The Language Situation in Luxembourg. *Current Issues in Language Planning*, 9(1), 69–128. <https://doi.org/10.2167/cilp130.0>
- Horner, K., & Weber, J.-J. (2018). *Introducing Multilingualism: A social approach* (2 Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203149713>
- Horner, K., & Weber, J.-J. (2015). Chapter 10. Multilingual education and the politics of language in Luxembourg. In C. Peersman, G. Rutten, & R. Vosters (Hrsg.), *Past, Present and Future of a Language Border* (S. 233–254). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614514152-012>
- Hu, A., & Wagner, J.-M. (2020). Zwischen Tradition und Globalisierung: Mehrsprachigkeit in Luxemburg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 353-358). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_52)
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Kirsch, C., & Cicero Catanese, G. (2017). Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg. *Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10(2).
- Kühn, B. (2015). *Länderprofil Luxemburg*. Bundeszentrale für politische Bildung. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/L%C3%A4nderprofil%20Luxemburg\\_2015\\_0.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/L%C3%A4nderprofil%20Luxemburg_2015_0.pdf)
- Lanza, E. & Lomeu Gomes, R. (2020). Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Hrsg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (S. 153-173). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-202>

- Made Mbe, A. F. (2016). *Étude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg*. [Dissertation, University of Luxembourg].
- MENFP (2011). Plan d'études. Ecole fondamentale. MENFP.
- MENJE. (2023). Enseignement secondaire classique. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2021/2022. Luxembourg.
- MENJE (2024). Enseignement fondamental : Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2022/2023. Luxembourg.  
<https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/fondamental/22-23-ef-statistiques-globales.html>
- Ministère d'État. (1984). *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*. Mémorial A16.
- Ministère d'État. (1912). *Loi du 10 août 1912, concernant l'organisation de l'enseignement primaire*. Mémorial A61.
- Ministère d'État. (2009a). *Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*. Mémorial A20.
- Ministère d'État. (2009a). *Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire*. Mémorial A20.
- Mirvahedi, S. H. (2021). Examining family language policy through realist social theory. *Language in Society*, 50(3), 389–410.  
<https://doi.org/10.1017/S0047404520000287>
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. S. 44-47.
- Neumann, S. (2018). Education nonformelle à l'âge préscolaire. In L. Université du Luxembourg & MENJE (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 14–21).
- Noesen, M. (2025). *Portfolioarbeit in der Grundschule: Ein Lernwerkzeug im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Kompetenzstandardisierung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46406-6>

- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Bd.46). WiFF Expertisen. DOI: 10.25656/01:28523*
- Pauly, M. (2010). Le phénomène migratoire: une constante de l'histoire luxembourgeoise. In: Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (Hrsg.): *ASTI 30+. 30ans de migrations, 30ans de recherche, 30ans d'engagements*. Binsfeld.
- Piller, I., & Gerber, L. (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5), 622–635. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Sadargues, T. (2017, 27. Mai). [RIG 2017] [Luxembourg #4/7]: Quelles langues sont utilisées par les médias nationaux? Buzzles – Le site d'info d'EJC Média. <https://buzzlesdotorg.wordpress.com/2017/05/27/rig-luxembourg-47-queelles-langues-sont-utilisees-par-les-medias-nationaux/> Abgerufen am 2. Juni 2025.
- Scharff Rethfeldt, W. (2018). Viele Sprachen sprechen. *Kindergarten heute*, 6/7, 16-18.
- Schwartz, M. (2020). Strategies and practices of home language maintenance. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Hrsg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (S. 194-217). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-202>
- Seele, C. (2017). *Pädagogische Handreichung: Frühe mehrsprachige Bildung*. Service National de la Jeunesse.
- Seele-Stresow, C. (2017). Kinder entdecken die Sprache. *Elternhefte*. Service National de la Jeunesse.
- Sieburg, H. (2013). Die Stellung der deutschen Sprache in Luxemburg. In H. Sieburg (Hrsg.), *Vielfalt der Sprachen – Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und*

*Gegenwart der luxemburgischen Mehrsprachigkeit* (S. 81–106). Transcript Verlag.

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

Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>

STATEC. (2025a). Emploi et chômage par mois. [https://lustat.statec.lu/vis?lc=fr&pg=0&tm=travail&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF\\_B3010&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015-01%2C2025-03&dq=M.&ly\[cl\]=SPECIFICATION&ly\[rw\]=TIME\\_PERIOD&lo=12](https://lustat.statec.lu/vis?lc=fr&pg=0&tm=travail&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B3010&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015-01%2C2025-03&dq=M.&ly[cl]=SPECIFICATION&ly[rw]=TIME_PERIOD&lo=12). Abgerufen am 10. Juni 2025.

STATEC. (2025b). Evolution of Total, Luxembourgish and Foreign Population on 1st January. [https://lustat.statec.lu/vis?lc=en&pg=0&tm=Luxembourgish%20and%20Foreign%20Population&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF\\_B1115&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=.A&lo=5](https://lustat.statec.lu/vis?lc=en&pg=0&tm=Luxembourgish%20and%20Foreign%20Population&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1115&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=.A&lo=5) Abgerufen am 10. Juni 2025.

Tessmer, E. (2021). *Sprachendidaktik in der Frühpädagogik. Eine Analyse alltagsintegrierter Sprachenbildung unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen*. Budrich Academic Press [Dissertation, Universität Lüneburg, 2020]. DOI: 10.25656/01:27154

Weber, J.-J., & Horner, K. (2012). The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: Progress or regress? *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.653054>

## Anhang

|           |                                                         |
|-----------|---------------------------------------------------------|
| Anhang 1: | Muster der Einverständniserklärung der Teilnehmer*innen |
| Anhang 2: | Interviewleitfaden                                      |
| Anhang 3: | Transkriptionsrichtlinien nach Froschauer & Lueger      |
| Anhang 4: | Tabelle zur Übersicht der Themes und Sub-Themes         |

## Anhang 1: Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der folgenden Studie

**Sprachförderung im Familienalltag:** Eine Analyse der Herausforderungen und Chancen in luxemburgischen und portugiesischen Familien in Luxemburg und wie sie die Rolle des Bildungssystems dabei wahrnehmen

Sehr geehrte\*r Teilnehmer\*in,

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben für ein Gespräch für die Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Damit Sie an der Studie teilnehmen können, bitten wir Sie, ihr Einverständnis zur Teilnahme schriftlich zu bestätigen. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

### 1. Was ist der Zweck der Studie?

Diese Studie untersucht die Sprachförderung im Alltag einer luxemburgischen und einer portugiesischen Familie in Luxemburg und die Wahrnehmung der Rolle des Bildungssystems in diesem Kontext. Ziel ist es, Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung im familiären Umfeld zu analysieren sowie die Wahrnehmung und Unterstützung durch das Bildungssystem zu erfassen.

### 2. Wie läuft die Studie ab?

Die Studie besteht aus Interviews mit mindestens zwei Familien in Luxemburg. Die Teilnahme umfasst zwei Gesprächsteile:

- Ein gemeinsames Interview mit Eltern und Kindern zu allgemeinen Themen der Mehrsprachigkeit und der Sprachförderung im Alltag.
- Ein separates Interview mit den Eltern zur Wahrnehmung der Rolle des Bildungssystems.

Die Gespräche dauern jeweils ca. 45 bis 60 Minuten und finden an einem Ort nach Wahl der Teilnehmer\*innen (z. B. Zuhause oder in einem neutralen Raum) statt. Die Interviews werden audiografisch aufgezeichnet, um eine präzise Analyse zu ermöglichen. Die gesammelten Daten werden im Rahmen einer Masterarbeit an der

Universität Wien ausgewertet.

### **3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?**

Die Teilnahme an der Studie bietet die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen zur Sprachförderung im Alltag und zur Rolle des Bildungssystems zu teilen. Ihre Perspektiven tragen dazu bei, ein besseres Verständnis für die Herausforderungen und Chancen der Sprachförderung in Familien in Luxemburg zu gewinnen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können langfristig zur Verbesserung von Unterstützungsangeboten und Bildungsstrategien beitragen. Ein unmittelbarer persönlicher Nutzen für Sie ist nicht zu erwarten.

### **4. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?**

Die Daten werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt. Alle erhobenen Daten werden anonymisiert, sodass ein Rückschluss auf einzelne Personen nicht möglich ist. Die anonymisierten Ergebnisse werden in der Masterarbeit veröffentlicht, jedoch ohne namentliche Nennung der Teilnehmer\*innen oder anderer identifizierbarer Informationen.

Die Audioaufnahmen dienen der genauen Transkription der Interviews und können, auf Anfrage der interviewten Personen, nach dem Absolvieren der Masterarbeit gelöscht werden. Die anonymisierten Transkripte werden ausschließlich für die wissenschaftliche Analyse genutzt, wobei ausschließlich die Interviewerin, Denise Reding, Zugang zu den Daten hat. Es wird keine Weitergabe der Daten erfolgen.

### **5. Datenschutzmitteilung**

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Diese Befragung wird im Zuge der Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von der Betreuerin bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortliche an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Denise REDING (a12326410@unet.univie.ac.at, Studentin der Studienrichtung Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Wenn vertiefende Fragen auftreten sollten, welche nicht durch die Studienleitung beantwortet werden können, kann der Kontakt zur betreuenden Professoren der Universität Wien, Dr. Nicole Gotling, durch die Studienleitung hergestellt werden.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über [dsb@dsb.gv.at](mailto:dsb@dsb.gv.at)).

## 6. Einwilligungserklärung

Namen der teilnehmenden Personen:

.....

.....

Ich erkläre mich bereit, an der Studie *Sprachförderung im Familienalltag* teilzunehmen.

Ich bin von Denise REDING ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte

genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jederzeit schriftlich oder mündlich bei Denise REDING veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Noch nicht anonymisierte Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist. Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies ohne Angabe von Gründen und zeitlich unbegrenzt bei Denise REDING ([a12326410@unet.univie.ac.at](mailto:a12326410@unet.univie.ac.at)) veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

**Eine Kopie dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.**

(Datum und Unterschrift der Teilnehmenden)

.....

.....

.....

---

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

---

## 1. Informationsphase

- Vorstellung des Forschungsprojekts und des Interviewablaufs
- Erklärung der Anonymität und Vertraulichkeit der Daten
- Einverständniserklärungen unterzeichnen
- Fragen in welcher Sprache sie das Interview bevorzugen durchzuführen
- *Hinweis: die Kinder dürfen jederzeit eine Pause machen oder eine Frage nicht beantworten. Sie dürfen auch zwischen zwei Sprachen wechseln.*
- *Hinweis: es gibt keine „richtige“ oder „falsche“ Antworten, sondern nur authentische Antworten, ansonsten werden die Ergebnisse durch Annahme, dass diese Antwort erwartet wird, verzerrt - wichtig ist, was ihr denkt und erlebt. Man darf auch gerne manchmal noch kurz sich Zeit nehmen, um zu überlegen, bevor man antwortet. Code-Switching ist ebenfalls erlaubt.*
- *Hinweis: Auf Nachfrage der Teilnehmer\*innen kann die Interviewerin gerne eine Frage (erneut) erklären*
- **Strategie zur Befragung:** *vermitteln, dass die Kinder zuerst eine Antwort geben sollen, dann können die Eltern etwas zufügen, die Kinder sind immer willkommen weitere Informationen dazuzugeben*

## 2. Aufwärm- und Einstiegsphase

- Könnt ihr euch kurz vorstellen (Alter, Arbeit/Schule)
- Welche Sprachen hört oder spricht ihr täglich? – zuhause, in der Schule oder mit Freunden
  - o Welche Sprachen nutzt ihr im Alltag mehr, und welche weniger? Warum?
  - o Hast du manche Sprachen lieber als andere? Was ist deine Lieblingssprache?
    - Wenn ihr jemandem erklären müsstet, wie euer Tag aussieht – in welcher Sprache würdet ihr das tun? Warum?
- Habt ihr schon mal Wörter aus verschiedenen Sprachen gemischt oder neue Wörter erfunden? Könnt ihr ein Beispiel nennen?
- Stellt euch vor, ihr könntet morgen eine neue Sprache perfekt sprechen – welche wäre das? Und warum?

### **3. Hauptphase**

#### Sprachgebrauch in der Familie

- Wann spricht ihr welche Sprache?
  - o Gibt es bestimmte Regeln oder geschieht das eher spontan?
  - o Gibt es bestimmte Situationen, in denen ihr eine bestimmte Sprache bevorzugt? (z. B. beim Essen, Spielen, Streiten)
  - o Beziehungsweise gibt es Momente, in denen es euch schwerfällt, euch in einer bestimmten Sprache auszudrücken? Wann ist das?
- Gibt es bestimmte Personen in der Familie, mit denen ihr nur eine bestimmte Sprache sprecht?
- Fällt es euch manchmal schwer, zwischen den Sprachen zu wechseln?
  - o In welchen Situationen passiert das besonders oft?
  - o Wie fühlt sich das an?
- Hat sich die Sprachverwendung über die Zeit verändert? Wenn ja, warum?
  - o Gibt es bestimmte Ereignisse, die das beeinflusst haben?

#### Sprachförderung im Familienalltag

- Wie lernen die Kinder neue Wörter oder Sprachen in der Familie?
  - o Eher spontan/unbewusst oder durch gezielte Aktivitäten (Vorlesen, Spiele, Musik, Gespräche)?
  - o Gibt es Situationen, in denen das besonders schnell oder langsam geht?
  - o Wie unterstützt ihr (Eltern) sie dabei? (Bestimmte Strategien / Routinen?)
- Welche Rolle spielen Medien (Bücher, Filme, Apps) beim Lernen von Sprachen? Helfen sie euch, eine Sprache zu lernen?
- Gibt es Situationen, in denen ihr (Eltern) bewusst eine bestimmte Sprache fördert? (z.B. schlechte Noten, Schwierigkeiten beim Lernen einer Sprache,...)
- Gibt es Unterschiede zwischen dem Spracherwerb des ersten Kindes und der jüngeren Geschwister? (Was sind mögliche Gründe?)

#### Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule und im Alltag

- Welche Sprachen nutzt ihr in der Schule oder bei Hausaufgaben?
  - o Ist das, weil du diese Sprachen nutzen musst, oder weil du möchtest?
  - o (Fühlt es sich anders an, als zu Hause eine Sprache zu sprechen?)
- Wie ist das mit Freund:innen – sprecht ihr mit ihnen die gleiche Sprache wie zu Hause oder wechselt ihr?
  - o Passiert es manchmal, dass ihr mitten im Gespräch die Sprache wechselt?
- Wie erlebt ihr es, in Luxemburg mit mehreren Sprachen aufzuwachsen?

- Gibt es Situationen, in denen es euch hilft, mehrere Sprachen zu sprechen?

### Herausforderungen und Chancen in der alltagsintegrierten Sprachförderung

- Gibt es Momente im Alltag, in denen ihr merkt, dass es (für euch persönlich) schwierig ist, mehrere Sprachen zu benutzen? Wann und warum?
  - Gibt es bestimmte Orte oder Personen, bei denen das häufiger passiert?
- Passiert es manchmal, dass ihr eine Sprache vermeidet oder weniger benutzt? Warum könnte das so sein?
- Wie ist das mit Hausaufgaben oder Schulsprache – gibt es da manchmal Schwierigkeiten?
  - Wenn ihr z. B. ein Wort nicht wisst – wie löst ihr das in eurer Familie?
  - Fragt ihr jemanden in der Familie oder sucht ihr es nach?
- Erlebt ihr noch andere Herausforderungen oder Unsicherheiten in der Sprachförderung?
- Welche Situationen machen euch am meisten Spaß beim Sprachenlernen? (z. B. Spielen, Musik, Bücher, bestimmte Personen?)
- Welche Vorteile seht ihr darin, mehrere Sprachen zu sprechen? Was findet ihr besonders toll daran?
  - Wann seid ihr besonders stolz darauf, mehrere Sprachen zu sprechen?

### **4. Ausklang- und Abschlussphase (für die Kinder)**

- Gibt es etwas, das ihr euch für die Zukunft wünscht, wenn es um Sprachen geht?
- Welchen Tipp würdest du jemandem geben, der mehrere Sprachen lernen möchte? Hast du irgendwelche Ideen, die dir zum Beispiel geholfen haben?
- Möchtet ihr noch etwas hinzufügen, worüber wir noch nicht gesprochen haben?

## **5. Herausforderungen der Sprachförderung und Mehrsprachigkeit & Wahrnehmung der Rolle des Bildungssystems** (nur mit den Eltern)

- Wie gut gelingt es euch, die verschiedenen Sprachen in den Alltag zu integrieren?
  - o Gibt es bestimmte Strategien oder Routinen, die ihr nutzt?
- Gibt es Situationen, in denen ihr euch unsicher fühlt, welche Sprache(n) ihr stärker fördern solltet?
  - o Gibt es bestimmte Auslöser für diese Unsicherheiten?
- Welche Herausforderungen bringt die Mehrsprachigkeit im Bildungssystem mit sich?
  - o Eventuell Überforderung?
- Gab es Momente, in denen ihr Unterstützung gebraucht hättet, aber keine bekommen habt?
  - o Wer oder was hätte euch helfen können?
  - o Habt ihr euch selbst Strategien angeeignet, um damit umzugehen?
- Welche Unterstützung erhalten die Kinder beim Spracherwerb in der Schule?
  - o Welche Maßnahmen empfindet ihr als hilfreich? / Wo seht ihr Stärken im luxemburgischen Bildungssystem?
  - o Gibt es konkrete Situationen, in denen ihr euch mehr Förderung bzw. Unterstützung gewünscht hättet?
- Welche Erwartungen haben sie an das luxemburgische Bildungssystem bezüglich Sprachförderung?
  - o Gibt es Angebote zur Sprachförderung, die aus eurer Sicht fehlen? / ... die ihr euch wünschen würdet?
  - o Welche Aspekte sind euch besonders wichtig? (z. B. mehrsprachige Lehrkräfte, individuelle Förderung, zusätzliche Sprachkurse)

## **6. Ausklang- und Abschlussphase** (nur mit den Eltern)

- Gibt es noch etwas, das euch wichtig ist zum Thema Sprachen in eurer Familie, was wir noch nicht besprochen haben?
- Was ist euer größter Wunsch für die sprachliche Zukunft eurer Kinder?
  - o ... vielleicht vom Bildungssystem, um die Sprachförderung zu verbessern

### Anhang 3: Richtlinien für die Gesprächstranskription<sup>5</sup>

Die Transkription eines Interviews sollte (speziell für Feinstrukturanalysen) **möglichst exakt** unter Beibehaltung des Dialektes oder sprachlicher Besonderheiten ohne Annäherung an die Schriftsprache erfolgen. Folgende Regeln bieten sich an:

- a) **Zeilennummerierung** (etwa in 5er-Blöcken, Zeitcode)
- b) **Codierung** der Gesprächsteilnehmer\*innen (Interviewer\*innen etwa mit I1, I2, etc.; die befragten Personen etwa mit B1, B2 etc.; Codierschema beifügen)
- c) **Pausen** (pro Sekunde ein Punkt) = . . . . (bzw. Zeitangabe)
- d) **Nichtverbale Äußerungen** wie Lachen oder Husten in runder Klammer angeben = (B1 lacht)
- e) Situationsspezifische **Geräusche** in spitzer Klammer angeben = >Telefon läutet<
- f) **Hörersignale** bzw. gesprächsgenerierende Beiträge als normalen Text anführen = mhm, äh
- g) Auffällige **Betonung** unterstreichen = etwa so
- h) **Unverständliches** (Punkte in Klammer, wobei jeder Punkt eine Sekunde markiert) = (. . . .)
- i) **Vermuteter Wortlaut** bei schlechtverständlichen Stellen in Klammer schreiben = (etwa so)
- j) j) Sehr **gedehnte Sprechweise** mit Leerzeichen zwischen den Buchstaben = e  
t w a s o

Zur Erstellung von **Randbemerkungen** sollte das Interview nicht zu dicht beschrieben und ein breiter Rand freigehalten sein.

Für Themenanalysen und eine Zusammenfassung manifester Inhalte sind die Anforderungen an ein Transkript geringer, wobei für automatisierte Auswertungsverfahren der Text in Standardsprache transkribiert sein sollte.

---

<sup>5</sup> Auszug aus Froschauer, U., & Lueger, M. (2025). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. (3., aktualisierte Auflage). facultas, S. 248f.

#### Anhang 4: Tabelle zur Übersicht der Themes und Sub-Themes

|          | <i>Endgültiger Name der Themes und Sub-Themes</i>                             | <i>Kurzbeschreibung</i>                                                                                      | <i>Ankerbeispiel</i>                                                                                                                            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b> | <b>Elterliche Strategien zur Sprachförderung im Alltag</b>                    |                                                                                                              |                                                                                                                                                 |
| 1.1      | Förderung im Alltag                                                           | Arten der Sprachförderung der Eltern (z.B. durch Bücher, Apps, Hörmedien und Gespräche im familiären Alltag) | M: „Was wir machen, ja so viel wie möglich, wie gesagt, Bücher kaufen, ehm, im Französischen Hörtexte, Apps, also ich versuche wirklich alles.“ |
| 1.2      | Gründe, Ziele und Motive                                                      | Argumente, die die Eltern dazu bringen die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder zu fördern                   | M: „Er (K1) versucht es dann, aber dann macht er, dann wechselt er wieder auf Luxemburgisch, da ihm einfach Wörter fehlen“                      |
| <b>2</b> | <b>Herausforderungen bei der sprachlichen Förderung im familiären Kontext</b> |                                                                                                              |                                                                                                                                                 |
| 2.1      | Zeitliche und organisatorische Herausforderungen                              | Bemerkungen der Eltern, die darauf hindeuten, dass Zeit oder Organisation eine Hürde der Sprachförderung ist | M: „Ja ich versuche es, aber, wie gesagt, manchmal ist der Tag kurz, man hat viel und man denkt sich: „Uh, jetzt habe ich das vergessen“.“      |

|     |                                                                      |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.2 | Unsicherheiten und Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung          | Äußerungen der Eltern, die auf Unsicherheiten und Herausforderungen bei der Sprachförderung ihrer Kinder hindeuten | M: „Aber hier habe ich manchmal das Gefühl, dass Deutsch zu kurz kommt, da ich mich so auf das Französische fokussieren muss“                                                                                      |
| 2.3 | Demotivation und Desinteresse der Kinder                             | Bemerkungen sowohl der Kinder als auch der Eltern, die auf mangelnde Lernbereitschaft hindeuten                    | V: „Es ist einfach so, dass oft die Motivation nicht da ist.“                                                                                                                                                      |
| 3   | <b>Chancen der Sprachförderung im Familienkontext</b>                |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
| 3.1 | Nachfragen, Interesse und Motivation der Kinder                      | Hinweise auf Motivation und Eigeninitiative beim Sprachenlernen der Kinder                                         | M: „Vor dem Schlafengehen liest sie gerne“                                                                                                                                                                         |
| 3.2 | Eine Sprache als Vorteil nutzen                                      | Hinweise darauf, dass eine Sprache in bestimmten Kontexten als strategisch vorteilhaft empfunden wird              | V: „wenn dann irgendetwas ist mit dem Essen, was meine Eltern und mein Onkel dann nicht verstehen sollen, dann sprechen sie auf einmal perfekt bosnisch, als ob sie nie etwas anderes miteinander sprechen würden“ |
| 4   | <b>Elterliche Erfahrungen mit dem luxemburgischen Bildungssystem</b> |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |

|          |                                              |                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.1      | Vertrauen und Zusammenarbeit mit Lehrkräften | Positive Bemerkungen der Eltern zum luxemburgischen Bildungssystem, die auf Vertrauen hindeuten                   | V: „Wenn die Lehrerin denkt es wäre gut, dann ist es gut so“                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 4.2      | Kritik am Schulsystem                        | Kritik der Eltern an schulischen Rahmenbedingungen in Luxemburg                                                   | V: „Und Französisch, ich finde das kommt erst viel zu spät in der Grundschule.“                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4.3      | Verbesserungsvorschläge zum Schulsystem      | Anregungen der Eltern zur Weiterentwicklung des Bildungssystems, basierend auf ihren Kritikpunkte                 | V: „Und ich wäre sogar, wenn ich in der Regierung wäre, dafür, ein bisschen weniger Deutsch und ein bisschen mehr Luxemburgisch zu machen.“                                                                                                                                                                             |
| <b>5</b> | <b>Sprachgebrauch im Familienalltag</b>      |                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 5.1      | Mehrsprachiger Alltag in der Familie         | Sprachgebrauch zuhause, in der Schule und auf der Arbeit                                                          | M: „Zuhause sprechen wir oft Portugiesisch gemischt mit ein bisschen Französisch“                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5.2      | Situationsabhängige Sprachwahl               | Äußerungen, die zeigen, dass die Familienmitglieder ihre Sprache anpassen je nach Situation oder Gesprächspartner | M: „Wenn wir zum Arzt gehen, oder, oder wenn wir in ein Geschäft gehen und etwas brauchen, wie ein Croissant kaufen oder so. Sie sagen „Bonjour“, „Au revoir“, und so weiter, und eh, wenn es eine Frage gibt. Da benutzen wir Französisch. Sonst automatisch Portugiesisch zu Hause, und Luxemburgisch in der Schule.“ |

|     |                                                                                 |                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.3 | Translanguaging als Normalität                                                  | Bemerkungen, die darauf hindeuten, dass die Familienmitglieder das ständige Wechseln zwischen Sprachen gewohnt sind | V: „Ja also bei mir, mir fällt das überhaupt nicht schwer, ich glaube das ist ja der normale Arbeitsalltag. Ich meine, wenn man in einer Versammlung ist, und jemand Deutsch spricht, ein Franzose, und noch ein Engländer oder so, ehm wir sind dafür eigentlich bekannt, dass wir einfach so, einfach zwischen den Sprachen einfach, das macht mir <u>gar</u> nichts aus. Ganz normaler eh Tagesablauf“ |
| 6   | <b>Gesellschaftlicher Umgang mit Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Alltag</b> |                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 6.1 | Sprachliche Machtverhältnisse im luxemburgischen Alltag                         | Äußerungen, die auf sprachliche Hierarchien im luxemburgischen Kontext hinweisen                                    | M: „Französisch, wie soll ich sagen, ist mehr für Leute, die, es ist nicht, wie soll ich sagen, mehr für Leute, die es nicht schaffen, Luxemburgisch zu lernen, ein bisschen wie wir, ein bisschen wie alle Portugiesen und alle Leute, die aus Frankreich kommen und auf Französisch hängen bleiben.“                                                                                                    |

|     |                                                                  |                                                                               |                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.2 | Wahrgenommene<br>Überförderung durch die<br>sprachliche Vielfalt | Hinweise, dass<br>Mehrsprachigkeit auch<br>zur Überforderung<br>führen kann   | V: „Das ist dann manchmal<br>so, dass er richtig frustriert<br>ist. Auch wenn er will, aber<br>man muss immer<br>bedenken, dass es Kinder<br>sind und dann eh, ist eh die<br>Belastung von den<br>Hausaufgaben immens“ |
| 6.3 | Sprache als Schlüssel für<br>Bildung und soziale<br>Mobilität    | Bildungsbezogene und<br>soziale Möglichkeiten<br>dank der<br>Mehrsprachigkeit | M: „Vielleicht eröffnet es<br>mehr berufliche<br>Möglichkeiten, weil man in<br>Zukunft vielleicht einfacher<br>eh in ein anderes Land<br>ziehen kann, weil man mehr<br>Sprachen hat.“                                  |