



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kontext: Eine qualitative Untersuchung der Passung zwischen Unterrichtsplanung und -umsetzung im luxemburgischen Grundschulbereich

verfasst von | submitted by
Cédric Sossong

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:

Mag. Dr. Katharina Resch Privatdoz. Bakk. MSc

Inhalt

A) Theoretischer Teil	4
1. Einleitung	4
2. Terminologie.....	7
2.1 Migration	7
2.2 Kultur	8
2.3 Multikulturalität und Interkulturalität	9
2.4 Mehrsprachigkeit.....	11
3. Demographischer Hintergrund von Luxemburg.....	14
3.1 Bevölkerungsstruktur	14
3.2 Migration und Integration im luxemburgischen Kontext	15
3.3 Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft	17
3.4 Auswirkungen der demographischen Aspekte auf das Schulsystem	22
4. Das luxemburgische Schulsystem	24
4.1 Struktur und Organisation des Schulsystems.....	24
4.2 Sprachliche Anforderungen im luxemburgischen Schulsystem	26
5. Theoretischer Hintergrund	29
5.1 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext	29
5.1.1 Theoretische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.....	29
5.1.2 Potenziale und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit im Schulkontext.....	30
5.1.3 Didaktische Ansätze und Modelle zur Förderung der Mehrsprachigkeit.....	33
5.2 Das luxemburgische Bildungssystem und Mehrsprachigkeit	36
5.2.1 Bezug der theoretischen Perspektiven zur Mehrsprachigkeit auf das luxemburgische Schulsystem.....	36
5.2.2 Reformen, Ansätze und Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg	38
5.2.3 Auswirkungen der schulischen Mehrsprachigkeit auf die Schüler:innen	43
5.3 Unterrichtsplanung und -umsetzung in mehrsprachigen Klassen.....	45
5.3.1 Konzepte und Modelle zur Unterrichtsplanung und -gestaltung.....	45
5.3.2 Die Gestaltung eines differenzierten Unterrichts	52
5.3.3 Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts	53
5.4 Die Passung zwischen Unterrichtsplanung und -umsetzung	56
B) Empirischer Teil.....	59
6. Methodologie.....	59
6.1 Erhebungsmethode	59
6.2 Stichprobe	61
6.3 Durchführung	63
6.4 Auswertungsmethode.....	64
7. Ergebnisse.....	70

7.1 Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	70
7.1.1 Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Klasse	70
7.1.2 Reaktionen der Schüler	72
7.2 Wirkung und Kontextfaktoren	75
7.2.1 Entwicklungen über die Zeit	75
7.2.2 Regionale Unterschiede	77
7.2.3 Einfluss der Sprachen auf die Leistungen der Schüler:innen	78
7.3 Lehrstrategien und Unterstützungsmaßnahmen	81
7.3.1 Material	81
7.3.2 Strategien und Methoden	83
7.3.3 Einbezug der Erstsprachen der Kinder	88
7.3.4 Wahrgenommene Unterstützungsangebote der Lehrkräfte	92
7.4 Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe	93
7.4.1 Herausforderungen in der Umsetzung	94
7.4.2 Anwendung der Unterrichtssprache	98
7.4.3 Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte	101
7.5 Projekt ALPHA	102
7.6 Unterrichtsplanung	104
7.6.1 Einfluss sprachlicher Vielfalt auf die Unterrichtsplanung	104
7.6.2 Differenzierung und Materialeinsatz als Planungsgrundlage	105
7.6.3 Planungspraxis und strukturelle Herausforderungen	107
7.7 Die tatsächliche Durchführung des Geplanten	109
8. Diskussion der Ergebnisse	113
8.1 Ziel: Abgleich theoretischer Modelle mit den empirischen Befunden	113
8.2 Gestaltung von Unterricht im Spannungsfeld von Theorie und Praxis	114
8.2.1 Haltungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit	114
8.2.2 Unterrichtsplanung zwischen theoretischem Anspruch und Machbarkeit	117
8.2.3 Konkrete Durchführung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis	123
8.3 Passung zwischen Unterrichtsplanung und tatsächlicher Durchführung	125
9. Ausblick	130
9.1 Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte	130
9.2 Strukturelle Entwicklungsperspektiven	132
9.2.1 Projekt ALPHA	132
9.2.2 Erweiterte strukturelle Empfehlungen	133
9.3 Offene Forschungsfragen und Limitationen der Studie	134
10. Fazit	136
11. Literatur	138
12. Anhang	144
12.1 Abstract	144
12.2 Interviewleitfaden	145
12.3 Interviewtranskripte	148
12.3.1 Interview 1	148
12.3.2 Interview 2	155
12.3.3 Interview 3	165
12.3.4 Interview 4	174
12.3.5 Interview 5	182

12.3.6 Interview 6.....	194
12.3.7 Interview 7.....	204

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die absolvierten Interviews	62
Tabelle 2: Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse nach Fachgebiet.....	64
Tabelle 3: Passung und Diskrepanz zwischen Unterrichtsplanung und tatsächlicher Durchführung im mehrsprachigen Unterricht	128

A) Theoretischer Teil

1. Einleitung

Das luxemburgische Bildungssystem sticht durch seine institutionalisierte Mehrsprachigkeit heraus. Mit Luxemburgisch, Deutsch und Französisch als drei Amtssprachen sind sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte mit einzigartigen Herausforderungen konfrontiert. Bereits mit dem Einstieg in die Grundschule werden Schülerinnen und Schüler mit einem Curriculum konfrontiert, das hohe sprachliche Kompetenzen erfordert. Es gilt demnach, nicht nur den vorgesehenen Unterrichtsstoff zu meistern, sondern diesen zugleich unter Anwendung verschiedener Sprachen zu behandeln.

Berücksichtigt man die heterogene Zusammensetzung der Bevölkerung des Großherzogtums Luxemburg, so wird schnell deutlich, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Unterricht verschärft wird. In Luxemburg haben über 70% der Bevölkerung einen direkten oder indirekten Migrationshintergrund. Knapp über die Hälfte der Bevölkerung Luxemburgs besitzen die luxemburgische Staatsangehörigkeit, während fast 40% der Bürger:innen anderer EU-Mitgliedsstaaten sind, darunter vor allem Portugies:innen, Franzos:innen, Belgier:innen und Deutsche (vgl. De Aguiar 2023, o.S.). Somit ist das Land von einer multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft geprägt, die durch einen hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund sowie durch die Verwendung einer Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen charakterisiert wird. Hieraus ergibt sich, dass insbesondere Kinder aus Familien, in denen keine der drei Amtssprachen gesprochen wird, oft erhebliche Schwierigkeiten in der Bewältigung des Unterrichtsstoffs aufweisen (vgl. Ertel, Hornung und Schiltz 2021, S. 58f.).

Die damit einhergehenden Herausforderungen betreffen jedoch nicht ausschließlich die Schüler:innen, sondern zugleich auch die Lehrkräfte, die vor der Aufgabe stehen, ihren Unterricht an die sprachliche Heterogenität der Klassen anzupassen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Unterrichtsplanung der Grundschullehrkräfte und deren tatsächliche Umsetzung übereinstimmen und wie die Lehrenden dabei mit den Gegebenheiten eines multikulturellen Klassenzimmers umgehen. Inwiefern wird die sprachliche Vielfalt im luxemburgischen Grundschulbereich in die Unterrichtsplanung integriert, und welche Veränderungen beziehungsweise Schwierigkeiten und Herausforderungen entstehen im Zuge der Umsetzung?

Als angehende Lehrkraft im luxemburgischen Bildungssystem besteht ein persönliches Interesse daran, die Mechanismen einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung und die damit verbundenen Herausforderungen besser zu verstehen. Durch die eigene Forschung soll nicht nur ein theoretisches Verständnis der Thematik erlangt, sondern zugleich ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Unterrichtsgestaltung in Luxemburg geleistet werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es dementsprechend, praxisnahe Erkenntnisse zu gewinnen, die in einer späteren beruflichen Tätigkeit im Bildungswesen Anwendung finden können. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, Strategien und Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis zu entwickeln, die eine bessere Anpassung an die sprachliche Vielfalt ermöglichen.

Hierzu wird die Passung zwischen der Unterrichtsplanung und der tatsächlichen Umsetzung im luxemburgischen Grundschulbereich untersucht. Dabei wird analysiert, wie Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren und mit den daraus resultierenden Herausforderungen umgehen. Ein besonderer Fokus liegt unterdessen auf der Perspektive und den Erfahrungen der unterschiedlichen Lehrkräfte, da diese ausschlaggebend für die Gestaltung und Umsetzung eines inklusiven und chancengerechten Unterrichts sind.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet demgemäß: *Wie gestalten Lehrpersonen im luxemburgischen Grundschulbereich mehrsprachigen Unterricht? Wie kann dabei die Passung zwischen mehrsprachiger Unterrichtsplanung und Umsetzung beschrieben werden?*

Hieraus werden mehrere Unterasspekte deutlich, darunter etwa der Umgang der Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit, die Anpassung ihrer Planung an reale Bedingungen sowie die Berücksichtigung von curricularen Vorgaben im Unterricht. Gleichzeitig wird analysiert, welche Unterstützung Lehrkräfte möglicherweise benötigen, welche Herausforderungen und Potenziale mit der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen einhergehen und in welchem Maße die Lehrpläne in der Praxis realisierbar sind.

Um die Forschungsfrage zu bearbeiten, wird die Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Abschnitt befasst sich zunächst mit der Definition von Schlüsselbegriffen, bevor der demografische Hintergrund des Großherzogtums sowie das dortige Schulsystem vorgestellt werden. Zusätzlich werden relevante Grundlagen, Konzepte und Modelle aus der aktuellen Forschung präsentiert, die sich mit der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext befassen.

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf einer qualitativen Untersuchung mittels Leitfadeninterviews mit Lehrkräften aus dem luxemburgischen Grundschulbereich. Dabei werden die Unterrichtsplanung und deren praktische Umsetzung thematisiert. Die Ergebnisse werden anschließend im Forschungskontext interpretiert, wobei auch die Bedeutung für die schulische Praxis sowie mögliche Implikationen für die Unterrichtsgestaltung diskutiert werden.

2. Terminologie

2.1 Migration

Aufgrund des starken Einflusses der Migration auf den demographischen sowie sprachlichen und kulturellen Hintergrund in Luxemburg ist eine Bestimmung des Begriffs erforderlich. Hintermann und Herzog-Punzenberger bezeichnen Migration als Verlagerung des Lebensmittelpunktes eines oder mehrerer Individuen, die vielfältige Wanderungsformen, darunter einerseits dauerhafte, aber auch temporäre, freiwillige oder erzwungene Bewegungen umfasst (vgl. Hintermann und Herzog-Punzenberger 2018, S. 24).

Unterschiedliche Kriterien bestimmen den Migrationstyp, darunter räumliche, zeitliche und motivationale Aspekte. Räumlich unterscheidet sie sich vom bloßen Wohnortwechsel, indem sie in der Regel auch administrative Veränderungen mit sich bringt. Sie kann in Form von Binnenmigration (innerhalb eines Staates) oder als internationale Migration (grenzüberschreitend) auftreten. Nach dem zeitlichen Kriterium kann Migration temporär, etwa im Falle saisonaler Arbeit, als auch dauerhaft sein. Motivational reicht sie von freiwilligen Bewegungen (z. B. Arbeitsmigration, Bildung) bis hin zu erzwungenen Formen wie Flucht oder Vertreibung (vgl. ebd., S. 25).

Aus einer historischen Perspektive wird Migration als grundlegende menschliche Erfahrung beschrieben, die sowohl zur wirtschaftlichen Entwicklung als auch zur Besiedlung neuer Gebiete beiträgt. Mit der Entstehung von Nationalstaaten wurde Migration zunehmend politisch gesteuert, insbesondere durch Einwanderungskontrollen, die sich meist an den Arbeitsmarktbedürfnissen orientierten (vgl. ebd. S. 24f.).

Während früher hauptsächlich von Ein- und Auswanderung die Rede war, hat sich der umfassendere Begriff der „Migration“ etabliert, der ebenfalls zirkuläre Formen wie Pendelmigration oder Transmigration einschließt (vgl. ebd. S. 24). Im Verständnis dieser beiden Formen verknüpfen Migrant:innen Herkunfts- und Ankunftsregionen durch verschiedene soziale Praktiken. Dieser Prozess kann auch über die nationalen Grenzen hinausgehen. Der Kontakt zu sozialen Beziehungen der Herkunftsgesellschaft wird aufrechterhalten, währenddem zugleich neue transnationale Verbindungen entstehen, insbesondere dann, wenn Familienmitglieder in verschiedenen Ländern leben. Folglich entstehen neue Zugehörigkeiten und Identifikationen, die nicht nur die Migrant:innen selbst, sondern die gesamte Gesellschaft beeinflussen. Herkunfts- und Zielregionen werden somit über

soziale, wirtschaftliche und kulturelle Netzwerke hinweg miteinander verbunden (vgl. ebd., S. 28f.).

Migration ist dementsprechend als komplexer Prozess zu verstehen, der durch wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen beeinflusst wird (vgl. ebd. S. 24). Dies lässt sich auch anhand von Zug- und Druckfaktoren erklären: Während Druckfaktoren Menschen zur Abwanderung aus ihrem Herkunftsland veranlassen, erhöhen Zugfaktoren die Attraktivität eines Ziellandes (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 16).

Der Migrationsprozess beeinflusst nicht nur die Migrant:innen, sondern gleichzeitig auch die Gesellschaften, in die sie sich begeben. Besonders grenzüberschreitende Migration ist politisch und gesellschaftlich relevant, da sie Fragen des Rechtsstatus, der Integration und der Zugehörigkeit aufwirft (vgl. Hintermann und Herzog-Punzenberger 2018, S. 26f.). In der heutigen Zeit führt die Zunahme globaler Migrationsbewegungen zu einer verstärkten sprachlichen und kulturellen Diversität in vielen Ländern (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 17).

2.2 Kultur

Kultur wird als geteiltes Wissensreservoir oder Orientierungssystem verstanden, das das alltägliche Handeln und die soziale Praxis in einer Gemeinschaft oder Gesellschaft ermöglicht. Sie setzt sich aus materiellen, sozialen und geistigen Aspekten des menschlichen Lebens zusammen, und beinhaltet zugleich Wissenssysteme, soziale Beziehungen sowie Werte und Normen. Damit umfasst sie notwendiges Wissen für das alltägliche Leben, durch welches sinnvolles Handeln ermöglicht wird. Dieses Wissen ist nicht statisch, sondern wird ständig weiterentwickelt und an neue Kontexte angepasst. Demzufolge kann die Kultur als kontinuierlicher, offener Lernprozess verstanden werden, der es Menschen ermöglicht, sich in ihrer Umwelt und Gesellschaft zurechtzufinden (vgl. Römhild 2018, S. 18f.).

Unter Kultur wird nicht ausschließlich die ethnische oder nationale Zugehörigkeit verstanden, sondern vielmehr auch die professionellen, religiösen, sozialen oder ideologischen Gruppen und Klassenlagen mitsamt ihren Lebensstilen (vgl. ebd.). Daran anschließend beschreibt Twardella die Kultur als Summe der Prägungen, die Individuen durch ihre familiären, sozialen und milieuspezifischen Hintergründe erfahren. Diese Prägungen beeinflussen das Denken, Handeln und Empfinden und führen folglich zu unterschiedlichen Überzeugungen und Haltungen (vgl. Twardella 2014, S. 24). Kulturelle Prägungen führen wiederum zu Heterogenität, die sich in individuellen Wahrnehmungs- und Verständnismustern äußert. Dies

kann zu Missverständnissen und unterschiedlichen Interpretationen führen, vor allem im Rahmen von interkulturellen Begegnungen (vgl. Wiater und Manschke 2012, S. 13).

Die Kultur bildet also einen Raum, in dem Individuen in ihrer Identität geformt werden, jedoch gleichzeitig durch die gesellschaftlichen Kräfte eingeschränkt werden, die ihre Handlungsräume definieren. Daraus ergibt sich, dass Kultur sowohl die Grundlage für die Konstruktion von Identitäten ist, aber auch Prozesse umfasst, durch die Individuen in verschiedenen sozialen Feldern (z.B. Schule) ihre Zugehörigkeiten und Differenzen aushandeln (vgl. Dirim und Mecheril 2018, S. 22). Sie schließt überlieferte Ideen und Werte ein und beeinflusst sowohl menschliches Handeln als auch die Bedingungen, unter denen es stattfindet (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 61).

Kultur wird zudem oft als Erklärung für gesellschaftliche Entwicklungen, soziale Unterschiede, Klassifizierungen und Konflikte benutzt. In diesem Zusammenhang wird der Begriff verwendet, um (meist ethnische oder nationale) Unterschiede zwischen sozialen Gruppen zu beschreiben und zu erklären, beispielsweise im Bereich der Migration (vgl. Römhild 2018, S. 17f.). So beschreiben auch Dirim und Mecheril die Kultur als Prozess, in dem soziale Hierarchien, Zugehörigkeiten und Identitäten hergestellt und verhandelt werden (vgl. Dirim und Mecheril 2018, S. 21).

In der modernen und globalisierten Welt, die durch Migration und vielfältige Zugehörigkeiten geprägt ist, wird Kultur als eine Praxis betrachtet, die keine festen Grenzen oder Gemeinschaften voraussetzt, sondern diese selbst produziert und verändert (vgl. Römhild 2018, S. 21). Besonders im Kontext von Migration, transnationalen Verflechtungen und kultureller Diversität erfolgt eine ständige Entwicklung des Kulturverständnisses. In diesem Sinne wird Kultur als etwas verstanden, das nicht nur eine homogene Zugehörigkeit zu einer Gruppe beschreibt, sondern als ein flexibles, oft verhandeltes Konzept, das sich durch verschiedene soziale und historische Einflüsse wandelt (vgl. ebd., S. 18f.).

2.3 Multikulturalität und Interkulturalität

Multikulturalität bezeichnet die Koexistenz und Interaktion verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Pries und Maletzky 2018, S. 55) und wird insbesondere in einem von einer heterogenen Gesellschaft geprägten Land wie Luxemburg deutlich. Dabei wird sie als Begriff genutzt, um die kulturelle Vielfalt in Bildungs- und Migrationskontexten zu erfassen (vgl. Vali, Horstmeier und Heiland 2022, S. 220). Sie schließt auf eine Zusammensetzung von mehreren Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Eigenschaften innerhalb eines Raumes,

weshalb der Begriff der „Multikulturalität“ im Rahmen dieser Arbeit mit dem der „kulturellen Heterogenität“ gleichgestellt wird.

Multikulturalität beschreibt nach diesem Verständnis die kulturelle Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft, die durch Einwanderung oder indigene Bevölkerungsgruppen entsteht. Zusammenhängende Diskurse beschäftigen sich mit den Themen der Religionsfreiheit, Identität, Integration und Gleichberechtigung, wobei unterschiedliche Auffassungen von kulturellen Normen und Werten zu Auseinandersetzungen führen können (vgl. Ariens, Richter und Sicking 2012, S. 14).

Die kulturellen Unterschiede innerhalb eines Umfelds sind in gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsverhältnisse eingebunden. Daraus resultierende soziale Differenzen hängen oft mit Ungleichheiten, Dominanz und Herrschaft zusammen, da sie in Verbindung mit hierarchischen Zuordnungen stehen (vgl. Dirim und Mecheril 2018, S. 18). Der Begriff wird deshalb häufig im politischen Diskurs verwendet und umfasst Debatten über Minderheitenrechte, Inklusion und gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Pries und Maletzky 2018, S. 57). Somit ist Multikulturalität eng mit demokratischen Praktiken verbunden, die eine gleichwertige politische Teilhabe – unabhängig der kulturellen Herkunft – als Zielsetzung hat. Infolgedessen entsteht die Herausforderung, politische und soziale Strukturen an die gesellschaftliche Heterogenität anzupassen (vgl. Ariens, Richter und Sicking 2012, S. 11f.) Pädagogische Herausforderungen, etwa migrationsbedingte Chancenungleichheiten im Bildungsbereich, ergeben sich durch ungleichen Zugang zu Bildungsressourcen sowie durch unterschiedliche kulturelle Formen des Lernens und Wissens (vgl. Pries und Maletzky 2018, S. 58).

Multikulturalität ist demnach nicht nur der Ausgangspunkt eines kontinuierlichen Prozesses der Identitätsbildung innerhalb von Gesellschaften, sondern auch die Manifestation des dadurch hervorgebrachten Pluralismus. Dieser Pluralismus ist ein Produkt der historischen Realität der Migration, der sozialen Durchmischung und der globalen Veränderungen, die seit den 1960er Jahren besonders in Europa zugenommen haben (vgl. Richter 2012, S. 45). Multikulturalität geht über die bloße kulturelle Vielfalt hinaus und umfasst die sozialen und politischen Dynamiken, die Produkt dieser Vielfalt sind.

Der Begriff der Multikulturalität ist jedoch von dem der Interkulturalität zu trennen. Interkulturalität meint einen zwischenkulturellen Zustand, der aus den Begegnungen von unterschiedlichen Kulturen entsteht (vgl. Pries und Maletzky 2018, S. 56). Sie bezieht sich auf

dynamische und situative Interaktionen zwischen Individuen mit diversen kulturellen Hintergründen, in denen sich neue Bedeutungen und Verständigungsformen entwickeln. In diesem Rahmen werden Deutungen überprüft und neu ausgehandelt, was zur Entstehung einer sogenannten „Interkultur“ führen kann. Interkulturalität ist somit ein fortlaufender Aushandlungsprozess, der durch soziale Kontexte und Machtverhältnisse bestimmt wird. Im Feld der Pädagogik kann sie eine Schwierigkeit darstellen, falls kulturelle Unterschiede den Lern- und Interaktionsprozess beeinflussen (vgl. ebd., S. 56f.). Die Interkulturelle Pädagogik, die im späteren Verlauf genauer definiert wird, widmet sich demgemäß der Fragestellung, wie eine Chancengleichheit für alle Schüler:innen, gleichgültig ihrer Herkunft erreicht werden kann (vgl. Prengel 2019, S. 59). Die Kinder und Jugendlichen sollen eine offene und solidarische Haltung gegenüber anderen Kulturen entwickeln, indem das Verbindende gestärkt, und die Differenzen anerkannt werden. Somit strebt sie an, dass die Schüler:innen sich aus einseitigen Denkschemata, die Produkt ihrer kulturellen Überzeugungen sind, zu befreien (vgl. ebd., S. 74f.). Das Bewusstsein für die eigene Kultur wird gestärkt, wobei gleichzeitig vermittelt wird, dass andere Kulturen gleichwertig und wandelbar sind (vgl. ebd., S. 82).

Beide Begriffe – Multikulturalität und Interkulturalität – sind in ihrem Kern mit der Auseinandersetzung von kulturellen Unterschieden und deren Bedeutung in der Gesellschaft verbunden, wobei Multikulturalität die Vielfalt hervorhebt und Interkulturalität den interaktiven, oft komplexen Austausch dieser Unterschiede fokussiert.

2.4 Mehrsprachigkeit

Da die „Mehrsprachigkeit“ eine zentrale Rolle in dieser Arbeit einnimmt, wird im Folgenden versucht, die Bedeutung dieses Begriffs im Kontext dieser Arbeit möglichst genau darzustellen. Mehrsprachigkeit gilt seit Jahren als relevantes Thema in der Bildungs- und Sprachpolitik, das insbesondere im Zuge der Migration die Gesellschaft in vielen Ländern prägt (vgl. Fäcke und Vali 2022, S. 7). Es existiert derweil keine allgemein gültige Definition von Mehrsprachigkeit, auch aufgrund der Tatsache, dass dieses Phänomen aus verschiedenen Disziplinen unterschiedlich betrachtet wird. Daher wird im Folgenden eine Begriffsbestimmung präsentiert, die als Grundlage für den Mehrsprachigkeitsbegriff im Kontext dieser Arbeit dient.

Mehrsprachigkeit wird in aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen grundsätzlich nicht mehr als die „perfekte“ Beherrschung mehrerer Sprachen verstanden, sondern vielmehr als die Fähigkeit, in mindestens zwei Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen (vgl. Grosjean 2020, S. 14). Sie gilt nicht als Ausnahmezustand, sondern ist aus demografischer

Perspektive der Normalfall (vgl. Tracy 2009, S. 165). So beschreibt auch Georges Lüdi die Mehrsprachigkeit „als Fähigkeit, in zwei bzw. mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren, unabhängig von den Erwerbsmodalitäten und dem Grad der Beherrschung der beteiligten Sprachen“ (Lüdi 2018, S. 134). Folglich ist es nicht notwendig, jede Sprache in gleicher Weise zu beherrschen. Ausschlaggebend ist dabei, dass regelmäßig zwei oder mehr Sprachen im Alltag genutzt werden, auch wenn diese Sprachkenntnisse nicht auf allen Ebenen gleich ausgeprägt sind. Daher kann Mehrsprachigkeit als dynamischer Begriff verstanden werden, der sowohl das aktive Wechseln zwischen Sprachen als auch das Vorhandensein von Teilkompetenzen in mehreren Sprachen umfasst (vgl. Grosjean 2020, S. 14).

Mehrsprachige Individuen nutzen in der Regel die erlernten Sprachen in verschiedenen Kontexten. Jede Sprache wird dabei für bestimmte Situationen verwendet. Im Falle eines Wechsels zwischen den Sprachen kann es schwierig sein, den passenden Wortschatz zu finden, insbesondere wenn bestimmte Fachbegriffe in einer der Sprachen fehlen (vgl. Tracy 2014, S. 18). Beispielsweise kann es durchaus vorkommen, dass am Arbeitsplatz die Kommunikation in einer anderen Sprache erfolgt als im Freundeskreis oder innerhalb der Familie.

Zudem wird unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit der flexible Umgang mit verschiedenen sprachlichen Kenntnissystemen, einschließlich Dialekten und Sprachmischungen, verstanden. Das Mischen von Sprachen oder das Wechseln zwischen verschiedenen Variationen ist in diesem Sinne ein Bestandteil mehrsprachiger Kommunikation (vgl. Tracy 2009, S. 166f.).

Mehrsprachigkeit kann dabei in zwei Formen unterteilt werden: die lebensweltliche Mehrsprachigkeit und die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch 2020, S. 3). Unter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wird die Sprachaneignung, die überwiegend durch alltägliche Begegnungen mit mehreren Sprachen erfolgt, verstanden. Hierbei eignen sich Kinder (oft im Kontext der Migration) die Sprachen ihrer Herkunftsfamilie in ihrem täglichen Umfeld an, ohne dass diese im schulischen Kontext unterrichtet werden (vgl. ebd.). Dieses Konzept bezieht sich zudem auf die Fähigkeit, diverse Sprachen je nach Gegebenheit anzuwenden, ohne dabei über die Notwendigkeit einer vollständig differenzierten Kompetenz in jeder einzelnen Sprache verfügen zu müssen (vgl. Dirim und Khakpour 2018, S. 210). Gegensätzlich dazu meint fremdsprachliche Mehrsprachigkeit die Sprachaneignung durch formalen Unterricht. Dieser Fall trifft besonders auf Kinder aus einsprachig lebenden Familien zu. Eine Zusammenführung der beiden Formen entsteht dann, wenn Heranwachsende mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprache

lebensweltlich erlernen und zusätzlich fremdsprachlichen Unterricht erhalten (vgl. Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch 2020, S.3f.).

Passend hierzu kann auch eine Differenzierung zwischen den Begriffen der „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ erfolgen. Die Zweitsprache wird – nach dem vollständigen Erwerb der Erstsprache – in der sprachlichen Umgebung aufgenommen. Die Fremdsprache hingegen wird, wie vorhin beschrieben, durch den Unterricht erworben (vgl. Bickes und Pauli 2009, S.92). Während der Erwerb der Zweitsprache grundsätzlich als ungesteuerter Prozess gilt, kann der Erwerb der Fremdsprache als gelenkten Prozess durch den schulischen Kontext betitelt werden. Eine solche strikte Unterscheidung wird jedoch kritisch angesehen, da der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache nicht ausschließlich gesteuert oder ungesteuert erfolgt. Relevant wird eine Kategorisierung von Zweit- und Fremdsprache demzufolge nur im Kontext des Lernens – „überwiegend innerhalb eines strukturierten Unterrichts in ersprachlicher Umgebung oder innerhalb der zweitsprachlichen Umgebung mit vielfältigen Möglichkeiten zur ungesteuerten Kommunikation“ (vgl. ebd., S.93)

Somit bildet die Mehrsprachigkeit sowohl eine individuelle als auch gesellschaftliche Praxis. Der Erwerb der Sprachen kann formell wie etwa im schulischen Kontext als auch informell durch alltäglichen Sprachgebrauch erfolgen. Der Prozess des Sprachenlernens ist infolgedessen nicht ausschließlich von kognitiven und individuellen Faktoren abhängig, sondern wird zeitgleich durch gesellschaftliche, historische und politische Gegebenheiten beeinflusst, die die Art und Weise des Spracherwerbs und -gebrauchs prägen (vgl. Christ 2009, S. 34f.).

3. Demographischer Hintergrund von Luxemburg

3.1 Bevölkerungsstruktur

Um auf die Thematik der Unterrichtsgestaltung im Rahmen des mehrsprachigen Kontextes in Luxemburg hinzuweisen, wird zunächst die aktuelle Bevölkerungsstruktur des Großherzogtums vorgestellt.

Mit einer Anzahl von ungefähr 660.000 Bürger:innen (vgl. STATEC 2024, S. 24) ist Luxemburgs Bevölkerung im internationalen Vergleich gering. Besonders wird die Bevölkerungsstruktur durch einen vergleichsweise hohen Anteil an ausländischen Staatsangehörigen. Aktuelle statistische Erhebungen aus dem Jahre 2024 zeigen auf, dass 47,3 % der Bevölkerung ausländischer Herkunft sind, wobei ein Viertel dieser Personen in Luxemburg geboren wurde. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass in Luxemburg Menschen mit rund 180 verschiedenen Nationalitäten leben. Der Großteil der ausländischen Bevölkerung stammt dabei aus den EU-27-Staaten. Die größte ausländische Bevölkerungsgruppe stellt die portugiesische Gemeinschaft dar, die 13,5 % der Gesamtbevölkerung ausmacht. Auch Menschen mit französischer, italienischer, belgischer und deutscher Nationalbürgerschaft bilden einen bedeutenden Anteil an der luxemburgischen Bevölkerungsstruktur (vgl. Klein und Peltier 2024, S. 36).

Luxemburg erlebte in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein starkes Bevölkerungswachstum von 47 %. Dieses Wachstum verlief jedoch je nach Nationalität unterschiedlich. Während die Zahl der Personen mit ausländischen Staatsangehörigkeiten besonders stark anstieg, wuchs die luxemburgische Bevölkerung im Vergleich langsamer. Insgesamt sank der Anteil der luxemburgischen Bevölkerung um mehr als 10 %, was die zunehmende internationale Vielfalt des Landes widerspiegelt (vgl. STATEC 2024, S. 24). Die luxemburgische Bevölkerung zeichnet sich angesichts dessen durch eine hohe Diversität aus.

Aus langfristiger Perspektive ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Luxemburg in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen – der Bestandteil von 26,3 % an ausländischen Bürger:innen aus dem Jahre 1981 hat sich mit 47,3 % im Jahr 2024 fast verdoppelt (vgl. Klein und Peltier 2024, S. 36). Hinzu kommt, dass 13,7 % der Gesamtbevölkerung mindestens über eine weitere Staatsangehörigkeit verfügen. Unter den Luxemburger:innen besitzen nach aktuellen Statistiken rund 22,7 % eine zusätzliche Staatsangehörigkeit, was auf einen bedächtigen Anstieg im Vergleich zu 5,2 % im Jahr 2011 hindeutet. Die häufigsten zusätzlichen Staatsangehörigkeiten unter Luxemburger:innen sind portugiesisch (25,1 %),

französisch (14,3 %), italienisch (7,4 %) und deutsch (7,3 %). Nur knapp die Hälfte der Bevölkerung Luxemburgs wurde im Land geboren, während der überwiegende Teil außerhalb Luxemburgs zur Welt kam (vgl. ebd., S. 37). Gleichzeitig hat der Erwerb der luxemburgischen Staatsangehörigkeit zugenommen, insbesondere seit der Einführung eines vereinfachten Einbürgerungsgesetzes im Jahr 2009 (vgl. ebd., S. 36).

Das Durchschnittsalter der Bevölkerung liegt sowohl bei Frauen als auch bei Männern bei ungefähr 40 Jahren. Hervorzuheben ist dabei, dass Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Durchschnitt jünger sind als Luxemburger:innen. Die ausländische Bevölkerung ist in den Altersgruppen zwischen 30 und 54 Jahren stark vertreten, während der Anteil der Luxemburger ab 55 Jahren wieder dominiert (vgl. ebd., S. 38).

Das Großherzogtum verzeichnet dementsprechend eine dynamische Bevölkerungszunahme, die zu einer zunehmend heterogenen Gesellschaft führt. Diese Entwicklung spiegelt sich vor allem in der wachsenden Vielfalt der Schülerschaft wider. Weitere Tendenzen zeigen auf, dass Armutsgefährdung und soziale Ungleichheiten zunehmen, was wiederum einen steigenden Druck auf das Bildungssystem ausüben lässt (vgl. STATEC 2024, S. 27).

3.2 Migration und Integration im luxemburgischen Kontext

Die Migration in Luxemburg ist eng mit der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes verknüpft. Um die Ursprünge der Migrationsbewegungen darzustellen, wird kurz ein geschichtlicher Einblick vorgestellt: Gegen Ende der 1870er Jahre zog das Großherzogtum verstärkt Arbeitskräfte aus dem Ausland an. Hauptsächlich handelte es sich dabei vorerst um Deutsche, gefolgt von Hilfskräften aus Italien und Portugal (vgl. Trausch 2008, S. 22). Zunächst kehrten die italienischen Saisonarbeiter:innen nach Abschluss ihrer Arbeitsaufträge zurück. Nach dem 2. Weltkrieg erfolgte jedoch eine erneute Welle von Migrant:innen, die auf einen langfristigen Verbleib in Luxemburg abzielte (vgl. Willems und Milmeister 2008, S. 66f.). Der daraus resultierende wirtschaftliche Aufschwung durch die Stahlindustrie führte zu einem bemerkenswerten Anstieg der ausländischen Bevölkerung (vgl. Trausch 2008, S. 22). Gegen Ende der 1950er Jahre begann eine verstärkte Familienzusammenführung der italienischen Einwanderer:innen (vgl. Willems und Milmeister 2008, S. 66f.).

In den folgenden Jahrzehnten dominierte die portugiesische Einwanderung, die gleichermaßen durch Familienzusammenführung gekennzeichnet war. Grund dafür ist das Reichtum des Landes, das vor allem durch die Stahlindustrie sowie durch zahlreiche Banken und Dienstleistungsunternehmen entstand. Da die Einwohnerzahl Luxemburgs jedoch nicht mit

dem wirtschaftlichen Aufschwung mithalten konnte, war das Land auf die Einwanderung von Arbeitskräften angewiesen (vgl. Trausch 2008, S. 22). In den letzten Jahren hat sich die Migration weitgehend diversifiziert. Dabei ist ein steigender Anteil an Migrant:innen aus verschiedenen europäischen und afrikanischen Ländern zu vermerken (vgl. Willems und Milmeister 2008, S. 66f.). Hieraus entsteht eine zunehmende ethnische, nationale und religiöse Vielfalt unter den Migrantengruppen.

Die Migration hat sich aber im Laufe der Zeit weitgehend entwickelt. Die früheren Einwanderungswellen von Arbeitskräften für die Industrie wurden mit den Jahren zunehmend von der Zuwanderung hochqualifizierter Fachkräfte abgelöst (vgl. ebd., S. 80).

Zentral in Bezug auf den luxemburgischen Migrationskontext ist zudem die Pendelmigration. Tagtäglich pendeln etwa 226.000 Grenzgänger:innen aus den Nachbarländern Frankreich, Deutschland und Belgien nach Luxemburg. Somit bilden die Pendler:innen etwa die Hälfte der Arbeitenden in Luxemburg (vgl. Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg 2024, o.S.). Gemeint ist die regelmäßige Bewegung zwischen dem Heimatsort im Ausland und dem Arbeitsbereich in Luxemburg. Der luxemburgische Arbeitsmarkt verfügt ohne die Hilfe ausländischer Arbeitskräfte nicht über entsprechende Kapazitäten und Möglichkeiten, um ausreichend besetzt zu werden. Daran anschließend bieten die angrenzenden Regionen vergleichsweise wenig neue Arbeitsplätze. Auch aufgrund des deutlich höheren Einkommens in Luxemburg entscheiden sich viele Arbeitssuchende aus den Nachbarländern für die tägliche Einpendelung (vgl. Willems und Milmeister 2008, S. 72).

Migration und Integration basieren vorläufig auf ökonomischer Eingliederung, während die kulturelle und soziale Integration eher zweitrangig war. Obwohl italienische Migrant:innen weitgehend assimiliert sind, sind andere Gruppen, darunter insbesondere die der Portugies:innen, noch mit Segregation, Diskrimination oder Benachteiligung konfrontiert. Dazu zählen ebenfalls Personen mit Migrationshintergrund aus den Kapverden sowie aus Ex-Jugoslawien, die vermehrt von Herausforderungen und Schwierigkeiten im Integrationsprozess betroffen sind (vgl. ebd., S. 63).

Die soziale Struktur zeigt sich auch anhand der bewohnten Gebiete. Hierbei kommt es zu einer auffälligen ortsbedingten Segregation: In den Talvierteln der Hauptstadt, die in der Vergangenheit traditionell von ausländischen Arbeiter:innen bewohnt wurden, leben heute stets überwiegend Personen mit portugiesischer Staatsbürgerschaft. Die höher gelegenen Plateauviertel sind hingegen vermehrt von Luxemburger:innen und hochgebildeten EU-

Einwander:innen bewohnen (vgl. ebd., S. 79). Willems und Milmeister beschreiben diese Höhendifferenz zwischen Tal- und Plateauviertel als symbolische Widerspiegelung von Ober- und Unterschicht (vgl. ebd., S.80).

Eine ähnliche Zweiteilung findet ebenfalls auf dem Arbeitsmarkt statt: Während portugiesische und italienische Völkergruppen häufig in Arbeiterberufen tätig sind, steigen Einwanderer:innen und Pendler:innen aus Ländern wie Belgien, Deutschland und Frankreich verstärkt in gehobene Positionen auf (vgl. ebd., S. 80).

Neben dem wirtschaftlichen Aspekt entsteht folglich eine Herausforderung für die Gesellschaft. Das weitgehend konfliktfreie Zusammenleben ist nicht zweifellos ein Indikator für eine erfolgreiche Integration, sondern vielmehr für eine Koexistenz auf Basis gegenseitiger Toleranz. Die Integration der verschiedenen Gruppen ist weiterhin von unterschiedlichen Herausforderungen bestimmt, insbesondere in den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Durchmischung (vgl. ebd., S. 81).

Der Migrationskontext erzeugt darüber hinaus beträchtliche Auswirkungen auf die politische Partizipation: 37 % der Einwohner:innen Luxemburgs besitzen aufgrund der fehlenden luxemburgischen Staatsbürgerschaft kein Wahlrecht, was bedeutet, dass mehr als ein Drittel der Bevölkerung über keine direkte politische Mitbestimmung verfügt (vgl. ebd., S. 89).

Diskussionsthemen ergeben sich in diesem Kontext auch bezüglich der Identitätsbildung und Zugehörigkeit. Aufgrund des hohen Anteils von Migrant:innen und der kulturellen Heterogenität der Bevölkerung steht Luxemburg vor der Aufgabe, soziale Kohäsion und eine kollektive Identität zu bewahren. Gemeint ist hierbei ein gemeinsames Zugehörigkeitsgefühl, das die unterschiedlichen Einwohner:innen miteinander teilen. Darunter fallen unter anderem gemeinsame Normen, Werte und Sprachen, die jedoch durch die hohe kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft herausgefordert werden. Eine Vielzahl an jungen Menschen sehen sich nicht ihrer „wahren“ Nationalität zugehörig. Dies verdeutlicht die komplexen Identitätsprozesse, die sich in einer multikulturellen Gesellschaft wie Luxemburg vollziehen (vgl. ebd., S. 82).

3.3 Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft

Die Mehrsprachigkeit in Luxemburg ist gemäß dem geschichtlichen Kontext ein historisch gewachsenes Phänomen, das in der gesellschaftlichen Struktur des Landes verankert ist. Seit dem Mittelalter koexistieren Deutsch, Französisch und Luxemburgisch als Amtssprachen, wobei das Luxemburgische erst 1984 offiziell als Nationalsprache anerkannt wurde. Die

luxemburgische Sprache, die aus dem Westmoselfränkischen stammt und über Jahrzehnte nur als deutscher Dialekt anerkannt wurde, gilt trotz ihrer Nähe zum Deutschen als weitgehend unverständlich für Deutsche (vgl. Gilles 2009, S. 186). Derweil ist sie, auch aufgrund ihrer germanischen Abstammung, dem Deutschen viel näher als den romanischen Sprachen wie etwa dem Französischen. Mit der Globalisierung und Migration hat sich der sprachliche Horizont weiter diversifiziert, sodass neben den traditionellen Sprachen eine Vielzahl an weiteren Sprachen hinzukommen. Diese sprachliche Vielfalt ist eng mit der kulturellen Identität des Landes verbunden, die zwischen einem hybriden Sprach- und Kulturverständnis und dem Streben nach sprachlicher Reinheit schwankt (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 353). Die Mehrsprachigkeit in Luxemburg ist insofern von anderen mehrsprachigen Ländern wie Belgien oder der Schweiz zu differenzieren, als dass es keine klar getrennten Sprachgemeinschaften gibt (vgl. Fehlen 2008, S.45)

Die gesetzliche Verankerung der Mehrsprachigkeit wurde 1984 festgelegt. Mit der Einleitung dieses Gesetzes wurde Luxemburg offiziell zu einem dreisprachigen Land erklärt. Luxemburgisch wurde als Nationalsprache festgelegt, während Deutsch und Französisch als zusätzliche Verwaltungssprachen anerkannt wurden (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 354). Nach aktuellem Stand nutzen 61,5 % der Bevölkerung mehr als eine Sprache in ihrem familiären oder beruflichen Umfeld (vgl. Klein und Peltier 2024, S. 39). Während Französisch durch die überwiegende Anzahl an Grenzgänger:innen aus Lothringen und der Wallonie im Alltag weit verbreitet ist, gerät das Deutsche zunehmend in den Hintergrund (vgl. Langner 2021, S. 1).

Diese sprachliche Vielfalt bildet ein wichtiges Element der kulturellen Identität. Sie wurde einerseits durch historische Entwicklungen geprägt, und andererseits zugleich durch – zum Großteil durch Migration bedingte – wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen im 20. Jahrhundert verstärkt. Dadurch ist Luxemburg heute ein Land, das zwischen historischer Mehrsprachigkeit und neuen sprachlichen Realitäten steht (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 354).

Die geografische Lage des Großherzogtums – mit Grenzen zu Deutschland, Frankreich und Belgien – trägt zur sprachlichen Vielfalt bei, da die Nachbarländer ihre Sprachen und kulturellen Einflüsse in das luxemburgische Alltagsleben einbringen. Die Mehrsprachigkeit zeigt sich dabei im Alltag deutlich: Vom Französischen wird beispielsweise in Gesetzes- und Verwaltungstexten Gebrauch gemacht, wohingegen Deutsch im Bereich der Presse und Medien genutzt wird, und im alltäglichen Gebrauch wiederum meist Luxemburgisch gesprochen wird (vgl. Fehlen 2008, S. 45). Am Arbeitsplatz hat sich der Gebrauch des Französischen in den letzten Jahrzehnten fast verdoppelt und überholt damit Luxemburgisch als meistgenutzte

Sprache (vgl. Fehlen und Heinz 2016, S. 24). Dieses Prinzip gilt für die Bevölkerung als Selbstverständlichkeit, da viele seit ihrer Kindheit und durch die schulische Laufbahn den Umgang mit allen drei Amtssprachen gewohnt sind (vgl. Stölben 2021, S. 16).

Die Vielfältigkeit der Sprachen zeigt sich indes in der Volkszählung 2011: Luxemburgisch gilt als die am häufigsten gesprochene Hauptsprache, gefolgt von Portugiesisch und Französisch. Deutsch steht an vierter Stelle, während Englisch und Italienisch ebenfalls vertreten sind. Insgesamt entfallen die meisten Hauptsprachen auf diese sechs Sprachen. Zusätzlich hat ein erheblicher Anteil der Bevölkerung eine andere Sprache als Hauptsprache angegeben (vgl. Fehlen und Heinz 2016, S. 32). Des Weiteren zeigt diese Studie auf, dass sich die sprachlichen Identitäten nicht immer eindeutig an Nationalitäten koppeln lassen (vgl. ebd., S. 39).

Die Hauptsprache hängt stark von Faktoren wie Alter, Nationalität und Migrationshintergrund ab. Während ältere Luxemburger:innen fast ausschließlich Luxemburgisch als Hauptsprache benutzen, sinkt dieser Anteil bei jüngeren Generationen unter 90 %, was häufig auf nicht in Luxemburg geborene Eltern zurückzuführen ist. Bei Personen mit Migrationshintergrund ergeben sich ähnliche Resultate: Im Alter zwischen 25 und 65 Jahren benutzen diese die luxemburgische Sprache in der Regel selten als Hauptsprache, wohingegen Befragte ab 65 Jahren wiederum Luxemburgisch häufiger als Hauptsprache angeben – ein Indiz dafür, dass viele der Betroffenen langfristig sprachlich integriert wurden. Bei Kindern und Jugendlichen ist der Anteil an Luxemburgisch-Sprecher:innen höher, was womöglich auf den Einfluss der des Bildungswesens zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 40).

Die Unterschiede in den Hauptsprachen lassen sich besser verstehen, wenn man die Bevölkerung in vier Gruppen kategorisiert (vgl. ebd., S. 157f.):

- Luxemburger:innen, die in Luxemburg geboren wurden (über die Hälfte der Bevölkerung) benutzen grundsätzlich Luxemburgisch als Hauptsprache.
- Ausländer:innen, die im Ausland geboren wurden (die sogenannte 1. Generation) bringen eine hohe sprachliche Vielfalt mit sich und orientieren sich zumeist an der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes. Diese Gruppe setzt sich aus gut einem Drittel der Bevölkerung zusammen.
- In Luxemburg geborene Ausländer:innen (die sogenannte 2. Generation), die durch die Sozialisation in Luxemburg in der Regel eine stärkere sprachliche Integration als die 1. Generation aufweisen.

- Im Ausland geborene Luxemburger:innen, die die Minderheit bilden, und ebenfalls vermehrt die Sprache ihres Herkunftsland als Hauptsprache benutzen.

Die sprachliche Integration variiert zudem je nach Einwanderungszeitpunkt, beruflicher Situation als auch nach dem Herkunftsland: Zugewanderte Personen aus Deutschland benutzen meist Deutsch oder Luxemburgisch bei zunehmender Aufenthaltsdauer als Hauptsprache. Menschen französischer Herkunft behalten hingegen eher ihre Sprache bei. Ähnlich ereignet es sich bei portugiesischen Zuwanderer:innen, die ihre Landessprache beibehalten und Luxemburgisch sowie Französisch zu Integrationszwecken erlernen. In Bezug auf Italiener:innen spielt der zeitliche Aspekt eine gewisse Rolle: Während frühere Einwanderer:innen Luxemburgisch häufiger als Hauptsprache wählen, ist bei späteren Migrant:innen auch Französisch verbreitet (vgl. ebd., S. 165).

Die Nutzung der verschiedenen Sprachen unterscheidet sich auch je nach Kontext: Während Luxemburgisch am Wohnort als auch im schulischen Milieu dominiert, herrscht am Arbeitsplatz meist die französische Sprache. Portugiesisch hingegen gilt als eine Sprache, die (bei Familien mit Migrationshintergrund) zwar öfters zu Hause gesprochen wird, jedoch wenig Raum im öffentlichen Bereich, etwa in der Schule oder am Arbeitsplatz, findet (vgl. ebd., S. 176). Trotz des hohen Anteils an portugiesisch-sprachigen Einwohner:innen spielt Portugiesisch weder im Bildungssystem noch im öffentlichen Leben eine bedeutende Rolle (vgl. Langner 2021, S. 2). Vielmehr erhalten hier neben dem Luxemburgischen und Französischem auch Deutsch und Englisch einen höheren Stellenwert (vgl. Fehlen und Heinz 2016, S. 176).

Grundsätzlich wird Französisch als wichtigste Kommunikationssprache betitelt, während dem Luxemburgischen ebenfalls einen hohen Stellenwert zugerechnet wird. Deutsch, Englisch und Portugiesisch reihen sich unter diesen beiden Sprachen ein (vgl. Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg 2024, o.S.)

Damit geht einher, dass der berufliche und soziale Status die sprachliche Verteilung beeinflusst. Beispielsweise wird Englisch grundsätzlich in hochqualifizierten Berufen benutzt, während der Gebrauch der portugiesischen Sprache eher in Berufen mit niedriger Formalbildung stattfindet. Infolgedessen entsteht eine ungleiche räumliche Verteilung der Sprachen: Wohlhabendere Gruppen, die häufiger Luxemburgisch, Französisch und Englisch sprechen, verweilen zumeist in der Hauptstadt und wohl situierten Gemeinden, während Portugiesisch dort unterrepräsentiert ist (vgl. ebd., S. 176f.).

Diese sozialen und beruflichen Unterschiede beeinflussen auch die Wahrnehmung und den Status einzelner Sprachen innerhalb der Gesellschaft. Luxemburgisch wird nach aktuellen Entwicklungen zunehmend als Zweitsprache erlernt. Dennoch herrscht ein Gefühl unter den Luxemburger:innen, dass ihre Sprache bedroht sei. Diese Angst ergibt sich aus dem Fakt, dass die Gesamtbevölkerung schneller wächst als die Zahl der Luxemburgisch-Sprecher:innen (vgl. ebd., S. 24). Eine Studie zu den Einstellungen der Bevölkerung gegenüber den Sprachen hebt derweil hervor, dass Luxemburgisch eine besondere Bedeutung als Identifikationsfaktor und Erstsprache hat. Die Wahrnehmung, dass Luxemburgisch aufgrund der anderen Sprachen gefährdet sei, führt dazu, dass es bewusst gefördert und gegen andere Sprachen verteidigt wird (vgl. Stölben 2021, S. 22).

Im Zuge der kulturellen Vielfalt entwickelten sich zwei gegensätzliche Identitätsdiskurse: Zunächst existiert ein puristischer Ansatz, der die luxemburgische Sprache als entscheidendes Merkmal nationaler Zugehörigkeit hervorhebt und demnach von anderen Sprachen und Kulturen Distanz nimmt. Gegensätzlich dazu existiert ein hybrider Ansatz, der Luxemburg eher als „Mischkultur“ definiert, wobei die Identität auf die Mehrsprachigkeit und Offenheit gegenüber anderen Kulturen zurückzuführen ist (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 354).

Diese beiden Konzepte wirken sich auf aktuelle gesellschaftliche Diskussionen über Sprache aus und demonstrieren die Spannung zwischen Tradition und den Herausforderungen der Globalisierung. Die Mehrsprachigkeit in Luxemburg ist somit nicht nur auf geschichtliche Gegebenheiten zurückzuführen, sondern bildet ebenfalls einen dynamischen Aspekt der aktuellen Identitäts- und Integrationspolitik (vgl. ebd., S. 355).

Die Integration von Zuwander:innen wird durch die Sprachensituation erschwert, da die Sprachkompetenzen stark variieren (vgl. Willems und Milmeister 2008, S. 84). Die Aneignung der luxemburgischen Sprache steigt bei Migrant:innen zwar mit der Aufenthaltsdauer, doch ein erheblicher Teil – etwa ein Drittel derjenigen, die seit mehreren Jahren im Land leben – hat die Sprache nicht erlernt. Diese Entwicklungen unterstreichen die komplexe Mehrsprachigkeitssituation, in der die Sprachaneignung im Kontext der Integration eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fehlen und Heinz 2016, S. 24).

Dennoch ermöglicht die sprachliche Vielfalt einen kontinuierlichen interkulturellen Austausch und eröffnet dementsprechend viele Chancen. Luxemburgs Mehrsprachigkeit kann infolgedessen sowohl als Herausforderung als auch als Bereicherung für die Gesellschaft angesehen werden (vgl. Stölben 2021, S. 23).

3.4 Auswirkungen der demographischen Aspekte auf das Schulsystem

Bisher wurden die demographischen Faktoren dargestellt, die die Gesellschaft in Luxemburg prägen. Die Bevölkerung zeichnet sich durch eine enorme Heterogenität aus, die sich durch die geographische und wirtschaftliche Lage, durch geschichtliche Hintergründe als auch durch Migrationserfahrungen erklären lässt. Begleitet von einem komplexen Mehrsprachigkeitssystem, das die Menschen durch den Alltag begleitet, stellt sich im Folgenden die Frage, welche Auswirkungen die geschilderte demographische Situation auf das Bildungssystem hat.

Aus der Diversität der Population, in welcher trotz einer kleinen Bevölkerungsanzahl von ungefähr 660.000 Menschen um die 180 Nationalitäten vertreten sind (vgl. Klein und Peltier 2024, S. 36), ergibt sich eine große sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. Diese lässt sich auch anhand des außergewöhnlichen Anteils an ausländischen Staatsangehörigen (47,3 %) bestätigen (vgl. ebd.). Infolgedessen ist das Bildungssystem dazu verpflichtet, mehrsprachige Unterrichtskonzepte und -strategien zu entwickeln, um allen Kindern und Jugendlichen ähnliche beziehungsweise gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Es entsteht die Herausforderung, die historische Mehrsprachigkeit (bestehend aus Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) mit den neuen sprachlichen Realitäten in Einklang zu bringen (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 353). Die Mehrsprachigkeit soll dabei nicht eine Hürde, sondern eine Ressource darstellen, die im Rahmen von sprachfördernden Unterrichten in den Fokus geraten sollte.

Auch aufgrund der Tatsache, dass fast die Hälfte der luxemburgischen Bevölkerung nicht im Land selbst geboren wurde, und dass die Anzahl von Luxemburger:innen mit zweiter Staatsangehörigkeit steigt (vgl. Klein und Peltier 2024, S. 37), müssen Lehrpläne in den Schulen sich auf interkulturelle Kompetenzen konzentrieren, um den gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht zu werden. Die anhaltend hohe Zuwanderung und Diversität innerhalb des Volkes beansprucht flexible und integrative Bildungsangebote, darunter insbesondere kulturelle und sprachliche Anpassungen des Unterrichts.

Anschließend hierzu lassen die Ergebnisse der STATEC zu einer steigenden sozialen Ungleichheit innerhalb der luxemburgischen Gesellschaft (vgl. STATEC 2024, S. 27)¹ darauf hindeuten, dass unterschiedliche Bildungschancen zum Nachteil von Kindern aus

¹ Der Rohtext wurde mit OpenAI Chat-GPT am 12.03.2025 mit folgendem Prompt bearbeitet: „Fasse die Ergebnisse dieser Studie zusammen“. Das Resultat wurde vom Autor geprüft und nachbearbeitet.

sozioökonomisch benachteiligten Familien im Schulsystem bestehen (vgl. ChatGPT 2025, o.S.). Willems und Milmeister verweisen auf die räumliche und berufliche Segregation von Migrantengruppen (vgl. Willems und Milmeister 2008, S. 79), welche sich ohne entsprechende Fördermaßnahmen durch das Bildungswesen weiter verstärken.

Dementsprechend ist das luxemburgische Bildungssystem gefordert, das Wert auf Sprachförderung, Chancengleichheit, Integration und interkulturelle Kompetenzen legt. Es steht vor der Herausforderung, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen und bestehende soziale Ungleichheiten zu verringern. Besondere Fördermaßnahmen sind nötig, um benachteiligte Schüler:innen zu unterstützen und Chancengleichheit durch interkulturelle und flexible Unterrichtsstrategien zu gewährleisten.

4. Das luxemburgische Schulsystem

4.1 Struktur und Organisation des Schulsystems

Mit Hinsicht auf die geschilderte demographische Diversität und den daraus resultierenden Herausforderungen für das Bildungssystem stellt sich schließlich die Frage, wie das luxemburgische Schulsystem konkret aufgebaut ist. Im vorherigen Kapitel wurde angedeutet, dass das Bildungswesen in Luxemburg angesichts der komplexen Heterogenität seiner Bevölkerung mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert wird. Im Folgenden wird dementsprechend ein Überblick über die Struktur und Organisation des Schulsystems dargestellt. Die verschiedenen Schulstufen als auch die sprachlichen und curricularen Besonderheiten werden hierbei analysiert, um zu verstehen, inwiefern das System die Anforderungen der heterogenen und mehrsprachigen Schülerschaft miteinbindet.

In Luxemburg besteht zurzeit eine zwölfjährige Schulpflicht für Kinder und Jugendliche zwischen 4 und 16 Jahren, wobei vorgesehen ist, dass sich diese ab 2026 bis auf das 18. Lebensjahr ausstrecken soll. Im Schuljahr 2022/23 waren insgesamt 106.729 Schüler:innen an luxemburgischen Grund- und Sekundarschulen registriert (vgl. Backes und Lenz 2024, S. 49).

Das Schulsystem gliedert sich in die Bereiche der Grundschule („Enseignement fondamental“) und Sekundarschule („Enseignement secondaire“). Die Sekundarschule umfasst dabei unterschiedliche Bildungsgänge, auch Schulzweige genannt, auf die im späteren Verlauf noch detaillierter eingegangen wird. Inklusionstechnisch werden spezielle Strukturen für Schüler:innen mit spezifischem Förderbedarf innerhalb des regulären Schulsystems angeboten. In diesem Rahmen besteht die Möglichkeit einer Einschreibung an acht Kompetenzzentren, die sich auf verschiedene Förderschwerpunkte konzentrieren (vgl. ebd., S. 46).

Es werden bereits zu Beginn der Schullaufbahn verschiedene Bildungswege angeboten. Diese Unterschiedlichkeit dieser Wege besteht im Lehrplan: Öffentliche Schuleinrichtungen bieten nationale und internationale Lehrpläne an, während Privatschulen sich ebenfalls nach dem nationalen, aber auch nach sonstigen Curricula richten können (vgl. ebd., S. 48). Grundsätzlich richtet sich der Großteil der Schulen nach dem nationalen Curriculum. Jedoch wird die Anzahl an Schulen, die internationale Lehrpläne mit verschiedenen Instruktionssprachen verfolgen, zunehmend größer. Auch wenn die meisten Schulen sich in öffentlicher Trägerschaft befinden, erhalten private Institutionen ebenfalls staatliche Subventionen (vgl. ebd., S. 46).

In konkreten Zahlen ausgedrückt verfügte das Bildungswesen im Schuljahr 2023/24 über 165 öffentliche Grundschuleinrichtungen, wobei sechs davon sich nach dem europäischen Lehrplan richten. Vervollständigt wird dies durch zehn Privatschulen mit alternativen Curricula, unter denen sich auch die beiden Europaschulen des Landes befinden (vgl. ebd.).

Im Gegenzug verfügt der Sekundarschulbereich über 53 Lyzeen, die durch drei Einrichtungen in Bezug auf die Erwachsenenbildung ergänzt werden. Darunter befinden sich 41 Sekundarschulen öffentlicher Natur. Der nationale Lehrplan wird derweil in 42 Sekundarschulen angeboten, darunter acht Institutionen, die sich nebenbei auch den internationalen Lehrplan integrieren. Vier der 41 öffentlichen Sekundarschuleinrichtungen richten sich ausschließlich nach dem europäischen Curriculum (vgl. ebd.).

Nach den Ergebnissen aus dem Schuljahr 2022/23 sind mit 82,3% die meisten Schüler und Schülerinnen im nationalen Lehrplan eingeschrieben, wohingegen die restlichen 17,7% internationale oder sonstige Lehrpläne bestritten. Dabei sei angemerkt, dass der Anteil der Schüler:innen in internationalen Programmen über die letzten Jahre stetig gestiegen ist (vgl. ebd., S. 49).

Die Grundschule (oder auch Primarstufe genannt) gliedert sich in vier aufeinanderfolgende Lernzyklen (vgl. ebd., S. 48). Der Unterricht und die Leistungsbewertung richten sich an ein festgelegtes Kompetenzmodell, das Mindeststandards für den Abschluss des jeweiligen Lernzyklus festlegt (vgl. Noesen 2022, S. 125). Das Bildungsministerium übt seit der Durchsetzung dieser Reform verstärkt Kontrolle über die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Grundschulwesens. Mit dem Säkularisierungsprozess im Jahr 2017 besteht zudem kein Zusammenhang mehr zwischen Kirche und Schulwesen (vgl. ebd., S. 123f.).

Der erste Zyklus („Cycle 1“) umfasst die ersten beiden Schuljahre, die in der Regel im Alter von 4-5 Jahren absolviert werden. Der Schuleintritt kann aber auch schon im Alter von drei Jahren durch den freiwilligen Besuch der „éducation précoce“, welche die Kleinkinder auf ihre kommende schulische Laufbahn vorbereitet, erfolgen (vgl. ebd., S. 124). Jeder Zyklus erstreckt sich dabei über einen Zeitraum von zwei Schuljahren, sodass die Kinder ihre Grundschullaufbahn im Normalfall mit dem 12. Lebensjahr abschließen. Den Statistiken aus dem Schuljahr 2022/23 zufolge besuchten rund 12.500 Kinder den ersten Lernzyklus, währenddessen über 35.000 Schüler und Schülerinnen in den weiteren Zyklen eingeschrieben waren (vgl. Backes und Lenz 2024, S. 48). Insgesamt nahm die Anzahl an Kindern im Grundschulbereich im letzten Jahrzehnt um 18% zu (vgl. ebd., S. 49).

Nach dem Abschluss der vier Lernzyklen der Grundschule erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe. In diesem Rahmen erfolgt eine Gliederung beziehungsweise eine leistungsbezogene Orientierung der Schüler:innen in zwei unterschiedliche Hauptschulzweige:

Leistungsstarke Schüler:innen werden in den klassischen Sekundarunterricht (ESC) orientiert. Dieser soll die Heranwachsenden innerhalb eines Zeitraums von sieben Jahren auf akademische Studiengänge vorbereiten und zeichnet sie mit der allgemeinen Hochschulreife aus. 12.427 Jugendliche besuchten im Jahr 2022/23 diesen Schulzweig.

Der allgemeine Sekundarunterricht (ESG) sieht hingegen nach Abschluss der 9. Klasse eine weitere Ausdifferenzierung in drei weitere Schulzweige vor. Je nach Zweig kann auch hier die allgemeine Hochschulreife, eine Berufsausbildung oder ein qualifizierter Zugang zum Arbeitsmarkt erreicht werden. Mit fast 26.000 Heranwachsenden verfügt das ESG im Vergleich zum ESC mehr als die doppelte Anzahl an Schüler:innen. Der Großteil befindet sich dabei im Schulzweig der allgemeinen Hochschulreife, während die anderen beiden Bildungsgänge kleinere Quoten aufweisen. (vgl. ebd., S. 48).

4.2 Sprachliche Anforderungen im luxemburgischen Schulsystem

Das Kennzeichen des luxemburgischen Schulsystems liegt in seiner institutionalisierten Mehrsprachigkeit. Historisch betrachtet entwickelten sich die sprachlichen Bildungsziele aus einem Machtkampf zwischen staatlicher, kirchlicher und kommunaler Mitbestimmung. Die Festlegung einer zweisprachigen Erziehung in deutscher und französischer Sprache erfolgte bereits durch das Primarschulgesetz aus dem Jahre 1843 (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 355).

Die luxemburgische Sprache fand lange Zeit keine offizielle Berücksichtigung im Schulsystem. Erst mit dem Schulgesetz von 1912 wurde Luxemburgisch in den nationalen Lehrplan aufgenommen, was zur Entstehung eines dreisprachigen Schulsystems führte. Allerdings wurde nicht festgelegt, welchen Stellenwert die luxemburgische Sprache dabei einnehmen würde (vgl. ebd., S. 355).

In Bezug auf die Sprachebene lohnt sich ebenfalls ein Blick durch die postkoloniale Linse: Auch wenn Luxemburg nie in der Geschichte als Kolonialmacht fungierte, ist das Land durch seine multikulturelle Gesellschaft von postkolonialen Machtstrukturen betroffen (vgl. Osthus 2016, S. 181), die sich wiederum im Schulsystem widerspiegeln. Tavares und Vieira berichten von bestehenden kolonialen Machtverhältnissen in Luxemburg, die sich vor allem auf die Sprache beziehen. Dabei existieren jedoch auch Möglichkeiten, sich aus diesen zu befreien,

z.B. durch die Beherrschung der französischen Sprache, die als „Autoritätssprache“ gilt (vgl. Tavares und Vieira 2023, S. 28). Die aktuellen Strukturen des luxemburgischen Schulwesens stammen somit nicht direkt aus kolonialen Verhältnissen, obwohl einige Denkmuster darin wiederzuerkennen sind. Die institutionalisierte Mehrsprachigkeit, die sich auf Luxemburgisch, Deutsch und Französisch beschränkt, beinhaltet keine formale Anerkennung der Migrationssprachen.

Im ersten Lernzyklus, dem Kindergarten, erfolgt der Unterricht in der Regel in luxemburgischer Sprache. Das Erlernen der luxemburgischen Sprache gerät in diesem Zyklus vorläufig in den Fokus (vgl. Noesen 2022, S. 124). Dies ändert sich jedoch schnell mit dem Einstieg in den zweiten Lernzyklus: Hier wird Luxemburgisch meist inoffiziell als Kommunikationsmittel angewendet, nimmt aber nach offiziellen Vorgaben eine untergeordnete Rolle im Lehrplan ein (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 355).

Die Alphabetisierung der Schüler:innen erfolgt im Kontext des zweiten Lernzyklus in der Grundschule vorerst auf Deutsch. Die meisten Schulfächer, wie beispielsweise Mathematik oder Naturwissenschaften, werden im gesamten Grundschulbereich in deutscher Sprache unterrichtet (vgl. Langner 2021, S. 2). Die Legitimierung dieser Entscheidung besteht in der sprachlichen Nähe der deutschen Sprache in Bezug zum Luxemburgischen (vgl. Noesen 2022, S. 124). Obwohl Deutsch somit offiziell als einzige Unterrichtssprache in der Primärstufe festgelegt ist, erfolgt gleichzeitig ein Fremdsprachenunterricht in Französisch sowie der Einsatz des Luxemburgischen zur Kommunikation. Mit dem Einstieg in die zweite Klasse werden die Kinder auch schon in die französische Sprache eingeführt (vgl. Tremmel, Pit-ten Cate, Romanovska, Wealer und Ugen 2024, S. 86). Ab 2026 soll die Möglichkeit geboten werden, alternativ eine Alphabetisierung in französischer Sprache zu bestreiten. Dabei soll mit dem Ziel der Förderung von Chancengleichheit die Entscheidung zwischen Deutsch oder Französisch als Alphabetisierungssprache den Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten der Kinder überlassen werden (vgl. Lagodny, Vanolst und Weis 2024, S. 50).

Im Sekundarschulbereich ersetzt Französisch grundsätzlich Deutsch als Unterrichtssprache (vgl. Hu und Wagner 2020, S. 355). Spätestens ab dem 10. Schuljahr erfolgt der schlagartige Übergang zur französischen Sprache. Sämtliche Fächer – bis auf den Deutschunterricht – werden nur noch auf Französisch gehalten. Neben diesem Wechsel wird auch Englisch in den meisten Sekundarschulen als vierte Sprache eingeführt, wobei diese nicht als Unterrichtssprache fungiert (vgl. Langner 2020, S. 2). Demgemäß erlernen alle Schüler und

Schülerinnen, die sich im nationalen Curriculum befinden, im Laufe ihrer Schulkarriere mindestens vier Sprachen.

Die institutionalisierte Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulwesen gilt als Faktor, der die schulischen Laufbahnen der Kinder und Jugendlichen bedeutend beeinflusst. Die Schüler:innen sind darauf angewiesen, diverse Aufgabenstellungen im Unterricht unter der Anwendung und dem Verständnis unterschiedlicher Sprachen zu bearbeiten, um den Anforderungen des Schulalltags gerecht zu werden.

Angesichts dessen zeigt sich, dass der Fokus in Luxemburg stark auf der Beherrschung der offiziellen Amtssprachen (und des Englischen) liegt, während die Mehrsprachigkeit, die durch den Migrationskontext entsteht, im Bildungsbereich bisher kaum berücksichtigt wird (vgl. Langner 2021, S. 3). Obwohl die portugiesische Gemeinschaft einen bedeutenden Anteil der luxemburgischen Bevölkerungsstruktur ausmacht, findet ihre Landessprache im Bildungssystem keine formale Berücksichtigung (vgl. ebd., S. 2). Nebenbei existieren Sprachförderprogramme, die sich verstärkt den Erstsprachen der Kinder zuwenden. Das Erstsprachförderprogramm MOLLY fokussiert sich dabei auf Kinder mit Erstsprache Portugiesisch, um die Entwicklung einer Mehrsprachigkeit zu fördern (vgl. Engel de Abreu 2018, S. 133f.).

5. Theoretischer Hintergrund

5.1 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

5.1.1 Theoretische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Die Struktur des luxemburgischen Bildungssystems ist in besonderem Maße durch die Mehrsprachigkeit bestimmt. Die schulische Praxis wird dabei nicht ausschließlich durch die historische Dreisprachigkeit geprägt, sondern zugleich auch durch die zunehmende sprachliche Diversität der Einwohner:innen und Schülerschaft, die aus dem Migrationskontext entsteht. Zum verbesserten Verständnis der Wirkung von Mehrsprachigkeit im Bildungskontext ist es notwendig, theoretische Befunde zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu betrachten.

Im folgenden Kapitel werden daher verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt, die sich mit Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen beschäftigen. Diese Konzepte bieten eine wissenschaftliche Grundlage, um die Auswirkungen und Dynamiken im luxemburgischen Schulsystem, die durch den mehrsprachigen Kontext entstehen, besser verstehen und einordnen zu können.

Die Vorstellung einer monokulturellen und monolingualen Schule ist durch Migration und Globalisierung überholt. Die heutige Mehrsprachigkeit im Schulalltag lässt sich schwer auf solche traditionellen Modelle beziehen. Die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schüler und Schülerinnen hat zu weitgehenden Veränderungen in der Erziehung, im Unterricht sowie in der Schulorganisation geführt. Aber nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte weisen vermehrt Migrationshintergründe auf (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 68).

Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext steht demnach in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Präsenz der Mehrsprachigkeit im schulischen Raum gewinnt immer mehr an Bedeutung, da gesellschaftliche, demografische und migrationsbedingte Entwicklungen zu einer wachsenden sprachlichen Heterogenität in Bildungseinrichtungen führen (vgl. Mehringer und Herwartz-Emden 2018, S. 197). Dadurch wird deutlich: Mehrsprachigkeit kann den Ausgangspunkt für moderne und inklusive Bildungssysteme bilden (vgl. Wischer und Trautmann 2018, S. 203).

Mehrsprachigkeit gilt bildungspolitisch als erstrebenswert. In europäischen Vereinbarungen wird suggeriert, dass Schüler:innen mindestens drei Sprachen erlernen sollten: die Hauptverständigungssprache des Landes, eine verbreitete Fremdsprache sowie eine anderweitige Sprache (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 70).

Trotz dieser Entwicklungen bleiben die Anforderungen an ein Bildungssystem, nämlich die soziale Integration und Bildungschancen für alle, bestehen (vgl. Sandfuchs 2018, S. 445). In modernen Migrationsgesellschaften wie in Luxemburg bedeutet dies, migrationsbedingte Realitäten und Entwicklungen konstruktiv zu berücksichtigen (vgl. Huxel 2020, S. 233). Damit die sprachliche Vielfalt also vorteilhaft bewertet werden kann, müssen neben den Förderungen des Spracherwerbs auch soziale und bildungspolitische Rahmenbedingungen hinterfragt und angepasst werden (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 189f.).

5.1.2 Potenziale und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit im Schulkontext

Die Mehrsprachigkeit wird in der schulischen Praxis aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet. In diesem Abschnitt werden dafür Perspektiven aus den Feldern der Forschung und Politik, sowie aus ideologischen Vorstellungen eingeführt. Dabei wird vor allem der Wert der Mehrsprachigkeit im schulischen Milieu, einschließlich der verbindlichen Hürden und Herausforderungen, als auch der Einbezug von Herkunftssprachen in den Mittelpunkt gestellt.

In der Forschung und Wissenschaft wird sie einerseits als potenzieller Risikofaktor für schulische Leistungen thematisiert, andererseits als wertvolle Ressource, die anerkannt und gefördert werden sollte (vgl. Dirim und Khakpour 2018, S. 202). Nach ChatGPT (2025) weist berichtet Cummins, dass frühere Studien auf eine negative Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und Intelligenz hinweisen, während neuere Forschungen eine positive Korrelation feststellen (vgl. Cummins 1979, S. 246)².

Entgegen früherer Hypothesen, dass Mehrsprachigkeit zu Verwirrung führt, werden sozioökonomische Faktoren als Faktor benannt. Während das Lernen in einer fremden Sprache bei mehrsprachigen und oft sozioökonomisch starken Kindern zu guten Leistungen in der Schule führt, sehen sich Heranwachsende aus sprachlichen Minderheiten dagegen oft zusätzlichen Schwierigkeiten ausgesetzt (vgl. ebd., S. 224). Ein Unterricht, der in der Erstsprache einer Minderheitssprachgruppe durchgeführt wird, hemmt derweil nicht die Entwicklung einer Zweitsprache (vgl. ebd., S. 246). Mehrsprachige Kinder bauen generell sogar bessere sprachliche Fähigkeiten auf. Somit wird die geistige Entwicklung der Kinder gefördert, solange die Entwicklung der Erstsprache nicht durch die Zweitsprache ersetzt wird (vgl. ebd., S. 229). Wie gut ein Kind eine Zweitsprache aufnehmen kann, hängt zudem vom Grad der Beherrschung der Erstsprache ab. Ist die Erstsprache bereits gut entwickelt, so fällt

² Der Rohtext wurden mit OpenAI Chat-GPT am 26.04.2025 mit folgendem Prompt bearbeitet: „Übersetze diesen Text auf Deutsch und fasse die zentralen Aussagen zusammen.“ Das Resultat wurde vom Autor geprüft und nachbearbeitet.

das Erlernen einer Zweitsprache leichter. Auch hier beeinflussen sozioökonomische Aspekte den Lernprozess, denn: Kinder aus der Mittelklasse lernen ihre Erstsprache in der Regel verstärkt zuhause, während die Sprachen von Kindern aus Minderheiten oft nicht entsprechend gefördert werden (vgl. ebd., S. 233).

Mehrsprachige Menschen nutzen beim Gebrauch einer einzelnen Sprache ihr gesamtes sprachliches Wissen, indem sie bewusst zwischen Sprachen wechseln. Beispielsweise greift eine Person, die in einer bestimmten Situation Deutsch redet, beim Gebrauch dieser Sprache auch auf ihre Kenntnisse in Französisch oder Luxemburgisch zurück. Dementsprechend kann Mehrsprachigkeit den Erwerb von anderen Sprachen positiv unterstützen. Die Sprachkompetenzen der Schüler:innen sollten nicht ausschließlich isoliert in einzelnen Sprachen, sondern ebenfalls an ihren Schnittstellen analysiert werden (vgl. Wildemann, Döll & Brizic 2023, S. 35f.).

Eine positive Anerkennung des sprachlichen Hintergrunds der Lernenden fördert dabei nachweislich den Lernerfolg. Motivation, Offenheit und Identifikation mit der Sprache korrelieren mit besseren Sprachkompetenzen. Im Gegenzug führt eine mangelnde Berücksichtigung der Herkunftssprache zur Verringerung der Motivation beim Erlernen der Unterrichtssprache (vgl. Busse 2019, S. 9f.). Des Weiteren bietet der Einbezug von Familien- und Herkunftssprachen für frisch zugewanderte Kinder eine emotionale Unterstützung.

Wissenschaftlich wird hinterfragt, ob die Förderung der Herkunftssprachen den Erwerb einer anderen Sprache und schulischer Inhalte beeinträchtigt. Ergebnisse aus der Forschung belegen aber derweil, dass keine negativen Merkmale in diesem Zusammenhang vorzufinden sind. Im Gegenteil – die Förderung der Herkunftssprachen kann zu besseren Leistungen in anderen Fächern führen (vgl. Gogolin und Duarte 2018., S. 70).

Die Vorteile der Nutzung von Herkunftssprachen in Schulen lassen sich nach Göbel und Buchwald wie folgt zusammenfassen: Der Erwerb der Zielsprache kann durch die Reflexion über andere Sprache erleichtert werden, während die Nutzung der eigenen Herkunftssprache zum Verständnis in Fachunterrichten wie Mathematik beitragen kann. Gerade lernschwächere Schüler:innen erhalten somit die Möglichkeit, den Lernstoff in ihrer Erstsprache zu behandeln. Studien belegen in diesem Zusammenhang, dass die Nutzung solcher Herkunftssprachen den Unterricht nicht beeinträchtigt, sondern vielmehr zu einem verbesserten Verständnis über die Inhalte beiträgt (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 220).

In aktuellen politischen Diskursen wird Mehrsprachigkeit zunehmend als Potenzial betrachtet. In bildungspolitischen Diskussionen wird hervorgehoben, dass sprachliche Diversität als konstituierendes Merkmal der Schule wahrgenommen werden kann. Innerhalb von Schulinstitutionen, die Wert auf die Förderung der Mehrsprachigkeit legen, weisen Schüler:innen oft bessere Lernergebnisse als einsprachig unterrichtete Kinder und Jugendliche auf. Zusätzlich fällt es ihnen leichter, Kenntnisse in einer neuen Sprache zu erwerben (vgl. Duarte und Neumann 2018, S. 350). Demnach soll Mehrsprachigkeit – insbesondere im Migrationskontext – einen wichtigen Bestandteil des Bildungsauftrags einnehmen. Folglich wird für eine Berücksichtigung von identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekten sowie für eine Entwicklung mehrsprachiger Bildungsprozesse argumentiert (vgl. Thöne und Kölling 2023, S. 14).

Mit dem Verständnis von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext ist nicht nur der Erwerb unterschiedlicher Sprachen gemeint. Die Sprachen sollen auch nicht streng kategorisiert werden. Vielmehr werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den verschiedenen Sprachen als Teil eines dynamischen Prozesses betrachtet, der auf ein besseres Verständnis für Sprache und Kultur abzielt. Somit wird nicht die Fähigkeit, eine Fremdsprache auf dem Niveau der Erstsprache zu beherrschen, zur Voraussetzung, sondern vielmehr eine flexible und reflektierte Sprachverwendung durch die Schüler:innen (vgl. Gogolin 2018, S. 494).

Bildungspolitische Diskurse befassen sich – auch durch die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse – mit dem Einbezug der sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem. Inwiefern können beziehungsweise sollen diese Sprachen in den Schulen gefördert oder einschränkt werden? Gerade auch im Wissen, dass der Einsatz von Herkunftssprachen die Herausforderung verschärft, die Kinder auf die Sprachen des Curriculums vorzubereiten (vgl. Böttjer und Plöger 2023, S. 61).

Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass Bildungsinstitutionen generell sich verstärkt dem Erlernen von Fremdsprachen zuwenden. Dabei werden jedoch zumeist die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen von Lernenden mit Migrationshintergründen nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 226), auch da ihr Nutzen im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse in Frage gestellt wird (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 69). Dieses Prinzip führt wiederum zur Verschärfung von Bildungsungleichheiten.

Schulen bilden derzeit keine machtfreien Räume; die Bewertung der Kompetenzen und Fähigkeiten durch die Lehrkräfte übt sich auf die Bildungschancen aus. Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal müssen aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität verstärkt darauf vorbereitet werden, in mehrsprachigen Lernumgebungen zurecht zu kommen (vgl. Mehringer und Herwartz-Emden 2018, S. 197). Sie sich mit mehreren Aspekten konfrontiert, die zu Schwierigkeiten in der Umsetzung ihres pädagogischen Handelns führen können, darunter die Vielfalt der Sprachen im Klassenzimmer, ein möglicher Zeitmangel oder mangelnde Kenntnisse über verschiedene Herkunftssprachen (vgl. Riehl und Lopez 2018, S. 481). Die Einstellung und Perspektiven des Lehrpersonals in Bezug auf herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit haben somit einen direkten Einfluss auf die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Demzufolge gilt es, Sensibilisierungsmaßnahmen in Schulen vorzunehmen, die solchen Mechanismen entgegenwirken (vgl. Bremm 2018, S. 214).

Ein ideologisch angehauchter Lösungsansatz zur Bewältigung der Ungleichheiten besteht darin, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit – in diesem Sinne die Herkunftssprachen der Schüler:innen – in der Schule stärker zu berücksichtigen (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 226f.). Gewisse Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen zu verfügen, bildet für viele Kinder mit Migrationshintergrund eine Selbstverständlichkeit. Damit die Mehrsprachigkeit sich zum Vorteil entwickelt, braucht es eine frühe und wertschätzende Sprachförderung (vgl. Tracy 2014, S. 31). Die sprachliche Vielfalt der Schülerschaft kann anerkannt und geschätzt werden, indem nicht nur die Kenntnisse in der Unterrichtssprache gemessen werden, sondern die Gesamtheit an sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt wird. Besonders im Unterricht sollten alle Sprachen der Lernenden eingebaut werden, um auch weniger verbreitete Sprachen sichtbar zu machen (vgl. Wildemann, Döll & Brizic 2023, S. 42f.).

Demzufolge wäre es vorteilhaft, wenn Bildungssysteme die mitgebrachten Sprachen der Schüler:innen in den Unterricht integrieren würden. Jedoch zeigt die Realität, dass diese sich in der Regel an gesellschaftlich dominanten Sprachen und Normen orientieren (vgl. Fürstenau 2011, S. 35).

5.1.3 Didaktische Ansätze und Modelle zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Problematiken in Bezug auf mehrsprachige Konzepte in Schulen werden schnell deutlich: Es mangelt grundsätzlich an mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, die Herkunftssprachen, Unterrichtssprachen und schulische Fremdsprachen systematisch integrieren. Zudem fehlt es

meist an Ausbildung und Ressourcen (vgl. Hopp und Jakisch 2020, S. 198). Mehrsprachigkeitsorientierte Methoden werden generell noch spärlich in Lehrwerken und im Unterricht umgesetzt (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 231.).

Jedoch existieren verschiedene Modelle, die sich mit der Sprachthematik auseinandersetzen. Nach Duarte und Neumann lassen sich multilinguale Schulmodelle in drei Hauptformen unterteilen (vgl. Duarte und Neumann 2018, S. 351f.)³. Zum ausführlichen Verständnis der verschiedenen Modelle wurde die OpenAI ChatGPT als Hilfestellung benutzt.

- Immersionsmodelle: Hierbei wird die Zielsprache nicht nur als Lerngegenstand, sondern auch als Unterrichtssprache genutzt. Dies soll das Sprachlernen durch erhöhten Sprachkontakt und inhaltliche Relevanz fördern. Im Grundschulbereich wird von einer „early immersion“ gesprochen, während die „late immersion“ die Anwendung solcher Modelle im Sekundarschulbereich meint. Im luxemburgischen Kontext erfolgt in der Primärstufe eine Immersion der Unterrichtssprache auf Deutsch, wohingegen diese in der Sekundarstufe auf Französisch wechselt. Berücksichtigt die Immersion ebenfalls die Sprachen der Minderheiten, ist von „structured immersion“ die Rede: Diese findet ihre Anwendung in Klassen, in denen sich Schüler:innen befinden, die über eine andere Erstsprache als die Unterrichtssprache verfügen. Hierbei wird das Unterrichtsniveau gezielt den Sprachkenntnissen der Lernenden angepasst, jedoch ohne die Erstsprache der Schüler:innen umfassend einzubauen (vgl. Caprez-Krompak 2010, S. 70). Immersionsmodelle existieren aber nicht ausschließlich in einsprachiger Form, sondern können sich auf zwei verschiedene Sprachen ausbreiten. Daraus ableitend verfolgt das „two-way-immersion-Modell“ das Prinzip, neben der Zielsprache auch die mitgebrachten Sprachen der Schüler:innen systematisch in den Unterricht miteinzubauen. Somit erfolgt eine gleichwertige Berücksichtigung zweier Sprachen, indem die Schülerschaft in zwei Hälften aufgeteilt wird, wobei jede Hälfte den Unterricht in der Sprache der anderen Hälfte absolviert.
- Bilingualer Sachfachunterricht: Ein Fach wird teilweise oder ganz in einer Fremdsprache unterrichtet. Die Herausforderung hierbei besteht darin, sowohl fachliche als auch sprachliche Lernziele gleichzeitig zu erreichen.
- Herkunftssprachenunterricht: Dieser richtet sich an Schüler/innen mit einer anderen Erst- oder Familiensprache und bindet diese in das Geschehen ein. Der Unterricht findet

³ Der Rohtext wurde mit OpenAI Chat-GPT am 20.03.2025 mit folgendem Prompt bearbeitet: „Fasse mithilfe dieses Textes die Hauptformen der multilingualen Schulmodelle zusammen“. Das Resultat wurde vom Autor geprüft und nachbearbeitet.

somit in den mitgebrachten Sprachen der Schüler:innen statt und wird nicht zu den bilingualen Ansätzen gezählt (vgl. ChatGPT 2025, o.S.)

Passend hierzu vertritt das Konzept des Translanguaging nach García (2009) eine Aufhebung starrer Sprachtrennungen in Schule und Unterricht und argumentiert den Einbezug aller vorhandenen Sprachen einer Lerngruppe, anstatt sich nur auf ein bestimmtes Sprachenpaar zu beschränken (vgl. Gantefort 2020, S. 201). Diverse sprachliche Ressourcen werden flexibel und strategisch genutzt, womit kein kompromissloser Fokus auf eine einzige Sprache entsteht (vgl. Thöne und Kölling 2023, S. 14). Trotz unterschiedlicher Definitionen stimmen verschiedene Ansätze darin überein, dass Translanguaging die gesamte sprachliche Kompetenz der Lernenden für Wissensbildung, Verstehen und Kommunikation nutzt (vgl. ebd., S. 15f.). Ein Bildungssystem, das einsprachig ausgelegt ist, würde die Lernenden nach diesem Verständnis benachteiligen, da sie nur zu einem kleinen Teil ihres sprachlichen Repertoires zugreifen können und dementsprechend nicht ihr volles Potential entfalten können. Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial soll folglich zur Minderung von Bildungsungleichheiten beitragen, indem sie die Bedingungen und Voraussetzungen für schulisches Lernen mehrsprachiger Schüler:innen fördert (vgl. ebd., S. 14). Mehrsprachigkeit wird demgemäß als flexibles Kontinuum ohne klare Grenzen zwischen Sprachen definiert (vgl. Gantefort 2020, S. 202).

Mehrsprachigkeit in Schulen bindet sich somit als Teilaspekt eines größeren Diskurses über Inklusion, Diversität und Machtverhältnisse ein. Eine pädagogische Praxis, die Mehrsprachigkeit fördert, muss folglich auch die gesellschaftlichen Strukturen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit beeinflussen, kritisch betrachten (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 188).

Die Interkulturelle Pädagogik, eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, befasst sich mit diesem Bereich. Die Herstellung einer Praxis, die auf die sprachliche Vielfalt in der Schülerschaft gestimmt ist, gehört zu den Kernproblemen der interkulturellen Pädagogik (vgl. Gogolin 2018, S. 474). Interkulturelle Pädagogik setzt ihren Fokus auf gesellschaftliche Veränderungen, die Folgen der Migration und Globalisierung sind (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 189). Sie hinterfragt Bildungsprozesse, die zur Ausgrenzung von bestimmten (meist bedrohten) Gruppen beitragen. Die Zielsetzung dieser Disziplin besteht darin, die Themen der Migration sowie der dadurch entstehenden gesellschaftlichen Diversität im Kontext der Bildungswissenschaft hervorzuheben, sodass sie langfristig als selbstverständliche Bestandteile des Bildungswesens betrachtet werden (vgl. Roth 2018, S. 242).

So kann auch mit einem Blick in die Zukunft angenommen werden, dass die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit in Schulen immer relevanter wird – globale Vernetzung und Migration führen zu neuen Bildungsanforderungen und notwendigen Anpassungen. Schulische Institutionen müssen daher generell – und nicht nur in einem mehrsprachigen Land wie Luxemburg – über die Anpassung ihrer Bildungssysteme reflektieren, um die Potenziale ihrer Schüler:innen vermehrt zu entfalten (vgl. Mehringer und Herwartz-Emden 2018, S. 197).

5.2 Das luxemburgische Bildungssystem und Mehrsprachigkeit

Der aktuelle Forschungsstand unterstreicht die kognitiven und sozialen Vorteile von Mehrsprachigkeit. Währenddessen zeigt sich in der konkreten schulischen Umsetzung, dass der Umgang mit sprachlicher Diversität stark von bildungspolitischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen abhängt. Dies ist besonders im luxemburgischen Schulsystem zu erkennen, das durch eine institutionalisierte Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist. Die gesetzliche Verankerung einer zweisprachigen Bildung in Deutsch und Französisch, begleitet von einer Präsenz des Luxemburgischen verdeutlichen die strukturelle Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Migrationsbedingte Sprachen werden dabei nicht entsprechend berücksichtigt. Deshalb erfolgt nun ein Bezug der theoretischen Grundlagen zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext des vorherigen Kapitels auf das luxemburgische Schulwesen. Anschließend werden aktuelle Modelle in Luxemburg sowie die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Schüler und Schülerinnen im Bildungssystem des Großherzogtums diskutiert.

5.2.1 Bezug der theoretischen Perspektiven zur Mehrsprachigkeit auf das luxemburgische Schulsystem

Die migrationsbedingten Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur Luxemburgs bringen die Notwendigkeit einer schulischen Anpassung mit sich. Die historische Dreisprachigkeit dient immer noch als Grundlage für die pädagogische Praxis, wird aber zunehmend von Herausforderungen durch die wachsende sprachliche Diversität der Bevölkerung konfrontiert. Der Schulalltag wird aktuell von einer Vielzahl an kulturellen und sprachlichen Hintergründen geprägt, die nicht zwingend eine direkte Verbindung mit Deutsch, Luxemburgisch oder Französisch aufweisen. Daraus entsteht der Bedarf, dass migrationsbedingte Realitäten in der Bildungsplanung berücksichtigt werden müssen (vgl. Huxel 2020, S. 233). Infolgedessen gewinnt die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität immer mehr an Bedeutung. Auch wenn das luxemburgische Bildungssystem dem europäischen Ideal des Erwerbs von drei

unterschiedlichen Sprachen entspricht (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 70), so birgt dieses Modell wiederum erhöhte Schwierigkeiten für Kinder und Jugendliche aus Familien, die keine der drei Amtssprachen sprechen. Das Schulsystem steht somit vor der Aufgabe, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen, ohne dass sie zu einer zusätzlichen Belastung für bestimmte Schülergruppen wird. Dies erfordert eine differenzierte Sprachförderung, die nicht nur auf die drei Amtssprachen beschränkt ist, sondern auch die sprachlichen Hintergründe der Schüler:innen mit einbezieht.

Die jeweiligen Herkunftssprachen der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund werden jedoch nicht systematisch in den Unterricht integriert. Das Schulsystem orientiert sich an den gesellschaftlich dominanten Sprachen. Somit entsteht sofort mit dem Beginn der schulischen Laufbahn die Ungleichheit, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund das Luxemburgische erst erlernen müssen, während Schüler:innen aus luxemburgisch-sprachigen Familienhäusern bereits über diese Vorkenntnisse verfügen. Folglich tauchen vermehrt Schwierigkeiten bei der Verfolgung von Unterrichtsinhalten im Falle einer Benachteiligung durch die Sprache auf. Besonders kritisch ist dies durch die Tatsache, dass betroffene Kinder nicht nur Luxemburgisch, sondern auch Deutsch und Französisch relativ zeitnah erwerben müssen, während ihre Erstsprache im schulischen Kontext keine Rolle spielt.

Studien belegen jedoch die Möglichkeit, dass die Förderung der Herkunftssprachen zu besseren Leistungen in anderen Fächern führen kann (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 70). Die gesellschaftlichen Entwicklungen erfordern Ansätze und Konzepte aus der Interkulturellen Pädagogik, die sich auf die Folgen von Migration und Globalisierung spezialisiert (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 189). Deshalb wäre ein Ansatz, der auf eine flexible und reflektive Sprachverwendung abzielt und Sprache als dynamischen Prozess versteht (vgl. Gogolin 2018, S. 494), im Rahmen des luxemburgischen Schulsystem hilfreich, um die sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen aller Schüler:innen – unabhängig von ihrer Erstsprache – stärker zu berücksichtigen. Statt die Schüler:innen ausschließlich auf Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch zu beschränken, könnten Lehrkräfte nach dem Konzept des Translanguaging bewusst mehrsprachige Strategien einsetzen, um das Verständnis und den Wissenserwerb zu erleichtern (vgl. Thöne und Kölling 2023, S. 14). Auch das Konzept des Einbezugs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 226f.) der Heranwachsenden könnte sich als vorteilhaft in Bezug auf die Bekämpfung von solchen Ungleichheiten beweisen. So könnte beispielsweise im Unterricht auf Sprachen wie

Portugiesisch oder Italienisch zurückgegriffen werden, um Lernprozesse zu erleichtern, anstatt sich ausschließlich auf die Landessprachen zu fokussieren.

Gleichzeitig entsteht durch einen stärkeren Einbezug solcher Sprachen aber die Gefahr, die Kinder nicht ausreichend auf die vorgegebenen Sprachen des Curriculums vorzubereiten (vgl. Böttjer und Plöger 2023, S. 61). Gerade da es sich im luxemburgischen Lehrplan um gleich drei verschiedene Sprachen handelt, die den Kindern schon in sehr frühem Alter vermittelt werden, erscheint eine Integration der Herkunftssprachen im Hinblick auf organisatorische und zeitliche Aspekte kompliziert. Diese Herausforderung wird vor allem zur alltäglichen Aufgabe der luxemburgischen Lehrkräfte, die ihren Unterricht auf den mehrsprachigen und multikulturellen Kontext im Klassenzimmer anpassen müssen. Ihre Einstellungen und Methoden können sich erheblich auf die Chancen der Kinder und Jugendlichen auswirken (vgl. Bremm 2018, S. 214).

Zwei der vorgestellten Modelle zur Förderung von Mehrsprachigkeit lassen sich im Schulsystem wiederfinden: Immersionsmodelle oder bilinguale Sachfachunterrichte (vgl. Duarte und Neumann 2018, S. 351f.), bei denen Fremdsprachen als Unterrichtssprachen genutzt werden, sind in Luxemburg allgegenwärtig. Im Grundschulbereich bildet Deutsch die Unterrichtssprache, obwohl die Mehrheit diese nicht als Erstsprache verwendet. Im Sekundarschulbereich wechselt die Unterrichtssprache dann auf Französisch. Das Konzept des Herkunftssprachenunterricht wird hingegen weniger berücksichtigt: Der Fokus auf die drei Amtssprachen sowie der Einbezug des Englischen im Sekundarschulbereich lassen wenig Spielraum für andere sprachliche Ressourcen.

In der Summe zeigt sich, dass das luxemburgische Schulsystem eine differenzierte und reflektierte Sprachförderung benötigt, die nicht nur auf die offiziellen Sprachen, sondern auch auf die sprachlichen Hintergründe der Schüler:innen eingeht, um zu einer stärkeren Chancengleichheit zu gelangen.

5.2.2 Reformen, Ansätze und Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg

Nachdem die Relevanz der Verwendung von pädagogischen Konzepten, die sich mit der sprachlichen Vielfalt im Schulbereich beschäftigen, erörtert wurde, erfolgt nun eine grundlegende Darstellung der Reformen und Ansätze, die das luxemburgische Bildungssystem prägen.

Seit den 1990er Jahren wurden in Luxemburg bildungspolitische Reformen gefordert, die auch den Sprachunterricht betreffen. Erste konkrete Anpassungen des Bildungswesens an die

gesellschaftliche und sprachliche Heterogenität lassen sich mit der Reform aus dem Jahre 2009 vermerken (vgl. Noesen 2022, S. 123). Eine Anpassung des Sprachunterrichts erfolgte 2004 zuerst in einer Testphase, bevor sie 2009 schließlich umgesetzt wurde: Das „Réajustement de l’enseignement des langues“ (Übersetzt: Neujustierung des Sprachunterrichts) erfolgte als Reaktion auf die negativen Auswirkungen, die mit der Mehrsprachigkeit entstanden. Diese Reform sieht vor, an der institutionellen Mehrsprachigkeit des Landes festzuhalten und somit die Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch weiterhin prioritär zu fördern, wobei daraus resultierende Ausschlussmechanismen, wie beispielsweise eine strenge Selektion nach den Sprachkompetenzen der Schüler:innen, gemindert werden sollen (vgl. Berg 2011, S. 57). Somit erfolgte eine Anpassung der Sprachbildungspolitik, die bis heute anhält. Diese umfasst eine zunehmende Anerkennung der Diversität und individueller Sprachprofile sowie die Berücksichtigung der mehrsprachigen Verhältnisse, die durch die demographischen Entwicklungen entstehen (vgl. ebd., S. 58).

Das „Réajustement de l’enseignement des langues“ legte Kompetenzstufen für die drei Landessprachen als Mindestanforderung für verschiedene Schulstufen fest. Dabei erfolgt im Sprachunterricht eine Unterteilung in verschiedene Kompetenzbereiche, darunter Hören, Sprechen, Lesen, und Schreiben. Mit dieser Reform wird ein inklusiver und leistungsdifferenzierter Ansatz verfolgt, der die individuellen Sprachbiographien der Schüler:innen berücksichtigen soll (vgl. Noesen 2022, S. 141).

Die Umsetzung dieser Vorgaben in der Praxis sieht sich jedoch viel Kritik ausgesetzt. Diese besteht darin, dass die jeweiligen Lernziele, die mit diesen Kompetenzstufen einhergehen, sehr allgemein und nicht konkret sind. Außerdem herrscht Unklarheit darüber, wie die Kompetenzraster entwicklungssensibel und didaktisch eingesetzt werden können (vgl. ebd., S. 142). Zusätzlich wird die Zielvorstellung einer äquivalenten Sprachkompetenz auf Erstsprachenniveau in allen drei Landessprachen als unrealistische Idealvorstellung betitelt, auch wenn sie nach wie vor als Orientierungsrahmen für die Lehrpraxis fungiert (vgl. ebd., S. 140).

Trotz dieser Reform änderte sich nur wenig am luxemburgischen Sprachunterricht: Das Nebeneinander der verschiedenen Amtssprachen bestimmt den Schulalltag, während eine integrierte und handlungsorientierte Alternative wenig bis keine Berücksichtigung findet (vgl. ebd., S. 143). Es gibt zudem keine klare Übereinstimmung bezüglich der Stellung der offiziellen Sprachen im Schulsystem, weder auf der Seite des Ministeriums noch im Kontext der Wissenschaft (vgl. ebd., S. 137). Interessanterweise führten die Verbesserungsvorschläge des

„Réajustement de l'enseignement des langues“ auch nicht zu besseren Ergebnissen im Rahmen der PISA-Studien (vgl. Berg 2011, S. 58).

Studienangaben zufolge sehen die luxemburgischen Lehrkräfte die historische Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv, geben jedoch an, den Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund nur einen geringen Wert beizumessen. Das Argument zur Vernachlässigung dieser Sprachen besteht darin, dass viele Fachkräfte nicht ausreichend Wissen über die mehrsprachige Sprachentwicklung verfügen. Zusätzlich fehlen die nötigen Kenntnisse, um auf die Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen eingehen können (vgl. Noesen 2022, S. 146). Lehrkräfte orientieren sich weiterhin nach dem Ideal einer perfekten Beherrschung der drei Landessprachen, was gegen eine Verwirklichung eines mehrsprachigen Konzepts, das die sprachlichen Fähigkeiten aller Schüler:innen wertschätzt, spricht (vgl. ebd., S. 148).

Der Umgang mit der Schülerschaft bleibt indessen weitgehend unverändert. Dies lässt sich daran festhalten, dass Homogenisierungsmechanismen wie Klassenwiederholungen gegenüber differenzierteren pädagogischen Methoden dominieren. Eine auffällige Orientierung auf die Bedürfnisse der luxemburgischen Mittelschicht und somit auf die Beherrschung der drei Amtssprachen wird ersichtlich (vgl. ebd., S. 127f.).

Neuere Reformen und Initiativen richten sich jedoch vermehrt an die Diversität und sprachlichen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen: Frühpädagogische Einrichtungen, die für die Betreuung von Kleinkindern im Alter von bis zu vier Jahren zuständig sind, müssen seit 2017 die Mehrsprachigkeit der Kinder berücksichtigen. Während früher eine Erziehung in Luxemburgisch und Französisch gesetzlich vorgegeben war, besteht aktuell die Empfehlung, die verschiedenen Sprachelemente der Kinder zu integrieren (vgl. ebd., S. 135). (Ergänzungs)Kurse in den Herkunftssprachen der Migrant:innen, beispielsweise in Portugiesisch oder Italienisch, werden angeboten und teilweise in den Schulunterricht integriert (vgl. ebd., S. 136; Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg 2025, o.S.).

Neu zugezogene Kinder aus dem Ausland werden – unabhängig von ihren Migrationsgründen – in sogenannte Integrationskurse („classes d'accueil“) eingeteilt, die dazu dienen, ab dem Zyklus 2 die Sprachen Deutsch und Französisch intensiv zu vermitteln. Dies erfolgt nach einer Besprechung zwischen der Familie und der zuständigen Abteilung des Ministeriums SIA („Service de l'intégration et de l'accueil scolaires“), welche über die Orientierung des Kindes in eine geeignete Klasse entscheidet. Diese Zuordnung basiert auf dem bisherigen schulischen

Entwicklungsstand sowie auf den vorhandenen Sprachkenntnissen des Kindes (vgl. Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg, 2025, o. S.). Folglich sollen die Heranwachsenden, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit als „Accueil“-Schüler:innen betitelt werden und meist keine der drei Amtssprachen beherrschen, durch spezielle Sprachkurse dem weiteren Unterricht folgen können. Die Anzahl an Unterrichtsstunden variiert in Funktion des Alters, Lernfortschrittes und den Sprachkenntnissen der Lernenden. Beim Eintritt fokussiert sich der Unterricht vorerst auf den Erwerb einer grundlegenden Sicherheit in einer Sprache, bevor die zweite Sprache anschließend eingeführt wird. Eine sprachliche Immersion findet somit je nach den Bedürfnissen der Lerngruppe auf Deutsch oder Französisch statt. Außerhalb der Sprachkurse besuchen die Schüler:innen die regulären Klassen, damit ein Kontakt mit den anderen Lerngruppen gesichert wird. Zudem soll dadurch das Spracherlernen vereinfacht werden. Integrationskurse verfolgen die Zielsetzung, den Zugang zu Regelklassen für zugewanderte Kinder möglichst schnell zu gewährleisten (vgl. Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg, 2025, o.S.).

Zusätzlich wurde mit dem Konzept „Salut, c’est parti!“ 2018 ein integrativer Ansatz in den Grundschulbereich eingeführt, der sich nur auf die Kommunikation, und nicht auf die Schriftlichkeit des Französischen fokussiert. Durch eine spielerische Vermittlung der Sprache, die auf schülerzentriertem Lernen basiert, soll den Kindern mit dem Beginn des zweiten Lernzyklus die Sprache nähergebracht werden. Dabei wird vor allem Wert auf Kompetenzorientierung, Interdisziplinarität und auf die Integration unterschiedlicher Sprachvoraussetzungen gelegt (vgl. ebd., S. 144).

Tatsächlich zeigen diese Anpassungen wenig weitreichende Veränderungen in der Chancengerechtigkeit auf: Die Verstärkung bestehender sozio-ökonomischer Ungleichheiten lässt darauf schließen, dass das Bildungssystem die sprachliche Vielfalt nach wie vor nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. ebd., S. 137). Die sprachliche Bildungspolitik hat bislang keine Maßnahmen entwickelt, um den gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen gerecht zu werden. Seit 2004 wurden – vor allem in Grundschulen – Schritte hin zu einer kompetenzorientierten und funktionalen Sprachbildung unternommen. Obwohl Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit und zur Vorbereitung auf die Schulsprachen strukturell und didaktisch verankert wurden, blieb die Sprachenfolge bis 2021 unverändert (vgl. ebd., S. 147).

In diesem Jahr erfolgte die Schaffung alternativer Schulformen, die eine andere Sprachenfolge anbieten. Darunter fallen die internationalen Schulformen, die in den letzten Jahren einen

Anstieg ihrer Schülerzahlen vermerken konnten – Tendenz steigend. Hieraus entsteht wiederum die Gefahr einer sozialen Spaltung der Schüler:innen, da solche mit Migrationshintergründen eher dazu neigen, sich für alternative Sprachfolgen in französischer oder englischer Sprache zu entscheiden, während Kinder aus luxemburgischen Elternhäusern eine Alphabetisierung auf Deutsch bevorzugen (vgl. ebd., S. 147f.).

In naher Zukunft ist die Umsetzung des Projekts ALPHA in sämtlichen Grundschulen des nationalen Curriculums eingeplant. Derzeit wird eine Testphase in vier Grundschulen aus den südlichen Gemeinden eingeleitet. ALPHA verfolgt das Ziel einer verstärkten Chancengleichheit im Bildungssystem, indem die Eltern der Kinder beim Schuleintritt die Alphabetisierungssprache – Deutsch oder Französisch – selbst auswählen können. Unterschiedliche Unterrichtseinheiten in den vier Zyklen werden demnach je nach ausgewählter Sprache in deutscher oder französischer Sprache angeboten. Kinder, die die Alphabetisierung auf Deutsch erhalten, lernen ab dem Zyklus 2 Französisch als Fremdsprache. Umgekehrt erwerben Kinder, die auf Französisch alphabetisiert werden, Deutschkenntnisse als Fremdsprache. Passend zu dieser Entwicklung werden die Unterrichtsmaterialien zweisprachig gestaltet und weiterführende Fortbildungsangebote für die Lehrpersonen zur Alphabetisierung in Französisch angeboten. Trotz unterschiedlicher Sprachen soll die soziale Kohäsion gestärkt werden, weshalb Mathematik und Nebenfächer in gemischten Klassen zwischen deutschen und französischen Klassen stattfinden. Die luxemburgische Sprache soll in diesem Rahmen als gemeinsame Kommunikationssprache zwischen den Schüler:innen dienen (vgl. Lagodny, Vanolst und Weis 2024, S. 50f.).

Es gibt zudem Diskussionen über weitere Reformansätze, darunter eine Alphabetisierung in Luxemburgisch oder auch die Möglichkeit einer parallelen und flexiblen Alphabetisierung. Auch ein Modell, das auf der Mehrsprachigkeit in Form eines Einbezugs der Familiensprachen der Schüler:innen auf struktureller und didaktischer Ebene basiert, ist in Planung (vgl. ebd., S. 148).

Die bildungspolitischen Entwicklungen zur Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Bildungssystem zeigen eine langsame, aber fortschreitende Anpassung an die sprachliche Vielfalt der Schülerschaft. Jedoch bleiben trotz dieser Veränderungen zentrale Herausforderungen bestehen. Insbesondere die Dominanz der drei Amtssprachen, begleitet von einer unzureichenden Berücksichtigung der Familiensprachen führt weiterhin zu Ungleichheiten im Bildungswesen. Alternative Schulmodelle bieten derweil neue Möglichkeiten, bergen aber gleichzeitig die Gefahr der sozialen Spaltung. Mit Blick auf eine

langfristige Verbesserung der Chancengerechtigkeit kann daher eine Umsetzung konkreter mehrsprachiger Ansätze mit klaren Vorgaben auf struktureller und didaktischer Ebene von Nutzen sein.

5.2.3 Auswirkungen der schulischen Mehrsprachigkeit auf die Schüler:innen

Abschließend wird versucht, einen Überblick über die grundlegenden Auswirkungen der bildungspolitischen Entscheidungen auf die Schülerschaft zu schaffen. Dazu werden Resultate herangezogen, die sich vor allem mit den Leistungsunterschieden zwischen Kindern und Jugendlichen mit Erstsprache Luxemburgisch und Schüler:innen aus portugiesisch-sprachigen Elternhäusern befassen.

Luxemburg verfügt aufgrund der vielen Schulzweige über ein stark stratifiziertes System, das besonders im Rahmen der Sekundarstufe deutlich wird. Die Schüler:innen werden in Funktion ihrer individuellen Leistungen zu den entsprechenden Schulzweigen orientiert, wobei die sprachlichen Leistungen eine enorme Rolle spielen. Da diese Zweige im Grundschulbereich noch keine Rolle finden, kann die Primärstufe als offener für Heterogenität konnotiert werden (vgl. Noesen 2022, S. 125).

Trotz dessen wird schon in den Grundschulen und somit zu Beginn der schulischen Laufbahn deutlich, dass Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder aus nicht-luxemburgisch-sprachigen Elternhäusern durch die Anforderungen des Curriculums nicht über die gleichen Bildungschancen verfügen (vgl. ebd.). Die starke Stratifizierung und die Sprachenfolge begünstigen Schüler:innen aus der luxemburgischen Mittelschicht, die die drei Landessprachen auf akademischem Niveau beherrschen. Dahingegen werden Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch schwächeren Verhältnissen benachteiligt (vgl. ebd., S. 128). Insbesondere Kinder, deren Herkunftssprache nicht zur germanischen Gattung gehört (z.B. Portugiesisch), sind von Ungerechtigkeiten im Bildungssystem betroffen (vgl. ebd., S. 147). Hierbei zeigt sich, dass die Sprache einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen ausübt. Diese Tatsache wird umso bedeutender, da der Prozentsatz an Schüler:innen, die eine andere Erstsprache als Luxemburgisch haben, im letzten Jahrzehnt um 15% gestiegen ist (vgl. ebd., S. 126).

Die Auswahl der deutschen Sprache als Alphabetisierungssprache kommt nicht jedem zugute: Diese Entscheidung stellt insbesondere Einwanderer:innen aus Portugal und deren Nachwuchs vor Herausforderungen, da ihre Landessprache einen romanischen Hintergrund hat und somit geringe Ähnlichkeiten mit dem Deutschen aufweist. Auch wenn die portugiesische

Gemeinschaft einen bedeutenden Teil der luxemburgischen Bevölkerung ausmacht, findet ihre Sprache weder in Schulen noch im öffentlichen Leben viel Berücksichtigung (vgl. Langner 2021, S. 2).

Im Nationalen Bildungsbericht 2024 wurde untersucht, wie sich der sprachliche Hintergrund der Schüler:innen auf ihre Entwicklung im Fach Mathematik auswirkt. Die Ergebnisse zeigen auch hier auf, dass Kinder ohne luxemburgisch- oder deutschsprachigen Hintergrund (und insbesondere portugiesisch-sprachige Schüler:innen) schlechter abschneiden (vgl. Ottenbacher, Wollschläger, Keller, Sonnleitner, Hornung, Esch, Fischbach und Ugen 2024, S. 59). Kinder, die Luxemburgisch oder Deutsch im Elternhaus sprechen, sind zudem mehr in der Lage, Wörter korrekt zuzuordnen als Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen (vgl. Tremmel, Pitten-Cate, Romanovska, Wealer und Ugen 2024, S. 88).

Standardisierte Tests belegen den Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und den Kompetenzniveaus der Schüler:innen: Fast die Hälfte der Kinder erreicht in der dritten Klasse nicht das grundlegende Kompetenzniveau. Heranwachsende mit Erstsprache Luxemburgisch schneiden dabei deutlich besser ab als ihre Klassenkameraden, die Portugiesisch als Erstsprache verwenden. Die leistungsschwächeren Schüler:innen haben gleichzeitig Schwierigkeiten, Fachinhalte aufgrund unzureichender Sprachkompetenzen zu verstehen (vgl. Noesen 2022, S. 138).

Die bisherigen Ergebnisse des Projekts ALPHA verdeutlichen den Einfluss der Alphabetisierungssprache auf die Leistung der Schüler:innen. Hierbei wurden zwei Gruppen im Rahmen von standardisierten Tests miteinander verglichen – die erste Gruppe wurde gemäß dem Lehrplan auf Deutsch alphabetisiert, während die zweite Gruppe sich der französischen Sprache widmete. Die zweite Gruppe hat vorwiegend einen französischen oder portugiesischen Sprachhintergrund, während die erste Gruppe vermehrt Luxemburgisch oder Deutsch spricht. Die Resultate zeigen auf, dass die zweite Gruppe insgesamt besser abschnitt und zudem motivierter wirkte, was wohl auf die linguistische Nähe des Französischen in Bezug auf die Herkunftssprachen der Schüler:innen zurückzuführen ist. Auch die Eltern fühlten sich generell durch die Nähe zur französischen Sprache mehr in das schulische Geschehen ihrer Kinder eingebunden (vgl. Hornung, Colling, Esch, Keller, Hellwig und Ugen 2024, S. 52f.).

Die ungleichen Bildungschancen zwischen luxemburgisch-sprachigen und portugiesisch-sprachigen Kindern werden bereits in der Primärstufe in mehreren Bereichen deutlich. Im Sekundarschulbereich zeigt sich das Resultat dieser ungleichen Bildungschancen: Mit ungefähr

70% sind Luxemburger:innen im ESC übervertreten, während sie mit 36% im niedrigsten Schulzweig des ESG eine Minderheit darstellen (vgl. Noesen 2022, S. 126). In der Sekundarstufe ist die Verteilung der Schüler:innen somit wesentlich von ihrer Erstsprache abhängig.

Trotz dieser negativen Effekte zeigen die jüngsten bildungspolitischen Maßnahmen positive Auswirkungen auf die Vorschulebene, da eine Mehrheit an Kindern die Lernziele des ersten Zyklus erreicht, die den Schriftspracherwerb unterstützen sollen (vgl. ebd., S. 138). Die frühe Sprachförderung im Vorschulbereich, insbesondere im Luxemburgischen, zeigt bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen signifikante Auswirkungen auf die Sprachentwicklung. Diese lassen sich an einem ansteigenden Trend bezüglich ihrer Leistungen im ersten Zyklus bestätigen. Allerdings können diese Leistungen in den ersten beiden Grundschuljahren nicht aufrechterhalten werden. Die Alphabetisierung in deutscher Sprache fällt den Kindern mit Migrationshintergrund – auch trotz früher Förderung im Luxemburgischen – schwierig (vgl. ebd., S. 139).

5.3 Unterrichtsplanung und -umsetzung in mehrsprachigen Klassen

Angesichts der Auswirkungen der schulischen Mehrsprachigkeit auf die Schüler und Schülerinnen ist eine gezielte und systematische Unterrichtsplanung unerlässlich. Um den diversen Sprachhintergründen und Leistungsunterschieden gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte ihren Unterricht der Heterogenität der jeweiligen Lerngruppe anpassen. Im folgenden Kapitel wird daher näher darauf eingegangen, wie eine effektive Unterrichtsplanung gestaltet werden kann, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Kompetenzen der Schüler:innen bestmöglich zu fördern und eine möglichst chancengerechte Lernumgebung zu schaffen.

5.3.1 Konzepte und Modelle zur Unterrichtsplanung und -gestaltung

Ein effektiver Unterricht basiert auf einer durchdachten Planung: Diese sollte sowohl theoretisch fundiert als auch mit Bezug auf die Praxis sein. Unter dem Begriff der Unterrichtsplanung werden verschiedene Maßnahmen zur Optimierung eines bevorstehenden Unterrichts verstanden (vgl. Gassmann 2013, S. 105). Die Planung gilt, neben der Realisierung des Unterrichts zur wichtigsten didaktischen Tätigkeit einer Lehrperson (vgl. Peterßen 1982, S. 184). Deshalb werden nun grundlegende Prinzipien und Strukturen vorgestellt, die zur Erstellung eines durchdachten Unterrichts dienen. Eine allgemein anerkannte pädagogische

Planungstheorie existiert nicht, wohingegen zahlreiche Modelle zur Unterrichtsplanung bestehen. (vgl. Standop 2015, S. 111f.).

Unterrichtsplanung darf nicht als ein strenges Festlegen von Handlungen verstanden werden, sondern soll Möglichkeiten und unvorhersehbare Abweichungen offenhalten. Es geht also nicht um die Vermeidung von möglichen Richtungsänderungen, sondern vielmehr darum, entsprechend und konstruktiv auf solche reagieren zu können (vgl. ebd., S. 111f.). Die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts erfordert neben einer genauen Planung zusätzlich situative und improvisierte Handlungen, die den Verlauf den unvorhergesehenen Entwicklungen anpassen. Unterrichtsplanung zeichnet sich demnach durch ein Spannungsfeld zwischen durchdachter Planung und situationsbezogener Improvisation aus (vgl. ebd., S. 42). Kiper und Mischke verdeutlichen passend hierzu die Möglichkeit von Eventualitäten im Unterricht: „Eine umsichtige und vorausschauende Unterrichtsplanung (eventuell unter Durchdenken von alternativen Verlaufsprozessen) und eine darauf basierende Vorbereitung des Unterrichts (Herstellen von Materialien, Zusammenstellen geeigneter Medien, Verfassen von Arbeitsaufträgen) stellt eine solide Grundlage für gelingenden Unterricht dar“ (Kiper und Mischke 2009, zit. n. Standop 2015, S. 127).

Ein erster Schritt zur Erstellung einer durchdachten Struktur basiert auf den didaktischen Grundfragen nach Jank und Meyer (2011) (vgl. Standop 2015, S. 39):

- Was? – Welche Inhalte sollen vermittelt werden?
- Wie? – Welche Methoden, Medien und Sozialformen werden angewandt?
- Wozu? – Welche Ziele werden verfolgt?
- Warum? – Welche Begründung(en) legitimieren das Vorhaben?
- Wem? – Wer ist die Zielgruppe?
- Wo? – Welcher Ort dient zur Realisierung des Vorhabens?
- Wann? – Welcher zeitlicher Rahmen wird festgelegt?
- Wer? – Was sind die Rollen der Beteiligten?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen findet sich auch im didaktisch-strukturierten Grundmodell wieder, welches die Planung des Unterrichts in fünf verschiedene Strukturen unterteilt (vgl. ebd., S. 42ff.):

Die Aufgabe des Unterrichts widerspiegelt sich in der *Zielstruktur*. Dazu zählt die Planung des eigenen Lehrens sowie die Reflexion über die Lernprozesse der Schüler:innen. Zielsetzungen werden dabei in äußere und innere Seiten gespalten: Äußere Ziele sind sichtbar (z.B.

Absichtserklärungen der Lehrkraft), während innere Ziele nicht direkt beobachtbar sind (z.B. Absichten und Motive).

Die *Inhaltsstruktur* beinhaltet das Thema des Unterrichts und kann wie die Zielstruktur in eine äußere (z.B. Erläuterungen, Lehrmaterialien) und innere Seite (Inhalte aus dem Unterricht, die die Schüler tatsächlich mitnehmen) unterteilt werden. Hierbei spielt auch die Zugänglichkeit eine Rolle: Es stellt sich die Frage, welche Zugänge und Arbeitsweisen am besten für die entsprechende Schülerschaft geeignet sind, damit sie den Inhalt des Unterrichts aufnehmen können.

Die *Sozialstruktur* beschäftigt sich mit den Interaktionsformen. Die äußere Seite meint hierbei die räumlich-soziale Organisation (z.B. Gruppenarbeiten), wobei die innere Seite sich auf das Lernklima, die Beziehungen und die Kommunikation bezieht. Verbindlich dazu ist der Einbezug von inklusiven Prozessen im Rahmen einer inneren Differenzierung relevant, z.B. in Bezug auf unterschiedliche Leistungsniveaus, Ethnien oder Geschlechter.

Die *Handlungsstruktur* umfasst das methodische Handeln der Lehrkraft, welches sich an einem strukturierten Handlungsmuster mit klarem Ablauf orientiert. Die daraus resultierenden Aktivitäten bilden die äußere Seite, während die gesamte Handlungslogik die innere Seite repräsentiert. Erfolgreiches Lernen zeigt sich derweil nicht nur anhand der Handlungen der Lehrkraft, sondern an der Selbsttätigkeit der Lernenden.

Die fünfte und letzte Struktur befasst sich mit dem zeitlichen Aspekt der Planung. Die Einteilung des Unterrichts in zeitliche Abschnitte und Intervalle bildet die äußere Seite der *Prozessstruktur*, wobei die dazu verwendete Logik die innere Seite wiedergibt. Aus der methodischen und zeitlichen Einteilung ergibt sich ein Unterrichtsverlauf, der die unterschiedlichen Strukturen (Ziel -, Inhalts- Sozial- und Handlungsstruktur) miteinander verbindet.

Peterßen spricht in diesem Zusammenhang von den „Dimensionen der Unterrichtsplanung“ (vgl. Peterßen 1982, S. 208). Die vier Dimensionen der Intentionen (Lehr- und Lernziele), der Themen (Lehr- und Lerninhalte), der Methoden (Lehr- und Lernverfahren) und der Medien (Lehr- und Lernmittel) sind im Planungsprozess zu beachten. Die Lehrkraft muss dabei spezifische Entscheidungen über die Inhalte in den jeweiligen Dimensionen treffen, die zwar deutlich voneinander zu unterscheiden sind, aber trotzdem in einem wechselseitigen Verhältnis

stehen und durch externe Faktoren, darunter sozio-kulturelle sowie anthropologisch-psychologische Voraussetzungen und Folgen beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 208f.).

Auch Heidemann (1992) schlägt ein Grundsche ma zur Planung des Unterrichts vor und unterscheidet dabei zwischen den Ebenen der Alltags- und Planungswelt (vgl. Standop 2015, S. 117f.). Erstere beschreibt die reale Welt, in der gelebt und unterrichtet wird. Miteinbegriffen sind jene Probleme und Herausforderungen, die eine Planung erforderlich machen. Folglich meint die Planungswelt eine imaginäre Welt, in der die eigenen Analysen und Überlegungen über die realen Bedingungen zur Entwicklung von konkreten Konzepten und Handlungsstrategien führen. Die Planung entsteht dementsprechend aus der Alltagswelt, wirkt aber in Form von Handlungen zugleich auch wieder auf diese zurück. Der Planungsprozess wird hier in drei Schritte unterteilt:

- Verständnis der Sachlage: In einem ersten Schritt werden die realen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen aus verschiedenen Perspektiven analysiert, um ein Verständnis für daraus resultierende Situationen und Problematiken zu entwickeln.
- Verständigung über das Vorgehen: Entsprechende Maßnahmen, Zielvorstellungen und Methoden werden – demnach auch unter Berücksichtigung der Stimmen der Schüler:innen – in Bezug auf die Situation erstellt. Zudem müssen mögliche Risiken, Unsicherheiten oder Wissenslücken ausreichend bedacht und einbezogen werden.
- Herstellung von Anleitungen: Das Geplante wird anhand von konkreten Handlungen umgesetzt. Hier erfolgt der Übergang der Planungswelt in die Alltagswelt, indem das Geplante mit dem Ziel eingesetzt wird, in der Realität etwas zu verändern. Exemplarisch hierfür steht die Planung und Durchführung einer differenzierten Unterrichtseinheit.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Möglichkeiten der Planung begrenzt sind. Unterrichtsplanung ist immer durch subjektive und kontextuelle Wahrnehmungen und Interpretationen gesteuert, während die Handlungsmöglichkeiten durch zeitliche oder gesetzliche Aspekte, sowie durch die eigenen Kompetenzen und Ressourcen eingeschränkt werden (vgl. ebd., S. 117).

Die Unterrichtsplanung wird in der Literatur, wie schon durch die geschilderten Modelle angedeutet, als eine Form didaktischen Handelns verstanden (vgl. ebd., S. 126). „Didaktik ist die Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur, ihrer Auswahl und Rechtfertigung“ (Meyer 2018, S. 125). Die Didaktik bildet die Basis bei jeglicher Unterrichtsplanung (vgl. Standop 2015, S. 159).

Das didaktische Dreieck gehört hierbei zu den grundlegenden Modellen. Die Dreiecksstruktur zeigt auf, dass der Unterricht fortwährend von drei Beziehungen geprägt ist: der Beziehung des Lehrers zu sich selbst, zu den Schüler:innen sowie zum Unterrichtsstoff. Diese Ebenen greifen ineinander und verdeutlichen, dass das Lernen nie nur auf reines Wissen zu beschränken ist, sondern zugleich in Verbindung mit Haltung, Persönlichkeit und pädagogischem Handeln steht (vgl. Heimann 1976 S. 18f.). In diesem Sinne gelingt der Unterricht durch ein Zusammenspiel zwischen Lehrperson, Lernenden und Inhalten. Infolgedessen müssen die Lehrenden sich ihrer eigenen Haltung bewusst sein und die Perspektiven und Lernstände ihrer Schüler:innen berücksichtigen, woraus eine praxisnahe und flexible Gestaltung des Unterrichtsstoffs mit einhergeht. Ein erfolgreicher Unterricht hängt nach den Prinzipien des didaktischen Dreiecks vom Umgang der Lehrkraft mit diesem Spannungsfeld ab. Die Bedeutsamkeit dieses Modells wird im Kontext des luxemburgischen Schulsystems besonders in der Abwägung der Bedürfnisse der Lernenden und dem Unterrichtsstoff deutlich.

Peterßen (2001) entwickelte ein Modell für den didaktischen Kontext, welches auf vier Phasen zurückgreift: Planung, Vorbereitung, Ausführung, Kontrolle. Jedes Handeln beginnt dabei mit einer Planung, wobei daraufhin nicht sofort die Ausführung folgt, sondern eine zwischenzeitliche Phase der Vorbereitung. Angesichts dessen führt keine Unterrichtsplanung zur direkten Umsetzung. Vielmehr bedarf es einer Vorbereitung der geplanten Inhalte in Form von Materialerstellung, um diese anschließend im Unterricht umzusetzen. Abgeschlossen wird das Modell durch eine Phase der Evaluation, die die erlernten Inhalte der Schüler:innen kontrolliert (vgl. ebd., S. 127). Gemeint sind die Ergebnisse der Unterrichtseinheit, die sich ganz oder teilweise in Form von antizipierten oder auch unerwarteten Lernerfolgen aufzeigen (vgl. ebd., S. 159).

Eine ähnliche Orientierung zur Unterrichtsplanung lässt sich im K.I.O.S.K.-Modell vorfinden (vgl. Teml und Teml 2006, S. 106ff.). Dieses sieht eine Unterteilung in fünf Handlungskategorien vor, die flexibel genutzt werden können:

- Kontakt: Im Unterricht soll das Interesse durch einen vielseitigen Kontakt erweckt werden, der sich nicht ausschließlich auf die Schüler:innen, sondern gleichzeitig auch auf den Lerninhalt und auf die Lehrperson selbst erstreckt. Um wirksam unterrichten zu können, wird der Kontakt zu sich selbst hergestellt, indem die Lehrperson sich innerlich auf den Unterricht einstellt. Der Kontakt zur Lerngruppe und zum Lerninhalt wird durch Kommunikation mit der Lerngruppe sowie durch eine kreative Einleitung in die Thematik kreiert, was wiederum zu einem guten Klassenklima führt.

Kontaktherstellung ist zu Beginn des Unterrichts unentbehrlich, wird jedoch zugleich auch im weiteren Verlauf immer wieder bedeutsam.

- Information: Neue Inhalte können durch mehrere Mittel erklärt und bereitgestellt werden. Mimik und Gestik, Lehrvorträge oder der Einsatz von visuellen Materialien und Medien beeinflussen dabei die Qualität der Wissensvermittlung und helfen beim Verständnis. Bilder, Videos, Bücher, Modelle oder auch technische Hilfsmittel wären darunter zu nennen.
- Organisation: Diese Phase beinhaltet die Planung und Anleitung für das (selbstständige) Bearbeiten von Aufgaben durch die Schüler und Schülerinnen. Mitzubedenken sind hierbei klare Instruktionen, Auswahlmöglichkeiten, Differenzierung nach Lernvoraussetzungen und die Förderung der Selbstorganisation.
- Selbstständiges Lernen: Nach der Anleitung erfolgt die Phase des selbstständigen Lernens. Gemeint sind Einzel- oder Gruppenarbeiten, die die Kinder und Jugendlichen in einem gewissen Zeitraum bearbeiten sollen. Hierbei sind auch Differenzierungsmaßnahmen zu berücksichtigen, damit eine individuelle Unterstützung der betroffenen Schüler:innen gewährleistet werden kann.
- Kontrolle: Die Kontrolle des Gelernten kann beispielsweise anhand von Präsentationen, Selbstkontrollen oder Reflexionen stattfinden. Individuelle Feedbacks verhelfen der Lehrkraft zur Analyse von Fehlern, die für die weitere Unterrichtsplanung evaluiert und herangezogen werden können.

Verbindlich dazu existieren verschiedene Unterrichtsprinzipien, die im Rahmen der Planung berücksichtigt werden müssen. Diese sind unterteilt in konstitutive sowie in regulative Prinzipien. Drei konstitutive Prinzipien widmen sich der Schülerschaft, den Inhalten und Handlungen zu:

- Schülerorientierung: Die Schüler und Schülerinnen verfügen über individuelle Lebensgeschichten, Interessen, Stärken und Schwächen. Daraus resultierende Persönlichkeiten und Entwicklungspotenziale sollen als Orientierung für die Gestaltung der Lerninhalte im Unterricht dienen. Folglich entsteht der Anlass, dass die Heranwachsenden die Inhalte mitgestalten und selbstständig bearbeiten sollen (vgl. Standop 2015, S. 167f.).
- Sachorientierung: Zugleich soll sich der Unterricht am Lerninhalt orientieren. Vielseitige Perspektiven sowie eine fachlich korrekte und aktuelle Repräsentation der

Inhalte sollen die Kinder zu sachlichen Denken und reflektierten Umgang anregen (vgl. ebd., S. 168f.)

- Handlungsorientierung: Der Unterricht soll insofern aktivierend sein, als dass er das selbsttätige Handeln der Schüler:innen fördert. Das Ausprobieren, Erforschen, Planen und Reflektieren über die Inhalte verleiht dem Ganzen eine sinnbehaftete und motivierende Komponente. Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, der auch durch Emotionen, Denken, Wollen und Tun mitbestimmt wird (vgl. ebd., S. 169).

Schröder (2002) und Wiater (2001) nennen passend dazu grundlegende beziehungsweise regulative Unterrichtsprinzipien, die zu einer Ordnung in der Planung verhelfen (vgl. ebd., S. 170ff.):

- Prinzip der Motivierung: Die Lern- und Leistungsbereitschaft soll bei den Schüler:innen hervorgerufen und erhalten werden. Selbsttätigkeit, Differenzierung und Struktur führen dabei grundsätzlich zu einer motivierten Haltung bei der Schülerschaft.
- Prinzip der Differenzierung: Es gilt, die Heterogenität in der Klasse zu berücksichtigen, beispielsweise durch die Anpassung der Inhalte an die Leistungsniveaus und Interessen der Schüler:innen. Innere Differenzierung erfolgt innerhalb einer Klasse, während äußere Differenzierung sich auf die gesamte Schulstruktur bezieht.
- Prinzip der Veranschaulichung: Zur Verstärkung der Lernwirksamkeit sollen die Inhalte mit den Sinnen erfasst sowie mit Vorerfahrungen verbunden werden können.
- Prinzip der Ganzheit: Die Bedeutsamkeit des Lernens nimmt durch eine multiperspektivische Behandlung der Inhalte zu. Statt nur einzelne Teile zu lernen, sollen die Inhalte in einem sinnhaften Zusammenhang vermittelt werden. Daraus ergibt sich ein weitreichendes Verständnis bei den Schüler und Schülerinnen.
- Prinzip der Strukturierung: Eine sinnvolle Ordnung und Gliederung der Lerninhalte unterstützt das Verständnis der Schülerschaft. Diese Strukturierung wirkt sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Methoden und deren Anpassung aus.
- Prinzip der Aktivierung: Die Selbsttätigkeit der Lernenden im Unterricht führt zu eigenen Erfahrungen und eigenmotiviertem Lernen.
- Prinzip der Erfolgssicherung: Die Sicherung der gelernten Inhalte bildet die Voraussetzung für zukünftige Unterrichtsplanung. Ziel ist es, dass das Gelernte langfristig erhalten bleibt.
- Prinzip der Erfolgsbestätigung: Rückmeldungen an die Schüler:innen bezüglich ihrer Leistungen, obgleich es sich dabei um einen Erfolg oder Misserfolg handelt, motivieren und lenken den weiteren Lernprozess.

Auch die räumliche Gestaltung spielt in der Planung eine wichtige Rolle. Lernumgebungen stellen Räumlichkeiten dar, die das Lernen systematisch unterstützen sollen. Direkte Hilfe in Form der Lehrkraft oder indirekte Unterstützung durch eine vorbereitete Umgebung machen die Lernumgebung zu einem didaktischen Planungsinstrument (vgl. ebd., S. 191). Auch hier kann eine Orientierung an den Lernenden (z.B. Fokus auf Vorkenntnisse), am Wissen (z.B. durch die Aufbereitung von spezifischen Inhalten), an der Bewertung (z.B. durch Gestaltung von Leistungsmesssystemen) oder an der Gemeinschaft (z.B. durch die Förderung eines unterstützenden Umfelds) stattfinden (vgl. ebd., S. 192). Lernumgebungen sind demgemäß möglichst wirksam, wenn sie lernendenzentriert gestaltet sind und auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ausgerichtet sind.

5.3.2 Die Gestaltung eines differenzierten Unterrichts

Aus den Unterrichtsprinzipien geht einher, dass die jeweiligen Schülergruppen meist von einer gewissen Heterogenität geprägt sind, die es im Planungsprozess zu berücksichtigen gilt. Besonders im luxemburgischen Schulalltag muss der Aspekt der Differenzierung einen besonderen Teil in der Unterrichtsplanung einnehmen.

Differenzierungsprozesse in Schulen finden äußerlich und innerlich statt. Von äußerer Differenzierung spricht man im Falle von Einteilungen der Schüler und Schülerinnen in verschiedene Gruppen. Beispiele hierfür wären Jahrgangsklassen oder die unterschiedlichen Schulzweige des luxemburgischen Bildungswesens. Das Ziel dieser Maßnahme ist eine Homogenisierung der jeweiligen Lerngruppe. Innere Differenzierung hingegen findet innerhalb der Klasse statt meint die individuelle Anpassung der Unterrichtsinhalte an die diversen Voraussetzungen, die die Gruppe mit sich bringt. Während die Lehrkraft recht wenig Einfluss auf die äußere Differenzierung hat, wird die innere Differenzierung von ihr gesteuert (vgl. Müller 2018, S. 18).

Die Lerngruppen sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Ausgangslagen, Eigenschaften Interessen und Leistungen. Relevant für die Unterrichtsplanung und -praxis werden vor allem die Entwicklungsdifferenzen zwischen den einzelnen Schüler:innen (vgl. ebd., S. 14). Verschiedene Ausgangslagen, die durch kognitive (z.B. Vorwissen der Kinder), emotionale und soziale (z.B. Interessen der Schüler:innen), sprachliche und kulturelle (z.B. Vielfalt in der Klasse), arbeitsstrukturelle (z.B. Lernstrategien) oder auch motivationale Aspekte (z.B. Gefühl der Eingebundenheit) bestimmt sind, erfordern eine differenzierte Analyse in der Planung (vgl. Standop 2015, S. 134ff.). Somit gilt die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen im jeweiligen Kontext als unverzichtbar.

Die innere Differenzierung zeigt sich dementsprechend in einem individualisierten Bezug auf die Lernenden im Rahmen des Unterrichts. Dabei ist eine methodische Aufteilung des Unterrichts, die individualisierte Lernformen vernachlässigt, in einem heterogenen Kontext wie dem luxemburgischen unzureichend. Vielmehr muss hierbei eine Planung auf zwei Ebenen stattfinden: Auf der Ebene der gesamten Klasse sowie auf der Ebene von einzelnen Schüler:innen (vgl. ebd., S. 44). Lehrer:innen sind der Schwierigkeit ausgesetzt, leistungstärkere Schüler:innen zu fördern, während leistungsschwächere Kinder und Jugendliche auf zusätzliche Unterstützung angewiesen sind. Eine Herausforderung, die die Gefahr birgt, den Überblick zu verlieren (vgl. Müller 2018, S. 11).

Möglichkeiten zur Differenzierung des Unterrichts sind aber in zahlreicher Form enthalten. Wichtig ist dabei die Berücksichtigung der Grundprinzipien: Differenzierung darf nicht zu einer Vereinzelung führen. Ganz im Gegenteil – Auch trotz unterschiedlicher Aufgaben und Texte sollte eine gemeinsame inhaltliche Basis vorhanden sein, um eine sinnvolle Weiterführung der Inhalte zu gewährleisten. Die diversen Lernprozesse sollten zudem zusammengeführt werden, z. B. durch die Verbindung der verschiedenen Beiträge zum gemeinsamen Ziel (vgl. ebd., S. 19). Damit zusammenhängend ist die Erstellung von Lernaufgaben, die sich den Bedingungen entsprechend anpassen. Die Aufgaben sollen sich angesichts dessen auf den individuellen Entwicklungsstand der verschiedenen Schüler:innen beziehen und zugleich eigenständiges Arbeiten und Denken fördern. Dies manifestiert sich beispielsweise an verschiedenen Schwierigkeitsgraden (vgl. Standop 2015, S. 153).

5.3.3 Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts

Im Kontext einer differenzierten Unterrichtsplanung wird die Herausforderung ersichtlich, dass ein Großteil an Lerngruppen von einer sprachlichen Heterogenität geprägt sind, die sich in unterschiedlichen sprachlichen Repertoires, kulturellen Hintergründen und Bildungserfahrungen unter den Schüler:innen manifestiert. Die Differenzierung in Bezug auf sprachliche Eigenschaften bildet dabei den Ausgangspunkt zur Planung und Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, der in einem mehrsprachig-geprägten Land wie Luxemburg erforderlich ist.

Melhorn und Rutzen (2020) konzentrieren sich dabei auf eine Unterteilung der Schülerschaft in Fremdsprachenlernende (FSL) und Herkunftssprachenlernende (HSL). Verschiedene sprachliche Vorkenntnisse zwischen den Schüler:innen sorgen für unterschiedliche Voraussetzungen, die sich vor allem in einem gemeinsamen Unterricht von FSL und HSL aufzeigen. Während die Gruppe der HSL, für die die Zielsprache gleichzeitig auch ihre

Erstsprache ist, in der Regel nicht durch den Sprachgebrauch gehemmt sind, sehen sich die FSL einer zusätzlichen Herausforderung ausgesetzt. Grundsätzlich befassen sich HSL von ihrer Geburt an mit der Sprache, wohingegen FSL sich erst beim Schulbeginn mit der Zielsprache auseinandersetzen. Was das Schreiben der Sprache angeht, so verfügen die HSL jedoch meist über keine großen Vorkenntnisse (vgl. Melhorn und Rutzen 2020, S. 220).

Damit geht einher, dass ein mehrsprachiger Kontext eine differenzierte und flexible Unterrichtsplanung und -gestaltung erfordert, die sich nicht nur an die FSL richtet, sondern auch die – meist unterschiedlichen – Bedürfnisse und Vorkenntnisse der anderen Gruppe berücksichtigt, damit diese weiterhin gefördert werden (vgl. ebd., S. 219). Beispielhaft hierfür ist die Tatsache, dass HSL das Hören und Sprechen der Zielsprache zwar leichter fällt, sie dafür aber im Vergleich zu FSL in Sachen Grammatik und Rechtschreibung unterlegen sind. Des Weiteren sind bedeutende Unterschiede innerhalb der Kategorie der HSL zu vermerken, die ebenfalls in den Differenzierungsprozess einfließen muss (vgl. ebd., S. 220).

Ein didaktisches Mittel zur sprachsensiblen Differenzierung ist die Binnendifferenzierung (vgl. ebd., S. 222). Darunter wird die flexible Anpassung der Inhalte, Methoden und Materialien auf die unterschiedlichen Bedürfnisse beider Gruppen, aber auch auf die individuellen Bedürfnisse innerhalb einer Gruppe verstanden. In Bezug auf die Zielsprache wird bei den FSL grundsätzlich vorerst das Sprechen und Verständnis gefördert, während die Gruppe der HSL sich intensiver mit der sprachlichen Korrektheit und Grammatik befasst. Wichtig ist es, die HSL gezielt zu fördern, ohne dabei die FSL zu vernachlässigen – und umgekehrt. Empfohlen wird bei der Binnendifferenzierung eine gemeinsame Problemfrage für die gesamte Lerngruppe, wobei diese mithilfe von differenzierten Aufgaben, Texten und Materialien, die dem jeweiligen Leistungsniveau der Schüler:innen entsprechen, bearbeitet wird (vgl. ebd., S. 223).

Ein zu einseitiger Fokus auf die Zielsprache entspricht jedoch nicht den Prinzipien von plurilingualen Ansätzen. Diese zielen darauf ab, die Mehrsprachigkeit einer Lerngruppe als Ressource miteinzubeziehen und berücksichtigen dabei die unterschiedlichen Ausprägungen der sprachlichen Kompetenzen innerhalb dieser Gruppe (vgl. Andersen 2024, S. 357). Ein wachsender Trend, der die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden im Unterricht vertritt und zu den zwei zentralen Ansätzen der Sprachbewusstheit („language awareness“) und des Translanguaging geführt hat (vgl. Makarova, Duarte und Huilcan 2021, S. 75).

Unter Sprachbewusstheit wird das Prinzip verstanden, dass Schüler und Schülerinnen sich über ihre Sprachen und den dazugehörigen Einstellungen bewusst werden (vgl. ebd., S. 75). Dieser

Ansatz wurde ursprünglich zur Verbindung von verschiedenen Schulfächern sowie von Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen von Hawkins (1984) entwickelt – mit dem Ziel der Verringerung von sprachlichen Ungleichheiten (vgl. Andersen 2024, S. 354). Vier Dimensionen leiten dabei die Sprachbewusstheit (vgl. Makarova, Duarte und Huilcan 2021, S. 78):

- Sozio-affektive Dimension: Diese beschreibt die Eigenschaft, über die eigene Einstellung und Motivation zu Sprache zu reflektieren.
- Umgang mit Sprach-und Kommunikationsbiografien: Hierbei steht die Flexibilität in neuen Kommunikationssituationen im Vordergrund
- Bewältigung von Lernprozessen: Beschreibt die Kompetenz, Sprachlernstrategien bewusst zu nutzen
- Interaktionsmanagement: Diese Dimension setzt sich mit der Reflexion über sprachliche Kontakte und Kommunikationssituationen auseinander.

Andersen (2024) verweist zudem auf drei Formen der Sprachbewusstheit, die für den Unterricht relevant werden: Metasprachliches Bewusstsein meint das Erkennen und Analysieren von vorhandenen sprachlichen Strukturen und Regeln, während praktisches Sprachbewusstsein die kreative, situative und spontane Nutzung von Sprache beschreibt. Letztlich sorgt das kritische Sprachbewusstsein für eine Infragestellung von sprachlichen Machtverhältnissen (vgl. Andersen 2024, S. 355).

Neben dem Sprachbewusstsein kann das Translanguaging die Unterrichtsplanung erheblich bereichern, indem es die bestehenden sprachlichen Ressourcen der Lernenden integriert und deren vollständiges sprachliches Repertoire für den Lernprozess nutzt (vgl. Gantefort 2020, S. 201). Statt sich auf eine einzige Unterrichtssprache zu beschränken, – sei es im luxemburgischen Kontext Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch – ermöglicht Translanguaging den flexiblen und strategischen Einsatz aller Sprachen, die in einer Lerngruppe vorhanden sind. Dies fördert nicht nur die sprachliche Vielfalt, sondern trägt auch zur besseren Verständigung und Wissensbildung bei. Dieser Ansatz vertritt die Ansicht, dass Heranwachsende ihre sprachlichen Eigenschaften flexibel einsetzen können (vgl. Makarova, Duarte und Huilcan 2021, S. 79). Dazu gehört auch, unterschiedliche Lernmethoden und -materialien zu nutzen, die auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen abgestimmt sind, und eine respektvolle Atmosphäre für Schüler:innen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu schaffen.

Zudem gilt der Einbezug von Herkunftssprachen gilt als motivierender Faktor für die Lernenden. Somit kann die Einstellung der Lehrkraft in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in der Klasse, insbesondere gegenüber Minderheitensprachen, die Motivation und Haltung der Schüler:innen bedeutend beeinflussen (vgl. ebd., S. 75). Hierbei spricht man von Sprachhaltungen („language attitudes“): Damit sind die individuellen Meinungen und Einstellungen gegenüber bestimmten Sprachen und deren Sprecher:innen zu verstehen. Die Sprachhaltungen der Lehrkräfte beeinflussen die Behandlung und Urteilung spezifischer Sprachgruppen und beeinflussen somit die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Eine positive Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit führt dazu, die mitgebrachten Sprachen der Schülerschaft miteinzubeziehen (vgl. ebd., S. 77).

Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Sprachen einen lebensnahen Zugriff auf die Schüler:innen besitzen sollen, und demzufolge nicht isoliert zu betrachten sind. Als Zielsetzung ist nicht das Lehren einer bestimmten Sprachen zu verstehen, sondern die Herstellung einer Kultur, die auf sprachliche Heterogenität ausgerichtet ist.

Eine solche Gestaltung des Unterrichts bringt jedoch mehrere Herausforderungen mit sich und verlangt einen zusätzlichen Zeitaufwand in der Vorbereitung: Fehlendes Unterrichtsmaterial, Zeitdruck sowie unzureichende Aus- und Fortbildungen erschweren die sprachensible Umsetzung (vgl. ebd., S. 77). Zudem entsteht eine gewisse Gefahr, zu sehr von den Vorgaben des Lehrplans abzuweichen. Eine positive Haltung gegenüber eines mehrsprachig-gestalteten Unterricht kann somit von strukturellen Hindernissen und persönlichen Sorgen begleitet sein. Meyer (1986) macht verbindlich dazu aufmerksam, dass die theoretische und didaktische Modelle grundsätzlich von Annahmen ausgehen, die nicht immer auf die realen Bedingungen zutreffen: Ein Maximum an verfügbarer Zeit, die Voraussetzung einer hohen Motivationsbereitschaft und Handlungskompetenz, sowie ein umfangreiches empirisches Wissen über die Lebens- und Lernbedingungen der Schüler:innen werden von den Lehrkräften konstant abverlangt (vgl. Meyer 1986, S. 180).

5.4 Die Passung zwischen Unterrichtsplanung und -umsetzung

Diese Arbeit will der Fragestellung nachgehen, wie der Unterricht im luxemburgischen Grundschulbereich mit Hinsicht auf den mehrsprachigen Kontext – sowohl bezogen auf die institutionalisierte Mehrsprachigkeit im Schulsystem als auch auf die diversen sprachlichen Ressourcen der Schüler und Schüler:innen – gestaltet wird. Dazu wird die Passung zwischen der (verschriftlichten) Unterrichtsplanung und ihrer tatsächlichen Umsetzung im Klassenraum untersucht.

Aus den bisherigen Erkenntnissen des theoretischen Teils geht hervor, dass Lehrkräfte im luxemburgischen Grundschulbereich nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche und soziale Dimensionen in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen müssen. Der demographische Hintergrund und die damit zusammenhängende Vielfalt der Sprachen und Kulturen sowie die Aufstellung und Vorgaben des luxemburgischen Curriculums setzen die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen, die sich im Unterricht verkörpern. Diese Herausforderungen sind nicht nur durch die Mehrsprachigkeit selbst bedingt, sondern auch durch die Notwendigkeit, den Unterricht so zu gestalten, dass er allen Schüler:innen gerecht wird, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund oder ihren individuellen Bedürfnissen.

Die Wichtigkeit eines durchdachten sprachsensiblen Unterrichts spiegelt sich auch anhand der Forschungsergebnisse zu den bestehenden Ungleichheiten im Bildungsbereich des Großherzogtums, insbesondere zwischen luxemburgisch-sprachigen Schüler:innen und Schüler:innen mit anderen Erstsprachen, wider. Die Auswirkungen des Lehrplans auf die Schüler:innen, besonders zum Nachteil für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, lassen darauf hindeuten, dass die Planung eines sprachsensiblen Unterrichts nicht immer mit den erwünschten Resultaten einhergeht.

Aufgrund dieser hohen Anforderungen und den damit verbundenen Schwierigkeiten geht die These hervor, dass der vorgesehene Plan nicht zwingend mit der tatsächlichen Umsetzung des Unterrichts übereinstimmt. Vielmehr wird von einer Diskrepanz zwischen Unterrichtsplanung und -umsetzung ausgegangen, die durch die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Klassenraum bedingt wird.

Dass der Unterricht letztendlich selten so abläuft wie geplant, scheint dabei wenig überraschend. Auch wenn die Planung eine gewisse Struktur und Orientierung verleiht, so ist das menschliche Lehren und Lernen zu komplex und unvorhersehbar, um dieses miteinzurechnen. Abweichungen vom Geplanten sind infolgedessen eher als Normalität und nicht zwingend als Problem anzusehen (vgl. Standop 2015, S. 245). Ein erfolgreicher Unterricht erfordert vielmehr eine flexible Anpassung und Reaktion auf die realen Lernprozesse und Situationen.

Die Passung zwischen Planung und Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts im luxemburgischen Grundschulbereich führt auch zur Forschungslücke, auf die mithilfe dieser Arbeit eingegangen wird. Die bisherigen Befunde zeigen auf, dass die Mehrsprachigkeit im Schulkontext ein vielerforschtes Gebiet ist. Auch über das luxemburgische Bildungswesen

lassen sich diverse Studien finden. Jedoch wird die Sichtweise der Lehrkräfte, die die Protagonisten in der Unterrichtsgestaltung sind, nur wenig erforscht. Bisherige Studien liefern wenig Erkenntnisse darüber, wie luxemburgische Lehrkräfte im Unterricht mit dieser Mehrsprachigkeit umgehen, welche Strategien sie entwickeln und welche Schwierigkeiten oder Anpassungsprozesse dabei auftreten. Dabei werden im Rahmen dieser Arbeit die individuellen Wahrnehmungen und Ansätze aus der Lehrkraftperspektive analysiert, um ein tieferes Verständnis für die konkrete Unterrichtspraxis in einem vielsprachigen Bildungssystem zu gewinnen.

B) Empirischer Teil

6. Methodologie

Um die Passung zwischen der Unterrichtsplanung und -durchführung im luxemburgischen Grundschulbereich zu analysieren, wird auf Basis des theoretischen Fundaments ein qualitativer Forschungsansatz vorgenommen. Der empirische Teil dieser Arbeit befasst sich deshalb mit einer Analyse von Perspektiven ausgewählter Lehrkräfte in luxemburgischen Grundschulen, um die theoretischen Ergebnisse des ersten Teils zu erweitern. Da die Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrkräfte in Luxemburg zu dieser Thematik bisher noch sporadisch erforscht sind, versucht diese Arbeit, die Analyse der Passung zwischen Planung und Umsetzung durch den Einbezug von individuellen Perspektiven zu verwirklichen. Im Zentrum steht dabei immer noch die Fragestellung, wie Lehrpersonen den Herausforderungen eines mehrsprachigen Klassenraums begegnen, welche Strategien sie entwickeln und wie sie die Passung zwischen Planung und tatsächlicher Unterrichtspraxis erleben.

In diesem Kapitel erfolgt daher eine genaue Darstellung des methodologischen Vorgangs. Zuvörderst wird die Erhebungsmethode präsentiert, bevor die ausgewählten Teilnehmer:innen (Stichprobe der Forschung) in den Fokus geraten. Hinzu kommt eine Beschreibung der Erfassung und Auswertung der individuellen Perspektiven der Lehrkräfte, um ein möglichst differenziertes Bild der Unterrichtsgestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeit zu gewinnen.

6.1 Erhebungsmethode

Um dieses Vorhaben zu verwirklichen, werden teilstandardisierte (oder teilstrukturierte) Interviews als qualitative Erhebungsmethode ausgewählt. Teilstandardisierung bedeutet, dass zur Durchführung der Interviews ein Leitfaden mit vorgefertigten und (meist) offen gestalteten Fragen erstellt wird, welcher zugleich den Befragten einen gewissen Freiraum bei der Beantwortung lässt. Somit soll ein Gleichgewicht zwischen Struktur und Offenheit erreicht werden (vgl. von dem Berge 2020, S. 279).

Da der Fokus der Befragung auf der Passung zwischen Unterrichtsplanung und -durchführung liegt, wurde ein Interviewleitfaden, inspiriert an den Vorgaben von Benjamin von Dem Berge (2020), als Instrument zur Datenerhebung erstellt, der sich in verschiedene Schwerpunkte unterteilen lässt. Das angestrebte Ziel ist es, alle relevanten Informationen systematisch erfassen zu können und infolgedessen eine gewisse Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten

gewährleisten zu können (vgl. ebd., S. 286). Der Leitfaden wurde durch das luxemburgische Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend geprüft und genehmigt.

Die Forschungsfrage(n) und Hypothesen zu dieser Arbeit wurden in Interviewfragen umgewandelt. Neben Fragestellungen zur Planung und Durchführung – stets in Verbindung mit der Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulkontext – beinhaltet der Leitfaden ein Interesse an allgemeinen Informationen zu den Befragten sowie an der Wahrnehmung der Sprachenvielfalt durch die Schüler:innen. Zusätzlich wurden Fragen über verbindliche Unterstützungsmöglichkeiten und -wünsche ausformuliert. Jeder Themenblock umfasst mehrere Fragen (vgl. ebd., S. 288), die offen gestaltet wurden, um den Interviewten genügend Freiraum zu lassen und zugleich kurze Antworten zu vermeiden.

Der erste Themenblock über die allgemeinen Informationen beschäftigt sich mit dem beruflichen Werdegang und dem individuellen Sprachrepertoire der Lehrkraft. Zudem soll über die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Klasse berichtet werden.

Anschließend gerät die Unterrichtsplanung in den Fokus: Hierbei sollen die Teilnehmer:innen darüber berichten, inwiefern sie die unterschiedlichen sprachlichen Eigenschaften ihrer Schüler:innen in die Planung miteinbeziehen, welche Strategien und Materialien sie dabei anwenden, und welchen Stellenwert die einzelnen Sprachen im und außerhalb des Unterrichts einnehmen.

Um die Passung zwischen Planung und -durchführung erfassen zu können, wurden in einem dritten Block Fragen zur tatsächlichen Umsetzung des Unterrichts erstellt. Diese befassen sich mit einer möglichen Kluft zwischen dem eigenen Plan und der Realisierung, sowie mit den damit zusammenhängenden Schwierigkeiten und Herausforderungen.

Wichtig ist dabei auch die Perspektive der Schüler und Schülerinnen. Deshalb wird in einem vierten Teil versucht, die Reaktionen und Einstellungen der Kinder auf die mehrsprachigen Verhältnisse in der Schule zu erfassen, wobei auch die Rolle und der Einfluss der Erstsprachen hinterfragt wird.

Letztlich sieht der Leitfaden einige Fragen zu Unterstützungsmaßnahmen und -wünschen vor, die sich unter anderem mit Fortbildungen, Materialien und Weiterempfehlungen beschäftigen.

Mithilfe dieser Erhebungsmethode wird versucht, individuelle Sichtweisen von Lehrkräften im luxemburgischen Grundschulbereich zu gewinnen, die anschließend auf die theoretischen

Erkenntnisse bezogen werden können. Demgemäß sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie und inwiefern die Lehrer:innen den Aspekt der Mehrsprachigkeit in ihre Unterrichtsplanung einfließen lassen, und welche Abweichungen in der tatsächlichen Umsetzung auftreten können. Die ausgewählten Lehrkräfte dienen hierbei als Experten, da sie über spezifisches Wissen über den Forschungsgegenstand verfügen (vgl. ebd., S. 281).

6.2 Stichprobe

Als Stichprobe für dieses Forschungsvorhaben wurden sieben Lehrkräfte aus den Zyklen 2–4 in luxemburgischen Grundschulen ausgewählt, die einen direkten Bezug zum Untersuchungsgegenstand aufweisen konnten. Dabei wurde der Zyklus 1 bewusst ausgelassen, da das Curriculum hier den Einsatz des Luxemburgischen vorsieht, und dementsprechend Deutsch und Französisch keine formale Berücksichtigung in der Planung und Umsetzung finden. Die deutsche Sprache gilt ab dem ersten Schuljahr, also mit dem Beginn des Zyklus 2, als Unterrichtssprache, während der Fremdsprachenunterricht in Französisch im Zyklus 3 eingeführt wird.

Die ausgewählten Teilnehmer:innen unterrichten in verschiedenen Schulen und Regionen im Großherzogtum. Fünf Lehrende arbeiten in Grundschulen aus den südlichen Regionen, während die beiden anderen Lehrkräfte sich im Norden des Landes befinden. Dabei unterrichten alle Beteiligten an unterschiedlichen Schulen. Diesem Kriterium wurde eine große Bedeutsamkeit zugelegt, damit nicht die Gefahr entsteht, dass die Ergebnisse durch einseitige Denkmuster geprägt sind. Vielmehr sollen auch mögliche Unterschiede nach Schulen, Gemeinden und Regionen aufgezeigt werden.

Auch auf das Alter und die Berufserfahrung wurde geachtet: Hierbei lassen sich die sieben Teilnehmenden ebenfalls in diverse Altersgruppen unterteilen. Während zwei davon sich in ihren ersten Berufsjahren befinden, verfügen vier Beteiligte über eine ausgedehnte Erfahrung von 6–20 Jahren. Eine Lehrkraft befindet sich dabei kurz vor dem Ende ihrer beruflichen Karriere. Dadurch wurde das Anliegen verfolgt, sowohl Perspektiven von neuen als auch von erfahrenen Lehrkräften zu sammeln.

Sämtliche Beteiligte absolvierten ihre schulische Laufbahn selbst im luxemburgischen Bildungssystem. Dabei verfügen zwei über einen Migrationshintergrund. Die meisten Interviewten sind weiblich. Es wurden aber auch zwei männliche Lehrer gefunden, die sich bereit erklärt hatten, an einem Interview teilzunehmen.

Zur Ausführung der Interviews wurde zuerst eine Genehmigung des Forschungsvorhabens durch das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend angefragt. Nach der Zustimmung wurden verschiedene Grundschuldirektionen aus unterschiedlichen Gemeinden in Luxemburg mit der Nachfrage zu freiwilligen Teilnehmenden angeschrieben. Dadurch konnten zwei Freiwillige gefunden werden, die mich anschließend zu einer anderen Lehrkraft weiterleiteten. Durch persönliche Bekanntschaften konnte der Kontakt zu den restlichen Teilnehmer:innen hergestellt werden.

Insgesamt unterrichten drei der befragten Lehrer:innen im Zyklus 2. Die anderen Beteiligten haben Klassen aus dem Zyklus 3, wobei eine Lehrerin sowohl im dritten als auch im vierten Zyklus arbeitet. Auch wenn nicht jede interviewte Lehrkraft immer dieselben Fächer unterrichtet, werden sie sowohl Haupt- und Nebenfächer durch die Gesamtheit der Befragten abgedeckt. Darunter fallen die Hauptfächer Deutsch, Französisch und Mathematik, als auch die Nebenfächer Luxemburgisch, Musik, Sport, Naturwissenschaften, Geografie, Geschichte, Leben und Gesellschaft, Schwimmen und Kunst.

Die Interviews wurden allesamt im Zeitraum vom 22. April 2025 bis zum 7. Mai 2025 absolviert. Die einzelnen Ereignisse werden in der folgenden Tabelle überblicksartig zusammengefasst:

Tabelle 1: Überblick über die absolvierten Interviews

Datum	Stadt/Dorf	Zyklus	Geschlecht	Berufserfahrung in Jahren	Dauer in Minuten	Region
22.04.2025	Oberkorn	2	Weiblich	1	32:56	Süden
23.04.2025	Differdingen	2	Männlich	21	54:49	Süden
29.04.2025	Differdingen	3, 4	Weiblich	1	37:33	Süden
30.04.2025	Esch-sur-Alzette	2	Weiblich	38	32:25	Süden
02.05.2025	Schieren	3	Weiblich	6	56:00	Norden
05.05.2025	Oberkorn	3	Weiblich	18	48:14	Süden
07.05.2025	Hosingen	3	Männlich	7	40:23	Norden

6.3 Durchführung

Die sieben Interviews wurden erfolgreich im angegebenen Zeitraum durchgeführt. Obwohl versucht wurde, alle Interviews in Präsenz auszuführen, mussten drei Termine aufgrund von zeitlichen und organisatorischen Schwierigkeiten über Microsoft Teams stattfinden. Demnach wurden fünf Interviews in den jeweiligen Schulgebäuden absolviert. Die Technik sorgte im Rahmen der anderen Termine jedoch nicht für eine Qualitätsabnahme, sodass alle Interviews wichtige Daten bereitstellten, die in den folgenden Kapiteln angewendet werden können.

Kommunikationstechnisch stellte sich die Frage, in welcher Sprache die Interviews verlaufen sollten. Da luxemburgische Lehrkräfte – und somit auch alle Teilnehmer:innen – jedoch über gute Deutschkenntnisse verfügen, wurden die Interviews in deutscher Sprache durchgeführt. Die Gestaltung auf Deutsch, und nicht in der Erstsprache aller Beteiligten, wirkte sich nicht negativ auf den Gesprächsfluss aus.

Die Interviews zeigen teilweise auffallende Differenzen in ihrer Dauer auf: Während der kürzeste Termin 32:56 Minuten dauerte, zog sich das längste Interview über ganze 56:00 Minuten. Sämtliche Interviews wurden dabei sowohl mit dem Handy als auch mit dem Laptop aufgezeichnet, um sicherzustellen, dass die Daten nicht verloren gehen.

Zur Anonymisierung der Daten wurde vor jedem Interview eine Einverständniserklärung ausgefüllt und unterschrieben. Im Falle von Online-Terminen wurde diese zugesendet. Zu Beginn eines jeden Termins – egal ob Online oder in Präsenz – wurden die Teilnehmer:innen über die Anonymisierung der Daten informiert. Die Namen sind dabei nicht angegeben.

Während der Durchführung wurde besonders darauf geachtet, ein positives Gesprächsklima zu entwickeln und zeitgleich einen flexiblen Interviewverlauf zu begünstigen (vgl. ebd., S. 290). Ermöglicht wurde dies durch aktives Zuhören. Wurde auf später geplante Fragen des Leitfadens bereits eingegangen, so wurden diese übersprungen oder es wurde lediglich nach möglichen Ergänzungen zu diesem Inhalt nachgefragt. Zudem wurden bei auftauchenden relevanten Themen, die nicht unmittelbar aus den Fragestellungen des Leitfadens zu entnehmen sind, zusätzliche Fragen gestellt. Dabei wurde darauf geachtet, die interviewten Personen nicht in ihren Erzählungen zu unterbrechen. Vielmehr wurde in den Pausen das eigene Verständnis mithilfe von Rückfragen signalisiert (vgl. ebd., S. 291). Mit dem Abschluss der Interviews wurden die Teilnehmer:innen darauf hingewiesen, dass ihnen die Ergebnisse dieser Arbeit bereitgestellt werden können.

Geprägt wurde der eigene Interviewverlauf ebenfalls von den vier Gütekriterien nach Kaiser (2014): Theoriegeleitetes Vorgehen und eine neutrale Haltung begleiteten das Gespräch, wobei dieses gleichzeitig durch die Offenheit gegenüber neuer Perspektiven sowie durch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung bestimmt wurde (vgl. ebd., S. 298).

Zur Sicherung der Daten und mit Hinsicht auf die Inhaltsanalyse wurden sämtliche Interviews selbstständig und ohne Hilfsmittel transkribiert. Hier wurde auch auf die Anonymisierung geachtet, damit nicht ersichtlich wird, welches Interview welcher Person zuzuordnen ist.

6.4 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Daten fungiert die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als Wegweiser. Mayring definiert die Inhaltsanalyse als methodisch-geleitetes Vorgehen, bei dem fixierte Formen von Kommunikation (wie etwa die transkribierten Interviews) systematisch analysiert werden. Eine regel- und theoriegeleitete Herangehensweise ermöglicht dabei die Formulierung von Rückschlüssen in Bezug auf bestimmte inhaltliche, formale oder latente Eigenschaften. Aufgrund dessen, dass sich die Analyse damit nicht ausschließlich auf sichtbaren Inhalt beschränkt, sondern zugleich tiefere Bedeutungen miteinschließt, spricht Mayring auch von einer „kategoriengeleiteten Textanalyse“ (vgl. Mayring 2015, S. 13).

Qualitative Analyse fokussiert sich grundsätzlich auf eine vertiefte Erfassung sozialer Wirklichkeiten, indem individuelle Erfahrungen und soziale Dynamiken durch offene Methoden (z.B. Interviews) untersucht werden – mit der Zielsetzung, spezifische Strukturen, Bedeutungen und Paradigmen in den erworbenen Daten zu erkennen und zu klassifizieren (vgl. ebd., S. 23f.).

Die Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich auf fünf unterschiedliche Gebiete (Kommunikationswissenschaften, Hermeneutik, Qualitative Sozialforschung, Sprach- und Literaturwissenschaft, Psychologie der Textverarbeitung) zurückführen, aus denen mehrere Grundsätze hervorgehen (vgl. ebd., S. 49):

Tabelle 2: Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse nach Fachgebiet

Gebiet	Grundsätze
Kommunikationswissenschaften	- Notwendigkeit eines systematischen Vorgehens

	- Das Material muss als Teil einer Kommunikationskette verstanden werden - Anwendung eines Systems von Kategorien zur Analyse - Überprüfung anhand von Gütekriterien
Hermeneutik	- Notwendigkeit einer genauen Quellenkunde - Eigene Vorverständnisse und Annahmen müssen ausformuliert werden - Berücksichtigung von latenten Sinngehalten
Qualitative Sozialforschung	- Orientierung an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens - Übernahme der Perspektive des anderen - Möglichkeit zur Re-Interpretation
Sprach- und Literaturwissenschaft	- Aufnahme von semiotischen Grundbegriffen - Berücksichtigung von linguistisch definierten Bedeutungseinheiten und Kontexttheorien - Definition der Kommunikationsgemeinschaft - Interpretation einzelner Sprechakte
Psychologie der Textverarbeitung	- Einbezug der empirischen Analysen der Psychologie der Textverarbeitung und der Kategorienbildung

Damit gehen mehrere Kriterien für die qualitative Inhaltsanalyse einher, die bei der Auswertung der Interviewdaten relevant werden. Das gewonnene Material muss stets im Zusammenhang seines Kommunikationsprozesses interpretiert werden, indem die jeweiligen Kontexte und Bedingungen miteinfließen (vgl. ebd., S. 50).

Dabei werden klare Regeln und Systematiken verfolgt, damit die Analyse wissenschaftlich fundiert und nachvollziehbar ist. Eine Einteilung beziehungsweise Kategorisierung zusammenhängender Inhalte ermöglicht deren systematische Untersuchung. Kategorien bilden somit das zentrale Werkzeug der qualitativen Inhaltsanalyse, indem sie einen Vergleich sowie eine Überprüfung der Ergebnisse sichtbar gestalten (vgl. ebd., S. 51f.).

Die Analyse stützt sich gleichzeitig auf den theoretischen Teil dieser Arbeit, der den aktuellen Forschungsstand und Kontext zur Thematik widerspiegelt. Die theoretischen Modelle und

Ansätze zur Mehrsprachigkeit und in Bezug auf Unterrichtsplanung und -gestaltung fungieren als theoretische Basis für die Ausarbeitung der gewonnenen Daten. Mit einher geht die Berücksichtigung von Qualitätsstandards, darunter von Gütekriterien wie Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit (vgl. ebd., S. 52f.).

Das zu analysierende Ausgangsmaterial sind eigenständig durchgeführte und transkribierte Interviews mit sieben Grundschullehrer:innen aus Luxemburg über die Passung zwischen Unterrichtsplanung und -gestaltung in einem mehrsprachigen Kontext. Zentrum der Untersuchung steht die Forschungsfrage dieser Arbeit. In diesem Zusammenhang wird es interessant, ob und inwiefern die Erfahrungen der ausgewählten Lehrkräfte den theoretischen Annahmen und Konzepten zur Mehrsprachigkeit und Unterrichtsgestaltung entsprechen.

Ausgehend davon wird die induktive Kategorienbildung (vgl. ebd., S. 85) als Vorgehensweise ausgewählt. Diese ist auf die zusammenfassende Inhaltsanalyse zurückzuführen, die eine schrittweise Verallgemeinerung des Materials vorsieht, wobei die Essenz behalten bleibt (vgl. ebd., S. 70). Dabei wird der systematische Ablauf in sechs Schritte unterteilt (vgl. ebd., S. 86):

- Als Selektionskriterium wird die Forschungsfrage dieser Arbeit – *„Wie gestalten Lehrpersonen im luxemburgischen Grundschulbereich mehrsprachigen Unterricht? Wie kann dabei die Passung zwischen mehrsprachiger Unterrichtsplanung und Umsetzung beschrieben werden?“* – festgelegt, um die relevanten Daten für die Kategorienbildung zu bestimmen.
- In einem zweiten Schritt wird das Abstraktionsniveau der Kategorien abgestimmt. Demnach wird darüber entschieden, wie abstrakt oder konkret die Kategorien sein sollen.
- Danach werden die Interviews nach relevanten Textpassagen untersucht. Diese werden herausgenommen und dienen der Kategorienbildung. Sobald eine Textstelle zum Thema passt, wird eine Kategorie formuliert.
- Neue Textstellen werden – falls sie nicht zu neuen Kategorien führen – den existierenden Kategorien zugeordnet (Subsumption).
- Nachdem ein gewisser Anteil der Daten behandelt wurden, erfolgt eine Überprüfung der festgelegten Kategorien. Gegebenenfalls werden Änderungen an den bestehenden Kategorien vorgenommen.
- Nach dem erfolgreichen Durchgang wird die Kategorienbildung abgeschlossen, was zeitgleich den Schritt der Analyse und Interpretation einläutet. Das Ergebnis der

induktiven Kategorienbildung ist somit ein aus den Daten heraus entwickeltes Kategoriensystem, das mit passenden Textstellen ausgestattet ist.

Mit dem Selektionskriterium der Frage nach Unterrichtsplanung- und Umsetzung in einem mehrsprachigen Schulkontext wurden anfangs recht konkrete Kategorien bestimmt. Mit dem Durchlesen der Interviews ergaben sich zuvörderst insgesamt 15 verschiedene Einteilungen, die teilweise mit der Strukturierung des Interviewleitfadens zusammenhängen. Folgende Kategorien wurden in einem ersten Durchgang erstellt:

- Unterrichtsplanung im mehrsprachigen Kontext
- Die tatsächliche Umsetzung des Geplanten
- Reaktionen der Schüler:innen auf die Mehrsprachigkeit im Klassenraum
- Einbezug der Erstsprachen der Schüler:innen
- Anwendung der Unterrichtssprache
- Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Klasse
- Herausforderungen in der Unterrichtspraxis
- Material
- Strategien und Methoden
- Wahrgenommene Unterstützungsangebote der Lehrkräfte
- Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte
- Einfluss der Sprachenvielfalt auf die Leistungen der Kinder
- Das Projekt ALPHA
- Regionale Unterschiede
- Entwicklungen über die Zeit

Zu jeder Kategorie konnten aus sämtlichen Interviews Informationen herangezogen werden, mit Ausnahme der beiden letzten Gruppierungen (Regionale Unterschiede, Entwicklungen über die Zeit), die nur aus vereinzelten Interviews stammen, aber zugleich wichtige ergänzende Aspekte liefern. Die Rubrik „Das Projekt ALPHA“ ist zwar nicht direkt auf die Unterrichtsplanung und -durchführung zurückzuführen, bildet dafür aber einen grundlegenden Baustein für die zukünftige Unterrichtsgestaltung in Luxemburg.

Aufgrund von mehreren inhaltlichen Überschneidungen und Verbindungen wurden die verschiedenen Gruppierungen in sieben abstraktere, übergeordnete Kategorien zusammengesetzt, die die Struktur des nachfolgenden Kapitels der Ergebnisse vorgeben.

Angesichts dessen wurden die Schwerpunkte „Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Klasse“ und „Reaktionen der Schüler:innen auf die Mehrsprachigkeit im Klassenraum“ in der Kategorie „*Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*“ zusammengeführt. Hierbei geraten die vielfältigen kulturellen und sprachlichen Realitäten und deren Wahrnehmung in den Fokus.

„Einfluss der Sprachenvielfalt auf die Leistungen der Kinder“, „Regionale Unterschiede“ und „Entwicklungen über die Zeit“ bilden die Kategorie der „*Wirkung und Kontextfaktoren*“. Hier werden äußere Rahmenbedingungen, beobachtete Entwicklungen und die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die Leistungen der Schüler:innen betrachtet.

Anschließend wurden die Kategorien „*Lehrstrategien und Unterstützungsmaßnahmen*“ sowie „*Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe*“ kreiert. Dabei ordnen sich in Bezug auf die Lehrstrategien die Aspekte „Material“, „Strategien und Methoden“, „Einbezug der Erstsprachen der Schüler:innen“ und „Wahrgenommene Unterstützungsangebote der Lehrkräfte“ unter, während die Rubriken „Anwendung der Unterrichtssprache“, „Herausforderungen in der Unterrichtspraxis“ und „Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte“ den Inhalt der anderen Kategorie bestimmen.

Letztlich bildet das „*Projekt ALPHA*“ eine relevante Initiative, die aus der Reaktion auf den mehrsprachigen Kontext im luxemburgischen Bildungssystem entsteht. Deshalb werden die Ergebnisse zu diesem Projekt im Anschluss vorgestellt.

Gemäß der Forschungsfrage dieser Arbeit werden die Kategorien „*Unterrichtsplanung im mehrsprachigen Kontext*“ und „*Die tatsächliche Umsetzung des Geplanten*“ beibehalten. Hierbei werden die passenden Aussagen aus den Interviews analysiert, während die zentralen Aspekte aus den vorherigen Kategorien jeweils auf Planung und Durchführung bezogen werden. Demnach werden diese beiden Kategorien bewusst gegen Ende dieses Kapitels behandelt, da sie auf den vorherigen Schwerpunkten aufbauen und diese aktiv miteinbeziehen.

Somit ergeben sich aus der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) folgende Kategorien:

- Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer
- Wirkung und Kontextfaktoren
- Lehrstrategien und Unterstützungsmaßnahmen
- Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe
- Projekt ALPHA

- Unterrichtsplanung im mehrsprachigen Kontext
- Die tatsächliche Umsetzung des Geplanten

7. Ergebnisse

Nachdem nun erläutert wurde, wie die Kategorien anhand der Vorgaben von Mayring (2015) gebildet und zusammengeführt wurden, werden im Folgenden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich dabei an den sieben thematischen Schwerpunkten und bietet einen Einblick in die Erfahrungen, Einschätzungen und Handlungsweisen der befragten Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. So wird versucht, das Verhältnis von Planung, Umsetzung und der alltäglichen Realität im Klassenzimmer sichtbar zu gestalten.

7.1 Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

7.1.1 Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Klasse

Einleitend in die Vorstellung der Ergebnisse werden zunächst die kulturellen und sprachlichen Zusammensetzungen der Klassen in das Blickfeld genommen. In sämtlichen Interviews wird deutlich, dass die Klassenzimmer durch eine stark ausgeprägte Vielfalt unter den Kindern bestimmt sind.

Diese Vielfalt zeigt sich grundlegend in der Existenz von zahlreichen unterschiedlichen Sprachen, die innerhalb der Schulgebäude aufeinandertreffen. Die luxemburgische Sprache wird zwar grundsätzlich am Meisten unter den Schüler:innen gesprochen, allerdings stellt sie in den seltensten Fällen die Erstsprache der Kinder dar (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 4, S. 1). Auch im Elternhaus wird die Sprache nur spärlich verwendet. Vielmehr benutzen die Kinder Luxemburgisch ausschließlich als Umgangssprache in der Schule oder im Rahmen der Kommunikation mit Freunden und Bezugspersonen (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 5, S. 1). Einige Lehrpersonen berichten, dass selbst in Familien, in denen die Eltern Luxemburgisch sprechen könnten, im Alltag oft andere Sprachen dominieren, darunter vermehrt Portugiesisch oder Serbokroatisch (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 4, S. 1; Interview 5, S. 1).

Besonders häufig werden Kinder mit portugiesischem oder kapverdischem Hintergrund genannt. Die portugiesische Sprache ist dabei in jeder Klasse vertreten und zählt – neben dem Luxemburgischen – zu den am weitesten verbreiteten Sprachen unter den Schüler:innen (vgl. Interview 1, S. 1; Interview 3, S. 1; Interview 5, S. 1; Interview 6, S. 1; Interview 7, S. 1). Oft mit dem Portugiesischem verbunden wird die kapverdianische Sprache, die ebenfalls zahlreich vertreten ist. Im Gegensatz zum Luxemburgischen wird Portugiesisch jedoch in der Regel nur

unter Schüler:innen mit lusophonen Sprachhintergründen angewandt, wobei diese Gruppen schätzungsweise ein Drittel der Klassen ausmachen (vgl. Interview 7, S. 1).

Neben den lusophonen Sprachen werden eine Vielzahl an weiteren Herkunftssprachen genannt: Arabisch, Ukrainisch, Serbokroatisch, Italienisch, Rumänisch, Bulgarisch, Russisch, Hindi, Spanisch, Französisch, Tigrinisch oder Chinesisch – diese Sprachen kamen in der Gesamtheit der Klassenräume vor (vgl. Interview 1, S. 1; Interview 2, S. 1; Interview 3, S. 1; Interview 4, S. 1; Interview 5, S. 1; Interview 6, S. 1; Interview 7, S. 1). Während Sprachen wie Hindi oder Tigrinisch eher Ausnahmen bilden, lassen sich andere Sprachen – darunter insbesondere Serbokroatisch, Italienisch oder auch arabische Sprachen – mehrfach vorfinden.

Die französische Sprache ist derweil als Zweitsprache im Elternhaus weit verbreitet. Sie bildet nicht zwangsläufig die Erstsprache der Schüler:innen, wird jedoch oft im familiären Alltag genutzt. Insbesondere bei Eltern aus der ersten oder zweiten Zuwanderungsgeneration – meist aus nord- oder westafrikanischen Ländern – wird häufig Französisch gesprochen, auch wenn die eigentliche Erstsprache eine arabische oder afrikanische Sprache ist. Deutsch wird hingegen als untergeordnete Sprache betitelt, die nicht als Kommunikationsmittel zwischen den Kindern verwendet wird (Interview 7, S. 1).

Es fällt auf, dass viele dieser Kinder bereits zur zweiten oder dritten Generation gehören. Einige sprechen zumindest mit einem Elternteil (teilweise) auf Luxemburgisch, da ihre Familien vereinzelt selbst das luxemburgische Schulsystem durchlaufen haben (vgl. Interview 5, S. 1; Interview 6, S. 1). Auch im Kontakt mit Eltern portugiesischer Herkunft zeigt sich eine Entwicklung: Während ältere Generationen überwiegend Französisch sprechen, verwenden jüngere Eltern zunehmend das Luxemburgische (vgl. Interview 6, S. 1).

Zudem wird auf Kinder hingewiesen, die mit dem Beginn ihrer Schulkarriere keine der Schulsprachen (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch) sprechen, oder in manchen Fällen sogar nicht die eigene Erstsprache beherrschen (vgl. Interview 2, S. 1f.). Dementsprechend sind Kinder in den Klassen vorzufinden, die keine Sprache auf Erstsprachenniveau beherrschen.

Neben den sprachlichen Eigenschaften bringen insbesondere Kinder aus dem südslawischen Raum (genannt wurden dabei die Länder Montenegro, Serbien und Bosnien), die ebenfalls in fast allen Klassenräumen vertreten sind, kulturelle und religiöse Prägungen mit sich. Hierbei wird die verbreitete muslimische Prägung der Kinder mit ex-jugoslawischem Hintergrund hervorgehoben (vgl. Interview 5, S. 1). Es ist davon auszugehen, dass sich solche religiösen

Ansichten auch bei Schüler:innen aus anderen muslimisch-geprägten Ländern und Gebieten (wie Ägypten oder Afghanistan) vorfinden lassen, auch wenn dies nicht explizit genannt wurde.

Dementsprechend belegen die Interviews die kulturelle und sprachliche Diversität in den luxemburgischen Klassenräumen, in denen nicht nur viele Sprachen gesprochen, sondern auch ganz unterschiedliche Sprachbiografien und familiäre Voraussetzungen mitgebracht werden. Dabei fällt auf, dass – trotz der Heterogenität der Schülergruppen – insbesondere Kinder mit lusophonen Hintergründen sehr häufig vorkommen und meist den Großteil einer Klasse bilden. Luxemburgisch wird zwar als gemeinsame Umgangssprache im schulischen Kontext verwendet, ist aber selten die dominante Sprache im familiären Umfeld. Diese sprachlich-kulturelle Ausgangslage stellt die Lehrpersonen vor komplexe Anforderungen in Bezug auf die Gestaltung eines differenzierten und sprachsensiblen Unterrichts.

7.1.2 Reaktionen der Schüler

Insofern stellt sich auch die Frage nach dem sprachlichen Verhalten, den Präferenzen und den Einstellungen der Schüler:innen in Bezug auf die bestehende Heterogenität in der Klasse. Dabei zeigt sich schnell, dass die Kinder der sprachlichen Vielfalt mit einer großen Offenheit entgegentreten, die aus einem starken Interesse an anderen Sprachen entsteht (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 7, S. 7). Verstärkt werden kann dies durch einen spielerischen und kreativen Einbezug der verschiedenen Sprachen. Exemplarisch dafür steht die Berücksichtigung der unterschiedlichen Erstsprachen im Rahmen von Liedern oder kleinen Ritualen, die in fast allen Klassen vorgenommen wird und stets mit Begeisterung von den Schüler:innen empfangen wird (vgl. Interview 2, S. 6; Interview 6, S. 8). Die meisten Kinder bemühen sich in solchen Fällen aktiv, neue Wörter aufzugreifen und nachzusprechen (vgl. Interview 5, S. 2; Interview 7, S. 7). Auch kleine Auseinandersetzungen über sprachliche Ausdrücke, z. B. wie etwas in einer bestimmten Sprache gesagt wird, verlaufen meist lebendig und unterhaltsam (vgl. Interview 6, S. 7). Trotz dessen wird kein unmittelbares Bedürfnis der Kinder ersichtlich, wonach sie sich im schulischen Alltag in ihrer Erstsprache ausdrücken wollen. Ist dies der Fall, so kommt es in der Regel zu Situationen, in denen sie aktiv den Wunsch nach der Nutzung äußern (vgl. Interview 3, S. 3).

Luxemburgisch wird grundsätzlich unter den Schüler:innen als Umgangssprache verstanden und genutzt. Wenngleich einige Kinder sich gelegentlich in ihren Erstsprachen oder auf Französisch verständigen, wird die luxemburgische Sprache mit zunehmendem Alter vermehrt zur Verständigung genutzt – auch unabhängig von der Herkunft (vgl. Interview 6, S. 4).

Interessant dabei ist jedoch, dass eine Lehrkraft über die Verwechslung von Luxemburgisch und Deutsch unter den Schüler:innen berichtet. Luxemburgisch wird häufig nicht klar vom Deutschen abgegrenzt, insbesondere bei Kindern, die die Sprache im frühen Schulzyklus nicht ausreichend gefestigt haben. In solchen Fällen nehmen einzelne Schüler:innen den anschließenden Sprachwechsel im Zyklus 2 zwischen Luxemburgisch und Deutsch gar nicht bewusst wahr und betrachten beide als eine Sprache (vgl. Interview 5, S. 8).

Während Luxemburgisch demzufolge als gemeinsame Grundlage dient und wahrgenommen wird, sind Französisch und Deutsch in ihrer Akzeptanz deutlich unterschiedlich bewertet. Viele Kinder mit romanischer Erstsprache – etwa Portugiesisch, Spanisch oder Italienisch – zeigen eine höhere Affinität zum Französischen, da ihnen die Sprache vertrauter erscheint (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 4; Interview 6, S. 2). Diese Kinder erkennen häufig schneller Ähnlichkeiten zwischen dem Französischen und ihrer Herkunftssprache und tun sich beim Sprechen leichter – auch wenn das nicht zwangsläufig zu besseren Leistungen führt (vgl. Interview 1, S. 5). Dementsprechend zeichnen Schüler:innen mit romanischen Sprachhintergründen – die den Großteil der Lernenden ausmachen – sich durch eine positive Haltung in Bezug auf das Französische aus (vgl. Interview 6, S. 8).

Im Gegensatz dazu ist die deutsche Sprache weniger beliebt. Luxemburgisch-sprachige Kinder bevorzugen zwar generell den Deutschunterricht und dessen Sprache, wobei einige Kinder dabei ein deutliches Desinteresse aufzeigen (vgl. Interview 6, S. 8; Interview 7, S. 1). In diesem Fall sind grundsätzlich Schüler:innen gemeint, die aus nicht-luxemburgisch- oder deutschsprachigen Familienhäusern stammen und somit eine gewisse Ferne zu germanischen Sprachen aufweisen. Kinder mit einer germanischen Erstsprache (darunter fällt auch das Luxemburgische) bilden jedoch die Minderheit, was allgemein zu einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Deutschen in den meisten Klassen führt. Dies scheint sich auch in der Wahrnehmung der Schülerschaft in Bezug auf die Lehrpersonen zu spiegeln: Lehrkräfte, die Deutsch unterrichten, erfahren oft weniger Akzeptanz als ihre Kolleg:innen im Französischunterricht (vgl. Interview 6, S. 2).

Daraus ergibt sich, dass die Haltungen der Kinder in Bezug auf Deutsch und Französisch gespalten sind – Schüler und Schüler:innen, die für beide Sprachen Sympathien empfinden, bilden die Ausnahme. Grundsätzlich lässt sich dabei festhalten, dass Kinder mit germanischen Erstsprachen zum Deutschen tendieren, während Kinder mit romanischen Erstsprachen das Französische bevorzugen – ein Muster, das sich im luxemburgischen Schulsystem langfristig verfestigt hat (vgl. Interview 6, S. 8; Interview 7, S. 7).

Englisch wird kaum als Erst- oder Zweitsprache der Kinder genannt, erfreut sich aber zunehmender Beliebtheit unter den Schüler:innen, insbesondere aufgrund des vermehrten Konsums von sozialen Medien und Plattformen wie Youtube oder TikTok. Durch den Kontakt mit der englischen Sprache verfügen die Lernenden bereits im jungen Alter über ein gewisses Basisvokabular im Englischen (vgl. Interview 5, S. 9).

Portugiesisch-sprachige Schüler:innen tendieren derweil öfters dazu, in ihrer Sprache zu kommunizieren. Dadurch kann es zu einem zeitweisen Ausschluss oder zu Missverständnissen von Mitschüler:innen kommen, die kein Portugiesisch sprechen und verstehen. Während einige Kinder in solchen Fällen bewusst in das Luxemburgische oder Französische übergehen, um die Kommunikation für alle zugänglich zu gestalten (vgl. Interview 3, S. 6), berichten einige Lehrkräfte davon, dass auf einen solchen Übergang manchmal hingewiesen werden muss (vgl. Interview 6, S. 4). Es wird zudem darüber berichtet, dass die portugiesischen Sprachgemeinschaften innerhalb der Schulen einen erheblichen Einfluss auf die anderen Schüler:innen haben. Einige Kinder übernehmen bestimmte, teilweise fehlerhafte Satzbaustrukturen von ihren lusophonen Mitschüler:innen – selbst wenn Luxemburgisch ihre Erstsprache ist (vgl. Interview 3, S. 6). Zudem wurde beobachtet, dass auch Kinder aus slawischen und arabischen Gebieten das Portugiesische aufgrund seiner starken Präsenz zum Teil aufnehmen (vgl. Interview 5, S. 4). Umgekehrt übernehmen portugiesisch-sprachige Kinder eher selten Strukturen anderer Sprachen, was auf eine Dominanz dieser Sprachgruppe hindeutet (vgl. Interview 3, S. 7).

Ein interessantes Spannungsfeld ergibt sich bei Kindern, deren familiäre Sprachen nicht aus dem romanischen Sprachraum stammen. Aus den Interviews konnten hierbei keine klaren Muster ersichtlich gemacht werden. Aus dem Interview 1 geht hervor, dass solche Kinder meist die deutsche Sprache favorisieren (vgl. Interview 1, S. 5), wobei im Interview 7 darüber berichtet wird, dass vor allem Schüler:innen mit Fluchterfahrungen (z.B. aus Syrien oder der Ukraine) sich eher dem Französischen zuwenden (vgl. Interview 7, S. 1). Slawische Sprachen, die durch die Präsenz von zahlreichen Schüler:innen aus den ex-jugoslawischen Gebieten in den Klassenräumen vertreten sind, stehen den Aussagen zufolge wiederum strukturell dem Deutschen näher (vgl. Interview 7, S. 2). Jedoch zeigt sich auch hier ein gemischtes Bild: Einzelne Kinder (und auch Eltern) dieser Sprachgruppe widmen sich der deutschen Sprache zu, andere bevorzugen klar das Französische (vgl. Interview 6, S. 8). Die Sprachhaltung der Heranwachsenden wird zudem stark von den entsprechenden Haltungen ihres familiären Umfelds beeinflusst. Eine offene und unterstützende Einstellung gegenüber sprachlicher

Vielfalt wirkt sich dabei positiv auf das Sprachverhalten und die Lernmotivation der Kinder aus (vgl. Interview 6, S. 9).

Aus diesen Informationen geht hervor, dass die Schüler:innen den schulischen Alltag mit einer hohen sprachlichen Flexibilität angehen. Sie wechseln situativ zwischen verschiedenen Sprachen, zeigen ein starkes Interesse an der Mehrsprachigkeit ihrer Umgebung und profitieren sichtbar davon, wenn diese Vielfalt im Unterricht wertgeschätzt wird. Die sprachliche Dynamik ist dabei eng verknüpft mit den sozialen Beziehungen, der Alltagskommunikation und den Einstellungen im familiären Umfeld. In Bezug auf die drei institutionalisierten Schulsprachen – Luxemburgisch, Deutsch, Französisch – lässt sich hier eine klare Hierarchie erkennen: Luxemburgisch fungiert als verbindende Umgangssprache, während Französisch diese Rolle nur vereinzelt einnimmt. Gegensätzlich dazu findet die deutsche Sprache trotz seiner Bedeutung als Unterrichtssprache kaum Berücksichtigung im Sprachgebrauch der Schüler:innen.

7.2 Wirkung und Kontextfaktoren

7.2.1 Entwicklungen über die Zeit

Bevor die Unterrichtsplanung konkret analysiert wird, wird zuerst auf die Wirkung und Kontextfaktoren in Bezug auf die Sprachverhältnisse in luxemburgischen Grundschulen eingegangen. Dazu erfolgt vorerst eine kurze Beschreibung der zeitlichen Entwicklungen, die durch die Informationen des Interview 4 gewonnen werden konnten. Diese Lehrkraft steht kurz vor ihrem Karriereende und konnte dementsprechend über bedeutsame kontextuelle Entwicklungen berichten, die insbesondere mit den demographischen Veränderungen im Großherzogtum in Verbindung stehen. Die Erfahrungen verdeutlichen, inwiefern sich die Zusammensetzung der Schülerschaft und damit auch die sprachlichen Voraussetzungen im Laufe der Zeit verändert haben.

Aus den Berichten der Lehrkraft zeigt sich, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft einen sichtbaren – und mit Blick auf die Unterrichtsplanung und -durchführung – bedeutenden Wandel hingelegt hat. Insofern, als dass die Schüler:innen im Laufe der Zeit immer vielfältigere sprachliche und kulturelle Hintergründe mit in die Schule einbringen. „Die Kinderpopulation hat sich viel geändert, es ist alles internationaler geworden“ (Interview 4, S. 1).

Zu Beginn der beruflichen Karriere unterrichtete die Teilnehmerin in einer Dorfschule, in welcher, bis auf vereinzelte Ausnahmen, fast ausschließlich luxemburgische Kinder vertreten

waren. Erst mit dem Wechsel in eine Schule in Esch-sur-Alzette, der zweitgrößten Stadt in Luxemburg, erfolgte ein leichter Wandel in der Schülerschaft: Dort trafen luxemburgische Kinder auf Kinder italienischer und portugiesischer Herkunft, wobei die italienischen Mitschüler:innen im Gegensatz zu den portugiesischen Kindern bereits aus der zweiten oder dritten Generation waren. Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien waren hingegen kaum vertreten (vgl. ebd., S. 1).

Diese Veränderungen bedingten einen Wandel in der Gestaltung des Unterrichts. Früher war der Übergang vom Luxemburgischen in das Deutsche im Unterricht meist problemlos – viele Kinder sprachen Luxemburgisch als Erstsprache, wodurch der Deutschunterricht direkt an den Sprachkenntnissen anknüpfen konnte. Das Erlernen des Wortschatzes stellte, gegensätzlich zu den aktuellen Tatbeständen, keine große Herausforderung dar – weder für die Lehrkraft, noch für die Schülerschaft (vgl. ebd., S. 2). „Das Erlernen des Wortschatzes war überhaupt nicht schwierig. Mittlerweile ist das ein sehr, sehr großer Teil des Deutschunterrichts.“ (ebd., S. 2). Gegenwärtig wird Deutsch durch die veränderte Schülerschaft zunehmend als Fremdsprache unterrichtet. Das zeigt sich auch daran, dass das gezielte Erlernen des Wortschatzes mittlerweile den wichtigsten Bestandteil des Deutschunterrichts bildet. „Also das war nicht Deutsch als Fremdsprache lernen. Mittlerweile machen wir wirklich Deutsch als Fremdsprache“ (ebd., S. 3). Diese Entwicklung ist darauf zurückzuführen, dass viele Kinder Deutsch, auch aufgrund ihrer sprachlichen Ferne, nicht mehr selbstverständlich mitbringen. Im Vergleich früherer Schulrealitäten mit der heutigen Situation wird die Notwendigkeit ersichtlich, den Deutschunterricht zunehmend als Fremdsprachenunterricht zu gestalten – ein Wandel, der sich direkt aus der zunehmenden sprachlichen Vielfalt unter der Schülerschaft ergibt.

Auf der anderen Seite wurde das Erlernen der französischen Sprache aufgrund der steigenden Zahlen von Kindern mit romanischen Herkunftssprachen leichter. Auch wenn solche Schüler:innen im Deutschen Schwierigkeiten aufweisen, gelingt es ihnen häufig, im Französischunterricht ihre Stärken aufzubringen (vgl. ebd., S. 3).

Auffällig ist zudem, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die früher vor allem in größeren urbanen Gebieten wie Esch-sur-Alzette bemerkbar war, inzwischen auch kleinere Gemeinden erreicht hat (vgl. Interview 4, S. 1; Interview 7, S. 1). Dadurch lässt sich festhalten, dass sich die Sprachen mit einer steigenden Tendenz in den Schulen Luxemburgs begegnen. Genau darin liegt wohl eine wegweisende Aufgabe für die Zukunft: Wege zu finden, diese Sprachenvielfalt kommunikativ zu überbrücken. „Jetzt merke ich aber, dass auch in den Schulen von kleinen Gemeinden sich sehr viele Sprachen ansammeln und das ist, glaube ich,

ein wenig die Herausforderung in der Zukunft. Um diese alle miteinander verständigt zu bekommen.“ (Interview 7, S. 1).

7.2.2 Regionale Unterschiede

Neben der zeitlich bedingten Entwicklung konnten in den Interviews auch regional bedingte Unterschiede festgestellt werden. Dazu diente vor allem das Interview 5, welches mit einer Teilnehmerin aus den nördlichen Gebieten des Landes durchgeführt wurde.

Wie schon im vorherigen Abschnitt erwähnt wurde, breitete sich die zunehmende Internationalisierung der Schülerpopulation von den urbanen Gebieten bis in die kleineren Gemeinden des Landes aus (vgl. Interview 4, S. 1; Interview 7, S. 1). Interessant wird hierbei aber eine Trennung der luxemburgischen Fläche in Norden und Süden: Im Süden des Landes, der sich durch eine höhere Bevölkerungsdichte, größere Städte und eine heterogenere Gesellschaft auszeichnet, wird der Alltag grundsätzlich durch das Französische geprägt. Viele Einwohner:innen nehmen dabei das Luxemburgische häufig als sprachliche Barriere dar, was sich direkt auf den Sprachgebrauch der Kinder auswirkt. Es wird berichtet, dass die Kinder aus den südlichen Regionen des Landes eher dazu tendieren, in ihren Herkunftssprachen zu kommunizieren (vgl. Interview 5, S. 1). Grund dafür ist die hohe Präsenz von Menschen mit Migrationshintergründen, die sich aufgrund ihrer romanischen Spracheigenschaften oft dem Französischen zuwenden.

Anders sieht es in den Gemeinden der nördlichen Regionen des Großherzogtums aus, die in der Regel vermehrt auf die luxemburgische und deutsche Sprache als Kommunikationsmittel zurückgreifen. In bestimmten Grenzregionen, etwa entlang der Mosel, spielt der Einfluss der deutschen Sprache eine große Rolle (vgl. ebd., S. 1), auch durch eine – im Vergleich zum Süden des Landes – erhöhte Anzahl an luxemburgisch- oder deutschsprachigen Elternhäusern. Es lässt sich somit festhalten, dass nördliche Gemeinden eher durch den luxemburgischen und deutschen Sprachgebrauch bestimmt sind, während Französisch im Süden des Landes dominiert.

Diese regionalen Gegebenheiten spiegelt sich auch im gesellschaftlichen Stellenwert einzelner Sprachen wider: Luxemburgisch gilt im Norden weiterhin als besonders identitätsstiftend, während der Gebrauch und Wert dieser Sprache in den südlichen Gebieten schwindet. Auch erwähnt wurde, dass ältere Generationen gelegentlich eine stärkere Abgrenzung gegenüber anderen Sprachen aufzeigen (vgl. ebd., S. 1).

Diese regionalen Unterschiede können einen direkten Einfluss auf die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen haben. Die Berücksichtigung der dominanten Sprachen im jeweiligen Umfeld bildet einen Teil der sprachsensiblen und differenzierten Unterrichtsgestaltung.

7.2.3 Einfluss der Sprachen auf die Leistungen der Schüler:innen

Zum Kontext der Planung und Durchführung eines Unterrichts im luxemburgischen Bildungssystem zählt zudem eine Analyse des Einflusses der Sprachen auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen. Auch wenn die Kinder im Allgemeinen positiv und offen gegenüber der Mehrsprachigkeit eingestellt sind, stellen die sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems sie vor große Herausforderungen. Dabei spielt wiederum die Erstsprache der Lernenden eine wegweisende Rolle.

Grundsätzlich profitieren luxemburgisch- und deutsch-sprachige Kinder von der Ausrichtung des Lehrplans, welcher eine Alphabetisierung auf Deutsch vorsieht. Zusätzlich bildet Deutsch mit dem Beginn des zweiten Zyklus die Unterrichtssprache im Grundschulbereich. Dementsprechend zeigen sie auch in der Regel stabile Ergebnisse auf (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 4, S. 6). Das aktuelle Schulsystem ist im Kern auf Kinder gerichtet, deren Erstsprache Luxemburgisch ist (vgl. Interview 5, S. 10). Damit geht einher, dass Kinder mit germanischen Erstsprachen im luxemburgischen Schulkontext über klare Vorteile verfügen, auch aufgrund dessen, dass Deutsch als Unterrichtssprache fungiert (vgl. Interview 3, S. 7). Dagegen zeigt diese Sprachgruppe vermehrt Schwierigkeiten im französischen Fremdsprachenunterricht auf (vgl. Interview 4, S. 6; Interview 5, S. 10; Interview 6, S. 4; Interview 7, S. 7). Hauptsächlich bei der Einführung der französischen Sprache zu Beginn des Zyklus 3 tauchen häufig Verständnisprobleme auf (vgl. Interview 6, S. 4).

Die Realität zeigt jedoch, dass germanische Sprachgruppen eine große Minderheit in den Schulklassen darstellen, wodurch der aktuelle Lehrplan in dieser Hinsicht nur bedingt auf einen Großteil der Schülerschaft zugeschnitten ist. Besonders Kinder mit romanischen Erstsprachen weisen generell Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache auf, die strukturell weit von ihrer Erstsprache entfernt ist (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 7; Interview 4, S. 6; Interview 5, S. 5). Damit einhergehend ist die Tatsache, dass viele Kinder in ihrem Lebensumfeld nicht mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, wodurch der Erwerb zusätzlich erschwert wird. Diese sprachlichen Lücken lassen sich in wenigen Schuljahren kaum aufholen (vgl. Interview 2, S. 7), weshalb die Überwindung dieser Hürde als „Ding der Unmöglichkeit“ (ebd.) betitelt

wird. Miteinhergehend ist eine hohe Quote an Klassenwiederholungen, deren Ursprung sich in der Festlegung von Deutsch als Unterrichtssprache befindet, was nur einem kleinen Teil der Schülerschaft zugute kommt: „Klassenwiederholungen sind zu viel, weil der Unterricht eben auf Deutsch stattfindet“ (Interview 6, S. 9).

Interessant ist hierbei die Aussage aus dem Interview 7, die entgegen der anderen Teilnehmer:innen das Französische als größte Hürde ansieht: Den Erfahrungen dieser Lehrkraft zufolge fehlt den Schüler:innen in den ersten Jahren jeglicher Bezug zum Französischem, wodurch diese Sprache vor allem mündlich unzugänglich bleibt (vgl. Interview 7, S. 7). Hier könnten wiederum regionale Faktoren als Gründe vorliegen, da es sich beim Interview 7 um eine Lehrkraft aus den nördlichen Gebieten Luxemburgs handelt, was wiederum auf eine erhöhte Anzahl an luxemburgisch-sprachigen Schüler:innen schließen lässt.

Schüler:innen mit Erstsprachen, die weder germanischer noch romanischer Abstammung sind, sind im höchstem Maße von den sprachlichen Herausforderungen des Bildungssystems betroffen. Hierbei weisen weder Französisch noch Deutsch Ähnlichkeiten mit den Herkunftssprachen auf, was den Lernprozess der betroffenen Kinder erheblich beeinflusst. Genannt werden beispielweise Schüler und Schüler:innen aus Eritrea, die regelmäßig in Schulklassen vertreten sind (vgl. Interview 4, S. 6f.).

Die Folge sind sichtbare Leistungsunterschiede zwischen luxemburgisch-sprachigen Kindern und Schüler:innen mit anderen (nicht-germanischen) Herkunftssprachen. Diese zeigen sich besonders in standardisierten Tests, in denen Kinder ohne luxemburgischen Hintergrund häufig unterdurchschnittlich abschneiden. Insbesondere Heranwachsende mit Abstammungen aus Portugal oder balkanischen Ländern schneiden den Aussagen zufolge schlecht ab (vgl. Interview 2, S. 6f.). Dennoch wird darauf hingewiesen, dass auch Kinder mit anderen Erstsprachen gute Leistungen erzielen können (vgl. Interview 4, S. 6).

Einigkeit herrscht unter den Lehrkräften darüber, dass diese Sprachbarrieren, die ihren Ursprung in der deutschen Alphabetisierung haben, sich massiv auf den Zugang zu fachlichen Inhalten auswirken (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 7; Interview 3, S. 5; ; Interview 7, S. 7). Besonders in Nebenfächern wie Naturwissenschaften oder auch in Mathematik, in denen das sprachliche Verständnis der Inhalte von Nöten ist, werden den meisten Lernenden zusätzliche Herausforderungen gestellt. Bei der mündlichen oder schriftlichen Vermittlung von Arbeitsaufträgen treten regelmäßig Verständnisschwierigkeiten auf (vgl. Interview 7, S. 7). Bestätigen lässt sich diese Problematik daran, dass in sprachunabhängigen Fächern wie Sport,

Schwimmen oder Malen keine Schwierigkeiten oder Leistungsunterschiede auftauchen (vgl. Interview 1, S. 5).

Die Ergebnisse zeigen, dass Alphabetisierung auf Deutsch bei vielen Kindern früh zu Motivationsverlusten führt (vgl. Interview 6, S. 3). Für Schüler:innen mit lusophonen Hintergründen ist es besonders anspruchsvoll, Luxemburgisch, Deutsch und Französisch innerhalb eines kurzen Zeitraums zu lernen – ein Mehraufwand, der oft zu Benachteiligungen führt (vgl. Interview 5, S. 5).

Darüber hinaus wurde mehrfach die Bedeutung der Erstsprache der Kinder unterstrichen: Entscheidend sei weniger die Sprache selbst als vielmehr die Frage, ob sie im häuslichen Umfeld gefördert wird. Eine gut entwickelte Erstsprache erleichtert nachweislich den Erwerb weiterer Sprachen (vgl. Interview 3, S. 7). Ein Faktor ist dabei die soziale Herkunft: Kinder, die Luxemburgisch sprechen, stammen laut Aussagen der Lehrpersonen häufiger aus stabileren Verhältnissen und erhalten mehr Unterstützung zu Hause – auch aufgrund dessen, dass ihre Eltern die Inhalte und Aufgaben besser verstehen können. Kann diese Unterstützung beispielsweise durch sprachliche Barrieren für die Eltern nicht gewährleistet werden, so hat das Kind folglich eine zusätzliche Hürde zu bewältigen (vgl. Interview 5, S. 10; Interview 4, S. 6).

Zudem wird kritisch hinterfragt, ob die sprachlichen Anforderungen des luxemburgischen Schulsystems nicht eine Form der versteckten Selektion darstellen:

Aber trotzdem sieht man, dass die, die Erfolg haben wollen, die müssen alle drei Sprachen beherrschen. Um hier im Land überhaupt einer der Besten sein zu wollen, muss man alle drei Sprachen beherrschen. Aber ich sehe jetzt da überhaupt nicht, dass eine Änderung kommt. Und ich sage auch nicht, dass eine solche Änderung kommen muss. Aber man muss sich bewusst sein, dass wir damit vielen Kindern wahrscheinlich Türen für die Zukunft schließen. Ich finde das auch nicht schade, es ist ein Grund, ein wenig zu filtern. Aber man muss sich bewusst sein, dass wir damit vielen Kindern wahrscheinlich Türen für die Zukunft schließen. (Interview 7, S. 10)

Wer schulisch erfolgreich sein will, muss alle drei institutionalisierten Sprachen – Luxemburgisch, Deutsch und Französisch – gut beherrschen können. In dieser Hinsicht sind Schüler:innen ohne entsprechende sprachliche Voraussetzungen mit einer systematischen Benachteiligung konfrontiert, die es im Kontext der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen gilt (vgl. Interview 7, S. 10).

Aber nicht nur sprachliche Voraussetzungen, sondern zugleich auch die Einstellung und Unterstützung der Familien bilden bestimmende Faktoren hinsichtlich des schulischen

Werdegangs der Kinder (vgl. Interview 4, S. 6; Interview 5, S. 10). Trotz dessen kann der aktuelle Lehrplan des luxemburgischen Bildungssystems nicht ohne die Kritik bestehen, dass institutionalisierte sprachliche Bedingungen ein Ungleichgewicht zwischen den Schüler:innen schaffen, welches die luxemburgisch- und deutsch-sprachigen Kinder bevorteilt – trotz einer bedeutenden Überzahl an Schülern und Schülerinnen, die nicht über eine germanische Erstsprache verfügen und somit systematisch im Nachteil sind.

7.3 Lehrstrategien und Unterstützungsmaßnahmen

Die bisherigen Ergebnisse unterstreichen die sprachlich-kulturelle Prägung des schulischen Alltags, die einen wesentlichen Einfluss auf das Lernklima ausübt. Um dieser Realität im Klassenzimmer gerecht zu werden, bildet ein durchdachter, differenzierter und sprachsensibler Unterricht die Voraussetzung. Das folgende Kapitel widmet sich daher der Frage, wie die interviewten Lehrpersonen den Unterricht im mehrsprachigen luxemburgischen Grundschulkontext konkret gestalten. Zur Darstellung werden Material, Strategien und Methoden analysiert, wobei dem Einbezug der Erstsprachen der Schüler:innen ein besonderes Augenmerk zugeteilt wird. Zusätzlich werden die erwähnten und genutzten Unterstützungsmöglichkeiten der Lehrkräfte präsentiert.

7.3.1 Material

Bevor die konkreten Strategien und Methoden der Lehrkräfte dargelegt werden, erfolgt zuvörderst eine Vorstellung der relevanten Materialien, die den Herausforderungen sprachlich heterogener Klassen begegnen.

Um den Einfluss von Sprachbarrieren zu mindern, wird der bewusste Einsatz von visuellen Materialien oftmals als Lösungsansatz genannt (vgl. Interview 2, S. 7; Interview 4, S. 8; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 4). Dazu zählen etwa Bilderkarten, bei denen das Abgebildete in mehreren Sprachen auf der Rückseite beschrieben ist (vgl. Interview 2, S. 7), mehrsprachige Bilderbücher (vgl. Interview 5, S. 4) oder auch zweisprachig gestaltete Tafelbilder (vgl. Interview 7, S. 9). Neben zusätzlichen Materialien, die vom Ministerium bereitgestellt werden, wurden einige Schulbücher in den letzten Jahren mit neuen visuellen Eigenschaften und Unterstützungen überarbeitet, um gezielt den Einfluss von Sprachen im Lernprozess zu verringern (vgl. Interview 5, S. 2; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 9).

Neben einer visuellen Ausrichtung ist zudem ein Trend zur zweisprachigen Gestaltung der Materialien ersichtlich. Um den unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Schüler:innen entgegen zu kommen, werden Materialien zunehmend sowohl auf Deutsch als auch auf

Französisch erstellt (vgl. Interview 3, S. 1; Interview 7, S. 9). Auch hier wurden bereits einige Lehrbücher vom Ministerium zweisprachig überarbeitet und bereitgestellt (vgl. Interview 5, S. 4). Jedoch herrscht Uneinigkeit darüber, welche Materialien bereits über zweisprachige Versionen verfügen. Teilweise werden die bereitgestellten Lehrwerke auch als veraltet konnotiert, weshalb viele Lehrkräfte auf individuell zusammengestelltes oder auf Material aus Deutschland zurückgreifen (vgl. Interview 1, S. 5f.; Interview 3, S. 2; Interview 6, S. 3). Die Lehrkraft aus dem Interview 3 zeichnete sich dadurch aus, dass sie sämtliche Unterrichtsmaterialien selbstständig von der deutschen in die französische Sprache übersetzt (vgl. Interview 3, S. 1), um den Anforderungen der Lernenden besser gerecht zu werden. Sicher ist jedoch, dass zweisprachige Materialien sich in der Ausarbeitung befinden und die Zukunft prägen werden – insbesondere aufgrund des bevorstehenden Projekts ALPHA, das eine Einteilung der Kinder in deutsche und französische Schulzweige vorsieht (vgl. Interview 6, S. 3).

Neue Lehrbücher, wie beispielsweise das aktuelle Buch des Französischunterrichts, welches seit 2020 im Umlauf ist, legen zugleich einen erhöhten Wert auf den Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder. Zum Erwerb von Vokabeln wird die eigene Sprache – und bewusst nicht mehr das Deutsche – mit der französischen Sprache verglichen. Ein ähnliches Prinzip lässt sich im passenden Lehrbuch zum Deutschunterricht finden, welches den Schüler:innen ermöglicht, ihre eigenen Wörter einzubringen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen festzustellen (vgl. Interview 6, S. 2). Neuwertige Unterrichtsmaterialien zeichnen sich deshalb im Vergleich zu ihren Vorgängern durch eine gesteigerte Sprachsensibilität aus (vgl. Interview 5, S. 5).

Nicht mehr aus dem schulischen Alltag wegzudenken sind technische Hilfsmittel. Grundsätzlich greift jede Lehrperson bei sprachbedingten Verständnisschwierigkeiten auf Übersetzungstools wie DeepL oder Google Translate zurück (vgl. Interview 3, S. 2; Interview 5, S. 4; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 3). Auch die Übersetzung von eingescannten Arbeitsmaterialien ist durch die Technik möglich, wobei deren Zuverlässigkeit hinterfragt wird (vgl. Interview 7, S. 9). Erwähnt wurde zudem die Nutzung von KI-basierten Tools wie ChatGPT, um Texte für leistungsschwächere Schüler:innen sprachlich einfacher zu gestalten. Ergänzend werden weitere Tools verwendet, um Silben in die Texte einzubauen (vgl. Interview 6, S. 5). Sprechende Stifte (oder auch interaktive Lerntainer genannt), sowie die Nutzung von Tablets helfen den Lernenden derweil bei der Aufnahme und Übersetzung von Vokabeln (vgl.

Interview 2, S. 3; Interview 3, S. 8; Interview 5, S. 4). Auch Plattformen wie Teams ermöglichen ein direktes sprachliches Feedback für die Schüler:innen (vgl. Interview 5, S. 11).

Hervorgehoben wird im Interview 2 die Anwendung von Apps, darunter die Anton-App oder auch die Antolin-App. Während die Anton-App die Inhalte des Unterrichts und dazugehörige Hausaufgaben in mehreren Sprachen bereitstellt und die Kinder dabei mit spielerischen Elementen (z. B. Goldmünzen bei richtigen Antworten) motiviert, wird die Antolin-App eher als Plattform zum Leseverständnis angewendet (vgl. Interview 2, S. 3). In zwei Schulen wird ebenfalls auf die App „ClassDojo“ zurückgegriffen, die einerseits zur Kommunikation zwischen der Schule und den Elternhäusern der Schüler:innen dient, und andererseits die Lerninhalte für die Eltern zugänglich gestaltet, indem Übersetzungen in die jeweiligen Erstsprachen ermöglicht werden (vgl. Interview 2, S. 3).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die genutzten Materialien der Teilnehmer:innen stark auf den mehrsprachigen Kontext in den Schulklassen abgestimmt sind. Eine verstärkte Zuwendung zu digitalen Mitteln, als auch die Nutzung von visuellen und zweisprachig-gestalteten Materialien zeichnen den Versuch aus, die Lerninhalte für die Kinder zugänglicher zu machen.

7.3.2 Strategien und Methoden

Neben geeigneten Materialien erfordert der Unterricht passende Ansätze, die die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Klasse aufgreifen und nutzen. Diesbezüglich werden im Folgenden die zentralen Strategien und Methoden der Teilnehmer:innen zusammengefasst. Insgesamt lässt sich aus den Interviews eine hohe Sensibilität für die sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft feststellen. Die Lehrkräfte sind sich der Tatsache eines multikulturellen und mehrsprachigen Kontextes bewusst und lassen diesen dementsprechend in ihre Unterrichtsgestaltung einfließen. Strategien und Methoden, die sich in der Klasse als vorteilhaft erwiesen haben, sowie Ansätze, die künftig vermieden werden sollten, werden notiert. Denn: Die Anwendung einer gewissen Vorgehensweise kann zwar in Klasse erfolgsversprechend sein, muss dafür jedoch nicht zwangsläufig im Rahmen einer anderen Schülergruppe gut umsetzbar sein (vgl. Interview 6, S. 7).

Wenngleich das Curriculum die Anwendung des Deutschen als Unterrichtssprache vorgibt, setzen einige Lehrkräfte vorab auf einen ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen. Dementsprechend zählt die Vorbereitung von Schlüsselbegriffen oder Vokabeln in verschiedenen Sprachen auch zur Vorbereitung des Unterrichts (vgl. Interview 3, S. 2).

Wie auch bei der Nutzung von visuellen Materialien spielt die nonverbale Kommunikation im schulischen Alltag eine wichtige Rolle in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten: Mimik und Gestik verhelfen bei der Übertragung und beim Verständnis des Lernstoffs, falls dieser nicht in Form verbaler Kommunikation über die Unterrichtssprache aufgenommen werden kann (vgl. Interview 2, S 2f.; Interview 6, S. 3).

Bei mir wird viel manipuliert, ausprobiert. Manchmal würde ich sagen: Weniger Sprache ist mehr. Das heißt, das Greifbare, Manipulative, konkretes Handeln, das hilft einem, das Verständnis der Kinder zu fördern. Nicht minutenlanges Erklären, sondern einfach vorzuzeigen, die Kinder selbst machen zu lassen. Das hilft doch über die sprachlichen Barrieren hinweg. Ich zeige es ihnen konkret, da fällt die Sprache in den Hintergrund. (Interview 2, S. 2f.)

Der Unterricht wird dementsprechend stark handlungsorientiert aufgebaut, um mögliche Sprachbarrieren zu überwinden. Anstelle von mündlichen Anleitungen wird vermehrt auf ein konkretes Vorzeigen der Arbeitsaufträge gesetzt.

Die bewusste Verwendung des visuellen Materials, beispielsweise von Bildern, Piktogrammen oder realen Gegenständen, wird als zentrale Methode zur Übermittlung angesehen. Infolgedessen sorgen die optischen Hilfsmittel für einen Ausgleich des Wortschatzmangels der Schüler:innen (vgl. Interview 4, S. 3; Interview 7, S. 4). Insbesondere außerhalb von Sprachkursen, womit der Mathematikunterricht als auch die verschiedenen, handlungsorientierten Nebenfächer wie Sport oder Kunst gemeint sind, kommen solche Ansätze vermehrt zum Vorschein (vgl. Interview 1, S. 3; Interview 2, S. 5; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 4). Jedoch berichtet eine Lehrkraft davon, ebenfalls auf solche visuellen Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des Deutschunterrichts zurückzugreifen, etwa in Form von farbcodierten Satzbausteinen oder Artikel (vgl. Interview 4, S. 3).

Dabei stellte sich auch die Frage, inwiefern die Sprache das Verständnis der Lernenden im Fach Mathematik beeinflusst. Die universell anerkannten Symbole, die in der Mathematik verwendet werden, führen dabei zu einer untergeordneten Rolle der Sprache. Der Mathematikunterricht wird als „relativ unabhängig von der Sprache“ (Interview 2, S. 5) beschrieben. Im Falle von Rechengeschichten, die auf einem Text basieren, wird der Inhalt durch das Nachspielen erlebbar gemacht. Zudem sollen die Inhalte der Aufgaben visuell umgesetzt werden, indem die Kinder diese in eigenen Zeichnungen verwirklichen (vgl. Interview 2, S. 5). Visuelle und kreative Methoden helfen dementsprechend, die sprachlichen Barrieren im Mathematikunterricht zu umgehen. Trotz dessen berichtet eine Lehrkraft von Situationen, in denen der Sprachgebrauch unverzichtbar ist. Insbesondere in höheren Schulklassen muss auf

standardisierte, übersetzte oder vereinfachte Arbeitsaufträge zurückgegriffen werden, da spielerische Methoden nicht mehr ausreichen, um den Inhalt zu widerspiegeln (vgl. Interview 7, S. 3f.).

Digitale Tools werden indes eingeplant und genutzt, um Sprachbarrieren zu überwinden. Übersetzungsdienste wie DeepL werden in verschiedenen Interviews als praktische Hilfe genannt, um Begriffe in der Erstsprache akustisch oder schriftlich zugänglich zu gestalten (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 3, S. 1f.). Aber nicht nur die Lehrkraft selbst, sondern auch die Schüler:innen sollen mit der Verwendung solcher Techniken vertraut werden, weshalb sie dazu aufgefordert werden, diese aktiv im Unterricht zu nutzen (vgl. Interview 3, S. 3f.; Interview 6, S. 7). Die methodische Integration von digitalen Technologien und KI-gestützten Hilfsmitteln wird mit Blick auf die zukünftige Unterrichtsplanung und -gestaltung empfohlen (vgl. Interview 6, S. 9).

Einige Lehrkräfte verfügen über gewisse Sprachkenntnisse in den Herkunftssprachen der Kinder. Während vereinzelt Teilnehmer:innen darüber berichten, neben den Unterrichtssprachen ebenfalls das Italienische, Spanische oder Portugiesische zu beherrschen, greifen sämtliche Lehrende über die Jahre vereinzelt Wörter in den Erstsprachen der Schüler:innen auf, die sie gezielt im Unterricht nutzen (vgl. Interview 1, S. 1; Interview 2, S. 1; Interview 3, S. 1; Interview 6, S. 1; Interview 7, S. 1). Kenntnisse in zusätzlichen Sprachen können dazu verhelfen, Bedeutungen zu erschließen oder Brücken zu anderen Sprachen wie Portugiesisch zu schlagen (vgl. Interview 3, S. 1; Interview 6, S. 1). Etwa im Falle von Kindern, die nicht mit den Unterrichtssprachen vertraut sind, ermöglichen solche sprachlichen Überschneidungen oft dennoch ein Verstehen. Reicht das sprachliche Repertoire des Lehrenden nicht aus, so wird gegebenenfalls ein Mitschüler oder eine Mitschülerin mit derselben Erstsprache gesucht, der oder die anschließend eine Übersetzungsfunktion einnimmt (vgl. Interview 3, S. 1; Interview 6, S. 3). Wenn mehrere Kinder über dieselbe Erstsprache verfügen, werden sie dazu aufgefordert, sich gegenseitig beim Übersetzen und Verstehen von Begriffen zu helfen (vgl. Interview 3, S. 3; Interview 5, S. 4; Interview 6, S. 7).

Die Lehrkraft aus dem Interview 3 verfolgt – wie im vorherigen Unterkapitel erwähnt – einen ganz eigenen Ansatz. Sie gestaltet sämtliche Inhalte und Arbeitsaufträge, und dementsprechend ihren Unterricht, zweisprachig in Deutsch und Französisch, um den Bedürfnissen und Anforderungen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden. Ein enormer Arbeitsaufwand, der sich jedoch als ausgesprochen wirksam zeigt: Die Kombination aus zweisprachiger Unterrichtsgestaltung und digitalen Hilfsmitteln zur Übersetzung in die jeweiligen Erstsprachen

der Schüler:innen erweist sich als besonders effektiv, um den sprachlichen Herausforderungen zu begegnen. Die zusätzliche Übersetzung der Inhalte in das Französische wird in der Regel als sinnvoll wahrgenommen, besonders für „Accueil“-Schüler:innen – Lernende mit Migrationshintergründen, die erst kürzlich zugewandert sind und keine oder sehr geringe Kenntnisse in Deutsch, Luxemburgisch und Französisch aufweisen (vgl. Interview 3, S. 5).

Der Unterricht wird aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Niveaus und Eigenschaften der Schüler:innen flexibel und differenziert gestaltet: Lehrkräfte passen ihre Materialien in der Regel spontan an das individuelle Niveau der Lernenden an und verwenden differenzierte Aufgabenformate. Die gemeinsame Arbeit an einer Thematik kommt nicht an differenzierten Ansätzen vorbei, auch weil einheitliche Aufgabenstellungen sich nicht als zielführend erweisen. Ein Beispiel hierfür ist die Erarbeitung von vereinfachten Arbeitsaufträgen für sprachlich schwächere Kinder (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 4, S. 5; Interview 5, S. 8). Auch projektorientierte Aufgaben bilden eine Praxis differenzierter Unterrichtsgestaltung: Während die gesamte Schülerschaft dieselbe Aufgabenstellung erhält, kann das Endprodukt je nach sprachlicher Kompetenz und Ressourcennutzung individuell angepasst werden, ohne dass der Planungsaufwand zwangsläufig steigt (vgl. Interview 5, S. 8). Dazu zählt auch, dass schriftliche Anforderungen auf ein Minimum reduziert werden, um Überforderungen und Motivationsverluste zu vermeiden sowie um die mündliche Beteiligung zu stärken (vgl. Interview 7, S. 4). Um den Arbeitsaufwand in der Vorbereitung zu mindern, wird in den jeweiligen Zyklen auf eine Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Lehrer:innen gesetzt. Aufgaben wie Wortschatzarbeit, Textanpassung und Silbentrennung werden innerhalb der Klassenstufe aufgeteilt (vgl. Interview 6, S. 4).

Kooperativen Lernmethoden wie Gruppenarbeiten wird ein großer Wert zugesprochen (vgl. Interview 2, S. 9; Interview 3, S. 8; Interview 7, S. 9). Hierbei ist es den Kindern erlaubt, über ihren Sprachgebrauch zu entscheiden – sie sollen gemeinsam und unter Anwendung von Sprachen ihrer Wahl, sei es Deutsch, Französisch, Luxemburgisch oder eine eigene Herkunftssprache, nach Lösungen suchen. Diesbezüglich wird der Mehrwert unterstrichen, wonach die Zusammensetzung von unterschiedlichen Sprachen vielfältige Ideen hervorbringt, die für die gesamte Klasse förderlich sein können (vgl. Interview 2, S. 9). Eine Differenzierung der Lernenden anhand ihrer Leistungen bietet eine zusätzliche Möglichkeit: Gruppen werden nach verschiedenen Leistungsniveaus eingeteilt, oder es werden bewusst leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler:innen zusammengesetzt (vgl. Interview 3, S. 8).

Dazu werden parallel die emotionalen Aspekte des Lernens mehrfach unterstrichen. Lernen wird nicht ausschließlich als Tätigkeit im Klassenraum verstanden – Ausflüge und Erfahrungen außerhalb des Schulgebäudes werden als unerlässlich in Bezug auf die sprachliche und soziale Entwicklung angesehen (vgl. Interview 2, S. 9).

Gerade spielerische Elemente lassen sich mit Leichtigkeit in den Unterricht einbauen und motivieren Kinder, sich sprachlich auszuprobieren, ohne Angst vor Fehlern zu haben (vgl. Interview 1, S. 3; Interview 4, S. 8, Interview 5, S. 2). Lernspiele werden bei allen Teilnehmenden als Möglichkeit wahrgenommen, Inhalte kreativ und motivierend zu vermitteln. Der Umgang mit Fehlern wird in mehreren Aussagen als lernförderlich verstanden – Fehler gelten nicht als Makel, sondern als wichtige Chance zum Lernen (vgl. Interview 1, S. 6; Interview 2, S. 9; Interview 6, S. 8).

Verbindlich sollen dabei charakteristische sprachliche Muster verbreiteter Herkunftssprachen wie Portugiesisch identifiziert werden, um Korrekturen gezielter vornehmen zu können. Bei auftauchenden sprachbezogenen Problemen im Unterricht wird eine Analyse der Hintergründe empfohlen: Welche Sprachen bringen die Kinder mit? Tritt das Problem nur bei bestimmten oder bei mehreren Schüler:innen auf (vgl. Interview 5, S. 6)? Dadurch lassen sich auftretende Fehlermuster, die auf die Struktur und Logik der Erstsprachen der Lernenden zurückzuführen sind, nachvollziehbarer einordnen (vgl. ebd., S. 2). Gerade wenn es um die Bewertung von Leistungen geht, dürfen sprachliche Unterschiede zwischen den Schüler:innen nicht unberücksichtigt bleiben (vgl. ebd., S. 4), da diese bestimmte Lernschwierigkeiten erklären könnten.

Des Weiteren wird versucht, die Eltern vermehrt in das schulische Geschehen miteinzubinden – etwa durch die Anwendung von der App „ClassDojo“, wodurch die Inhalte des Unterrichts in die Erstsprachen der Eltern übersetzt werden und somit für diese zugänglich gemacht werden (vgl. Interview 6, S. 9). Die Vertonung des Wortschatzes in den Sprachfächern wird ebenfalls mit begleitendem Bildmaterial vorgenommen, damit die Eltern das Lernen zu Hause unterstützen können (vgl. Interview 4, S. 3). Die Unterstützung der Eltern wird als entscheidenden Aspekt hinsichtlich guter schulischer Leistungen ihrer Kinder angesehen.

Derweil finden Aktivitäten, die sich bewusst nicht ausschließlich auf eine Sprache beschränken, sondern die vorhandene Mehrsprachigkeit miteinbeziehen, in der Regel eine starke Beachtung und Zustimmung bei den Heranwachsenden – damit eingeschlossen sind Kinder, die vermehrt sprachliche Schwierigkeiten aufweisen (vgl. Interview 5, S. 5f.). Da sich solche Ansätze, die

auch die Herkunftssprachen der Kinder berücksichtigen, auf einen Großteil der angewandten Methoden beziehen, werden diese im nachfolgenden Punkt zusammengefasst.

7.3.3 Einbezug der Erstsprachen der Kinder

Der Einbezug von Erstsprachen im Unterricht bildet zwar grundsätzlich eine geschätzte Methode in den Schulklassen Luxemburgs, ist jedoch zugleich stark situationsbezogen und abhängig von der individuellen Haltung der Lehrkraft. Allgemein wird ein systematisch eingeplanter Einsatz der Erstsprachen der Schüler:innen selten vorgenommen. Vielmehr erfolgt ein spontaner Einbezug dieser Sprachen im Falle von Verständnisschwierigkeiten (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 3, S. 2; Interview 6, S. 2; Interview 7, S. 2) oder zur Wertschätzung der Identität der Kinder (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 5, S. 2; Interview 6, S. 10; Interview 7, S. 5).

Die Teilnehmenden zeichnen sich generell durch eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung gegenüber den mehrsprachigen Verhältnissen aus. Die Erstsprache wird als wichtiger Bestandteil der eigenen Identität betitelt, die im Unterricht nicht unterdrückt, sondern wertgeschätzt und bei Möglichkeit integriert werden sollte (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 5, S. 4; Interview 6, S. 10).

Einigkeit herrscht bei den Lehrkräften darüber, dass die Erstsprachen in den unteren Schulklassen eine stärkere Berücksichtigung finden. Ein solcher Einbezug findet vorläufig zu Beginn eines Schuljahres statt, indem gezielt versucht wird, Verständnisschwierigkeiten mit einem gezielten Gebrauch der Erstsprachen zu überwinden (vgl. Interview 1, S. 3). Zugleich sollen die Kinder ein Bewusstsein für ihre Erstsprachen entwickeln, da diese die Grundlage für den weiteren Spracherwerb bilden (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 5, S. 9). Meist geschieht dies anhand von spielerischen Mitteln, beispielsweise durch Spiele, Lieder oder einfache Begriffsvergleiche. Insbesondere Lieder, die die vertretenen Sprachen miteinbeziehen, oder auch das Singen von Geburtstagsliedern in verschiedenen Sprachen, gelten als überaus beliebt und fördern ein Bewusstsein und eine Wertschätzung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt innerhalb einer Lerngruppe (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 4, S. 4; Interview 5, S. 4f.; Interview 6, S. 8; Interview 7, S. 5). Weitere Möglichkeiten zur Gestaltung von gleichartigen emotionalen und beziehungsfördernden Situationen sind morgendliche Begrüßungsrituale oder das Erzählen persönlicher Erlebnisse innerhalb des Plenums (vgl. Interview 1, S. 3; Interview 2, S. 4; Interview 5, S. 6; Interview 3, S. 3). Während der Gebrauch der eigenen Erstsprache das Selbstwertgefühl und die Förderung eines inklusiven Klassenklimas fördert, kann die

Unterlassung von den Kindern als emotional belastend erlebt werden (vgl. Interview 5, S. 5; Interview 7, S. 5). Der pädagogische Umgang sollte angesichts dessen die emotionale Dimension der Erstsprachen entsprechend berücksichtigen (vgl. Interview 5, S. 5).

Dennoch bleibt der Einbezug von Erstsprachen in der konkreten Wissensvermittlung vorrangig eine Notlösung und bildet somit keinen festen Bestandteil einer sprachdidaktischen Planung (vgl. Interview 1, S. 3; Interview 3, S. 2; Interview 6, S. 2; Interview 7, S. 3). Die Lehrpersonen versuchen gemäß dem Lehrplan, die Anwendung der Unterrichtssprachen Deutsch, Luxemburgisch und Französisch zu favorisieren (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 3, S. 2f; Interview 4, S. 4; Interview 5, S. 4). Auf der anderen Seite wird es als sinnvoll geachtet, situationsgemäß die Erstsprachen miteinzubeziehen – zum Beispiel beim Erlernen von Wörtern (vgl. Interview 1, S. 2, Interview 2, S. 2). Mit Notlösungen sind auch Situationen gemeint, in denen die Schüler und Schülerinnen eine Aussage beziehungsweise Mitteilung nicht aufgrund der Unterrichtssprache äußern können. In solchen Fällen wird ihnen erlaubt, ihre Erstsprache zu nutzen (vgl. Interview 4, S. 2; Interview 5, S. 6).

Darüber hinaus können fächerübergreifende Bedingungen die Möglichkeiten beeinflussen. Beispielsweise bieten Sprachkurse und Nebenfächer Aussagen zufolge mehr Chancen zum Einbezug der sprachlichen Repertoires als Mathematik (vgl. Interview 4, S. 2; Interview 5, S. 1; Interview 7, S. 2). Im Französisch- und Deutschunterricht können Aktivitäten geplant und integriert werden, die Begriffe in unterschiedlichen Sprachen mit der Unterrichtssprache vergleichen (vgl. Interview 4, S. 2; Interview 5, S. 5). Bei Nebenfächern wird hingegen über spielerische Methoden zur Einführung der Erstsprachen berichtet, die das Sprachbewusstsein im Klassenraum fördern sollen (vgl. Interview 5, S. 2).

Dabei wird jedoch ersichtlich, dass die Einstellungen der Lehrer:innen bezüglich ihrer Strenge variieren: Während einige eine striktere Beibehaltung der Unterrichtssprache vorziehen, zeigen sich andere wiederum flexibler im Sprachgebrauch und vertreten die Ansicht, dass der Lernerfolg nicht unter Einschränkungen im Sprachgebrauch leiden sollte: „Ja, (-) und es gibt aber viele Lehrer, die es den Kindern nicht erlauben, in ihren Erstsprachen zu sprechen. Ich bin aber einer, der das jetzt nicht so streng betrachtet“ (Interview 7, S. 5). Verschiedene Lehrpersonen vertreten die Ansicht, dass (außerhalb des Sprachunterrichts) die Aufgabenbearbeitung, und nicht der Sprachgebrauch im Vordergrund steht (vgl. ebd.) – auch wenn diese Perspektive nicht direkt mit den Vorgaben des Lehrplans vereinbar ist. Deshalb werden Gruppen gelegentlich sprachlich homogen gebildet, damit die Kinder bei der

Bearbeitung der Aufträge in ihren eigenen Sprachen kommunizieren können (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 7, S. 5).

Indessen wird über Vorfälle berichtet, in denen Lehrpersonen einen Beitrag in der Erstsprache des Lernenden nicht erkennen oder berücksichtigen, weshalb dieser als „unsinnig“ betitelt wird. Deshalb sollten Lehrer:innen dazu ermutigt werden, ein stärkeres Interesse für die Erstsprachen ihrer Schüler:innen zu entwickeln (vgl. Interview 5, S. 11).

Außerhalb des Unterrichts, etwa bei Klassenausflügen oder in den Pausen, zeigen die Lehrkräfte eine offenere Haltung. Hier wird die Kommunikation in den Herkunftssprachen zwischen den Schüler:innen als selbstverständlich betrachtet und unterstützt. Folglich wird weniger auf den Gebrauch von Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch hingewiesen (vgl. Interview 2, S. 4; Interview 3, S. 2; Interview 4, S. 4). Das ausdrückliche Verbot der Nutzung von Herkunftssprachen findet eher auf pädagogischer, und nicht auf didaktischer Ebene statt. Wird eine Sprache bewusst zur Ausgrenzung oder Verbergung benutzt, so werden die Schüler:innen darauf hingewiesen, den Gebrauch ihrer Sprache zu unterlassen (vgl. Interview 5, S. 5; Interview 6, S. 4; Interview 7, S. 6).

Obwohl die englische Sprache erst im Sekundarschulbereich eingeführt wird, stellen die Teilnehmer:innen zunehmende Englischkenntnisse bei ihren Schüler:innen fest. Erklären lässt sich dies durch den vermehrten Konsum von sozialen Medien, über die die Kinder eine Basis im Wortschatz aufbauen. Deshalb wird bei Verständigungsschwierigkeiten gegebenenfalls auch die englische Sprache miteinbezogen, selbst wenn diese grundsätzlich keine Erstsprache bildet (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 3, S. 2; Interview 6, S. 2).

In Bezug auf die sprachliche Gestaltung des Unterrichts lassen sich unterschiedliche Perspektiven und Einschätzungen unter den Teilnehmenden feststellen: Während einige Lehrkräfte die Erstsprachen der Kinder bewusst in ihre Arbeitsaufträge integrieren, wird die Effektivität dieses Ansatzes von anderen hinterfragt. Anstatt einer Übersetzung der deutschen Inhalte in die französische Sprache (wie sie im Interview 3 beschrieben wird), wird hier auf die Vorteile einer Gestaltung in die jeweiligen Herkunftssprachen aufmerksam gemacht:

„Denn, wenn man jetzt jedes Arbeitsblatt übersetzt, wird man nicht mehr fertig. Also, es ist ja jetzt auch nicht der Sinn, dass man den Unterricht zweisprachig gestaltet. Aber dass ein Kind seine Aufgabe vielleicht in seiner Sprache machen kann, hilft aber vielleicht, damit er im Fachlichen weiterkommt. Also diese Brücke muss in meinen Augen immer da sein.“ (Interview 5, S. 8)

Ein besseres Verständnis der Unterrichtsinhalte ergibt sich dieser Aussage zufolge eher durch den Einbezug der Erstsprache, und nicht durch eine zweisprachige Ausarbeitung der Arbeitsaufträge in Deutsch und Französisch. Eine langwierige Vorbereitung, die sich mit dem Übersetzen der Inhalte beschäftigt, kann aber zugleich durch die Vermittlung dieser Inhalte durch Mitschüler:innen ersetzt werden – auch aufgrund der Tatsache, dass die Lernenden häufig Schwierigkeiten beim Lesen ihrer Sprachen aufweisen. Zudem gerät die Förderung der vorgesehenen Unterrichtssprachen in Gefahr, falls die Schüler:innen vermehrt in ihren Herkunftssprachen arbeiten. Hilfreich ist hingegen der Einbau der Sprachen in Hausaufgaben, wodurch gegebenenfalls eine Unterstützung der Eltern zugänglich wird (vgl. Interview 6, S. 7; Interview 7, S. 3).

Trotz dieser vorläufig situationsbedingten Einbeziehung wünschen sich einige der interviewten Lehrkräfte einen bewussteren und strukturierteren Umgang mit den Erstsprachen:

Ja, man müsste die Erstsprachen noch viel bewusster und gezielter in den Unterricht einbinden. Ich kann ja nicht jeden Tag dem chinesischen Jungen hier alles auf Chinesisch formulieren, das ist doch etwas schwieriger. Aber eigentlich müsste man das den Kindern anbieten (Interview 2, S. 6).

Während die gleichwertige Berücksichtigung aller vorhandenen Sprachen eher einer ideologischen Vorstellung entspricht, wird hier für ein wertschätzendes Vorgehen plädiert. Erwähnt wurde dabei eine stärkere Einbindung der Erstsprachen in das offizielle Unterrichtsmaterial, die einer bedeutenden Anzahl von Kindern zugute kommen würde (vgl. Interview 5, S. 1). Der Einbau solcher Inhalte in das Curriculum erleichtert die Arbeit, da kein zusätzliches Material entwickelt werden muss (vgl. Interview 5, S. 1). Schwierig gestaltet sich dies bei seltenen oder weit entfernten Erstsprachen wie Chinesisch, Tigrinisch oder Hindi, die zwangsläufig weniger Berücksichtigung finden (vgl. Interview 2, S. 6; Interview 3, S. 7). In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls über die Herausforderung berichtet, dass die meisten Lehrer:innen nicht über ausreichend Kenntnisse in vielen Erstsprachen verfügen, weshalb eine gezielte Förderung über die vorhandenen Möglichkeiten hinaus gehen würde (vgl. Interview 3, S. 2f; Interview 5, S. 6).

Es fehlt aber auch einfach das Wissen, sich in ihre Sprache und Kulturen einzuarbeiten. Irgendwann verliert man auch den Überblick, da zu viele Sprachen und Kulturen da sind. Dann muss man vermitteln, und man weiß nicht, zwischen was man vermittelt (Interview 5, S. 6).

Somit kann die Vielfalt im Klassenzimmer auch zu Überforderung führen, da es den Lehrkräften nicht möglich ist, sämtliche anwesende Sprachen und Kulturen gleichermaßen zu

integrieren. Erwähnenswert ist hierbei jedoch, dass das Lehrpersonal zunehmend von Lehrer:innen geprägt wird, die über eine andere Erstsprache als Luxemburgisch verfügen. Im Gegenzug zu älteren Generationen, die in der Regel ausschließlich luxemburgischer Herkunft sind, besitzen eine Vielzahl an jüngeren Lehrkräften andere Erstsprachen – meist mit romanischer Abstammung (vgl. Interview 5, S. 10).

Der Einbezug von Herkunftssprachen wird dementsprechend als pädagogisch und didaktisch sinnvoll betrachtet, wobei dieser in den meisten Klassen nur als Notfalllösung dient oder mit emotionalen Aspekten in Verbindung gebracht wird. Zudem hängt dieser Ansatz stark von der individuellen Haltung und dem Engagement der Lehrkraft ab. Ein geregeltes strukturelles Vorgehen, welches die Erstsprachen im Unterricht systematisch fördert und mit den Lerninhalten verbindet, fehlt bislang weitgehend – doch der Wunsch danach ist spürbar.

7.3.4 Wahrgenommene Unterstützungsangebote der Lehrkräfte

Insofern stellt sich die Frage, welche verbindlichen Unterstützungsangebote und -möglichkeiten – vor allem für die Lehrkräfte, aber auch für die Schüler:innen – bestehen, und inwiefern diese genutzt werden.

Institutionelle Vorgaben des Bildungsministeriums setzen eine kontinuierliche Fortbildung voraus: Lehrkräfte sind zu einer regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungen verpflichtet, wobei die Wahl des Bereichs ihnen überlassen wird (vgl. Interview 4, S. 7). Vielfältige Fortbildungsangebote, darunter auch zur Thematik der Mehrsprachigkeit und Visualisierung, werden dem Lehrpersonal der luxemburgischen Grundschulen angeboten (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 3, S. 7; Interview 4, S. 7; Interview 5, S. 10; Interview 6, S. 10). Diesen Angeboten wird ein großer Wert zugeteilt, da sie nicht nur theoretisches Wissen vermitteln, sondern zugleich zu einer verbesserten Unterrichtspraxis verhelfen können. Fortbildungen zur sprachsensiblen Gestaltung tragen beispielsweise dazu bei, das eigene Sprachbewusstsein zu stärken und unterstreichen dementsprechend den Wert des Einbezugs von unterschiedlichen Sprachen (vgl. Interview 2, S. 8). Eine Auseinandersetzung mit der Sprachenvielfalt in den Klassenräumen findet zudem im universitären Studiengang in Luxemburg statt. Mit dem Ziel des Erwerbs eines verbesserten Verständnisses für die sprachliche Realität der Kinder wird ein differenzierter Blick auf grammatische Eigenheiten in verschiedenen Sprachen entwickelt, welcher wiederum das pädagogische Handeln beeinflusst (vgl. Interview 5, S. 2).

Fortbildungsangebote zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sind in zahlreichen Auffassungen vertreten. Hinsichtlich des bevorstehenden Projekts ALPHA wird den Lehrern und Lehrerinnen

die Möglichkeit angeboten, eine Fortbildung zur Alphabetisierung im Französischen zu belegen (vgl. Interview 2, S. 8; Interview 6, S. 10). Diese freiwillige Maßnahme fand großen Zuspruch, da viele Lehrkräfte in ihrem Studium kaum auf diesen Bereich vorbereitet wurden (vgl. Interview 6, S. 10). Ein weiteres Angebot umfasst portugiesische Sprachkurse für das Lehrpersonal, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, wie die portugiesische Sprache gewinnbringend in den Unterricht eingebaut werden kann. Auch der Umgang mit künstlicher Intelligenz bildet ein populäres Thema im Rahmen von Fortbildungen (vgl. Interview 5, S. 10).

Hilfreich sind zudem vorbereitete Materialien des Ministeriums, die zunehmend auf den mehrsprachigen Kontext gerichtet sind. Aufzeigen lässt sich dies durch die aktuelle zweisprachige Überarbeitung beziehungsweise Neugestaltung der Lehrbücher und Materialien (vgl. Interview 2, S. 8; Interview 5, S. 2; Interview 7, S. 8), oder auch durch einen stärkeren Fokus auf die mündlichen Kompetenzen (vgl. Interview 4, S. 7). Zusätzlich tragen Gewerkschaften, jährliche Büchermessen und deutsche Kataloge, die regelmäßig neue Materialien vorstellen, zur Bereicherung des Unterrichts bei (vgl. Interview 4, S. 7). Nichts desto trotz wird von vielen Seiten auch Kritik an den aktuellen Lehrbüchern und Materialien ausgeübt, indem eine verstärkte Zuwendung zu den Bedürfnissen der Kinder gefordert wird (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 4, S. 7; Interview 7, S. 8).

Auch die schulische Organisation trägt dazu bei, auf die sprachlichen Hintergründe der Kinder einzugehen. Ein zuständiger Dienst analysiert die Sprachsituation zugewanderter Kinder und entscheidet gemeinsam mit den Beteiligten über die entsprechende Förderstrategie, zum Beispiel durch die Zuweisung in eine Integrationsklasse (vgl. Interview 6, S. 7). Zudem wird darüber berichtet, dass eine Vielzahl an Schüler:innen außerhalb der offiziellen Schulzeiten zusätzliche Sprachkurse besuchen, um den Erwerb der Unterrichtssprachen zu beschleunigen (vgl. Interview 5, S. 4).

7.4 Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe

Trotz einer umfassenden Auswahl an Materialien und Unterstützungsangeboten sowie der Anwendung von vielfältigen Strategien und Methoden als Reaktion auf den mehrsprachigen Schulkontext sind die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsgestaltung mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Dementsprechend werden die verschiedenen Hürden vorgestellt, die im schulischen Alltag der Teilnehmer:innen auftreten, wobei insbesondere die Anwendung und Beibehaltung der Unterrichtssprache sich als schwierig herausstellt. Dadurch entstehen weitere Unterstützungsbedarfe und -wünsche, die in den Interviews formuliert wurden.

7.4.1 Herausforderungen in der Umsetzung

In den bisherigen Ergebnissen wurde die Präsenz und Wichtigkeit der Erstsprachen für den Lernprozess mehrfach verdeutlicht. Angesichts dessen bildet eine gefestigte Erstsprache die Voraussetzung, um den sprachlichen Anforderungen des Systems entgegenzutreten. Die wohl größte Schwierigkeit zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass eine zunehmende Anzahl an Kindern mit rudimentären Kenntnissen Erstsprachkenntnissen in den ersten Zyklus einsteigt (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 5; Interview 5, S. 9). Betroffen sind in der Regel Kinder aus niedrigen sozioökonomischen Verhältnissen, welche generell wenig sprachliche Interaktion im Elternhaus erfahren (vgl. Interview 5, S. 9). Während einige Kinder ihre Herkunftssprache nur begrenzt anwenden können, wird auch über solche berichtet, die überhaupt nicht sprechen können. In diesem Fall verfügen die Betroffenen über keine Erstsprache: „Ist leider die traurige Wahrheit (-) und ja, dann kommen die Kinder zu uns in den Zyklus 1 und können nicht mal sprechen. Und dann ist es sehr schwierig, eine andere Sprache darauf aufzubauen.“ (Interview 2, S. 2). Kritisiert wird zudem, dass die Kinder über gewisse Englischkenntnisse verfügen, was den Lehrkräften zufolge auf einen hohen digitalen Medienkonsum bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Förderung der Erstsprache schließen lässt (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 5, S. 9). Infolgedessen wird die Aneignung und Entwicklung weiterer Sprachen erheblich erschwert (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 4, S. 5; Interview 6, S. 5), was sich negativ auf die schulischen Leistungen, besonders im Lesen und Schreiben, auswirkt.

Der Erwerb der luxemburgischen Sprache beginnt bei nicht-luxemburgisch-sprachigen Kindern zumeist erst mit dem Schuleintritt. Somit beginnen die meisten Kinder ihre schulische Laufbahn mit einem Defizit, das sich ebenfalls nachteilig auf die Leistungen auswirkt (vgl. Interview 6, S. 5). Die fehlende Förderung der Erstsprache und des Luxemburgischen wird demgemäß zur Herausforderung für die Lehrer:innen, die die weitere Sprachentwicklung und den schulischen Erfolg der Kinder trotz der schwierigen Ausgangspositionen fördern müssen (vgl. Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 8).

Demzufolge wird die Effizienz der Einbezug von Erstsprachen hinterfragt. Falls die Kinder nur über eingeschränkte Kenntnisse in ihren Erstsprachen verfügen, bringt deren Einbindung in den Unterricht zwangsläufig kaum Vorteile. In solchen Fällen wird eine sinnvolle Nutzung dieser Sprachen unmöglich, obwohl der Wunsch danach durchaus besteht: „Und dann ist es natürlich schwierig, diese Sprachen auch so miteinzubinden, wie man es eigentlich könnte oder müsste.“ (Interview 2, S. 2). Darüber hinaus kann ein Vergleich zwischen Unterrichts- und

Herkunftssprachen zu Verwirrungen führen: Beispielsweise kommt es beim Erlernen der Zahlen oftmals zu Fehlern, da im Französischen und Portugiesischen die Zehner vor den Einern genannt werden, während im Deutschen und im Luxemburgischen das umgekehrte Prinzip gilt (vgl. Interview 4, S. 2). Ergänzend führen unterschiedliche Satzstrukturen – insbesondere zwischen romanischen und germanischen Sprachen – zu regelmäßigen Verständnisproblemen (vgl. ebd., S. 3).

Werden die Lernenden zu viel an die Nutzung ihrer Herkunftssprachen gewöhnt, so entsteht das Risiko, dass sie sich bewusst gegen die Anwendung der Unterrichtssprache entscheiden. Obwohl die Schüler:innen über ausreichende Kenntnisse in der jeweiligen Sprache verfügen, tendieren sie in solchen Fällen doch eher zur eigenen Erstsprache. Folglich entsteht die Herausforderung, die Erstsprachen der Kinder bei einem gleichzeitigen Fokus auf die Unterrichtssprachen miteinzubeziehen (vgl. Interview 1, S. 2f.).

Eine weitere Hürde, die schon im vorherigen Punkt angedeutet wurde, ist der gleichwertige Einbezug aller anwesenden Sprachen und Kulturen. Neben populären Erstsprachen wie Portugiesisch sind im Klassenraum ebenfalls seltenere Erstsprachen vertreten, die eine Einbindung schwierig gestalten. Genannt werden Erstsprachen wie Chinesisch, Tigrinisch oder auch Hindi, über die die Lehrkräfte kaum Kenntnisse verfügen. In solchen Fällen wird eine produktive und sinnbehaftete Nutzung dieser Sprachen im Unterricht erheblich erschwert (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 5, S. 2; Interview 7, S. 6). Ein Wissen, welches sämtliche kulturelle und sprachliche Eigenschaften der Lerngruppe umfasst, scheint unrealistisch. Auch die Einschätzung der sprachlichen Korrektheit von Äußerungen in den Herkunftssprachen der Kinder gestaltet sich schwierig (vgl. Interview 4, S. 2). Eine Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Sprachen durch die Lehrer:in wird daher ebenfalls erschwert. Die sprachlichen Hürden treten verstärkt auf, wenn Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung nicht ausreichend berücksichtigt wird (vgl. Interview 5, S. 6).

Nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für die Lehrkräfte kann sich der ständige Wechsel im Sprachgebrauch als herausfordernd zeigen. Verwirrung und Überforderung können als Konsequenzen Kindern auftreten (vgl. Interview 5, S. 9). Jedoch kann dieser Wechsel auch die Sprachqualität der Lehrer:innen in den einzelnen Sprachen negativ beeinflussen:

Aber trotzdem ist das Niveau manchmal (-) da ist die Frage, ist das Niveau hoch genug, um ein Vorbild, ein richtiges Vorbild zu sein? Oder bist du nur einer, der mit den Sprachen jongliert? Und das sind wir hier. Wir jonglieren jeden Tag. Mit Luxemburgisch, mit Deutsch, mit Französisch.

Manchmal noch Portugiesisch und Englisch dazwischen. Und darunter leidet aber auch das Sprachniveau in den einzelnen Sprachen (Interview 5, S. 6).

Trotz eines vorhandenen Sprachniveaus stellt sich die Frage, ob es wirklich ausreicht, um als sprachliches Vorbild für die Lernenden zu dienen. Es wird von einem „Jonglieren“ zwischen den Unterrichtssprachen berichtet, das nicht unbedingt einen korrekten Spracherwerb bei den Kindern fördert (vgl. Interview 5, S. 6). Zudem kann es vorkommen, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, spontan das passende Wort in der jeweiligen Unterrichtssprache zu finden (vgl. Interview 1, S. 4).

Durch die sprachlichen Hürden wendet sich der Fokus zunehmend von den eigentlichen Unterrichtsinhalten weg. Vielmehr findet auch in den Nebenfächern oft eine unvorhergesehene und zeitaufwendige Arbeit auf sprachlicher Ebene statt, sodass der fachliche Inhalt zeitweise in den Hintergrund gerät: „Ich habe da ein wenig Angst, dass der Fokus verloren geht, der Gegenstand des Unterrichts, da es viel Arbeiten auf sprachlichem Niveau ist und dadurch weniger am Inhaltlichen“ (Interview 3, S. 4f.). Exemplarisch dafür stehen Verständnisschwierigkeiten bei grundlegenden Fachbegriffen, die spontan aufgegriffen werden müssen.

Zudem wird über eine Abnahme des generellen Sprachleistungen der Schüler:innen berichtet, die zu bedenklichen Konsequenzen führt: Das vorgesehene Material für die jeweiligen Zyklen, welches vor einigen Jahren noch passend auf die Niveaus der Lernenden gerichtet war, stellt die aktuellen Klassen vor Schwierigkeiten. Beispielsweise wurden aus dem Französischbuch mehrere grammatikalische Strukturen gestrichen, um das vorgesehene Programm deutlich zu vereinfachen. Folgerichtig werden bestimmte Unterrichtsinhalte, die sonst bereits im zweiten Zyklus vermittelt wurden, zunehmend erst im Rahmen des dritten Zyklus behandelt. Die Verschiebung steht jedoch im Widerspruch zu den curricularen Erwartungen der Sekundarschulen, deren Lehrpläne nach dem aktuellen Stand noch keine entsprechende Anpassung durchlebt haben. Aufgrund dessen entsteht eine Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Lernstand der Schüler:innen und den Anforderungen der Sekundarstufe (vgl. Interview 6, S. 5f.).

Leistungsschwächere Schüler:innen zeigen sich oft durch die sprachlichen Vorgaben demotiviert (vgl. Interview 7, S. 7). Dies wirkt sich auch auf ihre allgemeine Haltung im Unterricht aus, weshalb die Kinder sich in dieser Situation oft aus Angst vor sprachlichen

Fehlern zurückhalten. Folglich wird eine Einschätzung ihres Verständnisses bei der Vermittlung von Inhalten erschwert (vgl. ebd., S. 4).

Obwohl neue Unterrichtsmaterialien im Umlauf sind und vermehrt an die heterogene Schülerschaft angepasst werden, sind zumindest einige aktuell angewendete Lehrbücher umfangreicher Kritik ausgesetzt. Viele Materialien wirken veraltet und sind sprachlich zu komplex für die unterschiedlichen Lerngruppen gestaltet, was sich auch entsprechend auf deren Interesse auswirkt. Gefordert wird eine sprachliche Vereinfachung, damit die Inhalte besser verstanden werden können (vgl. Interview 3, S. 3f.). Die sprachlich komplexe Ausarbeitung der offiziellen Lehrbücher zeigt sich insbesondere im Rahmen der Nebenfächer und Mathematik, indem die Lernenden durch die Angaben oft an ihre Grenzen stoßen (vgl. Interview 1, S. 3; Interview 7, S. 4).

Besondere Herausforderungen bringen die „Accueil“-Schüler:innen mit sich. Obwohl sie über begrenzte oder gar keine Deutschkenntnisse verfügen, werden diese – bis auf die Sprachkurse – in den regulären Unterricht integriert (vgl. Interview 5, S. 6; Interview 6, S. 7). Damit einhergehend können die meisten „Accueil“-Schüler:innen den Großteil der Unterrichtsinhalte nicht erfassen. Hierbei wird eine zweisprachige Gestaltung des Unterrichts erforderlich, wobei diese in der Praxis, meist aufgrund eines zu hohen Arbeitsaufwands, grundsätzlich nicht in Betracht gezogen wird: „Und da müsste man das ja eigentlich alles zweisprachig gestalten. Wer macht das in der Realität? Ich weiß es nicht. Also ich mache es nicht.“ (Interview 5, S. 6). Eine Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien in zwei oder mehreren Sprachen würde zu einer Überlastung führen, insbesondere in kleineren Schulgebäuden, in denen eine Lehrkraft für den gesamten Zyklus verantwortlich ist (vgl. Interview 6, S. 4). Lediglich eine Teilnehmerin gab an, ihren Unterricht zweisprachig zu gestalten.

Gewisse Strategien und Methoden können dabei zwar in einer bestimmten Klasse weitgehend funktionieren, müssen jedoch immer an die sprachlichen und kulturellen Hintergründe der jeweiligen Schülerschaft angepasst werden. Auch zu Beginn eines Schuljahres herrscht Unsicherheit darüber, ob die bisher genutzten Strategien bei neuen Schulklassen angewendet werden können (vgl. Interview 3, S. 4).

Die Anforderungen und Ziele des Lernplans werden ebenfalls kritisch hinterfragt: „Also ein klassischer Schüler des luxemburgischen Schulsystems, der in allen vier Sprachen perfekt ist (-) kann man vergessen. Das kriegt man nicht hin. Ich glaube, es ist schon gut, wenn man eine starke Sprache hat.“ (Interview 6, S. 9). Was vor einigen Jahren noch als selbstverständlich galt,

wird mit den aktuellen Tatbeständen zunehmend unrealistischer. Der Erwerb eines hohen Sprachniveaus in allen vorgesehenen Sprachen soll laut Lehrplan durch das Bildungssystem ermöglicht werden – eine utopische Zielsetzung, weshalb der Fokus vielmehr darauf gelegt wird, dass jedes Kind mindestens eine Unterrichtssprache einwandfrei nutzen kann (vgl. Interview 6, S. 9)

7.4.2 Anwendung der Unterrichtssprache

Curriculare Vorgaben geben Deutsch als primäre Unterrichtssprache vor, während Luxemburgisch lediglich in einzelnen Fächern zum Einsatz kommt (vgl. Interview 6, S. 2). In der schulischen Realität erweist sich die konsequente Einhaltung dieser Sprachvorgabe jedoch als eine der größten Herausforderungen – sowohl für die Schüler:innen, die oft mit geringen Deutschkenntnissen in die Schule kommen, als auch für die Lehrkräfte, die zwischen sprachlicher Förderung und Verständlichkeit des Unterrichts abwägen müssen. Denn es gilt: Obwohl die Unterrichtssprache Deutsch klar definiert ist, führt sie bei vielen Schüler:innen zu weitreichenden Herausforderungen und Verständnisschwierigkeiten (vgl. Interview 7, S. 3). Deshalb werden im Folgenden die unterschiedlichen Schwierigkeiten benannt, die mit der Unterrichtssprache einhergehen, wobei zugleich erwähnte Bewältigungsmaßnahmen miteinbezogen werden.

Während der luxemburgische Lehrplan demnach eine recht starre Befolgung der deutschen Unterrichtssprache vorgibt, zeigt sich in der Praxis eine flexiblere sprachliche Umsetzung. Insbesondere im Unterricht auftretende Verständnisschwierigkeiten sorgen für eine Überleitung in das Luxemburgische oder Französische (vgl. Interview 2, S. 2; Interview 3, S. 3; Interview 6, S. 2; Interview 7, S. 5). Eine solche Abweichung von der eigentlichen Unterrichtssprache wird als notwendig angesehen, um gewisse Inhalte bei sprachlichen Barrieren erklären zu können – vor allem in den ersten Schuljahren, falls die Kinder die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen (vgl. Interview 3, S. 5; Interview 6, S. 2).

Der Wechsel der angewandten Sprache verdeutlicht derweil, dass die Unterrichtssprache – und nicht der Inhalt – oftmals als Grund für Verständnisschwierigkeiten fungiert:

Weil oft, leider, bestrafen wir die Schüler, indem wir Aufgaben geben, die sie einfach nicht verstehen. Aber sie sind eigentlich, oft im Rechnen, fähig, diese Aufgaben zu lösen, aber sie verstehen es durch die Sprache einfach nicht, weil es zu oft sprachengebunden ist. (Interview 2, S. 8).

Beispielhaft hierfür ist der Mathematikunterricht, in welchem die Aufgabenstellungen durch die sprachliche Komplexität beeinflusst werden (vgl. Interview 2, S. 8, Interview 7, S. 6). Die Aneignung der Inhalte erfolgt bei einer Vielzahl an Schüler:innen nicht über die Unterrichtssprache (vgl. Interview 5, S. 5).

Zwar bildet die konsequente Umsetzung einer Unterrichtssprache eine Wunschvorstellung einiger Lehrkräfte, jedoch ist eine solche Maßnahme aufgrund der realen Verhältnisse nicht möglich. Vielmehr bildet ein flexibles und situationsabhängiges Sprachhandeln die entsprechende Antwort in Bezug auf die Realität im Klassenzimmer (vgl. Interview 5, S. 8; Interview 7, S. 5). Das regelmäßige Wechseln zwischen den Unterrichts- und Herkunftssprachen gilt als sinnvoll, um die Schüler:innen im Lernprozess zu unterstützen (vgl. Interview 1, S. 1; Interview 3, S. 3; Interview 5, S. 6).

Sollten die Lernenden ihre Antworten auf eine Fragestellung zuerst in ihrer Erstsprache mitteilen, wird daraufhin versucht, diese nochmals in der Unterrichtssprache zu formulieren (vgl. Interview 2, S. 4; Interview 5, S. 6):

„Und natürlich haben wir einen Bildungsauftrag, aber wenn das Kind sich nicht ausgedrückt bekommt, dann lernt es in dem Moment auch ganz sicher nicht die Zielsprache. Das heißt, falls das Kind sich in seiner Muttersprache ausdrücken kann, und du wiederholst es in der Zielsprache, dann hat das Kind mehr davon, wie wenn man es jetzt zwingt, einen Satz nachzusprechen, wo es wahrscheinlich nicht einmal weiß, was dieser bedeutet.“ (Interview 5, S. 6)

In Alltagssituationen oder sensibleren Unterrichtsthemen wird in der Regel auf die luxemburgische Sprache zurückgegriffen, da diese als gemeinsame Sprache gilt und grundsätzlich von jedem verstanden wird (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 3, S. 3; Interview 4, S. 7; Interview 6, S. 5). Ebenfalls wird die luxemburgische Sprache im Zyklus 2 oft als Übergangssprache benutzt. Insofern, als dass eine schrittweise Anpassung der Sprache erfolgt: Zu Beginn des ersten Schuljahres erfolgt der Unterricht vornehmlich auf Luxemburgisch, während die Deutsch zunehmend integriert wird (vgl. Interview 4, S. 2). Ab dem dritten Zyklus findet der Unterricht grundsätzlich ganzheitlich in deutscher Sprache statt (vgl. Interview 4, S. 7).

Die Strenge bei der Einhaltung von Unterrichtssprachen hängt – wie auch beim Einbezug von Erstsprachen – von den jeweiligen Schulgebäuden und Lehrer:innen ab. Es existieren zugleich Tendenzen, den Unterrichtssprachen zu fördern: Der Deutschunterricht erfolgt auf Deutsch, im Französischunterricht wird Französisch gesprochen, und im Luxemburgischen wird

ausschließlich die luxemburgische Sprache verwendet (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 4, S. 4; Interview 5, S. 6; Interview 6, S. 6; Interview 7, S. 5). Um beispielsweise den Gebrauch des Deutschen zu fördern, wird situativ entschieden, ausschließlich in dieser Sprache und ohne weitere Übersetzungen zu kommunizieren (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 5, S. 8; Interview 6, S. 6).

Die Präsenz von „Accueil“-Schüler:innen führt zwangsläufig dazu, teilweise von der deutschen Unterrichtssprache abzuweichen. Im Normalfall werden diese Schüler und Schülerinnen auf Französisch eingeschult, wobei sie in den meisten Fächern in die Regelklassen eingeteilt werden und diese somit in deutscher Sprache absolvieren müssen. Aufgrund dessen, dass betroffene Schüler:innen in solchen Fällen nicht mit der deutschen Sprache vertraut sind, ist eine aktive Teilnahme am Unterricht kaum möglich, weshalb eine zweisprachige Unterrichtsgestaltung verpflichtend wäre – diese wird jedoch nur von einer Teilnehmer:in umgesetzt (vgl. Interview 3, S. 5f.).

Allgemein wird ein inneres Spannungsverhältnis bei den interviewten Lehrkräften ersichtlich: Einerseits gibt der Lehrplan klare Erwartungen zur Verwendung der Unterrichtssprache vor, andererseits führt eine starre Orientation an diesen Vorgaben zu weitreichenden Verständnisschwierigkeiten und gegebenenfalls zum Ausschluss bestimmter Schüler:innen (vgl. Interview 3, S. 5; Interview 5, S. 6). Die Umstände führen zunehmend dazu, dass eine starre Umsetzung der Unterrichtssprache undenkbar wird, weshalb diese von keiner Lehrkraft realisiert wird: „Auch wenn Praktikanten kommen, dann sage ich ihnen immer das, was ich eigentlich selbst nicht respektiere. Und zwar, dass sie den Unterricht eigentlich auf Deutsch gestalten müssen“ (Interview 6, S. 2).

In diesem Zusammenhang wird unterstrichen, dass Verständigung und Kommunikation gegenüber einer perfekten Beherrschung der Unterrichtssprachen den Vorrang erhalten: „Für mich sind Verständigung und Kommunikation immer wichtiger als die Qualität der Zielsprache. Das steht für mich immer im Vordergrund, denn das ist Sinn und Zweck einer Sprache“ (Interview 5, S. 6). Der Lernerfolg ist höher, falls die Lernenden auf ihre Erstsprachen zurückgreifen können (vgl. Interview 5, S. 6; Interview 7, S. 5).

Zudem wird darüber berichtet, dass die Sprachenvielfalt innerhalb der Klasse dazu führen kann, dass die Lehrkraft selbst von der vorgesehenen Unterrichtssprache abweicht. Dies geschieht meist unbewusst, indem sie von der Anwendung anderer Sprachen beeinflusst wird: „Ich bin kein gutes Beispiel, weil ich mich selbst nicht immer an die Unterrichtssprache halte. Da ich

mich selbst auch sehr schnell von Sprachen beeinflussen lasse.“ (Interview 5, S. 5). Auch die Qualität der Vermittlung der Sprache durch das Lehrpersonal wird kritisch betrachtet, weil die gesprochene Sprache oft vom Standarddeutsch abweicht und eher als luxemburgisch gefärbte Variante beschrieben wird (vgl. Interview 5, S. 6).

Die Lehrkräfte orientieren sich demgemäß bei der Durchsetzung der Unterrichtssprache mehr an dem Verständnis der Schülerschaft als an den Vorgaben des offiziellen Lehrplans. Diese Flexibilität wird nicht als Zeichen mangelnder Disziplin gewertet, sondern vielmehr als pädagogische Notwendigkeit verstanden. Das Ziel besteht darin, gegebenenfalls von der Unterrichtssprache abzuweichen, aber zugleich Anreize zu setzen, damit die Lernenden diese selbstständig nutzen (vgl. Interview 1, S. 6; Interview 5, S. 6). Nichts desto trotz wird das Verlangen nach mehr sprachlicher Konsistenz und gezielter Förderung der Unterrichtssprachen deutlich (vgl. Interview 2, S. 4; Interview 5, S. 5; Interview 7, S. 5).

Die Unterrichtssprache wird somit in mehreren Bereichen zur Herausforderung – auch für die Lehrer:innen. Dadurch, dass die deutsche Sprache meist als Lernhindernis wahrgenommen wird, entsteht eine Diskrepanz zwischen curricularen Vorgaben und tatsächlicher Praxis. Die häufig notwendige Abweichung von der festgelegten Unterrichtssprache muss bereits in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Diese Planungsanforderung stellt jedoch zugleich eine potenzielle didaktische Hürde dar.

7.4.3 Unterstützungsbedarfe der Lehrkräfte

Die genannten Problematiken führen dazu, dass das Lehrpersonal neben den umfangreichen Unterstützungsangeboten noch weitere Ideen und Wünsche äußert, die die Unterrichtsplanung und – umsetzung bereichern könnten.

Trotz der anhaltenden Entwicklung und Überarbeitung von Lehrbüchern, die vermehrt auf die Bedürfnisse der Schüler:innen gerichtet sind, existiert ein weiterer Bedarf an Materialien (vgl. Interview 1, S. 5f.): Oft fehlt es an Material, welches der Realität der vielfältigen Klassen gerecht wird. Dabei wird ein Mangel an französischen Angeboten erwähnt, weshalb viele Lehrer:innen auf eine eigenständige Materialentwicklung zurückgreifen müssen. Zudem fehlt es häufig an spezifisch zugeschnittenem Audiomaterial für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, das mit passenden Bildern ergänzt ist (Interview 4, S. 7).

Des Weiteren wird der Wunsch nach geeigneten digitalen Hilfsmitteln deutlich. Obwohl solche Plattformen im schulischen Alltag bereits regelmäßig genutzt werden, wird deren

Zuverlässigkeit hinterfragt. Exemplarisch dafür wäre ein kostenloses Übersetzungstool, das ganze Arbeitsblätter in verschiedene Sprachen übersetzen kann – idealerweise nicht nur in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, sondern auch in die jeweiligen Erstsprachen der Kinder (vgl. Interview 3, S. 8). Folglich würde die Unterrichtsvorbereitung maßgeblich erleichtert werden, vor allem hinsichtlich des Zeitaufwands. Passend dazu wird ebenfalls das Streben nach einer Plattform verdeutlicht, die zweisprachige Unterrichtsmaterialien in allen Schulfächern zur Verfügung stellt (vgl. Interview 3, S. 8). Besonders in Mathematik fehlt es an zweisprachigem Material, beispielsweise in Bezug auf Rechengeschichten (vgl. Interview 4, S. 7).

Neben digitalen Unterstützungssystemen zeigt sich auch ein Mangel an personellen Ressourcen. So würde ein größerer Personaleinsatz in den Klassen nicht nur die individuelle Förderung erleichtern, sondern auch die Umsetzung differenzierter Maßnahmen fördern (vgl. Interview 7, S. 8). Ein ähnlicher Vorteil könnte durch kleinere Lerngruppen erreicht werden, indem hierbei eine stärkere Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse der Schüler:innen ermöglicht wird (vgl. Interview 7, S. 9).

7.5 Projekt ALPHA

Obwohl das Projekt ALPHA, das auf eine flexible sprachliche Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch abzielt, nicht unmittelbar im Zentrum der Fragestellung dieser Arbeit steht, erscheint seine Betrachtung dennoch eminent. Das Projekt geht auf die sprachlich heterogene Realität luxemburgischer Klassenzimmer ein und stellt eine konkrete Reaktion auf die Herausforderungen dar, die sich aus dieser Mehrsprachigkeit ergeben. Insoweit führt die Einführung zu einer Entwicklung beziehungsweise Erweiterung des aktuellen Lehrplans, wodurch zukünftige Formen der Unterrichtsplanung und -durchführung maßgeblich beeinflusst werden. Angesichts dessen werden relevante Aussagen und Einschätzungen zum Projekt ALPHA aus den Interviews zusammengeführt und analysiert.

Zwei der insgesamt sieben Teilnehmer:innen unterrichten in den wenigen Pilotenschulen, in denen das Projekt bereits durchgeführt wird (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 6, S. 2). Dabei erlaubt ein erster Eindruck der Wirksamkeit des Projekt ein grundsätzlich positives Feedback: Die Schüler:innen seien aktiver, motivierter und weniger zurückhaltend, insbesondere im Vergleich zur früheren Alphabetisierung auf Deutsch (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 7; Interview 6, S. 3). Zusätzlich zeigen lusophone Kinder deutlich bessere Leistungen auf, die durch den höheren Stellenwert der französischen Sprache im Unterricht begründet werden (vgl.

Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 7). Die Möglichkeit einer verstärkten individuellen Berücksichtigung der Lernenden bekräftigt die Befürwortung dieses Vorhabens, womit die institutionellen Vorgaben stärker an die Bedürfnisse der Schülerschaft gerichtet sind (vgl. Interview 6, S. 4; Interview 7, S. 9).

Begleitet werden diese positiven Eigenschaften jedoch von mehreren Bedenken. Die Hervorbringung von rein französisch-sprachigen Klassen wird bewusst vermieden, um eine Segregation zwischen den beiden Zweigen zu verhindern. Anderenfalls bestehe die Gefahr einer sozialen und leistungsbezogenen Trennlinie, wobei die deutsch-sprachigen Klassen dominieren (vgl. Interview 7, S. 9). Deshalb finden die Nebenfächer in gemeinsamen Klassen und in Begleitung von zweisprachigen Materialien statt, was jedoch mit einem erheblichen organisatorischen und personellem Aufwand verbunden ist (vgl. Interview 2, S. 8; Interview 6, S. 2f.).

In kleineren Schulen beispielsweise könnte das Modell deshalb organisatorisch scheitern: Mehrere Lehrkräfte sind der Ansicht, dass der französische Zweig im Vergleich zum deutschen Zweig über bedeutend weniger Schüler:innen verfügen wird, was zu unausgeglichene Klassengrößen führt. Auch die Verteilung der Ressourcen und des Lehrpersonals wird dadurch beeinflusst, da alle Klassen – selbst wenn sie nur über eine sehr geringe Anzahl an Schüler:innen verfügen – über eine Lehrperson verfügen müssen. Grundschulen aus den kleineren Gemeinden Luxemburgs müssen sich somit besonders auf neue organisatorische Herausforderungen einstellen, die zumeist auch mit einem Personalmangel verbunden sind (vgl. Interview 5, S. 4; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 8). Trotz positiver Rückmeldungen bleibt die Umsetzung somit komplex. Das Projekt benötigt einen erhöhten Personalaufwand und ist zugleich konfliktanfällig sowie organisatorisch anspruchsvoll (vgl. Interview 6, S. 2).

Das Ministerium sieht das Projekt ALPHA als Lösung zur Verringerung von Sprachbarrieren an, und will zugleich der hohen Anzahl an Klassenwiederholungen – die häufig auf sprachliche Hürden zurückgeführt werden – langfristig entgegenwirken (vgl. Interview 6, S. 3). Die Anerkennung der mehrsprachigen und multikulturellen Verhältnisse im luxemburgischen Schulalltag verdeutlicht die Notwendigkeit, neben sprachlichen Anpassungen ebenfalls strukturelle Veränderungen im gesamten Bildungssystem vorzunehmen (vgl. Interview 7, S. 3). Die systematische Ausrichtung des Lehrplans auf Schüler:innen luxemburgischer Herkunft gerät dabei in den Vordergrund, da diese nicht mit der sozialen Realität vereinbar ist (vgl. Interview 5, S. 10; Interview 7, S. 7). Die Möglichkeit zur französischen Alphabetisierung soll diesbezüglich einen erleichterten Einstieg in die schulische Laufbahn für gewisse (nicht-

luxemburgisch-sprachige) Schülergruppen verwirklichen (vgl. Interview 4, S. 3; Interview 6, S. 9). Dennoch besteht die Frage, ob die sprachlichen Hürden in diesem Fall lediglich auf einen späteren Zeitpunkt in der Schulkarriere verlagert werden (vgl. Interview 4, S. 3).

Die zentrale Vorstellung besteht darin, dass sämtliche Schüler und Schülerinnen mit dem Abschluss des Grundschulbereichs auf eine starke sprachliche Basis zurückgreifen können – entweder Deutsch oder Französisch. Aktuell ist jedoch noch keine Anpassung der Sekundarschulen an das Projekt in Sicht, weshalb der Übergang sich sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrer:innen in organisatorischer Hinsicht womöglich schwieriger gestalten wird. Eine Ausbreitung des Projektes auf die Sekundarschulen wird folglich in naher Zukunft unausweichlich (vgl. Interview 6, S. 4).

Ambivalente Sichtweisen prägen somit die Haltungen der Lehrkräfte zum bevorstehenden Projekt ALPHA. Verbunden sind diese mit der Hoffnung, dass die Wahl der Alphabetisierungssprache zu einer erhöhten Motivation und besseren Leistungen der Lernenden führt, indem bestehende Sprachbarrieren deutlich verringert werden, wobei zugleich Bedenken über die langfristigen Auswirkungen und einen zunehmenden Aufwand in der Organisation und Vorbereitung bestehen.

7.6 Unterrichtsplanung

Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstreichen, dass die sprachlich-kulturelle Vielfalt in luxemburgischen Grundschulen einen starken Einfluss auf die Planung des Unterrichts ausübt. Die Vorbereitung erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit den sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppen, die in eine flexible und differenzierte Unterrichtsgestaltung hineinfließt. In den folgenden Abschnitten soll aufgrund dessen dargestellt werden, welche konkreten Rückschlüsse aus den Interviewaussagen für die Unterrichtsplanung gezogen werden können. Die Ergebnisse aus den bisherigen Kategorien wirken sich dabei unmittelbar auf die Unterrichtsplanung aus.

7.6.1 Einfluss sprachlicher Vielfalt auf die Unterrichtsplanung

Zunächst wird der Einfluss der sprachlichen Vielfalt auf die Unterrichtsplanung in den Blickwinkel genommen. Eine einheitliche Planung entspricht längst nicht mehr der gelebten Realität in den Grundschulen. Vielmehr erfordert die Tatsache, dass Luxemburgisch und Deutsch im schulischen Kontext als zentrale Sprachen fungieren (obwohl diese selten die Erstsprachen der Schüler:innen bilden) (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 4, S. 1), eine bewusste sprachdidaktische Ausrichtung des Unterrichts. Besonders auffällig ist, dass sich der

Bildungserfolg stark an der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch orientiert (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 7). Deshalb werden Strategien und Methoden entwickelt, die dieser sprachlichen Barriere in allen Fächern entgegenwirken. Entsprechend wird geplant, Arbeitsanweisungen oder die Einführung von Fachbegriffen sprachsensibel zu gestalten, indem Maßnahmen wie Visualisierungen, mehrsprachige Materialien oder kooperative Lernformen gezielt integriert werden. Die Lehrkräfte sehen sich daher dazu beauftragt, ihre Unterrichtsinhalte und Methoden so anzupassen, dass sie möglichst allen Anwesenden gerecht werden – unabhängig von deren sprachlichem Hintergrund (vgl. Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 8).

Die hohe Präsenz von romanischen Erstsprachen (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 4; Interview 6, S. 2) befürwortet einen regelmäßigen Bezug zur französischen Sprache, wodurch die Planung der Inhalte die Nähe zwischen Herkunfts- und Unterrichtssprache berücksichtigen sollte. Im Gegenzug muss zugleich der verbreiteten Ablehnung des Deutschen (vgl. Interview 6, S. 8; Interview 7, S. 1) entgegengewirkt werden, indem die Inhalte beispielsweise durch einen nahen Bezug an der Lebenswelt der Kinder oder durch mehrsprachige Materialien interessant gestaltet werden. Die Offenheit der Lernenden an der Mehrsprachigkeit kann dabei als Ressource aufgegriffen werden. Planungsvorhaben beinhalten meist einen kreativen Einbezug der Erstsprachen, etwa in Form von Liedern, Ritualen oder Wortschatzvergleichen (vgl. Interview 2, S. 6; Interview 6, S. 8), wodurch die Identitätsbildung der Kinder in den Vordergrund gerät.

Speziell der Deutschunterricht kann nicht mehr auf vorherigen Planungsmodellen aufbauen: Wie aus den Interviews hervorgeht, bildet hierbei der Aufbau auf bereits vorhandenen Sprachkenntnissen keine Selbstverständlichkeit mehr (vgl. Interview 4, S. 2f.), sondern muss vielmehr als Fremdsprachenunterricht konzipiert werden. Dies betrifft nicht nur die Vermittlung von Wortschatz, sondern auch grundlegende Aspekte der Sprachförderung, die in jeder Unterrichtsphase mitgedacht werden müssen. Die Unterrichtsplanung muss dementsprechend differenzierter erfolgen und gezielt den Wortschatzaufbau und das individuelle Sprachverständnis sämtlicher Lernenden einbeziehen.

7.6.2 Differenzierung und Materialeinsatz als Planungsgrundlage

Den zentralen Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung bildet die differenzierte Gestaltung des Materials. Visuelle Hilfsmittel, beispielsweise in Form von Bilderkarten und Tafelbildern, sowie handlungsorientierte Maßnahmen sind nicht aus der Vorbereitung wegzudenken (vgl.

Interview 2, S. 7; Interview 4, S. 8; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 4). Die Notwendigkeit der Visualisierung der Lerninhalte zeigt sich auch daran, dass die neuen Schulbücher des Ministerium vermehrt auf visuelle Elemente zurückgreifen, um den sprachlichen Hürden besser begegnen zu können (vgl. Interview 5, S. 2; Interview 6, S. 3; Interview 7, S. 9). Parallel sollten die Materialien zweisprachig vorbereitet werden (vgl. Interview 3, S. 1; Interview 7, S. 9), um die Inhalte gezielter auf die Sprachkompetenzen und Bedürfnisse der Schüler:innen zuzuschneiden (vgl. Interview 3, S. 1). Somit wird einer bedeutenden Anzahl an Lernenden die Möglichkeit gegeben, unabhängig ihrer sprachlichen Ausgangslage einen Zugang zu den Lerninhalten zu erhalten (vgl. Interview 2, S. 2f.; Interview 4, S. 3; Interview 7, S. 4).

Dabei erfolgt der Einsatz von Sprache im Unterricht bewusst und reflektiert. Obwohl das Curriculum das Deutsche als Unterrichtssprache vorsieht, belegen die Aussagen der Teilnehmer:innen, dass ein flexibler Umgang mit Sprachen einen enormen Gewinn für das Verständnis und die Beteiligung der Schüler:innen darstellen kann (vgl. Interview 3, S. 2; Interview 6, S. 1). Entsprechend werden Situationen, in denen mehrsprachige Elemente vorteilhaft eingebunden werden können, in die Unterrichtsplanung integriert. Viele Teilnehmer:innen geben vor, dass sie bei der Planung stets die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen berücksichtigen müssen – von Kindern mit stabilen Erstsprachkenntnissen bis hin zu solchen, die kaum oder gar keine Erstsprache mitbringen (vgl. Interview 2, S. 1; Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 5; Interview 5, S. 9).

Für die Unterrichtsplanung bedeutet das: Differenzierung darf nicht als Ausnahme, sondern muss als Standard verstanden werden. Aufgabenstellungen sollten in verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Sprachniveaus angeboten werden, sodass alle Lernenden eine Chance haben, entsprechend ihrer Kompetenzen zu lernen (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 4, S. 5; Interview 5, S. 8). Projektorientierte Formate, bei denen das Endprodukt individuell angepasst werden kann, ohne den Rahmen der gemeinsamen Aufgabe zu sprengen, bieten hier wertvolle Möglichkeiten. Gleichzeitig kann durch eine kollegiale Zusammenarbeit in der Unterrichtsvorbereitung – etwa bei der Wortschatzarbeit oder bei Textvereinfachungen – der Planungsaufwand reduziert werden (vgl. Interview 6, S. 4).

Zusätzlich wird der Wert der emotionalen Dimension des Lernens in der Planung hervorgehoben: Lernfreude, Selbstwirksamkeit und eine wertschätzende Fehlerkultur sollten durchgehend mitgedacht werden (vgl. Interview 1, S. 6; Interview 2, S. 9; Interview 4, S. 8; Interview 5, S. 2). Die Einbindung der Herkunftssprachen innerhalb kooperativer Lernformen

stärkt nicht nur das Selbstwertgefühl der Kinder, sondern auch das Miteinander in der Klassengemeinschaft (vgl. Interview 3, S. 8; Interview 5, S. 5f.; Interview 7, S. 9).

7.6.3 Planungspraxis und strukturelle Herausforderungen

Die Unterrichtsplanung in luxemburgischen Grundschulen folgt somit keinem starren Schema mehr, sondern zeichnet sich im Gegenzug durch eine hohe Flexibilität und situative Anpassung aus. Eine verschriftliche Planung wurde nur in einem Interview erwähnt (vgl. Interview 1, S. 4), wohingegen die Tendenz wahrgenommen wird, dass die meisten Lehrer und Lehrerinnen sich hauptsächlich an den sprachlichen Voraussetzungen ihrer Schüler:innen orientieren und ihren Unterricht entsprechend differenziert vorbereiten (vgl. Interview 5, S. 2; Interview 4, S. 5). In der Regel wird – mit Ausnahme des Praktikums- und Ausbildungszeitraums – aktuell weniger Wert auf umfassende schriftliche Vorbereitungen gelegt (vgl. Interview 6, S. 7; Interview 5, S. 2). Stattdessen steht eine individuelle Herangehensweise im Vordergrund, bei der flexibel auf sprachliche Hürden reagiert wird und sich viele Chancen zur Einbindung der Mehrsprachigkeit auch situativ im Unterricht ergeben (vgl. Interview 5, S. 2; Interview 1, S. 2).

Interessant ist der Wandel im Verständnis von Unterrichtsplanung über die berufliche Laufbahn hinweg. Während in der Ausbildung noch vermittelt wurde, Unterricht auf Basis geplanter Fragen und erwarteter Antworten zu strukturieren, wird die Unterrichtspraxis durch unvorhergesehene Situationen beeinflusst. Spontane Reaktionen der Kinder oder situative Themen fordern eine hohe Anpassungsfähigkeit von Lehrkräften, welche nicht direkt in die Planung integriert werden kann (vgl. Interview 5, S. 6). Mit zunehmender Erfahrung wird die Planung daher weniger formell, aber gleichzeitig zielgerichteter – etwa durch das Festhalten bewährter Methoden oder die Vermeidung ineffektiver Vorgehensweisen (vgl. Interview 6, S. 7).

Auch angesichts der beschriebenen Diskrepanz zwischen den curricularen Vorgaben und der Realität im Klassenzimmer entsteht die Notwendigkeit, dass sich die Planung nicht allein an den Lehrplanzielen orientieren kann, sondern vielmehr an den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden ausrichten muss. Dabei bildet die Option, bei Bedarf auf Luxemburgisch oder Französisch zurückzugreifen, grundsätzlich einen festen Bestandteil der Planung (vgl. Interview 3, S. 5). Eine Strukturierung des Unterrichts beinhaltet zusätzlich Raum für Wiederholungen, Sprachsicherung und Umformulierungen (vgl. Interview 2, S. 4). Hierbei ist eine sorgfältige Vorbereitung von Nöten, die die Unterrichtsinhalte sowohl in Bezug auf die Inhalte wie auch auf der Sprachebene differenziert (vgl. Interview 5, S. 6).

Die Teilnehmer:innen sind sich zudem darin einig, dass nicht alle Schulfächer gleichermaßen Raum für mehrsprachige Bezüge bereitstellen. Beispielsweise lassen sich im Rahmen von Sprachfächern wie Deutsch oder Französisch muttersprachliche Verbindungen deutlich einfacher in die Planung einbauen, während in Mathematik meist die Vermittlung der Inhalte in der Unterrichtssprache im Mittelpunkt steht (Interview 7, S. 2f.).

Die Unterrichtsplanung, insbesondere bei der Vorbereitung von Wortschatz und Materialien, erfordert dabei einen zunehmenden Zeitaufwand. Während einige Lehrkräfte viel Zeit darin investieren, den Unterricht zwei- oder mehrsprachig zu gestalten (vgl. Interview 3, S. 2), sehen andere Teilnehmer:innen darin keinen besonderen Mehrwert (vgl. Interview 6, S. 7). Trotz dessen impliziert der mehrsprachige Kontext in den luxemburgischen Klassenzimmern einen erhöhten Aufwand zur Integration von Differenzierungsmaßnahmen, der nicht zwingend im Vorhinein abzuschätzen ist (vgl. Interview 4, S. 4). Da es einigen Aussagen zufolge zudem an geeigneten Lehrmaterialien fehlt, beinhalten die Planung gegebenenfalls auf die selbstständige Entwicklung von Material (vgl. Interview 1, S. 5).

Die Erstsprachen der Schüler:innen werden jedoch kaum in die Unterrichtsplanung mitaufgenommen – vielmehr werden diese im Unterricht situativ aufgegriffen (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 3, S. 2; Interview 5, S. 5; Interview 7, S. 5). In Bezug auf die Unterrichtsplanung lässt sich demnach festhalten, dass Lehrkräfte bislang kaum auf feste Strukturen oder Konzepte zurückgreifen können, um die sprachliche Vielfalt systematisch und zielgerichtet in den Unterricht zu integrieren.

Folglich kann festgestellt werden, dass die Unterrichtsplanung nach diesen Ergebnissen vielmehr durch ein Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Förderung und fachlicher Vermittlung geprägt ist. Die Lehrkräfte treffen dabei Entscheidungen darüber, inwiefern der Einbezug von anderen Sprachen den Gebrauch der Unterrichtssprache sinnvoll unterstützen soll. Diese Balance stellt eine permanente Herausforderung dar und beeinflusst alle Phasen des Unterrichts (vgl. Interview 3, S. 5; Interview 5, S. 6).

Die Vielzahl an Unterstützungsangeboten stellen aber zugleich eine wichtige Grundlage dar, um sprachliche Vielfalt gezielter und reflektierter in die Planung einzubeziehen. Fortbildungsangebote zur Mehrsprachigkeit oder Visualisierung eröffnen Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Planungskompetenzen stetig weiterzuentwickeln (vgl. Interview 2, S. 5; Interview 3, S. 7; Interview 4, S. 7; Interview 5, S. 10; Interview 6, S. 10). Besonders Fortbildungen zur Förderung des Sprachbewusstseins wirken sich wesentlich auf die

Unterrichtsplanung aus, da sie die Auswahl und Gestaltung von Materialien, Aufgabenstellungen und Unterrichtsmethoden beeinflussen (vgl. Interview 2, S. 8). Die Lehrer:innen können sich hierbei gewisse sprachliche Grundkenntnisse aneignen, die sie im Rahmen des Planungsprozesses integrieren, um einen gewinnbringenden Einbezug dieser Sprachen im Lernprozess zu gewährleisten (vgl. Interview 5, S. 10).

Somit lässt sich festhalten: Die Unterrichtsplanung in luxemburgischen Grundschulen ist stark von der sprachlichen Vielfalt der Klassenräume geprägt. Lehrkräfte gestalten ihren Unterricht flexibel, differenziert und sprachsensibel, wobei feste Konzepte weitgehend fehlen und durch situative und individuelle Anpassungen ersetzt werden.

7.7 Die tatsächliche Durchführung des Geplanten

Im Unterrichtsalltag zeigt sich, dass trotz sorgfältiger Planung immer wieder unvorhergesehene sprachliche Situationen auftreten, die flexible Reaktionen der Lehrkräfte erfordern. Obwohl der Versuch der Lehrpersonen besteht, möglichst viel in der Unterrichtssprache zu kommunizieren, kommt es immer wieder zu situativen Rückgriffen auf andere, vertraute Sprachen. Allerdings ist den Teilnehmenden bewusst, dass eine konsequente Einhaltung der vorgegebenen Sprache nicht konstant umsetzbar ist, ohne den Lernprozess zu gefährden (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 2, S. 4f.; Interview 7, S. 6). Dabei weicht der tatsächliche Unterrichtsverlauf regelmäßig vom ursprünglichen Plan ab: „Ja, ich kann dir aber sagen, egal wie man schreibt und plant, die Umsetzung ist nie eins zu eins mit dem, was da steht“ (Interview 1, S. 2). Viele sprachliche Elemente entstehen spontan aus Situationen heraus, in denen die Kinder eigene Erfahrungen und Wörter aus anderen Sprachen einbringen, die im Unterricht Berücksichtigung finden (vgl. Interview 1, S. 2).

Sprachliche Schwierigkeiten treten erst im Laufe der Schulstunden auf. Verstärkt wird diese Problematik, falls die verschiedenen Sprachen bei der Planung nicht ausreichend bedacht wurden. Lehrkräfte berichten von plötzlich einklehrenden Verständnisproblemen, die ursprünglich im Planungsprozess nicht vorgesehen waren (vgl. Interview 3, S. 4; Interview 5, S. 6): „Manchmal kommen Sprachprobleme während den Aktivitäten auf, denen ich mir anfangs gar nicht bewusst war“ (Interview 5, S. 6). Selbst bei vermeintlich bekannten Basisbegriffen kann es zu Verzögerungen kommen, weil deren Verständnis nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. Interview 3, S. 4).

In solchen Fällen wird der Unterrichtsverlauf flexibel umgestellt, etwa durch die Umorganisation von Aufgaben oder die Nutzung des geplanten Abschlusses als Einstieg für die

nächste Stunde (vgl. Interview 3, S. 4). Zeitliche Abweichungen sind dabei eine häufige Herausforderung, da gerade bei der Einführung neuer Begriffe oder beim Bearbeiten von Aufgaben oft mehr als der geplante Zeitrahmen in Anspruch genommen wird (vgl. Interview 4, S. 5; Interview 7, S. 6). Um trotz dieser Verschiebungen einen strukturierten Unterrichtsabschluss zu gewährleisten, greifen die Lehrkräfte auf improvisierte Methoden zurück (vgl. Interview 3, S. 4).

Obgleich des zusätzlichen Aufwands berichten Lehrpersonen insgesamt von einer positiven Erfahrung mit der Umsetzung sprachlicher Vielfalt. Anfangs begleitet eine gewisse Unsicherheit die Praxis, doch mit zunehmender Erfahrung wird ein Repertoire an funktionierenden Methoden entwickelt, wodurch der Umgang mit unvorhergesehenen (Sprach-)Hürden als weitgehend unproblematisch empfunden wird (vgl. Interview 2, S. 4f.; Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 4f.).

Die eigentlichen Störungen und Abweichungen im tatsächlichen Unterrichtsverlauf sind laut mehreren Aussagen nicht primär sprachlicher Natur, sondern ergeben sich häufiger durch soziale Konflikte oder Verhaltensauffälligkeiten einzelner Kinder (vgl. Interview 4, S. 4). Wonach diese zu schwerwiegenden Abwendungen von den eigentlichen Planungsvorlagen führen, setzen die mehrsprachigen Verhältnisse die Lehrer:innen nur bedingt vor Herausforderungen in der Durchführung. Die Lehrkräfte schaffen es grundsätzlich, den Unterricht so vorzubereiten, dass die Lernziele trotz sprachlicher Heterogenität erreicht werden können. Die Bedingung dafür liegt jedoch in einer durchdachten Planung: Wenn die Mehrsprachigkeit bereits im Vorhaben mitgedacht wurde, wird sie zwar teilweise als herausfordernd, aber nicht als problematisch erlebt (vgl. Interview 4, S. 5).

Der Einbezug der Erstsprachen der Schüler:innen bildet in erster Linie zwar keinen direkten Bestandteil einer Unterrichtsplanung, findet dafür aber während dem Unterrichtsverlauf ausreichend Berücksichtigung. Den Lernenden wird es im Geschehen ermöglicht, Begriffe in ihrer Erstsprache zu nennen oder Übersetzungen beizusteuern (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 2, S. 4). Solche Situationen erschaffen einen offenen Unterrichtsverlauf, der verstärkt an den Bedürfnissen der Klasse orientiert ist. Zugleich entsteht jedoch die Notwendigkeit, flexibel vom bestehenden Plan abzuweichen.

Die Unterrichtsplanung dient in diesem Sinne als grober Orientierungsrahmen, da die tatsächliche Durchführung erheblich von der jeweiligen Zusammensetzung der Klasse, den

individuellen Sprachständen der Lernenden sowie von der Notwendigkeit abhängt, situativ auf auftauchende Verständnisschwierigkeiten zu reagieren (vgl. Interview 1, S. 2).

Während die Planung prinzipiell die Anwendung einer bestimmten Unterrichtssprache vorsieht, kommt es in der Praxis oftmals zu Abweichungen – insbesondere wenn Herkunftssprachen spontan zur Überwindung von Sprachbarrieren oder zur Stärkung des emotionalen Zugangs der Kinder eingesetzt werden (vgl. Interview 1, S. 2; Interview 2, S. 1; Interview 3, S. 2; Interview 5, S. 2; Interview 6, S. 2; Interview 7, S. 2). Der geplante Unterrichtsverlauf muss entsprechend angepasst werden – beispielsweise durch die ergänzende Erklärung von Arbeitsblättern oder durch die Vermittlung von Fachbegriffen durch Übersetzungen und sprachliche Vergleiche (vgl. Interview 1, S. 4; Interview 2, S. 2; Interview 5, S. 8).

Gleichzeitig ist festzustellen, dass Unsicherheiten der Lehrkräfte im Umgang mit den unterschiedlichen Sprachen und Kulturen den Einbezug der Herkunftssprachen begrenzen. Generell werden nur eigenständig beherrschte Sprachen berücksichtigt, sodass der Anspruch auf eine gleichberechtigte Wertschätzung aller Sprachen im Unterrichtsalltag kaum realisiert werden kann (vgl. Interview 3, S. 2f.; Interview 5, S. 6). Einige Teilnehmer:innen weisen auf die Schwierigkeit hin, im Falle von unerwarteten Verständnisschwierigkeiten oder einer mehrsprachigen Kommunikation, spontan auf bestimmte Wörter zurückzugreifen. Gelegentlich werden die passenden Wörter nicht in einer spezifischen Sprache gefunden, wodurch Probleme in der Übermittlung von Inhalten entstehen (vgl. Interview 3, S. 2)

Begleitet wird dies durch die Gefahr, die Unterrichtssprache selbst als Lehrkraft zu vernachlässigen. Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie im Laufe des Unterrichts von der eigentlichen Sprache abweicht, weil sie sich selbst durch die sprachlich vielfältige Atmosphäre im Klassenraum beeinflussen lässt (vgl. Interview 5, S. 5). Somit entsteht ein unbewusstes, aber dennoch regelmäßiges Abweichen von der vorgesehenen Unterrichtssprache – selbst dann, wenn die Lehrperson ursprünglich einen durchgängig deutschsprachigen Unterricht geplant hat.

In den Naturwissenschaften und in Mathematik tauchen regelmäßig sprachlich bedingte Verständnisschwierigkeiten auf, die die Aufnahme von fachlichen Inhalten erschweren (vgl. Interview 2, S. 8; Interview 7, S. 6). Die formulierten Lernziele können dabei nicht immer mit den sprachlichen Voraussetzungen aller Schüler:innen vereinbar sein (vgl. Interview 1, S. 5; Interview 2, S. 7; Interview 3, S. 5; Interview 7, S. 7). Als Reaktion werden spontane Anpassungen vorgenommen, etwa durch vereinfachte Formulierungen, Umformulierungen oder dem Rückgriff auf andere Sprachen, was wiederum den Zeitplan und die Methodenwahl

beeinflusst (vgl. Interview 5, S. 6). Folgen solche Umgestaltungen in einem hohen Ausmaß, so entsteht die Gefahr, vermehrt Zeit in die Unterrichtssprache anstatt in die eigentliche Vermittlung der Inhalte zu investieren (vgl. Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 8; Interview 6, S. 5).

Die Integration von Schüler:innen aus dem „Accueil“-Bereich erfordert zusätzlich kurzfristige Anpassungen. Obwohl der Unterricht gemäß dem Lehrplan in deutscher oder luxemburgischer Sprache geplant ist, müssen die Lehrpersonen aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse dieser Kinder meist auf Französisch ausweichen (vgl. Interview 3, S. 5f.). Dies erfolgt nicht zwingend systematisch oder durch klare methodische Konzepte, sondern eher als pragmatische Reaktion auf die reale Unterrichtssituation.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterrichtsverlauf durch die mehrsprachigen Verhältnisse in den Schulklassen regelmäßig von der Planung abweicht, wodurch flexible und situativ-angepasste Handlungen seitens der Lehrperson notwendig werden. Meist ergeben sich solche sprachlichen Anpassungen durch die deutsche Unterrichtssprache, die insbesondere in Nebenfächern und Mathematik als Sprachhürde wahrgenommen wird. Mehrsprachigkeit wird prinzipiell im Unterricht berücksichtigt, jedoch häufig ohne systematische Einplanung. Demzufolge dient die Unterrichtsplanung eher als Orientierung, während die tatsächliche Umsetzung sich mehr an die realen Bedingungen in den Klassenräumen wendet.

8. Diskussion der Ergebnisse

8.1 Ziel: Abgleich theoretischer Modelle mit den empirischen Befunden

Im weiteren Fortgang werden die Ergebnisse, die aus den gewonnenen Daten der Interviews zusammengestellt wurden, auf den theoretischen Teil zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext bezogen. Mit dem Abgleich der theoretischen Ansätze und empirischen Befunde wird das Ziel verfolgt, ein erweitertes Verständnis für die sprachlichen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichtens in luxemburgischen Grundschulen zu entwickeln – mit einem besonderen Fokus auf die Passung zwischen Unterrichtsplanung und -gestaltung, die die Thematik dieser Forschung bildet.

Zusätzlich wird überprüft, inwiefern die theoretischen Konzepte zur Mehrsprachigkeit und Unterrichtsplanung mit den Erfahrungen der verschiedenen Teilnehmer:innen übereinstimmen. Die theoretischen Ansätze geben einen Orientierungsrahmen zur strukturierten Unterrichtsplanung – sei es in Bezug auf die Didaktik oder auf die Gestaltung eines differenzierten und sprachsensiblen Unterrichts – vor und beschäftigen sich dabei mit den Potenzialen und Herausforderungen, die mit der sprachlichen Diversität einhergehen. Die empirischen Befunde hingegen zeigen, ob und inwiefern diese Konzepte und Modelle in der Praxis ihre Anwendung finden und welche konkreten Hürden und Ressourcen im schulischen Alltag in Luxemburg tatsächlich eine Rolle spielen.

Dementsprechend wird die Forschungsfrage – *„Wie gestalten Lehrpersonen im luxemburgischen Grundschulbereich mehrsprachigen Unterricht? Wie kann dabei die Passung zwischen mehrsprachiger Unterrichtsplanung und -umsetzung beschrieben werden?“* – im Folgenden in einem theoretisch-empirischen Rahmen diskutiert. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht daher die Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, wobei zugleich analysiert wird, inwieweit die geplanten Vorhaben im Schulalltag tatsächlich umsetzbar sind.

Dieser Reflexionsprozess dient nicht nur der Validierung theoretischer Modelle, sondern auch der Identifikation von möglichen Lücken oder Einschränkungen in der theoretischen Fundierung, die sich aus der empirischen Realität ergeben. Gleichzeitig können praxisrelevante Implikationen herausgearbeitet werden, die Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts im luxemburgischen Kontext unterstützen können. Durch die Zusammenstellung von Theorie und Praxis wird demgemäß ein weiterführendes Verständnis

zur Gestaltung von mehrsprachigem Unterricht gefördert, das sowohl die didaktischen Potenziale als auch die alltäglichen Herausforderungen berücksichtigt.

8.2 Gestaltung von Unterricht im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

8.2.1 Haltungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Mehrsprachigkeit

Die Haltungen der befragten Lehrkräfte zur vorhandenen Mehrsprachigkeit in den Klassenräumen bilden die Grundlage für das Verständnis ihrer pädagogischen Entscheidungen und Unterrichtsgestaltung. Deshalb wird vorerst dargestellt, inwiefern die Teilnehmenden zur sprachlichen und kulturellen Heterogenität ihrer Schüler:innen stehen, wobei diese Sichtweisen zugleich auf die theoretischen Befunde bezogen werden.

Bereits auf den ersten Blick zeigt sich, dass die Lehrer:innen eine überwiegend wertschätzende Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit aufzeigen, wenngleich diese von unterschiedlichen Schwerpunkten und Neigungen geprägt ist. Eine einseitige Gestaltung des Unterrichts, die sich ausschließlich an die Zielsprache richtet, ist sowohl in der Theorie (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 68) als auch nach den Aussagen der Teilnehmenden undenkbar. Vielmehr werden die migrationsbedingten Entwicklungen, die sich auf die Heterogenität der Schülerschaft auswirken, im Schulalltag berücksichtigt (vgl. Huxel 2020, S. 233). Indessen sind die Lehrenden sich zugleich den damit einhergehenden Hindernissen und Schwierigkeiten bewusst. Diesbezüglich können die Einstellungen der Lehrkräfte allgemein in einem Spannungsfeld zwischen der Anerkennung sprachlicher Diversität als Ressource und der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als pädagogische Herausforderung verortet werden – ganz nach Dirim und Khakpour, die über mit der Mehrsprachigkeit verbundene Potenziale und Risiken berichten (vgl. Dirim und Khakpour 2018, S. 202).

Grundsätzlich werden die mehrsprachigen Verhältnisse weitgehend als Ressource wahrgenommen. In den luxemburgischen Schulklassen erfolgt eine frühe und wertschätzende Sprachförderung (vgl. Tracy 2014, S. 31). Dabei wird der flexible Gebrauch der verschiedenen Erstsprachen bei auftretenden Verständnisproblemen oder zur Förderung einer positiven Lernatmosphäre genutzt. In der Regel kommen diese Sprachen im Falle von sprachlichen Hürden oder beim Beziehungsaufbau vermehrt zum Einsatz. Diese Herangehensweise zeigt sich im schulischen Alltag in einem spontanen Wechsel zwischen den Sprachen, der an die jeweilige Situation angepasst wird. Dementsprechend begegnen die Lehrkräfte der Mehrsprachigkeit mit einer lösungsorientierten Grundhaltung: Nicht als Defizit, sondern eher als pädagogische Herausforderung betrachtet, verlangt die Mehrsprachigkeit eine kreative und

spontane (Um)Gestaltung des Unterrichts. Diese positive Haltung zeigt sich auch anhand des breiten Spektrums an sprachsensiblen Strategien, die im Zuge des Unterrichtens ihre Anwendung finden. Es besteht somit ein gemeinsames Bewusstsein dafür, dass pädagogische Flexibilität und Differenzierung notwendig sind, um allen Kindern gerecht zu werden.

Es werden – bis auf die Tendenz mancher Kinder, vermehrt in ihren Herkunftssprachen zu kommunizieren – keine negativen Aspekte genannt, die mit der Berücksichtigung von Erstsprachen einhergehen. Konträr dazu berichten die Lehrkräfte von der Überwindung von Sprachbarrieren und einem verbesserten Verständnis bei den Lernenden (vgl. Gogolin und Duarte 2018, S. 70).

Darüber hinaus wurde im Rahmen der Interviews oftmals auf die Bedeutung der Erstsprache aufmerksam gemacht. Die Lehrkräfte weisen dabei auf die Notwendigkeit einer entwickelten Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen hin. Hierbei lässt sich der theoretische Ansatz von Cummins identifizieren, wobei der Grad der Beherrschung der Erstsprache über die Aufnahme einer Zweitsprache entscheidet (vgl. Cummins 1979, S. 233).

Zusätzlich herrscht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass die Erstsprachen der Kinder eine wichtige Rolle hinsichtlich der Identitätsentwicklung spielen. Dieser Aspekt wird vor allem in den Interviews 2 und 5 unterstrichen, indem die jeweiligen Lehrpersonen für eine stärkere Berücksichtigung der Erstsprachen im Unterricht argumentieren. Der Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen kann durch die Berücksichtigung der Herkunftssprachen positiv beeinflusst werden und zu steigender Motivation, emotionaler Unterstützung und Offenheit führen (vgl. Busse 2019, S. 9f.).

Ein entwickeltes Bewusstsein für die eigene Rolle im Umgang mit sprachlicher Heterogenität zeigt sich bei den Teilnehmer:innen 1, 2, 5 und 7. Sie reflektieren die eigenen Sprachkompetenzen, Einstellungen sowie deren Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen und versuchen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. Göbel und Buchwald 2017, S. 226f) der Schüler:innen stärker miteinzubeziehen. Die Aussagen der anderen interviewten Lehrkräfte lassen derweil auf eine rücksichtsvolle, aber auch weniger reflektierte Haltung schließen, da die dahinterliegenden pädagogischen Dimensionen oft nur lückenhaft mitbedacht werden.

Unterschiede zwischen den Einstellungen der Lehrpersonen zeigen sich in der Ausprägung der systematischen Integration der Erstsprachen. Einige Lehrer:innen – darunter die Teilnehmer:innen der Interviews 1 und 3 – entwickeln eigenes Unterrichtsmaterial, das die

sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen vermehrt einbindet oder gezielt zweisprachig in Deutsch und Französisch gestaltet wird. Dieser zusätzliche Aufwand wird indessen aber von den Wenigsten beabsichtigt: Zumeist werden die Herkunftssprachen der Heranwachsenden zwar als soziale Ressource anerkannt, jedoch selten im Rahmen der Vorbereitung in den Unterricht integriert. Somit kann zwischen Lehrpersonen unterschieden werden, die ihren Unterrichts besonders sprachsensibel planen und solchen, die pragmatischer auf die Gegebenheiten reagieren, indem sie den Sprachgebrauch situativ anpassen.

Auch der Fokus auf die schulischen Sprachen – Luxemburgisch, Deutsch, Französisch – variiert je nach Lehrkraft. Obwohl beispielsweise aus dem Interview 4 eine offene Haltung der Person gegenüber den mehrsprachigen Verhältnissen hervorgeht, ist ein stärkerer Fokus auf die Zielsprachen ersichtlich. Somit richten sich einzelne Lehrpersonen vermehrt an den gesellschaftlich dominanten Sprachen (vgl. Fürstenau 2011, S. 35), während andere (z.B. Teilnehmer:in 7) zu einer nachgiebigen Sprachnutzung im Unterricht neigen, die sich nicht auf die Zielsprachen beschränkt. Generell kann jedoch behauptet werden, dass die hohe Akzeptanz von Luxemburgisch, Französisch und Deutsch den schulischen Sprachgebrauch maßgeblich beeinflusst. Insbesondere der Fokus auf das Luxemburgische als gemeinsame Umgangssprache spiegelt den Wert dieser Sprache als Identifikationsfaktor wieder. Eine Tendenz zur Ausrichtung des Unterrichts an den gesellschaftlich dominanten Sprachen und Normen ist sowohl im Curriculum als auch aus den Interviews wahrzunehmen.

Daraus geht hervor, dass sämtliche Befragten die Mehrsprachigkeit als relevante Realität des schulischen Alltags anerkennen und als Bestandteil des Bildungsauftrags aufnehmen (vgl. Thöne und Kölling 2023, S. 14). Trotz dessen kann behauptet werden, dass der Umgang mit der Mehrsprachigkeit – trotz einer gemeinsamen wertschätzenden Basis und Sprachhaltung (vgl. Makarova, Duarte und Huilcan 2021, S. 77) – individuelle Züge je nach Lehrpersonen aufweist. Die Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt kann in Funktion des persönlichen Engagements und der eigenen Sprachkompetenzen variieren. Nicht alle Erstsprachen werden gleichwertig berücksichtigt und integriert: Weniger verbreitete Sprachen werden – entgegen theoretischer Empfehlungen (vgl. Wildemann, Döll & Brizic 2023, S. 42f.) – weniger im Unterrichtsgeschehen beachtet. Auch die berufliche Erfahrung sowie die Rahmenbedingungen vor Ort können sich auf die Haltung der Lehrkraft auswirken.

8.2.2 Unterrichtsplanung zwischen theoretischem Anspruch und Machbarkeit

Die positiven Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der mehrsprachigen Realität in luxemburgischen Grundschulen spiegelt sich entsprechend in der Planung des Unterrichts wider. Wie bereits im Kapitel der Ergebnisse aufgezeigt wurde, folgt die Unterrichtsplanung der Teilnehmer:innen allgemein nicht einem festen Muster, sondern passt sich flexibel und praxisnah an den jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppen an. Auf verschriftliche Vorbereitungen wird dabei weitgehend verzichtet. Stattdessen werden die Inhalte situativ an das Geschehen angepasst. Erfahrungsbedingt verändert sich das Planungsverhalten über die Berufsjahre hinweg: Mit wachsender Routine wird weniger formell, aber gezielter geplant.

Einheitliche oder starre Planungsmodelle sind in der Regel nicht umsetzbar, da die Unterrichtssprachen Deutsch und Luxemburgisch nur selten die Erstsprachen der Schüler:innen bilden. Folglich muss der Unterricht sprachsensibel geplant werden, etwa durch Visualisierungen, mehrsprachige Materialien, kooperative Lernformen, Rituale oder auch durch differenzierte Aufgabenstellungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Sprachniveaus. Der Unterricht wird zudem flexibel und anpassbar geplant, um Raum für spontane und unerwartete Situationen zu bilden, die von der eigentlichen Planung abweichen. Demzufolge kann festgestellt werden, dass den situativen und improvisierten Handlungen, die nach Standop neben der konkreten Planung eine wichtige Rolle in der Durchführung spielen (vgl. Standop 2015, S. 42), ein bedeutender Wert zugemessen wird. Die Unterrichtsplanung erfolgt vorrausschauend, indem von abweichenden Verlaufsprozessen ausgegangen wird (vgl. ebd., S: 127).

Kollektiv wird unterstrichen, dass die Planung eines sprachsensiblen Unterrichts in Luxemburg mit der Vereinfachung von Arbeitsanweisungen und mit mehrsprachigen Materialien einhergeht, sodass alle Lernenden unabhängig ihrer Erstsprache den Unterricht verfolgen können. Differenzierungsmaßnahmen gelten dabei als Standard und Formel zum Erfolg, und werden in sämtlichen Fächern vorgenommen.

Planungsmodelle zur Unterrichtsgestaltung, wie sie im Theorieteil vorgestellt wurden, können zwar auf die Vorbereitungen der Lehrkräfte bezogen werden, wenngleich diese eher praxisnah und flexibel erfolgen. In keinem Interview wurde erwähnt, dass die Unterrichtsplanung auf Basis von theoretischen Modellen vorgenommen wird. Dennoch lassen sich die Strukturen des

didaktisch-strukturierten Grundmodells (vgl. Standop 2015, S. 42ff.) in den Ergebnissen wiederfinden:

Die Zielstruktur zeigt sich in der sprachsensiblen Ausrichtung des Unterrichts. Äußere Ziele widerspiegeln sich im gleichwertigen Zugang zu den Lerninhalten trotz unterschiedlicher Sprachvoraussetzungen, während innere Ziele durch Wertschätzung der Vielfalt erreicht werden. Die Zielsetzungen werden zudem individuell und flexibel an die jeweiligen Lerngruppen angepasst.

Die Inhaltsstruktur zeichnet sich durch die situative Anpassung der Inhalte aus. Die (Weiter)Entwicklung von Materialien zum Erreichen der Zielsetzungen bestimmt die äußere Seite, wobei die Reflexion darüber, was die Lernenden mit ihren sprachlichen Ausgangslagen tatsächlich mitnehmen können – was zum Beispiel oft bei „Accueil“-Schüler:innen der Fall ist – die innere Seite darstellt. Die Zugänglichkeit gerät hierbei im Fokus: Inhalte werden so angepasst, dass alle Schüler:innen sie trotz diverser sprachlicher Hintergründe verstehen können. Hierbei kann somit auch von innerer Differenzierung gesprochen werden (vgl. Müller 2018, S. 18). In einigen Fällen wird das entsprechende Material selbst erstellt und an die Schülerschaft angepasst, um den bestehenden Mangel an differenzierten Ressourcen auszugleichen. Auch erfolgt gelegentlich eine gemeinsame Vorbereitung der Materialien mit den Kolleg:innen desselben Zyklus.

Die Sozialstruktur bildet einen wichtigen Bestandteil in der Unterrichtsplanung und -gestaltung, da der Aufbau einer unterstützenden Lernatmosphäre von vielen Lehrkräften als unerlässlich betrachtet wird. Die Berücksichtigung und Integration der kulturellen und sprachlichen Vielfalt (z.B. durch Rituale) demonstriert die innere Seite der Sozialstruktur, während die Anwendung kooperative Lernformen, die nicht mehr aus dem Unterricht wegzudenken sind, die äußere Seite wiedergibt.

Dazu anschließend werden die Handlungen im Rahmen der Handlungsstruktur – wie erwähnt – flexibel und spontan angepasst. Äußere Handlungen sehen zwar im Planungsprozess bereits Differenzierungsmaßnahmen vor, sind jedoch zugleich oft improvisiert und auf das Geschehen im Unterrichtsverlauf abgestimmt. Die innere Handlungslogik zeichnet sich derweil durch die Intuition der Lehrkräfte aus, den Plan situativ an das Geschehen anzupassen, was den Aussagen zufolge mit wachsender Erfahrung zunehmend leichter wird. Hierzu gehört auch, dass die Methoden im Deutschunterricht verstärkt aus der Fremdsprachendidaktik entnommen werden (z.B. durch die Vereinfachung der Sprache oder durch Visualisierung), da die Orientierung an

den vorhandenen Sprachkenntnissen keine selbstverständliche Methodik mehr darstellt. Infolgedessen steht die Sprachförderung in jeder Unterrichtsphase im Fokus.

Auch die Prozessstruktur ist von Flexibilität geprägt: Die äußere Seite beinhaltet den festen zeitlichen Ablauf, welcher in der Regel recht grob vorgeplant wird, um genügend Raum für mögliche Abweichungen und unvorhergesehene Verständnisschwierigkeiten zu schaffen. Die innere Seite befasst sich mit der verbindlichen Logik, die sich zum Großteil aus dem Anspruch ergibt, die Sprachförderung in jeder Phase des Unterrichts zu berücksichtigen. Starre Zeitpläne sind daher kaum realisierbar, weshalb ausreichend Spielraum freigehalten wird.

Diese Strukturen lassen sich gleichzeitig in den vier Dimensionen nach Peterßen (vgl. Peterßen 1982, S. 208) wiederfinden. Die Intentionen sind mit den Zielsetzungen der Sprachförderung und des gleichwertigen Zugangs zu den Inhalten zu vergleichen, während die Themen, Medien und Methoden durch angepasste Inhalte und Materialien, etwa durch Visualisierungen, mehrsprachige Gestaltungen und kooperative Lernformen bestimmt sind.

Die Berücksichtigung sprachsensibler Faktoren ergibt sich aus der Alltagswelt (vgl. Standop 2015, S. 117f.) in den luxemburgischen Grundschulen, die zwar je nach Region stellenweise Unterschiede aufzeigen kann, jedoch grundsätzlich von mehrsprachigen Voraussetzungen und heterogenen Lerngruppen geprägt ist. Hieraus werden – nach dem theoretischen Fundament der Planungswelt von Heidemann (1992) – verbindliche Strategien entwickelt, etwa in Form einer Herstellung eigener Materialien oder durch den Rückgriff von fremdsprachdidaktischen Methoden im Deutschunterricht. Die Lehrkräfte analysieren kontinuierlich die sprachlichen und sozialen Rahmenbedingungen ihrer Klassen. Besonders der hohe Anteil an Schüler:innen, die Deutsch oder Luxemburgisch nicht als Erstsprache sprechen, bildet die zentrale Ausgangslage. Auch mögliche Unsicherheiten (z. B. unklare Sprachstände bei „Accueil“-Kindern) werden gegebenenfalls reflektiert. In diesem Zusammenhang werden jedoch auch die Grenzen der Planung ersichtlich: Zeitliche Ressourcen, unvollständige Materialien und der hohe Anspruch an sprachensible Gestaltung führen dazu, dass formelle Verschriftlichungen außerhalb der Praktikumszeit kaum vorkommen und Planung oft in den Unterrichtsalltag integriert ist.

Das Planungsverhalten der interviewten Lehrpersonen weist zudem mehrere Parallelen zum K.I.O.S.K.-Modell (vgl. Teml und Teml 2006, S. 106ff.) auf: Die Unterrichtsplanung widmet sich stark dem Aufbau eines guten Lernklimas und dem Beziehungsaufbau, indem der Kontakt durch Rituale oder wertschätzende Haltungen gegenüber der vorhandenen Vielfalt gefördert

wird. Das Element der Information manifestiert sich in der sprachsensiblen Gestaltung von Inhalten, etwa durch visuelle Materialien, Mimik und Gestik oder differenzierte Aufgabenstellungen. Organisation findet sich in Planungsschritten wie der flexiblen Anpassung der Inhalte an die sprachlichen Bedingungen wieder – auch wenn diese Maßnahmen oft weniger formell, aber dennoch vorrausschauend berücksichtigt werden. Das selbstständige Lernen bildet derweil einen zentralen Bestandteil des Unterrichts, sei es durch Differenzierung in den Einzelarbeiten, oder durch eine gezielte Gruppenbildung im Kontext von Gruppenarbeiten. Trotz einer starken Differenzierung wird die gemeinsame inhaltliche Basis – vor allem in Gruppenarbeiten mit Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus – beibehalten (vgl. Müller 2018, S. 19). Über die Kontrolle des Gelernten wurde hingegen nur wenig berichtet, wobei diese nichts desto trotz einen wichtigen Bestandteil darstellt, um den weiteren Unterricht zu planen. Insgesamt entsprechen die hohe Flexibilität und Orientierung an der vielfältigen Schülerschaft dem K.I.O.S.K.-Modell in seinem Anspruch, handlungsorientiert zu planen.

Auch sämtliche konstitutive und regulative Prinzipien nach Standop (2015) lassen sich wiederfinden. Insbesondere die konstitutiven Prinzipien der Schülerorientierung, Sachorientierung und Handlungsorientierung sind auf die Realitäten im Klassenzimmer zugeschnitten: Die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden stehen grundsätzlich bei der Aufbereitung der Inhalte im Vordergrund, wodurch die Materialien entsprechend angepasst werden. Die Themen werden anschließend durch differenziertes selbstständiges Lernen oder durch kooperative Lernformen behandelt.

Hierbei lässt sich auch eine Parallele zum didaktischen Dreieck (vgl. Heimann, 1976, S. 18) herstellen. Der Unterricht in luxemburgischen Grundschulen richtet sich verstärkt an den Schüler:innen aus, indem Inhalte und Methoden flexibel an die Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden. Folglich wird die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden zum dominanten Steuerungsfaktor des Unterrichts, wohingegen eine Orientierung am Unterrichtsstoff vergleichsweise eher in den Hintergrund gerät. Das didaktische Dreieck legt dementsprechend im luxemburgischen Kontext einen deutlich stärkeren Fokus auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden, was sich wiederum entsprechend auf die Anpassung der Inhalte auswirkt.

Die Klassenzimmer der interviewten Lehrkräfte sind zudem vielfältig ausgestattet und gezielt darauf ausgerichtet, das Lernen zu unterstützen. Exemplarisch hierfür sind Tafelplakate mit Adjektiven oder Vokabeln, die den aktuellen Wortschatz sichtbar gestalten und dementsprechend den Kindern helfen, sich jederzeit sprachlich zu orientieren. Außerdem

stehen in den meisten Klassenräumen iPads, Landkarten, oder Bücher bereit, um die Inhalte anschaulich und abwechslungsreich zu vermitteln. Diese Gestaltung der Räume sollte nicht nur das Lernen erleichtern, sondern auch die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und an ihre unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen anknüpfen. Der Lernumgebung wird demgemäß ein bedeutender Wert zugeteilt, welcher ebenfalls in die Planung hineinfließt.

Die Unterteilung der Lernenden in Fremdsprachenlernende (FSL) und Herkunftssprachenlernende (HSL) (vgl. Melhorn und Rutzen 2020, S. 220) lässt sich währenddessen eher schwierig auf die realen Bedingungen in luxemburgischen Grundschulen beziehen, da der Großteil der Schülerschaft zu der Kategorie der FSL gehört. Luxemburgisch- oder deutsch-sprachige Kinder bilden mit den aktuellen Entwicklungen zunehmend eine Seltenheit im Schulwesen. Trotz dessen ist das Schulsystem aktuell mit der Unterrichtssprache Deutsch noch stark auf die HSL zugeschnitten, wodurch die FSL – und somit in einigen Klassen sogar die Gesamtheit der Lernenden – mit zusätzlichen Problemen konfrontiert sind. Dementsprechend geht auch aus den Interviews hervor, dass die Planung vielmehr versucht, die sprachlichen Hürden der FSL zu überwinden, als dass sie konkret die HSL zusätzlich fördert. Den Aussagen der Teilnehmer:innen ist generell zu entnehmen, dass weniger zwischen FSL und HSL unterschieden wird, sondern die Inhalte individuell an die jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden – gemäß dem Prinzip der Binnendifferenzierung (vgl. ebd., S. 222).

Im luxemburgischen Primarbereich lässt sich eine Form der „early immersion“ (vgl. Duarte und Neumann 2018, S. 351f.) erkennen, da der Unterricht überwiegend auf Deutsch stattfindet, obwohl diese Sprache nur selten die Erstsprache der Schüler:innen bildet. Die Lehrkräfte berücksichtigen indessen kaum Varianten wie die „structured immersion“ oder die „two-way immersion“, auch aufgrund der Tatsache, dass die Herkunftssprachen der Kinder nur punktuell bei Verständnisschwierigkeiten oder in Ritualen – und nicht als gleichwertige Unterrichtssprachen – eingesetzt werden. Die vorgesehene Immersion des Unterricht in deutscher Sprache beeinflusst das Planungsverhalten der Lehrkräfte insofern, als dass ein verstärkter Fokus auf die sprachensible Vereinfachung, Visualisierung und Differenzierung gelegt wird. Manchen Lehrer:innen planen aufgrund der realen Gegebenheiten bewusst fremdsprachendidaktisch, um den Immersionseffekt zu mildern.

Bilingualer Sachfachunterricht findet im eigentlichen Sinne nicht in Luxemburg statt. Bis auf die Ausnahme einer Teilnehmerin wird nicht zwangsläufig ein Fundament verfolgt, welches

ein Fach systematisch zweisprachig behandelt. Aufgrund mangelnder Ressourcen, etwa durch Zeitdruck oder fehlende Materialien, sowie durch die enorme sprachliche Heterogenität unter den Schüler:innen, werden bilinguale Maßnahmen eher situativ eingebracht als formell in die Planung integriert. Ähnliches gilt für den Herkunftssprachenunterricht: Herkunftssprachen werden gelegentlich im Unterrichtsverlauf aufgegriffen, bilden jedoch grundsätzlich keinen systematischen Bestandteil des Planungsprozesses. Vor allem die Erstsprachen der Kinder werden im Planungsprozess nur spärlich berücksichtigt. Die Vermittlung der Zielsprache ist der Förderung der Erstsprachen der Lernenden übergeordnet.

Die Balance zwischen dem Fokus auf die Zielsprache Deutsch und dem Einbezug von anderen (Herkunfts)Sprachen variiert je nach Lehrkraft. Obwohl das Lehrpersonal allgemein eine wertschätzende Haltung gegenüber der Sprachenvielfalt aufweist, unterstreichen viele den Wert der Zielsprache. Plurilinguale Ansätze wie das Translanguaging, die die Mehrsprachigkeit der Lerngruppe miteinbeziehen (vgl. Gantefort 2020, S. 201), finden meist nur im Falle von Verständnisschwierigkeiten oder in Nebenfächern statt. Das Sprachbewusstsein (vgl. Makarova, Duarte und Huilcan 2021, S. 75) wird derweil vorrangig mit spielerischen Methoden und Ritualen gefördert.

Ansätze aus der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Gogolin 2018, S. 474) sind ebenfalls in den Plänen zu vermerken. Die Wertschätzung der sprachlich-kulturellen Vielfalt und die Anerkennung der Differenzierung entsprechen den Vorstellungen interkultureller Praktiken, wobei eine vollständige Integration der Herkunftssprachen nicht stattfindet. Zudem wird die Mehrsprachigkeit – obwohl sie meist als Ressource betitelt wird – ebenfalls als Herausforderung angesehen, die oftmals spontan gelöst wird. Dadurch bleiben die aktuellen Praktiken hinter dem Anspruch zurück, Migration und Mehrsprachigkeit als selbstverständliche Elemente des Bildungssystems hervorzuheben (vgl. Roth 2018, S. 242).

Die differenzierte Gestaltung des Unterrichts bringt jedoch einen deutlich erhöhten Aufwand in der Vorbereitung und Planung mit sich. Wie Meyer (1986) bereits herausgestellt hat, gehen viele theoretische und didaktische Modelle von Idealbedingungen aus, die in der Praxis oft nicht gegeben sind – etwa unbegrenzt verfügbare Zeit, eine durchgehend hohe Motivation oder umfassendes Wissen über die Lebenswelten der Kinder (vgl. Meyer 1986, S. 180). Tatsächlich sind es gerade der Mangel an geeignetem Material, Zeitdruck und fehlende Sprachkenntnisse, die die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts in Luxemburg erschweren. Insbesondere der Zeitdruck führt vornehmlich dazu, dass die meisten Lehrkräfte auf detaillierte und schriftliche Planungen verzichten, und stattdessen auf Basis ihrer Erfahrung situativ und

spontan auf sprachlich bedingte Schwierigkeiten reagieren. Auch die institutionellen Vorgaben des Bildungsministeriums, die sich dem Erlernen der Zielsprache widmen, stehen im Kontrast zu den Wünschen von einzelnen Lehrkräften, die für einen verstärkten sprachsensiblen Unterricht argumentieren.

Demnach kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsplanung sich vorrangig an den realen Bedingungen in den Klassenräumen orientiert, wobei theoretische Konzepte wie das K.I.O.S.K.-Modell oder das didaktisch-strukturierte Grundmodell sich zwar auf die Gestaltung beziehen lassen, jedoch nicht zwangsläufig als Grundlage zur Planung dienen. Der mit einer differenzierten und sprachsensiblen Planung verbundene Zeitaufwand ist für die meisten Lehrpersonen nicht praktikabel, weshalb solche Maßnahmen – bis auf die Vorbereitung des Materials – in der Regel erst im Unterrichtsverlauf eingeführt werden. Allgemein ist die Unterrichtsplanung im luxemburgischen Grundschulbereich somit flexibler, erfahrungsabhängiger und weniger formell als in der Theorie. Die Differenzierung, die situative Anpassung und der Einbezug mehrsprachiger Materialien bilden zwar zentrale Elemente eines jeden Unterrichts, doch fehlende Ressourcen und Zeitdruck verhindern zum Teil eine durchgängig theoretisch fundierte Planung.

8.2.3 Konkrete Durchführung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Nachdem nun aufgezeigt wurde, dass die Unterrichtsplanung sich durch eine flexible und praxisnahe Anpassung auszeichnet, wird im Folgenden der Fokus auf die tatsächliche Durchführung gelegt. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Geplante im Unterrichtsverlauf umsetzen lässt, wobei auch die situativen und spontanen Anpassungen besondere Beachtung finden. Auch hier wird die Umsetzbarkeit theoretischer Konzepte überprüft.

Die Durchführung des Unterrichts wird hauptsächlich von drei Faktoren beeinflusst: Zuvörderst sorgen die heterogenen Bedingungen für den Anspruch einer hohen Flexibilität im Lehrhandeln. Dazu gehört eine ständige sprach- und leistungsbezogene Differenzierung, die nicht nur in der Vorbereitung, sondern auch mitten im Unterrichtsverlauf stattfinden kann. Begleitet wird dies von einer pragmatischen Anpassung der Lehrinhalte an die realen Bedingungen und Ressourcen der Lerngruppe.

Theoretische Planungsmodelle bieten auch hier eine gewisse Orientierung, werden jedoch in der Umsetzung nicht strikt verfolgt. Vielmehr dienen Konzepte wie das didaktisch-strukturierte Grundmodell (vgl. Standop 2015, S. 42ff.) als implizite Bezugsrahmen, während der

tatsächliche Ablauf des Unterrichts jedoch – auch aufgrund einer meist fehlenden schriftlichen Vorbereitung – spontan gestaltet wird. Beispielhaft hierfür stehen folgende Handlungen:

Lehrer:innen reagieren auf aufkommende Verständnisprobleme mit zusätzlichen Visualisierungen oder mit dem Rückgriff auf vertraute Sprachen, selbst wenn diese in der Planung in Bezug auf die Handlungsstruktur nicht vorgesehen waren.

Im Kontext von unerwarteten Fragen oder Schwierigkeiten wird das Element der Information des K.I.O.S.K.-Modells (vgl. Teml und Teml 2006, S. 107) situativ erweitert. Diese Phase ist oftmals sehr zeitintensiv und schwer planbar.

Die Prozessstruktur, in diesem Sinne die zeitlichen Abläufe werden oftmals spontan umgestellt, weil die Aufgaben in der Regel immer mehr Zeit als geplant in Anspruch nehmen und ergänzende Erklärungen notwendig sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterrichtsverlauf systematisch von der Planung abweicht. Grund dafür sind die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen, die auch nach mehreren Jahren der Berufserfahrung unvorhersehbar sind: Die Lernenden zeigen vermehrt sprachbedingte Schwierigkeiten mit bestimmten Grundbegriffen und Aufgaben auf, was zu spontanen Rückfragen führt. Diese zeitaufwendigen Abweichungen werden zudem durch die Präsenz von „Accueil“-Schüler:innen verstärkt, da diese kaum über Kenntnisse in den Unterrichtssprachen verfügen und somit auf zusätzliche Differenzierung angewiesen sind. Bei diesen Schüler:innen ist auch das selbstständige Lernen nach dem K.I.O.S.K.-Modell durch den fehlenden Bezug zur Sprache nicht immer realistisch, weshalb sie oft bei Fragen und ergänzenden Erklärungen auf gleichsprachige Mitschüler:innen angewiesen sind. Eine Abstimmung der Inhalte an die realen Bedingungen, so wie sie im Konzept der Planungswelt beschrieben wird (vgl. Standop 2015, S. 117f.), findet daher oft erst im Verlauf statt. Ähnliches lässt sich auf den Mangel an Material beziehen: Liegt kein entsprechendes oder eigenständig entwickeltes Material aus der Vorbereitung vor, entstehen dadurch sprachlich bedingte Hindernisse auf, die es zu bewältigen gibt. Oft wird in solchen Situationen auf Übersetzungstechnologien oder Translanguaging gesetzt.

Mehrere Lehrkräfte berichten indessen über eine steigende Unsicherheit bei den Kindern, die auf eine sprachliche Überforderung zurückzuführen ist. Emotionale und soziale Dynamiken, die hieraus entstehen können, verlangen ebenfalls spontane Interventionen seitens der Lehrpersonen. Folglich kommt es zu Verzögerungen in sämtlichen Unterrichtsphasen, wodurch

die Durchführung nicht nur zeitlich, sondern auch methodisch und sprachlich von der eigentlichen Planung abweichen kann – hier kommen dann die improvisierten Handlungen zum Einsatz, die besonders für unerfahrene Lehrkräfte jedoch eine große organisatorische Schwierigkeit darstellen können. Aus den Interviews geht somit hervor, dass eine geplante Differenzierung nicht ausreicht, um den Anforderungen des luxemburgischen Grundschulbereichs gerecht zu werden. Ohne situativ-zugeschnittene Anpassungen auf die Dynamiken des konkreten Verlaufs kann nicht effektiv auf die individuellen sprachlichen und sozialen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden, was zu Verständnisschwierigkeiten, Frustration und eingeschränktem Lernerfolg führt.

Die auftretenden Schwierigkeiten und Hindernisse wirken sich entsprechend auf die Zielstruktur aus: Geplante Ziele können nie ganz erreicht werden – sei es aufgrund dessen, dass die Sprachförderung zunehmend Platz einnimmt und von den inhaltlichen Lernzielen ablenkt, oder dass eine individuelle Differenzierung hinsichtlich der Ziele notwendig, aber zugleich schwer dokumentierbar ist.

- Somit lassen sich folgende Aspekte in Bezug auf die tatsächliche Durchführung festhalten:
- Die Umsetzung ist maßgeblich von situativen Anpassungen geprägt, die zwar in der Planung vorgesehen, jedoch nicht bestimmt werden können.
- Die Lehrkräfte müssen regelmäßig auf unvorhergesehene Problematiken reagieren und entsprechen differenzieren.
- Eine konsequente Orientierung an theoretischen Modellen und Annahmen ist demnach schwer einzuhalten.
- Mit zunehmender Erfahrung werden die Anpassungen leichter. Eventuelle Schwierigkeiten und Hürden können zugleich besser vorhergesehen werden.
- Die Abweichungen von den geplanten Abläufen sind meist bedingt durch Zeit- und Materialmangel sowie durch heterogene Sprachniveaus.

8.3 Passung zwischen Unterrichtsplanung und tatsächlicher Durchführung

Aus dem bisherigen Diskurs wird die anfängliche These bestätigt, dass eine gewisse Diskrepanz zwischen dem Vorbereiteten und der Umsetzung im Unterricht besteht. Zur genaueren Analyse wird im Folgenden die Passung zwischen der Unterrichtsplanung und der tatsächlichen Durchführung beschrieben – und somit versucht, auf die Forschungsfrage dieser Arbeit

einzugehen. Dazu wird die Umsetzbarkeit des Geplanten anhand auftretender Spannungsfelder und Faktoren gelingender Passung untersucht.

Obwohl die Umsetzung des Unterrichts in der Regel durch zahlreiche spontane Abweichungen geprägt ist, berichten die meisten Lehrkräfte in den Interviews darüber, dass die Durchführung des Geplanten ihnen grundsätzlich leichtfällt. Insbesondere in den Interviews 2, 3 und 4 wird die Auffassung vertreten, dass die Durchführung trotz regelmäßig auftretender Sprachhürden keine große Schwierigkeit darstellt (vgl. Interview 2, S. 4; Interview 3, S. 4; Interview 4, S. 4). Dennoch können die genannten spontanen und situativen Umänderungen als herausfordernd erlebt werden – was in den Interviews 5 und 6 deutlich wird (vgl. Interview 5, S. 6f.; Interview 6, S. 5).

Das Dilemma, den unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen und Ressourcen der Lerngruppen gerecht zu werden und zugleich den Lehrplan einzuhalten, wirkt sich weitreichend auf den Unterricht aus. Durch die Diskrepanz zwischen den realen Bedingungen und den sprachlichen Zielsetzungen des Curriculums können geplante sprachensible Vorhaben meist nur teilweise oder vereinzelt verwirklicht werden. Zeitliche Ressourcen, Klassengrößen und organisatorische Abläufe begrenzen die Möglichkeiten, individuell auf sprachliche Bedürfnisse einzugehen. Diese Diskrepanz wird von einzelnen Lehrkräften als belastend erlebt, da sie einerseits die Bedeutung der sprachlichen Förderung erkennen, andererseits aber nicht über genügend Ressourcen verfügen, um diese entsprechend umzusetzen.

Selbst eine detaillierte und reflektierte Planung ist kontinuierlich mit Sprachbarrieren konfrontiert, die aus der Heterogenität der Lerngruppen entstehen. Da es sich bei den Herkunftssprachen der Schüler:innen nicht ausschließlich um Portugiesisch, sondern um eine Vielzahl an Sprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien handelt, fehlen den Lehrkräften die entsprechenden Ressourcen, um sämtliche vorhandenen Sprachen gleichwertig einzubauen. Diese Unsicherheit trägt dazu bei, dass die Mehrsprachigkeit oft nicht systematisch in den Lernprozess eingebaut wird, sondern nur in reduzierter Form in Notfällen oder Ritualen zum Vorschein kommt. Technologische Hilfsmittel wie DEEPL, die leicht und sofort einsetzbar sind, ersetzen dementsprechend in den meisten Fällen die Integration von Erstsprachen in der Planung.

Neben den Herausforderungen und Schwierigkeiten werden jedoch auch Bedingungen und Möglichkeiten genannt, die zu einer gelingenden Passung beitragen können. Die Fortbildungsmöglichkeiten, die sich auf viele unterschiedliche Bereiche erstrecken, ergeben

dem Lehrpersonal die Möglichkeit, spezifisches und methodisches Wissen über die Mehrsprachigkeit und deren Einbezug in den Unterricht zu erlangen. Somit steht bei Bedarf die Chance, sich im Rahmen von Fortbildungen stärker mit den Herausforderungen und Potenzialen der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, was folglich zu einer erleichterten Umsetzung des Geplanten führen kann. Dazu zählen auch Kenntnisse über differenzierte Förderstrategien, über die Verknüpfung verschiedener Sprachen sowie über die Integration visueller Hilfsmittel.

Förderlich ist zudem die individuelle und differenzierte Vorbereitung der Materialien, die zu weniger Abweichungen und Verständnisproblemen im Unterrichtsverlauf führen können. Durch die bewusste Integration von verschiedenen sprachlichen Niveaus oder von Herkunftssprachen können die Sprachbarrieren, die zu Diskrepanzen führen, systematisch vermindert werden. Eine durchdachte Vorbereitung und Planung, die eigene sprachensible Entwicklung von Materialien sowie ein höheres Erfahrungsniveau erleichtern den Aussagen zufolge die Umsetzung des Unterrichts.

Somit kann im Hinblick auf die Forschungsfrage behauptet werden, dass zwischen der Planung und der tatsächlichen Durchführung des Unterrichts eine spürbare, aber nicht grundsätzlich problematisierte Diskrepanz besteht. Regelmäßige Abweichungen durch sprachliche Hürden können zu Herausforderungen führen, wobei diese allgemein nicht als weitreichende Schwierigkeit beschrieben werden. Strukturelle Bedingungen können hingegen zu einer verstärkten Diskrepanz führen: Ein Zeitmangel in der Vorbereitung sowie eine hohe sprachliche Diversität beeinträchtigen die erfolgreiche Umsetzung. Auch der curriculare Fokus auf die Zielsprache Deutsch erlaubt nur einen eingeschränkten Einsatz von Herkunftssprachen.

Das Potenzial einer erfolgreichen Passung wird demnach wahrscheinlicher, wenn die Lehrkräfte über ausreichende Fortbildungen, differenzierte und eigenständig vorbereitete Materialien sowie über genügend Handlungsspielräume verfügen. Gleichzeitig besteht das Risiko von Diskrepanzen zwischen Planung und Durchführung, da Rahmenbedingungen und knappe Ressourcen eine systematische Umsetzung mehrsprachiger Maßnahmen erschweren.

Die folgende Tabelle fasst die Passung beziehungsweise Diskrepanz zwischen Unterrichtsplanung und tatsächlicher Durchführung nochmal überblicksartig zusammen:

Tabelle 3: Passung und Diskrepanz zwischen Unterrichtsplanung und tatsächlicher Durchführung im mehrsprachigen Unterricht

Aspekt	Gelingende Passung	Diskrepanz
Umsetzung des Geplanten	Trotz regelmäßiger Sprachhürden gelingt die Durchführung allgemein gut.	Spontane und situative Abweichungen erschweren die Umsetzung.
Sprachliche Vielfalt	Teilweise gelingt die Integration verschiedener Sprachen durch Materialien und Rituale.	Eine eingeplante und systematische Integration von Erstsprachen bleibt weitgehend aus.
Planung und Vorbereitung	Eine durchdachte Planung und eigenständige, sprachensible Materialentwicklung erleichtern die Umsetzung.	Zeitmangel und begrenzte Ressourcen hindern eine konkrete und differenzierte Planung.
Curriculare Anforderungen	Der Lehrplan wird mithilfe der Integration von sprachlicher Förderung umgesetzt.	Der Fokus auf die Unterrichtssprachen Deutsch (und Luxemburgisch) schränkt den Einsatz von Herkunftssprachen ein.
Fortbildungen	Fortbildungen ermöglichen methodisches Wissen und Strategien für mehrsprachigen Unterricht.	Unzureichende Fortbildung im Bereich der Mehrsprachigkeit erschwert die Planung und Umsetzung.
Handlungsspielräume	Genügende Zeitressourcen unterstützen eine gezielte Unterrichtsplanung.	Der häufige Mangel an zeitlichen und sprachlichen Ressourcen behindert eine umfassende Planung.

Technologische Hilfsmittel	Die Nutzung von Tools wie DEEPL erleichtert die situativ sprachliche Unterstützung.	Technische Hilfsmittel ersetzen nur unzureichend die systematische Integration von Mehrsprachigkeit.
Erfahrung	Ein höheres Erfahrungsniveau trägt zur besseren Bewältigung sprachlicher Hürden und zur Entwicklung einer Intuition für mögliche Abweichungen bei.	Fehlende Erfahrung kann Unsicherheiten sowohl in der Planung als auch in der Durchführung verstärken.

9. Ausblick

Anhand der Ergebnisse, die aus den empirisch gewonnenen Daten der Interviews in Kombination mit den theoretischen Ansätzen und Modellen einhergehen, werden im Rahmen dieses Kapitels mehrere Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen im luxemburgischen Grundschulbereich formuliert. Des Weiteren erfolgen einige weiterführende Überlegungen, die sich mit Entwicklungsperspektiven auf struktureller Ebene sowie mit offenen Forschungsfragen und Limitationen dieser Arbeit beschäftigen.

9.1 Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte

Die teilnehmenden Lehrkräfte bereicherten die theoretische Fundierung über eine differenzierte und sprachensible Unterrichtsgestaltung mit zahlreichen praxisnahen Methoden und Strategien, die den Umgang mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität in luxemburgischen Grundschulen erleichtern können. Eine ressourcenorientierte Perspektive in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, gekennzeichnet durch eine wertschätzende Haltung gegenüber der Erstsprachen der Schüler:innen, legt den Grundstein für die Unterrichtsgestaltung. Wenngleich die mehrsprachigen Verhältnisse eine Herausforderung im Schulalltag darstellen können, führt ihre Anerkennung – etwa durch die Integration von Herkunftssprachen – zu einem verstärkten Selbstwertgefühl und einer höheren Lernbereitschaft bei den Heranwachsenden.

Differenzierung ist somit nicht mehr aus der Planung und Durchführung wegzudenken: Es gilt, die Lerninhalte für die gesamte Lerngruppe zugänglich zu gestalten, beispielsweise durch Visualisierungsmaßnahmen wie Bilder oder Farbcodes, oder auch durch individuell angepasste Aufgabenstellungen, deren Schwierigkeitsgrad an das entsprechende Niveau der jeweiligen Schüler:innen zugeschnitten wird. Zusätzlich hilft die sprachensible Gestaltung der Unterrichtssprache – auch wenn diese nicht formell im Lehrplan vorgegeben ist – beim Verständnis von wichtigen und zentralen Begriffen. Hierbei werden diese wiederholt in einfachen Sätzen und anderen Sprachen erklärt, wodurch sie im Unterrichtsverlauf fortgehend kontextualisiert werden.

Besonders im tatsächlichen Verlauf stellen sich technologische Hilfsmittel als performant heraus. Regelmäßig auftretende und sprachbedingte Verständnisschwierigkeiten können spontan mithilfe der Nutzung von Übersetzungsprogrammen überwunden werden – sei es durch den Gebrauch durch die Lehrkraft oder durch die selbstständige Nutzung solcher Tools durch die Lernenden. Digitale Materialien werden zunehmend verwendet und gelten nach einigen der

interviewten Lehrpersonen als Wegweiser für die zukünftige Unterrichtsgestaltung. Apps und Lernplattformen werden bereits in vereinzelt Schulen eingesetzt und erlauben eine sprachensible Kommunikation der Unterrichtsinhalte – sowohl für die Kinder als auch für die Eltern.

Spielerische, handlungsorientierte und kooperative Lernformen bilden derweil einen unersetzbaren Bestandteil des Unterrichts und verhelfen zur Herstellung einer positiven Lernatmosphäre, in der sprachliche Unsicherheiten in den Hintergrund rücken. Darunter sind verschiedene Rituale zu verstehen, die mehrere (Erst)Sprachen einbinden und dementsprechend identitätsstiftend wirken. Handlungsorientierte Aufgaben, bei denen schriftliche Anleitungen nicht als Vorlage dienen, sondern welche durch konkrete Vorführungen eingebracht werden, zeigen sich als vorteilhaft in der Vermittlung von Inhalten. Auch kooperative Methoden wie Gruppenarbeiten wirken den Sprachhürden erfolgreich entgegen, auch da die Lernenden sich gegebenenfalls selbst in ihren Erstsprachen verständigen können oder ihren Mitschüler:innen bei Übersetzungen helfen können.

Grundlegend für die erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts ist die Kompetenz zur situativen und spontanen Anpassung an das Geschehen. Abweichungen durch Sprach- und Verständnisprobleme oder aufgrund emotionaler Belastungen gehören zum schulischen Alltag, wodurch ein flexibler Zugang auf den Unterrichtsverlauf notwendig wird. Infolgedessen sollte die Möglichkeit solcher Unregelmäßigkeiten im Rahmen der Planungsphase berücksichtigt werden.

Die konkrete Planung pendelt indessen zwischen dem Anspruch auf eine stärkere und systematische Integration von sprachsensiblen Differenzierungsmaßnahmen und den realen Einschränkungen durch begrenzte Zeitressourcen. Während viele Lehrkräfte aufgrund des Zeit- und Materialmangels in der Vorbereitung nur auf einen situativen Einbezug der sprachlichen Ressourcen der Lernenden setzen, würde ein systematischer Einbau anderer Sprachen von Vorteil sein. Die gleichwertige Berücksichtigung aller vertretenen Sprachen einer Lerngruppe käme zwar einer Idealvorstellung nahe, wobei eine zweisprachige Gestaltung sämtlicher Materialien in Deutsch und Französisch bereits von einer Teilnehmerin vollzogen und gewinnbringend eingeführt wird.

Die Ergebnisse unterstreichen somit einerseits die Wichtigkeit einer systematischen Verankerung von Mehrsprachigkeit in der Planung, und andererseits die Kompetenz, flexibel auf unvorhergesehene Ereignisse im konkreten Verlauf zu reagieren. Die erfolgreiche

Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts ist nach den Aussagen der Lehrkräfte durchaus möglich, wenngleich die Planung nicht immer in sämtlichen Aspekten die vorhandene Mehrsprachigkeit berücksichtigt. Vielmehr entscheidet die situative Integration der Mehrsprachigkeit über den Erfolg.

9.2 Strukturelle Entwicklungsperspektiven

Ein Bedarf an strukturellen Entwicklungen wird aufgrund der ersichtlichen Ausrichtung des Bildungssystems auf luxemburgisch-sprachige Schüler:innen deutlich – aufgrund der Tatsache, dass der Großteil der Lernenden über andere Erstsprachen verfügen. Eine zukunftsnahe Initiative, die sich mit der Sprachthematik beschäftigt, bildet hierbei das Projekt ALPHA.

9.2.1 Projekt ALPHA

Mit dem Projekt ALPHA werden zukünftig in allen Grundschulen des nationalen Curriculums zwei unterschiedliche Schulzweige angeboten: Die Kinder werden in zwei Lerngruppen aufgeteilt, in denen sie je nach gewählter Sprache entweder auf Deutsch oder auf Französisch alphabetisiert werden. Mathematik und andere Fächer finden dabei in gemischten Klassen statt, währenddem das Luxemburgische als Integrations- und Brückensprache dienen soll (vgl. Lagodny, Vanolst und Weis 2024, S. 51f.). Dieses Projekt ist als Reaktion auf die zunehmenden mehrsprachigen Verhältnisse und auf die ungleichen Chancen im Schriftspracherwerb zurückzuführen. Folglich sollen die ungleichen Sprachressourcen der Kinder im schulischen Bereich vermehrt berücksichtigt werden.

Die Möglichkeit zur französischen Alphabetisierung bietet für bestimmte Schülergruppen einen erleichterten schulischen Einstieg, da sie eher an die Familiensprache anknüpfen können. Besonders die hohe Anzahl an lusphonen Schüler:innen können von der Nähe zwischen dem Französischen und dem Portugiesischen profitieren. Die zweisprachige Gestaltung führt dazu, dass eine bedeutend höhere Anzahl an Lernenden die Unterrichtssprache besser mit der eigenen Herkunftssprache verknüpfen kann.

Entsprechend erfolgt aktuell eine zweisprachige Gestaltung der Materialien in Deutsch und Französisch durch das Ministerium, die in naher Zukunft zum Standard wird. Unterrichtsinhalte und Arbeitsaufträge werden dadurch sprachsensibler und zugänglicher für die Schülerschaft. Zugleich wird ein womöglicher Zeitaufwand zur individuellen zweisprachigen Ausarbeitung der Materialien durch die Lehrkräfte vermindert. Dem Mangel an Materialien, der von vielen Teilnehmer:innen thematisiert wird, wird somit direkt entgegengewirkt.

Somit wird der aktuelle Lehrplan durch die Verankerung der Alphabetisierung auf Französisch weiterentwickelt, was langfristig zu einer verbesserten Chancengleichheit für die heterogene Schülerschaft in Luxemburg führen kann.

Trotz dessen bleiben einige strukturelle Herausforderungen bestehen. In den Interviews werden kritische Betrachtungen der Lehrkräfte sichtbar, darunter die fehlende Anpassung der Sekundarschulen, die Gefahr der Verlagerung von Sprachhürden auf spätere Bildungsphasen sowie organisatorische Problematiken durch unausgeglichene Klassengrößen.

Mit der Möglichkeit zur Wahl der Alphabetisierungssprache erfolgt nach wie vor kein systematischer Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht. Die Potenziale einer ressourcenorientierten Integration der verschiedenen Sprachen bleiben somit weiterhin formell unberücksichtigt. Der Fokus auf Deutsch und Französisch stellt zwar einen Annäherungsversuch an die realen sprachlichen Gegebenheiten dar, bleibt jedoch hinter dem Anspruch zurück, die gesamte sprachliche Vielfalt der Schülerschaft zu berücksichtigen und Herkunftssprachen als Ressource in den Unterricht zu binden. Demgemäß wird dies, auch nach der Einführung des Projekts, durch einen situativen Einbezug ersetzt. Ein Ansatz, der konsequent Konzepte wie das „Translanguaging“ durchsetzt, wird nicht verfolgt.

9.2.2 Erweiterte strukturelle Empfehlungen

Das Projekt ALPHA zeigt die anerkannte Notwendigkeit auf, den unterschiedlichen sprachlichen Eigenschaften der luxemburgischen Schülerschaft auf struktureller Ebene besser gerecht zu werden. Das luxemburgische Bildungssystem leitet einen wichtigen Schritt ein, indem es die Möglichkeit schafft, die Alphabetisierung in Französisch durchzuführen und zweisprachige Materialien bereitzustellen. Gleichzeitig wurden in dieser Arbeit jedoch weitere Aspekte deutlich, die wohl auch mit einer Wahl der Alphabetisierungssprache bleiben würden.

Hinsichtlich des Einflusses der Mehrsprachigkeit auf den Unterricht wäre ein verpflichtendes Fortbildungsangebot, das sich nicht nur auf die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik fokussiert, sondern ebenfalls die Entwicklung differenzierter Materialien und den systematischen Einsatz von Herkunftssprachen beinhaltet, vorteilhaft. So könnten auch theoretische Konzepte wie das „Translanguaging“ eine stärkere Rolle in der Planung und Umsetzung spielen – insbesondere, da die Herkunftssprachen der Lernenden weiterhin meist nur punktuell einbezogen werden. Regelmäßige Teamstunden oder zusätzliche Vorbereitungszeiten könnten indessen dazu beitragen, die sprachensible Differenzierung geplanter in den Unterricht einzubauen.

Eine weitere Ausweitung der curricularen Rahmenbedingungen wäre derweil erwägenswert: Obwohl das Projekt ALPHA die Alphabetisierung auf Französisch erweitert, könnten Anpassungen im Lehrplan zusätzlich die Integration von Herkunftssprachen unterstützen. Langfristig braucht es verpflichtende Fortbildungen, zusätzliche Zeitressourcen für die Unterrichtsvorbereitung und klarere Vorgaben im Lehrplan über die gezielte Nutzung von Mehrsprachigkeit. Neben den individuellen Einstellungen und Lehrverhalten der Lehrkräfte sind strukturelle Anpassungen an die Heterogenität der luxemburgischen Gesellschaft unabdingbar, um nachhaltig für gerechte Bildungschancen zwischen den Schüler:innen – unabhängig ihrer kulturellen und sprachlichen Hintergründe – zu sorgen.

9.3 Offene Forschungsfragen und Limitationen der Studie

Der Erkenntnisgewinn, der mit dieser Untersuchung einhergeht, ist mit einigen Begrenzungen verbunden. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse ist aufgrund der begrenzten Stichprobengröße von sieben Lehrpersonen nur eingeschränkt gegeben. Die Aussagen der Teilnehmer:innen beziehen sich mehr auf individuelle Perspektiven, als dass sie repräsentativ für sämtliche Grundschulen in Luxemburg stehen. Durch die Datenerhebung in Form von leitfadengestützten Interviews beruhen die Ergebnisse auf subjektiven Wahrnehmungen und Reflexionen der Lehrpersonen, wodurch die Gefahr von möglichen Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit entsteht.

Fünf der sieben interviewten Lehrkräfte arbeiten derweil im Süden des Großherzogtums, während die übrigen zwei in Grundschulen aus den nördlichen Gebieten unterrichten. Deshalb wurde darauf geachtet, auf regionale Unterschiede aufmerksam zu machen, wobei einige Aspekte (z.B. sozioökonomische Rahmenbedingungen, Ausmaß an sprachlicher Vielfalt in den Klassen) durch die Überrepräsentation der südlichen Gemeinden stärker in die Ergebnisse einfließen könnten. Die Heterogenität der Befragten in Bezug auf das Alter, das Geschlecht und die Berufserfahrung bringt indessen eine wertvolle Vielfalt an Sichtweisen mit sich, erschwert jedoch zugleich die Vergleichbarkeit der jeweiligen Einschätzungen.

Der alleinige Fokus auf die Forschungsmethode der qualitativen Leitfadeninterviews – und somit auf die Selbstauskünfte der Teilnehmenden – könnte zudem durch eine zusätzliche Unterrichtsbeobachtung ergänzt werden. Dies hätte möglicherweise dazu beigetragen, Diskrepanzen zwischen Planung und Umsetzung direkter zu erfassen sowie zu bestimmen, inwieweit die Selbstwahrnehmung und das tatsächliche Handeln der Lehrkräfte

übereinstimmen. Auch die Perspektiven anderer Beteiligter, darunter die Schülerinnen und Schüler, könnte im Rahmen der Forschung über die Passung integriert werden.

Letztlich stellt diese Forschung – auch aufgrund des kommenden Projekts ALPHA – eine Momentaufnahme dar. Mit den zeitnahen strukturellen Veränderungen im luxemburgischen Schulsystem erfolgt eine Entwicklung der Sichtweisen und Praktiken der Lehrkräfte. Trotz dessen bestätigen die Gemeinsamkeiten zwischen den Empfehlungen dieser Untersuchung und den zukünftigen strukturellen Erweiterungen im Bildungsbereich die Notwendigkeit zur Anpassung der Schulen an die heterogene luxemburgische Gesellschaft.

Aufbauend auf den Ergebnissen und Limitationen dieser Arbeit ergeben sich – um nur einige zu nennen – mehrere Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsarbeiten:

Die qualitativen Forschungsmethoden dieser Untersuchung könnten durch den Einbezug von quantitativen Methoden (z.B. durch Fragebögen) ergänzt werden, um die Passung zwischen Planung und Durchführung umfassender zu analysieren. Eine größere Stichprobe führt einer stärkeren Übertragbarkeit der Ergebnisse.

Ebenfalls relevant wäre – wie vorhin schon erwähnt – die Absolvierung von systematischen Unterrichtsbeobachtungen. Die zusätzliche Integration weiterer Perspektiven, beispielsweise von Schüler:innen, Arbeitskolleg:innen oder der Schulleitung, würde ein multiperspektivisches Verständnis über den Gegenstand entwickeln.

Zukünftige Forschung könnte sich dem Projekt ALPHA widmen, indem dessen Umsetzung und Auswirkungen analysiert werden. Während die ersten Auswirkungen in den Pilotenschulen bereits erforscht werden, können die umfassenden schulischen Entwicklungen erst nach der allgemeinen Einführung des Projekts untersucht werden. Die Wirksamkeit der entsprechenden Konzepte und Methoden in der Unterrichtsplanung und -durchführung kann systematisch evaluiert werden, um evidenzbasierte Ergebnisse zu gewinnen.

10. Fazit

Die Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Grundschulbereich wird nach den Ergebnissen dieser Forschung als Bereicherung erlebt, wenngleich sie regelmäßig zu Herausforderungen im Unterricht führt. Das Planungsverhalten der Lehrpersonen setzt vorläufig auf flexible und alltagsnahe Vorgehensweisen, die sich an den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen orientieren. Formale Planungsmodelle spielen dabei kaum eine Rolle. In der konkreten Praxis wird ersichtlich, dass der Unterricht oft situativ angepasst werden muss. Unterschiedliche Sprachniveaus, Zeitmangel und fehlende Materialien führen in der Regel dazu, dass strikt geplante Abläufe kaum umsetzbar sind. Insbesondere zugewanderte Kinder ohne Vorkenntnisse in den Unterrichtssprachen sind auf zusätzliche Unterstützung angewiesen, was folglich zu einer Verlangsamung des Unterrichts und zu Abweichungen vom Lehrplan führt. Zwischen der Planung und der tatsächlichen Umsetzung existiert daher eine deutliche Diskrepanz. Trotzdem gelingt es den Lehrkräften – vor allem mit wachsender Erfahrung – durch Improvisation, differenzierte Materialien und den Einsatz von technischen Hilfsmitteln, die Lernziele meist zu erreichen. Unterstützend wirken dabei Fortbildungen, passendes Material und ausreichend Zeit. Hindernisse manifestieren sich hingegen im Zeitdruck, an der hohen sprachlichen Vielfalt, an fehlenden Ressourcen sowie an engen curricularen Vorgaben. Die beschriebene Diskrepanz wird jedoch nicht als Scheitern empfunden, sondern vielmehr als dauerhafte Herausforderung, die den Schulalltag in Luxemburg begleitet.

Die Untersuchung zeigt demnach die Komplexität auf, die mit der Unterrichtsgestaltung in einem mehrsprachigen und multikulturellen Kontext einhergeht. Starre Konzepte oder idealisierte Planungen weisen dabei häufig ihre Grenzen auf. Stattdessen gelten flexible Herangehensweisen, differenzierende Methoden und die Bereitschaft zur Improvisation als entscheidend für den Erfolg. Mehrsprachiger Unterricht erweist sich im Rahmen dieser Arbeit weniger als festes Konzept, sondern eher als laufender Prozess, der Anpassung, Kreativität und Reflexion abverlangt.

Die Relevanz der Ergebnisse breitet sich sowohl auf den Bereich der Praxis, als auch auf die der Forschung und Bildungspolitik aus. Strukturelle Grenzen wirken sich auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte aus – die Diskrepanz zwischen Planung und Durchführung könnte durch mehr Vorbereitungszeit oder durch die Bereitstellung von zusätzlichem sprachsensiblen Material verringert werden. Im Hinblick auf die Forschung wird die dynamische Praxis der Unterrichtsgestaltung im mehrsprachigen Kontext aufgezeigt, die die

Wirksamkeit sprachsensibler Unterrichtsmodelle prüft. Die Erkenntnisse bilden eine wertvolle Grundlage, um in weiteren Studien zu prüfen, wie mehrsprachige Unterrichtsmodelle effektiver umgesetzt werden können. Erforderlich wird demgemäß ein abgestimmtes Zusammenspiel zwischen Praxis, Forschung und Politik, um die Chancengleichheit für die heterogene Schülerschaft im luxemburgischen Grundschulbereich zu fördern.

Eine entsprechende Reaktion folgt in naher Zukunft: Das Projekt ALPHA leitet eine Veränderung im Curriculum ein, welche sich weitreichend auf den Unterricht auswirken wird – eine Reaktion des Ministeriums auf die aktuellen Problematiken, die vor allem sprachbedingt entstehen. Inwiefern sich diese Umstrukturierung langfristig auf die Schülerschaft auswirkt, bleibt abzuwarten. Die Auswirkungen dieser Initiative können als Grundlage zur weiterführenden Forschung dienen.

Die Erkenntnisse dieser Forschung sind ebenfalls auf persönlicher Ebene von Bedeutung: Als angehende Lehrkraft im luxemburgischen Bildungssystem erlauben die Ergebnisse einen wertvollen Einblick in die sprachensible und differenzierte Unterrichtsgestaltung, die aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerschaft unerlässlich wird. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird klar, dass das luxemburgische Schulsystem vor einer grundlegenden Reform steht. Neben der Wahl der Alphabetisierungssprache sind jedoch weitere Aspekte zu berücksichtigen, darunter die verstärkte und gezielte Einbindung der Herkunftssprachen.

11. Literatur

- Andersen, L. K. (2024). Unfolding language awareness in a plurilingual context: A study of metalinguistic, practical, and critical language awareness. *The Modern Language Journal*, 108, 353–380. <https://doi.org/10.1111/modl.12912>
- Ariens, E., Richter, E., & Sicking, M. (2012). Einleitung. In E. Ariens, E. Richter, & M. Sicking (Hrsg.), *Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 7–18). Bielefeld: transcript Verlag.
- Backes, S., & Lenz, T. (2024). Das luxemburgische Schulsystem. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 46–49). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Berg, C. (2011). Mehrsprachigkeit als Chance und Herausforderung. Konzepte und Modelle aus Luxemburg. In S. Hornberg, & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? - Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (S. 50–70). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitsprachenerwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Böttjer, F., & Plöger, S. (2023). Mehrsprachige Bildungspraxis als Schonzeit für neu zugewanderte Schüler:innen. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb, & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (49–66). Bielefeld: wbv Publikation.
- Bremm, N. (2018). Schulentwicklungsforschung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 211–215). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Blick. In M. Butler, & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Caprez-Krompak, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext*. Münster: Waxmann Verlag.
- ChatGPT (2025a). *Fasse die Ergebnisse dieser Studie zusammen*. Generiert mit der KI von OpenAI. Von <https://chatgpt.com> abgerufen.
- ChatGPT (2025b). *Übersetze diesen Text auf Deutsch und fasse die zentralen Aussagen zusammen*. Generiert mit der KI von OpenAI. Von <https://chatgpt.com> abgerufen.
- ChatGPT (2025c). *Fasse mithilfe dieses Textes die Hauptformen der multilingualen Schulmodelle zusammen*. Von <https://chatgpt.com> abgerufen.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 31–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49(2), 222–251.
- De Aguiar, F., *¾ der Bevölkerung Luxemburgs haben einen Migrationshintergrund*. (17. Oktober 2023). Von <https://www.diegrenzgaenger.lu/gesellschaft/3-4-der-bevoelkerung-luxemburgs-haben-einen-migrationshintergrund/> abgerufen.

- Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg, *Ein internationales und dynamisches Arbeitsumfeld*. (21. Februar 2024). Von <https://adem.public.lu/de/marche-emploi-luxembourg/panorama-marche-emploi/marche-international-dynamique.html#:~:text=Im%20dritten%20Quartal%202023%20arbeiteten,Luxemburg%20ist%20somit%20ein%20Grenzg%C3%A4nger> abgerufen.
- Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg, *Welche Sprachen spricht man in Luxemburg*. (7. Juli 2024). Von <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/sprachen/welche-sprachen-luxembourg.html#:~:text=Laut%20einer%20Studie%20des%20Bildungsministeriums,%20C%20Deutsch%20C%20Englisch%20und%20Portugiesisch> abgerufen.
- Die Regierung des Großherzogtums Luxemburg, *Grundschule*. (20. Mai 2025). Von <https://men.public.lu/de/systeme-educatif/scolarisation-eleves-et-rangers/enseignement-fondamental.html> abgerufen.
- Dirim, I., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (201–226). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In I. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (19–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Duarte, J., & Neumann, U. (2018). Bilinguale Schulen. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 349–353). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ertel, C., Hornung, C., & Schiltz, C. (2021). Sprach- und Leseunterschiede zwischen portugiesischen Migrantenkindern mit und ohne Klassenwiederholung in Luxemburg. Eine Längsschnittstudie. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 58–63). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Fäcke, C., & Vali, S. (2022). Einleitung. In C. Fäcke, & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis. Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 7–12). Berlin: Peter Lang.
- Fehlen, F. (2008). Multilingualismus und Sprachenpolitik. In W. H. Lorig, & M. Hirsch (Hrsg.), *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung* (S. 45–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fehlen, F., & Heinz, A. (2016). *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Volkszählung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau, & G. Mechtild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS.

- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgaben- schwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gilles, P. (2009). Luxemburgische Mehrsprachigkeit – Soziolinguistik und Sprachkontakt. In M. Elmentaler (Hrsg.), *Deutsch und seine Nachbarn* (S. 185–200). Lausanne: Peter Lang.
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gogolin, I. (2018). Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 474–480). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (2018). Fremdsprachenunterricht. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 491–495). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2018). Migration und sprachliche Bildung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 67–71). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hintermann, C., & Herzog-Punzenberger, B. (2018). Migration. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 24–29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopp, H., & Jakisch, J. (2020): Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 195–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Hornung, C., Colling, J., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A., & Ugen, S. (2024). Erste Ergebnisse zum Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“: Zusammensetzung der Schülerschaft, Schulleistungen und Motivation im Vergleich. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 52f.). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Hu, A., & Wagner, J. (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). Wiesbaden: Springer VS.
- Huxel, K. (2020). Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 233–238). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, C., & Peltier, F. (2024). Die Diversität der luxemburgischen Bevölkerung. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de

- la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 36–39). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Krüger-Potratz, M. (2018). Interkulturelle Pädagogik. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 183–190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcan, M. (2023). Experts' views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language Awareness* 32(1), 74–93.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Beltz: Beltz.
- Mehringer, V., & Herwartz-Emden, L. (2018). Bildungsforschung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 194–197). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mehlhorn, G., & Rutzen, K. M. (2020). Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 219–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, F. (2019). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, H. (1986): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.
- Noesen, M. (2022). *Portfolioarbeit in der Grundschule. Ein Lernwerkzeug im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Kompetenzstandardisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ladogny, L., Vanolst, F., & Weis, L. (2024). Das Pilotprojekt „ALPHA – zesumme wuessen“. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 50f.). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Langner, M. (2021). Mehrsprachigkeit – konkret. Und: Luxemburg als europäischer Musterschüler? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26(2), 1–19.
- Lüdi, G. (2018). Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 133–139). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Osthues, J. (2016). Luxemburg postkolonial? Zur Leistung einer postkolonialen Perspektive im Horizont der Interkulturalitätsforschung. In E. Wiegmann (Hrsg.), *Interkulturelles Labor. Luxemburg im Spannungsfeld von Integration und Diversifikation* (S. 181–200). Frankfurt: Peter Lang.
- Ottensbacher, M., Wollschläger, R., Keller, U., Sonnleitner, P., Hornung, C., Esch, P., Fischbach, A., & Ugen, S. (2024). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan von der 1. bis zur 5. Klasse: Negativer Trend bei Kompetenzverläufen und wirkungslose Klassenwiederholungen. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.),

- Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 54–63). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Peterßen, W. H. (1982): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen Modelle Stufen Dimensionen* (3. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Prediger, S., & Redder, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Pries, L., & Maletzky, M. (2018). Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 55–60). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Richter, E. (2012). Multikulturalität und Demokratie. Zuwanderung und die konzeptionellen sowie praktischen Probleme der politischen Integration. In E. Ariens, E. Richter, & M. Sicking (Hrsg.), *Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 41–70). Bielefeld: transcript Verlag.
- Riehl, C. M., & Lopez, J. B. (2018). Deutschunterricht. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 481–484). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Römhild, R. (2018). Kultur. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 17–23). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Roth, H. (2018). Interkulturelle Bildung als allgemeine Aufgabe von Bildung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 239–242). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2018). Bildungspolitische Zielsetzungen – Lehrpläne – Bildungsstandards. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 445–450). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Standop, J. & Jürgens, E. (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- STATEC (2024). Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 24–27). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Stölben, R. (2021). *Spracheinstellungen in Luxemburg. IDS Sprachreport 37(3)*, 16–25.
- Tavares, B., & Vieira A. (2023). Lived experiences of coloniality in third space. From colonial to contemporary lusophone migration into Luxembourg. *Language, Culture and Society* 5(1), 121–155.
- Teml, H., & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Thöne, C., & Kölling, M. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb, & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (13–32). Bielefeld: wbv Publikation.
- Tracy, R. (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In I. Gogolin, & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 163–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczyk, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–34). Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Trausch, G. (2008). Die historische Entwicklung des Großherzogtums – ein Essay. In W. H. Lorig, & M. Hirsch (Hrsg.), *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung* (S. 13–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tremmel, K., Pit-ten Cate, I., Romanovska, L., Wealer, A., & Ugen, S. (2024). Der Einfluss des Sprachhintergrunds auf das Sprachverständnis im Deutschen. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2024* (S. 86–89). Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Twardella, J. (2014): Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie. *Pädagogische Korrespondenz* 49, 24–42. <https://doi.org/10.25656/01:12218>.
- Vali, S., Horstmeier, M., & Heiland, T. (2022). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (be)greifbar machen. Analyse mehrsprachiger Materialien aus einer universitären Lehrveranstaltung. In C. Fäcke, & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis. Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 217–237). Berlin: Peter Lang.
- Von dem Berge, B. (2020). Teilstandardisierte Experteninterviews. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick* (S. 275–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiater, W., & Manschke, D. (2012). Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. Vorwort. In W. Wiater, & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 11–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, H., & Milmeister, P. (2008). Migration und Integration. In W. H. Lorig, & M. Hirsch (Hrsg.), *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung* (S. 62–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildemann, A., Döll, M., & Brizic, K. (2023). Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb, & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (33–48). Bielefeld: wbv Publikation.
- Wischer, B., & Trautmann, M. (2018). Schulpädagogik. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 202–206). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

12. Anhang

12.1 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte, wie Grundschullehrkräfte in Luxemburg Mehrsprachigkeit im Kontext der Planung und Durchführung des Unterrichts einbeziehen und in welchem Maß eine Übereinstimmung zwischen geplanten Maßnahmen und deren praktischer Umsetzung erreicht wird. Beginnend mit der Klärung zentraler Begriffe wurde ein Überblick über die demographischen Gegebenheiten Luxemburgs und deren Einfluss auf das Schulsystem gegeben. Daran anknüpfend wurde das luxemburgische Bildungssystem im Hinblick auf sprachliche Anforderungen analysiert. Die theoretische Grundlage der Arbeit fokussierte sich auf unterschiedliche Perspektiven und Modelle zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sowie auf Konzepte differenzierten und sprachsensiblen Unterrichts. Im empirischen Teil wurden leitfadengestützte Interviews mit sieben Grundschullehrkräften durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Ergebnisse konzentrierten sich insbesondere auf die Wahrnehmung kultureller und sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer, den Einfluss migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf die Unterrichtsplanung, die Strategien zur Differenzierung und Materialauswahl sowie auf den Einbezug der Erstsprachen der Kinder und den Herausforderungen in der praktischen Umsetzung. Darüber hinaus zeigte sich, dass strukturelle Rahmenbedingungen die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte weitreichend bestimmen. Die Untersuchung verdeutlichte, dass die Abstimmung zwischen der Planung des Unterrichts und seiner tatsächlichen Umsetzung häufig im Spannungsfeld zwischen den gesetzten Zielen und dem, was im Schulalltag tatsächlich umsetzbar ist, stattfindet. Abschließend wurden Handlungsempfehlungen für die Unterrichtsgestaltung, Perspektiven für eine strukturelle Weiterentwicklung und offene Forschungsfragen formuliert.

12.2 Interviewleitfaden

Einleitung – Vorstellung des Forschungsprojekts und Ziel der Befragung

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für ein Interview mit mir zum Thema Unterrichtsplanung und -umsetzung in Rahmen des mehrsprachigen Schulkontextes in Luxemburg nehmen. Mein Forschungsvorhaben besteht darin, mithilfe dieser Masterarbeit herauszufinden, inwiefern Lehrpersonen im luxemburgischen Grundschulbereich mehrsprachigen Unterricht gestalten und wie dabei die Passung zwischen mehrsprachiger Unterrichtsplanung und Umsetzung beschrieben werden kann. In dieser Studie bezeichnet der Ausdruck „mehrsprachiger Unterricht“ die Integration und Nutzung der drei Amtssprachen des luxemburgischen Bildungssystems (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) in den pädagogischen Praktiken, unter Berücksichtigung der geltenden gesetzlichen Bestimmungen. Dabei soll auch die Berücksichtigung der zusätzlichen Sprachen, die die Schüler und Schülerinnen ihrer Klasse mit sich bringen, berücksichtigt werden. Die folgenden Fragen konzentrieren sich demnach insbesondere auf die Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts und darauf, wie gut die geplante Unterrichtsgestaltung mit der tatsächlichen Praxis übereinstimmt.

- Hinweis auf Anonymität und Datenschutz und Austeilung der Einverständniserklärung
- Hinweis, dass das Interview jederzeit abgebrochen oder Fragen ausgelassen werden können
- Erlaubnis zur Audioaufnahme einholen

Allgemeine Informationen zur Lehrkraft

1. Können Sie kurz Ihren beruflichen Werdegang und Ihre Erfahrung als Lehrkraft im luxemburgischen Grundschulsystem schildern?
2. Wie sieht die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung Ihrer Klasse(n) aus?
3. Welche Sprachen sprechen Sie selbst fließend, und welche Rolle spielen diese in Ihrem Unterricht?

Unterrichtsplanung im mehrsprachigen Kontext

4. Wie berücksichtigen Sie die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen in Ihrer Unterrichtsplanung?
5. Welche Strategien und welches Material nutzen Sie, um den Unterricht sprachlich für alle verständlich zu gestalten?

6. Gibt es Situationen im schulischen Alltag, in denen sie bewusst die Mehrsprachigkeit oder die Herkunftssprachen der Kinder fördern? (z.B. Morgens bei der Ankunft, zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, ...)
7. Gibt es Situationen, in denen Sie bewusst eine Sprache (z.B. das Luxemburgische) bevorzugen oder andere Sprachen (z.B. Herkunftssprachen der Kinder) gezielt vermeiden? Warum treffen Sie diese Entscheidung?

Umsetzung des mehrsprachigen Unterrichts in der Praxis

8. Wie erleben Sie die Umsetzung Ihrer Unterrichtsplanung im Klassenzimmer? Inwiefern weicht die tatsächliche Durchführung von Ihrer ursprünglichen Planung ab?
9. Welche Herausforderungen erleben Sie, insbesondere in Bezug auf die Verständlichkeit für die Schüler:innen oder die eigene Unterrichtsgestaltung?

Wahrnehmung der Schüler:innen und Lernprozesse

10. Wie reagieren die Schüler:innen auf den mehrsprachigen Unterricht? Gibt es Unterschiede je nach sprachlichem Hintergrund?
11. Welche Rolle spielt die Erstsprache der Kinder im Lernprozess? Integrieren Sie diese in den Unterricht?
12. Studien aus dem Bildungsbericht 2024 berichten über Leistungsunterschiede zwischen luxemburgisch-sprachigen Kindern und Kindern mit anderen Erstsprachen. Inwiefern bemerken sie solche Leistungsunterschiede in ihrer Klasse?

Unterstützung und Weiterentwicklung

13. Welche Unterstützung erhalten Sie (z. B. Fortbildungen, Materialien) für die Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts?
14. Welche zusätzlichen Ressourcen oder Maßnahmen würden Ihnen helfen, den Unterricht besser umzusetzen?
15. Gibt es Praktiken oder Ansätze, die Sie anderen Lehrkräften empfehlen würden?

Reflexion

16. Gibt es noch etwas, das Sie ergänzen möchten oder das für die Thematik wichtig wäre?
17. Haben Sie Anregungen oder Kritikpunkte zur Gestaltung des Interviews?

Abschluss

- Dank für die Teilnahme
- Hinweis auf die weitere Verwendung der Daten
- Möglichkeit zur Kontaktaufnahme bei Fragen

12.3 Interviewtranskripte

12.3.1 Interview 1

F: Okay, dann vielen Dank erstmal, dass du an diesem Interview teilnimmst. Ich soll nochmal kurz darauf hinweisen, dass alles hier anonym stattfindet. Die Erlaubnis dazu bekam ich ja schon von dir. Und dann, um anzufangen, einfach ein wenig zu dir, ganz allgemeine Informationen (-) wie bist du auf diesen Beruf gekommen, und ähm, deine Erfahrung bis jetzt als Lehrkraft?

L: Also ich wollte das schon immer machen, seitdem ich klein war, und ich bin seit September tätig. Erfahrung mit der Mehrsprachigkeit habe ich vom Praktikum her, denn ich war auf der Universität Luxemburg. Du musst pro Semester ein Praktikum absolvieren und dann musst du jeden Zyklus bestehen. Ich hatte die Chance, dreimal in der International School unterwegs zu sein, das heißt, ich war nur in der französischsprachigen Sektion und habe dort ein wenig gesehen, wie man auf Französisch alphabetisieren kann. So gesehen habe ich in diesem Sinne viel Erfahrung gesammelt und hier in der Schule extrem, da die Kinder ja mit verschiedenen Sprachen kommen. Und das muss man ja irgendwie einbeziehen.

F: Okay danke, (-) nun zu ihrer Klasse, wie sieht die Zusammensetzung aus? Welche Sprachen und Kulturen gibt es?

L: Ich habe elf Kinder insgesamt, ich müsste zwölf haben, jedoch ist einer davon wieder nach Kap Verde gezogen. Ich habe Kinder aus Syrien, Afghanistan, Rumänien, China, Portugal. Was habe ich noch? (-) Aus Ägypten. Viele dieser Kinder haben als Erstsprache Englisch oder Portugiesisch.

F: Und du selbst, welche Sprachen sprichst du?

L: Also nur ich, oder mit den Kindern?

F: Du persönlich, aber auch mit den Kindern, beides also.

L: Also, ich spreche Luxemburgisch, Französisch, Deutsch, Englisch, und Portugiesisch. Und mit den Kindern mache ich eine Mischung, da das Code-Switching hier im Alltag benutzt wird. Es kann sein, dass ich mit einem Schüler Französisch rede, und mit dem Anderen Deutsch, respektiv mit einem Luxemburgisch oder Englisch, oder dann auch noch etwas Portugiesisch dabei, da die Kinder so ein bisschen alle Sprachen reden. Wenn du irgendetwas erklärst, merkst du ganz schnell, okay es ist irgendetwas nicht angekommen, dann musst du auf eine andere Sprache irgendwie zurückgreifen.

F: Und wie funktioniert das, wie bekommt man da das Repertoire, um auf alle Sprachen reagieren zu können?

L: (Lachen) Es ist schwer, es ist schwer. (-) Also, es geht von sich aus, es ist etwas, was mir persönlich natürlich fällt, ich kriege das ohne Problem hin, von Sprache zu Sprache zu wechseln.

F: Okay, und auch Herkunftssprachen wie z.B. arabische Sprachen werden benutzt?

L: Das habe ich auch schon gemacht, wenn sie mir irgendetwas mitteilen möchten, und ich verstehe es nicht, dass ich dann mit Übersetzern arbeite und diese benutze. Ich hatte schon einen Schüler, der hat mir versucht beizubringen, wie man auf Arabisch zählen kann. (-) Und es ist nicht wirklich gegangen. Solche Sachen gehören auch dazu.

F: Okay, das heißt, da sind aber schon viele Schwierigkeiten existent?

L: Ja sicher.

F: Probierst du aber, diese Sprachen eher einzubinden oder wegzulassen?

L: Also, ich probiere beides zu machen. Im ersten Trimester fokussierte ich mich sehr auf die Erstsprachen der Kinder, da es mir wichtig war, überhaupt diese Beziehung aufzubauen. Nun mittlerweile, (-) das war das Problem mit einem Schüler, er kann Luxemburgisch, aber benutzt die Sprache nicht, da er sich gesagt hat: Ja, warum soll ich diese Sprache benutzen, wenn sie mich ohnehin versteht. Das heißt, nur aus Bequemlichkeit. Und dann sagte ich: Ab nun reden wir nur noch Deutsch miteinander, ich übersetze dir nichts mehr. Wir versuchen wirklich die Zielsprache anzuwenden, bis er dann gemerkt hat: Okay, ich kann das jetzt. Er traut sich nun mehr, da er jetzt gezwungen wird. Es gibt noch immer Momente, in denen ich die Erstsprache der Kinder miteinbeziehe, aber es hängt immer davon ab. Wenn du merkst, dass sie irgendetwas nicht verstehen, sie wollen irgendetwas ausdrücken, dürfen sie das. Das wissen sie auch, sie sollen es probieren. Aber wenn sie den Wortschatz schon kennen, dann müssen sie wirklich in der Zielsprache antworten.

F: Okay, das hat ja auch schon viel mit Unterrichtsplanung zu tun.

L: Ja, ich kann dir aber sagen, egal wie man schreibt und plant, die Umsetzung ist nie eins zu eins mit dem, was da steht. Wie oft kommt dann ein Schüler und sagt: Ja, in Rumänien ist es so und so und so, und auf Rumänisch sagt man das auch so. Das ist eigentlich nicht geplant, aber hat trotzdem seinen Platz im Unterricht.

F: Okay, dann kommen wir mal dazu. (-) Schon ein wenig behandelt, aber die verschiedenen Sprachen der Schüler, wie werden diese nun konkret in die Planung miteingezogen?

L: Also (-) ich habe einen Schüler, der sehr oft auf Rumänisch redet, da er gemerkt hat, dass es sehr viele Wörter gibt, die dem Französischen ähneln. Und dann übersetzt er ganz oft gewisse Sachen. Und um ihn zu motivieren, hatten wir das Thema Rumänien. Da hatte ich dann ein Haus aus Rumänien genommen und eins aus Luxemburg, und da habe ich versucht, seine Kultur und Sprache miteinzubeziehen. Solche Momente gibt es, aber es ist eher im Sinne von (-) dass es spontan kommt. Das heißt, ich plane das nicht wirklich mit ein, da ich mir bewusst bin, dass das einfach vorkommt. Aber ich plane jetzt nicht: Ja, wir machen nun morgen (-) ich weiß nicht (-) die verschiedenen Farben. Es ist eher so spontan, dass die Kinder damit kommen, denn das kommt irgendwie natürlicher rüber. Und demnach, welche Sprache es ist kann ich da auch gar nicht helfen.

F: Und wie war das ganz am Anfang zu Schulbeginn?

L: Oh Gott. (Lachen) Ein wenig schwierig, da ich ja nicht wusste, wie was wo. Also, wenn du den luxemburgischen Schulkontext nimmst, haben wir ja die Mehrsprachigkeit. Ganz oft wird ja gesagt, wir reden Luxemburgisch

miteinander, wir reden Deutsch und Französisch. Das heißt, die Erstsprache der Kinder wird nicht miteingezogen. Am Anfang planst du, mit Spielen oder so, etwas ein, damit du die Erstsprachen der Kinder dabei hast. Ich hatte auch am Anfang, (-) in der Mathematik gemerkt, dass ganz viele Kinder Schwierigkeiten damit hatten. Dafür habe ich einfach eine Liste mit Begriffen auf Deutsch, Luxemburgisch, Französisch erstellt, und Portugiesisch, denn war ja die Sprache, die am meisten vertreten war. Damit sie dann aber die Begriffe von einer Sprache auf die andere dabei hatten. Ich kriege auch oft mitgeteilt, dass Kinder Schwierigkeiten in der Mathematik haben, wegen der Sprache. Nicht, dass sie nicht rechnen können, sondern du kommst auf einem Punkt an, wo du die Sprache hast, und dann sind sie überfordert.

F: Gibt es sonst noch Strategien oder Material, die benutzt werden können, gerade um alle Sprachen verständlich zu machen?

L: Um die Sprachen zu fördern, kann man ganz viel mit Bildern arbeiten. Da bist du nicht an die Sprache gebunden. Sonst auch sehr viele Spiele, ich versuche immer sehr viele Spiele einzubinden, beispielsweise mit dem ABC Sätze bilden. In der Mathematik wird es schwieriger, vor allem bei den Sachaufgaben, da du dort irgendwann an den Text gebunden bist. Memory oder Domino kann man auch benutzen. (-) Was gibt es noch alles? (-) So kriegt man die Kinder auch mehr motiviert. Auch wenn sie etwas Falsches sagen, ist es nicht schlimm, denn sie spielen ja.

F: Gibt es spezielle Situationen, (-) das muss nicht während des Unterrichts sein, sondern z.B. bei der Ankunft oder zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, in denen mehr auf die einzelnen Sprachen der Kinder eingegangen wird?

L: Ich mache morgens immer mit ihnen das Datum auf Deutsch und Französisch. Ich habe auch Karten mit Gefühlen auf beiden Sprachen, wo sie sagen müssen, ich fühle mich so und so und warum. Sie sollen wissen, dass sie sich dort mit ihren Erstsprachen ausdrücken können. Auch über ihr Wochenende berichten (-) solche Momente sind dann gezielt dafür. Es geht eher hier um die Beziehung, das ist für mich wichtig.

F: Das heißt, dir ist es sehr wichtig, dass diese Sprachen wertgeschätzt werden?

L: (Zustimmend) Ja, ja, ja. Gerade für die Beziehung. Für das Lernen an sich auch, aber da ist das Risiko, dass wenn du nur auf die Erstsprache eingehst, dass sie sich nach meiner Erfahrung dann sagen: Okay, ich muss keine andere Sprache lernen. Es geht auch darum, dass die Kinder merken: Ich kann schon einige Sachen in einer anderen Sprache, aufgrund meiner Sprachen.

F: Und (-) gibt es auch Momente, in denen du bewusst eine einzige Sprache, sei es Luxemburgisch, Deutsch, Französisch, bevorzugst und gerade die Anwendung von Erstsprachen der Kinder verbietest?

L: Ja, gerade wenn sie Sätze bilden müssen, dann wissen sie: Jetzt muss ich z.B. auf Deutsch sprechen. Und dann gibt es einzelne Worte, die sie nicht wissen. Und dann schauen sie mich so an. Dann wird es übersetzt. Das heißt, sie wissen schon, wann eine Sprache gefragt wird. Es ist wirklich nur im Notfall. Im Unterricht gilt Deutsch oder Französisch, bei Spielen können sie ihre Erstsprachen anwenden.

F: Okay, so viel zur Planung, nun zur Umsetzung. Wie erlebst du die Umsetzung? Inwiefern weicht die tatsächliche Umsetzung vom Plan ab?

L: Ja, wie gesagt, es ist ganz viel spontan. Du kannst schlecht den Kindern, die dir etwas erzählen möchten, sagen: Nein, jetzt nicht. Außer, es ist wirklich nicht der Moment. Das hatte ich auch schon. Ich merke, sie wollen nicht arbeiten, dann wollen sie irgendetwas erzählen. Dann sage ich ihnen: Hör zu, jetzt nicht, aber wir nehmen uns danach fünf Minuten, wenn wir fertig sind, dann kannst du mir das erzählen. Es ist nicht, dass ich jetzt plane, in dem Moment machen wir das und das und das. Das kann man aber auch machen, z.B. im Cycle 2, da machen wir jetzt die Farben. Da kann man fragen: Wie sagt man diese Farbe in deiner Muttersprache? Ich hatte z.B. für einen Schüler die Erstsprache mit eingeplant, da ich wollte, dass er den Satzbau übt. Ich hatte ihm dann einzelne Worte auf Französisch geschrieben und auf der Rückseite war dann Englisch, damit er nicht immer nachfragen muss, was das Wort bedeutet. Hier war schon geplant, dass die Erstsprache dabei war. Aber wenn sie sich in ihrer Erstsprache äußern, dann ist das eher spontan.

F: Und so insgesamt, gibt es so gesehen (-) einen Plan für jede Unterrichtseinheit? Es ist ja, wie gesagt, immer Spontanität mit drinnen, (-) aber steht für jeden Unterricht ein konkreter Plan?

L: Natürlich. Eine Vorbereitung steht immer. Es ist schon ein Plan da.

F: Okay, und welche Hauptherausforderungen treten nun dabei auf? Was erlebt man oft? Was macht es schwieriger?

L: Also ganz oft, und das finde ich ein wenig schwierig zuzugeben, (-) aber es gibt einfach Alltagswörter, die ich dann in einer Sprache nicht mehr sagen kann, weil die mir in diesem Moment gar nicht einfallen. Letztes Mal hatte ich eine Schülerin, die Instrumente liebte, (-) weil wir hatten Thema Hobbys. Und da stand dann „Geige spielen“, und da stand dann „violon“. Und ich so: Nein, „violon“ ist Französisch, und ich konnte ihr in dem Moment nicht Geige auf Deutsch sagen, obwohl ich das kenne. Da war ich sehr lange am Überlegen und musste noch einmal nachsuchen gehen, (-) es ist Geige auf Deutsch. Solche Sachen, (-) dass einzelne Wörter, die du dann brauchst dir gerade in dieser Sprache nicht einfallen, respektiv dass man mit dem Kind die falsche Sprache benutzt. (-) Aber sonst geht es.

F: Okay, also ist es auch eine Herausforderung für dich selbst?

L: An sich schon. (-) Man hat so viele Wechsel zwischen den Sprachen. Das kann sehr ermüdend sein. Mittwochs gehe ich dann nach Hause und denke mir: Jetzt brauche ich eine Pause.

F: Und, (-) ja dann zu den Schülern selbst. (-) Wie reagieren diese auf die verschiedenen Sprachen? Und gibt es auch Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichen Hintergründen?

L: Also, (-) von den Sprachen her, sind sie alle sehr rezeptiv, und sie beschwerten sich auch nicht, wenn sie merken, dass ich mit einem Schüler jetzt auf einer Sprache rede. Zum Beispiel sagte ich dem Zyklus 2 schon, dass wir jetzt nur auf Deutsch reden würden, aber wenn ich jetzt einem etwas auf Portugiesisch erkläre, sagen sie jetzt nichts. Sie verstehen sofort: Sie braucht das gerade. Sonst habe ich gemerkt, dass alle Schüler, die Französisch lernen, die normalerweise eine Erstsprache aus derselben Sprachfamilie haben, lernen eigentlich nicht einfacher, sondern

erkennen sehr schnell Wörter, die sich eigentlich auch in der Erstsprache haben. Die haben es einfacher, sich auszudrücken. Die Kinder, die nun eher eine Sprachfamilie haben, haben dann im Französischen mehr Schwierigkeiten, und im Deutschen zum Beispiel weniger Schwierigkeiten. Ich benutze ganz viele Spiele, um die Kinder dazu zu motivieren, Sprachen zu lernen. Du kannst ihnen aber so viele Spiele vorschlagen, wenn sie nicht motiviert sind, dann ist es fertig.

F: Okay. (-) Ich habe eine Studie aus dem Bildungsbericht 2024, die klar belegt, dass Kinder, die zuhause Luxemburgisch reden, besser abschneiden als Kinder, die nicht zuhause Luxemburgisch reden? (-) Ja, die Frage ist jetzt, bemerkst du das auch innerhalb deiner Klasse?

L: Also, (-) was ich dir dazu direkt sagen kann, ist: Ich weiß nicht, ob du das weißt, aber hier ist ja eine Pilotenschule, die jetzt das Projekt ALPHA hat. Wir haben hier jetzt schon Kinder, die auf Französisch alphabetisiert werden. Von dem, was ich gehört habe, ist es eher punkto Motivation, dass Kinder dann mehr motiviert sind, die Zweitsprache zu erlernen, wenn die Erstsprache näher dran ist. Theoretisch sind sie dann motivierter. Punkto Resultate ändert sich an sich nicht viel. Für Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen und auf Deutsch alphabetisiert werden sind die Resultate so, wie wir sie kennen. Kinder, die z.B. Portugiesisch zuhause gelernt haben, und dann auf Deutsch alphabetisiert werden, haben Schwierigkeiten. Als wir jetzt das Projekt angefangen haben, sind die Kinder rezeptiver, um Französisch zu lernen. Und dann müssen sie aber auch noch Deutsch lernen. Das heißt, die Probleme werden noch immer da sein, aber sie sind vielleicht motivierter, da sie ja schon eine andere Sprache vorher erlernt haben. Dann hat man ja schon eine Ahnung von Sprachen, und dann kann man sich ja darauf basieren. Es kann ja sein, dass es ihnen einfacher fällt, dass sie aber gewisse Ähnlichkeiten wiedererkennen. Ich glaube, damit kann man erreichen, dass die Kinder motivierter sind, eine Sprache zu erlernen. Es wird noch immer das Problem bestehen, weil, gerade in Mathematik, es ist ja nicht nur dass man liest, man kann ja die Sachen lesen, aber wenn man sie nicht versteht, sei es auf Deutsch oder Französisch, kann man nicht weiterkommen. Das ist ja gerade die Problematik dahinter. Meine Schüler haben auch tatsächlich Schwierigkeiten, was Mathematik, was Naturwissenschaften, was die Nebenfächer angeht, wenn die Sprache miteinbezogen wird. Im Sportunterricht haben sie meist keine Probleme, da dies nicht sprachgebunden ist.

F: Okay, danke. Und nun zur Unterstützung, welche Unterstützung gibt es dabei?

L: Also, man hat ganz viele Bücher. Das Problem dabei ist, meiner Meinung nach, dass diese nicht wirklich auf die Kinder angepasst sind. Das heißt, man hat sehr viele Bücher, die sich nur auf den Wortschatz fokussieren, was die Kinder einschränkt. Man findet sehr viel auf Deutsch. Ganz viele Spiele, ganz viele Sachen. Auf Französisch findet man nicht so viel. Demnach, welches Thema man behandeln will, hat man nicht genug Material. Die größte Herausforderung, die ich habe, ist Sachen auf Deutsch und Französisch mit derselben Äquivalenz zu finden. Das war meine größte Schwierigkeit am Anfang. Das heißt, ich mache meine eigenen Arbeitsblätter, meine eigenen Materialien. Und da war es wirklich schwierig, Sachen auf Französisch zu finden. Entweder findet man Sachen, wo das Niveau zu hoch ist, oder gar nichts. Das ist die größte Herausforderung, die wir momentan haben.

F: Was könnte dann ein Grund dafür sein?

L: Weil wir hier in Luxemburg eher auf Deutsch alphabetisieren. Wir benutzen auch sehr viele Sachen von anderen Lehrpersonen aus Deutschland.

F: Das heißt, nach dir soll es viel mehr Unterstützung und Materialien im Französischen geben?

L: (Zustimmend) Ja. Auch ein bisschen mehr variiert. Das heißt, nicht jetzt ein fertiges Programm. Wenn du z.B. jetzt Märchen behandeln willst, dann findest du selten etwas über Märchen. Es ist in diesem Aspekt, wo ich mir sage, sie brauchen mehr globale Themen.

F: Okay, vielen Dank. Gibt es dabei Sachen, die sie anderen Lehrpersonen weiterempfehlen würden?

L: Sei motiviert, probiere, es ist nicht schlimm, wenn du selbst Fehler machst. Es soll einem Spaß machen. Das ist sehr wichtig. Wenn die Kinder merken, dass es dir selbst keinen Spaß macht, macht es ihnen auch keinen Spaß. Und man soll immer die Sprache der Kinder miteinbeziehen. Natürlich soll man immer sein Ziel vor den Augen behalten, und sagen: Okay wir müssen das und das lernen. Aber wir müssen ein wenig davon abweichen zu behaupten, es sei nur Deutsch was zählt. Trotzdem ist es wichtig, die Zielsprache noch zu behalten. Es ist jetzt nicht das du sagst: Okay, wenn die Kinder gar nichts verstehen, mache ich im Deutschen nur noch alles auf Luxemburgisch. Dass man aber irgendwie probiert abzuweichen, aber dass man aber immer wieder den Kindern die Motivation gibt, die Zielsprache zu verwenden.

F: Das entspricht aber nicht dem, was der aktuelle Lehrplan vorsieht.

L: Nein, natürlich nicht, man muss ja den Lehrplan einhalten und respektieren. Aber es ist nur, wenn du jetzt weißt, du hast Schüler, die Schwierigkeiten mit irgendeinem Thema haben, (-) aufgrund der Sprache. Du machst ein Thema, das komplexer ist. Dass man aber die Erstsprache miteinbeziehen soll. Und dann langsam auf die Zielsprache hingehen, aber immer noch Raum schaffen für die Erstsprache. Dass man merkt: Sie haben das verstanden.

F: Das heißt, du wärest auch dafür, dass das mehr im Lehrplan berücksichtigt wird?

L: Ja, aber wie gesagt, man darf aber sein Ziel nicht vor den Augen verlieren. Man muss sicher nur immer anpassen können.

F: Eine zu strenge Orientierung am Lehrplan wäre dann, deiner Meinung nach, aber nicht gut?

L: Nein. Man muss einfach nur von dem, was man hat, das Beste daraus machen und dann deinen Schülern geben, was sie brauchen. Man kann ja noch immer abweichen. Bei uns ist es ja offen (-) dass man noch immer interpretieren kann, wie man will. Du hast keinen, der dir sagt, du darfst gar nicht diese oder diese Sprache benutzen. Es ist nur, du musst ja aber klar deine Ziele erreichen, damit die Kinder weitergehen können.

F: Okay, gibt es noch etwas zu dieser Thematik, das du ergänzen möchtest?

L: Also ich weiß, dass jetzt mehr auf beiden Sprachen alphabetisiert wird. Das steht ja fest für 2026/2027. Ich glaube, da müssen wir selbst noch ein wenig anfangen mit schauen. Da steht es den Eltern dann zur Verfügung, ab der Spielschule, welche Sprache sie für ihre Kinder wählen möchten. Es ist nur, dann werden sie auf Französisch alphabetisiert. (-) Erstes und zweites Schuljahr, und dann kommt die deutsche Sprache im Zyklus 3. Das ist nun umgekehrt. Das heißt, dann haben sie so viele Stunden Französisch pro Woche. Und dann haben sie danach mehr

Stunden im Deutschen und weniger Stunden im Französischen, damit sie dann die deutsche Sprache lernen können.

F: Okay, und dann noch kurz für mich, (-) gibt es irgendetwas, dass ich vielleicht besser machen könnte im Interview?

L: Nein, ich finde alle Fragen relevant. Ich würde nichts hinzufügen.

12.3.2 Interview 2

F: Also, ich habe die Fragen so aufgeteilt, dass wir mit allgemeinen Informationen zu Ihnen anfangen. Sie können dabei kurz ihren beruflichen Werdegang beschreiben und vor allem die Erfahrung als Lehrkraft im Grundschulsystem.

L: Beruflicher Werdegang (-) ich studierte von 2001 bis 2004. Dann, nach drei Jahren Studium, bin ich ersetzen gegangen, also ich habe Leute ersetzt die krank waren. Dann habe ich mit dem Zyklus 3 angefangen und habe mir eine Klasse geteilt mit einer Lehrerin, die auch noch hier arbeitet. Das war meine erste Klasse. Dann bin ich zum Zyklus 4 gekommen, wo ich fast 6 Jahre gearbeitet habe, und jetzt habe ich meine vierte Klasse wieder im Zyklus 2, das heißt 7 Jahre bin ich wieder im Zyklus 2. Ich bin dann auch Koordinator vom Zyklus 2. Das heißt, ich koordineiere alles, was den Zyklus betrifft. Dann bin ich „Conseiller pédagogique“, wo ich Berufsanfänger begleite und diesen Unterstützung von meiner Seite aus anbiete. Genau, ich bin ziemlich ausgelastet (Lacht).

F: Ziemlich viel (Lacht). Danke, und nun zu Ihrer Klasse. Wie ist diese zusammengestellt, welche Sprachen und Kulturen sind in dieser vorhanden?

L: Genau, ich habe im Zyklus 2.1 14 Schüler. Vier Schüler, die portugiesischer Herkunft sind und auch zuhause Portugiesisch sprechen. Zwei Schüler, die italienische Wurzeln haben, aber zuhause Luxemburgisch sprechen. Ein Schüler aus China, der Chinesisch spricht. Einmal ein Schüler aus Serbien, einmal Montenegro, einmal Bosnien, alle sprechen dann Serbokroatisch. Ich habe einen Schüler aus Kap Verde, der dann fast ähnlich wie Portugiesisch zuhause spricht. Eine Schülerin aus Australien, deren Vater beruflich hierhin gekommen ist, und die dann Englisch zuhause spricht. Ein Schüler aus Albanien, der Albanisch spricht und eine Schülerin, die tatsächlich Luxemburgisch zuhause spricht, aber der Vater ist Franzose. Das heißt, eine Woche ist sie bei der Mutter, da spricht sie Luxemburgisch, eine Woche ist sie beim Vater, da spricht sie Französisch. Genau, so eine große Vielfalt hier in der Klasse. Es können alle, bis auf einen Schüler, Luxemburgisch (-) der aus dem Kap Verde, der ist erst im September nach Luxemburg gekommen. Alle anderen beherrschen aber die luxemburgische Sprache.

F: Interessant (-) und zu Ihnen, welche Sprachen sprechen Sie fließend und welche Rolle spielen diese in Ihrem Unterricht?

L: Fließend würde ich sagen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, mit Abstrichen Englisch, weil das sehr selten meinerseits benutzt wird. Bedingt durch meine australische Schülerin und den Elterngesprächen muss ich mich da wieder hereinfuchsen. Ein paar Brocken Portugiesisch, die man hier so aufschnappt, ich habe über 15 Jahre gearbeitet. Englisch verstehe ich alles, aber ich würde jetzt nicht mehr sagen, dass ich das fließend spreche.

F: Okay. Genau, und die unterschiedlichen Sprachen Ihrer Schüler:innen, wie fließen diese in Ihre Unterrichtsplanung mit ein?

L: Vorab bin ich der Ansicht, dass Mehrsprachigkeit sowieso ein großer Schatz ist, eine wichtige Ressource in meinen Augen. Dass (-) alle Sprachen, und vor allem auch die Muttersprachen in der Identitätsbildung der Schüler sehr wichtig und sehr prägend sind. Sie gehört zu ihrer Familienkultur, das heißt diese Erstsprache ist sehr wichtig. Und vor allem das Bewusstsein dieser Sprache, diese aufzubauen und dann weitere Fremdsprachen zu lernen, ist

sehr wichtig. Dann sprechen wir danach auch noch über eine gefestigte Muttersprache, denn das ist ein großes Problem hier in der Schule und im Allgemeinen im Süden. Dass oft viele Kinder ihre Muttersprache nicht mehr richtig beherrschen. Viele Schüler im Zyklus 1, die können das Portugiesische nur sehr spärlich, sehr brockenhaft. Und dann ist es sehr schwierig, andere Sprachen darauf aufzubauen, wenn die Basis sehr, sehr schlecht ist.

F: Das heißt so gesehen sprechen diese Kinder keine Sprache auf Muttersprachenniveau?

L: (Verneinend) Nein.

F: Okay (-) und wie kommt das?

L: Ich würde sagen, die Eltern haben keine Zeit. Die schieben die Kinder mit 3 Monaten in die Kita. Zuhause hat keiner dann wirklich mehr Lust, sich mit den Kindern zu beschäftigen. Man muss damit den Kindern viel sprechen, kommunizieren. Es sind viele Kinder, die können Englisch sprechen, und dann weiß man, da läuft viel Tik Tok, Youtube und solche Kanäle, wo die das so gelernt haben. Also sind sie ja fähig Sprachen zu lernen, und sehr einfach. Mit zwei oder drei Jahren können die ja schon Englisch sprechen, aber ihre Muttersprache beherrschen sie nicht, weil keiner mit ihnen redet. Ist leider die traurige Wahrheit (-) und ja dann kommen die Kinder zu uns in den Zyklus 1 und können nicht mal sprechen. Und dann ist es sehr schwierig, eine andere Sprache darauf aufzubauen. Du kennst ein paar Brocken Luxemburgisch, dann ein paar Brocken Portugiesisch, weil du mit den anderen Schülern interagierst, aber nichts Gefestigtes. Dann wird das Alphabetisieren sehr, sehr, sehr schwierig.

F: Und das kommt immer öfter vor?

L: Leider, leider ja, und vor allem das Kinder überhaupt nicht mehr sprechen. Also mit drei Jahren kommen die dann ins „Précoce“, und die sprechen dann kein einziges Wort. Ist schwierig dann zu kommunizieren, dann geht alles über Gestik und Mimik. Wir machen viel Wortschatz in den die Sprachen, das heißt, Wortschatz, der hier auf Deutsch hängt, der wird dann teilweise auch auf Französisch und teilweise dann natürlich auch auf Luxemburgisch, und manchmal lasse ich dann auch das Chinesische, das Portugiesische, das Serbokroatische mit einfließen. So versuchen wir dann manchmal Wörter zu übersetzen, die mit einzubringen. Manchmal versuchen wir Gruppen zu bilden, die sehr homogen sind, die dann auch auf Serbokroatisch miteinander sprechen können, auf Portugiesisch reden können. Das hilft dann auch zum gegenseitigen Verständnis. Anweisungen, Arbeitsaufträge werden bei mir immer auf Deutsch formuliert und dann auch immer auf Französisch übersetzt für den Jungen, der aus dem Kap Verde stammt. Und teilweise muss man die Anweisung dann nochmal auf Luxemburgisch geben, damit diese dann auch wirklich verstanden wird. Danach wird das so geläufig, dass man es nicht mehr übersetzen muss. Ich benutze gerne Lieder, die in verschiedenen Sprachen existieren. Das mögen die Kinder dann immer sehr, wenn ihre Sprache wertgeschätzt wird. Wir versuchen dann auch, auf dieser Sprache zu singen. Aber manchmal ist es da auch sehr schwierig. Dann denke ich mir, die Kinder, die zuhause auf Serbokroatisch reden, die müssten das ja können, aber oft, und traurigerweise, können sie das selbst nicht mal in ihrer Muttersprache. Und dann ist es natürlich schwierig, diese Sprachen auch so miteinzubinden, wie man es eigentlich könnte oder müsste.

F: In diesem Fall wird auch nicht die Identitätsbildung gefördert.

L: (Verneinend) Nein, da überhaupt nicht, nein.

F: Welche Strategien und Materialien benutzen sie dann?

L: Bei mir wird viel manipuliert, ausprobiert. Manchmal würde ich sagen: Weniger Sprache ist mehr. Das heißt, das Greifbare, Manipulative, konkretes Handeln, das hilft einem das Verständnis der Kinder zu fördern. Nicht minutenlanges Erklären, sondern einfach vorzuzeigen, die Kinder selbst machen zu lassen. Das hilft doch über die sprachlichen Barrieren hinweg. Ich zeige es ihnen konkret, da fällt die Sprache in den Hintergrund. Und auch Vokabeln werden immer durch Bilder unterstützt, sei es mit der App, mit der Dojo-App, wo die Kinder auch zuhause das wiederholen können. Da habe ich alles auf Deutsch aufgenommen, da können sie auch zuhause die Wörter richtig lernen, so wie sie hier in der Klasse gelernt werden. Auch die Eltern können nachher nicht sagen: Ah, wir können kein Deutsch, wir können unsere Kinder nicht unterstützen. Nein, es gibt keine Ausrede, ihr habt das Material, das Video von mir zur Verfügung und ihr könnt so auch gleich ein wenig Deutsch mitlernen mit euren Kindern und das dann auch verstehen. Die Ausrede funktioniert nicht, da es auch durch die Dojo-App ganz einfach von zuhause aus geht. Dann haben wir auch so einen interaktiven Lerntrainer, das heißt, da gibt es so, da kann man so Wörter aufnehmen. Die Kinder drücken dann auf einen Knopf und dann wird das Wort nochmal gesagt. Das Kind drückt dann auf den Knopf, und ich habe das im Vorfeld aufgenommen. Und ich arbeite auch sehr viel mit Mimik und mit Gestik. Also, ich bin Schauspieler, spiele seit über 20 Jahren Theaterstücke. Ich glaube, das hilft auch sehr viel beim Verständnis. Alles, was mit Emotionen, was mit Selbsterfahrung zu tun hat. Ich erlebe es selbst, das behält man viel besser im Gedächtnis, als wenn ich einfach zehn Wörter in den Raum rein sage. In drei Minuten sind acht Wörter wieder vergessen. Das ist auch eine Möglichkeit, um ganz anschaulich und abwechslungsreich Unterricht zu gestalten. Es ist auch sehr wichtig, den Wiederholungsprozess immer wieder zu fördern, immer wieder das Gleiche zu wiederholen. Und wir haben noch eine App, Anton heißt die, die übersetzt auch in viele verschiedene Sprachen. Und dann gibt es manchmal eine Hausaufgabe auf der Anton-App, das heißt, sie können sich das zuhause auch auf Portugiesisch sprechen lassen oder auf Französisch vorsagen lassen. Die App erklärt das auf Französisch, auf Serbokroatisch, auf Portugiesisch, damit die Eltern durch die App dann unterstützt werden. Wenn die Kinder eine Aufgabe dann nicht verstanden haben, können die Eltern dann trotzdem helfen, da die App das in der jeweiligen Sprache eben vorspricht.

F: Und wie ist die bisherige Erfahrung mit dieser App? Funktioniert das gut?

L: Ja, denn ich als Lehrer kann genau schauen, wer mit dieser App arbeitet. Es gibt da einige Aufgaben als Wiederholung, da muss man dann so Goldmünzen sammeln. Hat man dann einige Goldmünzen, werden einige Spiele freigeschaltet. Wenn du (-) dein Leben verlierst bei dem Spiel, musst du wieder Münzen zu sammeln. Um Münzen zu sammeln, musst du wieder weitere Aufgaben machen, das ist dann sehr (-) ja, das sind dann nicht irgendwelche Quatschspiele, die sie oft zuhause auf dem Handy, Tablet spielen. Das sind schon dann auch Spiele, wo man manchmal überlegen muss (-) Logikspiele und so weiter. Und dann sage ich das immer in der Elternversammlung, dass ich das gerne hätte, dass die Eltern den Kindern auch die Möglichkeit geben, auf dem Handy zu spielen und zu arbeiten, da das sehr sinnbehaftet ist im Gegensatz zu vielen anderen Sachen, die sie sich auf dem Handy und Tablet anschauen und nichts mit ihrem Alter zu tun haben. Alle Fächer kann man mit dieser App abdecken. Anton hat noch eine kleine Schwester, Antolin. Wenn wir ein Lesebuch fertig haben, gibt es da Aufgaben bei Antolin und dann gibt es da auch so eine Art Quiz, um zu sehen, ob die Kinder das dann auch richtig verstanden haben.

F: Okay, und nun neben dem Unterricht (-) morgens, wenn die Kinder ankommen, in den Pausen beispielsweise (-) alles, was zwischen den einzelnen Stunden ist, gibt es da Situationen, in denen bewusst die Mehrsprachigkeit mehr gefördert wird?

L: Also bei mir, wenn wir mit dem Bus fahren, mit dem Zug (-) jeden Dienstag fahren wir ins Schwimmbad, da haben die Kinder die Erlaubnis, in ihrer Sprache zu reden. Es gibt viele, die sagen: Nein, ich möchte das sie Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch reden. Für mich ist es wichtig, dass sie da auch in ihrer Muttersprache kommunizieren können. Auch in der Pause, dass sie da ihre Muttersprache benutzen können, ist für mich selbstverständlich. Auch in der Klasse, wenn es Gruppenarbeiten gibt, es gibt Lehrer und Lehrerinnen, die da sagen: Nein, sie müssen Deutsch reden. Aber es ist so schwierig für die Kinder Deutsch zu reden, das geht eigentlich nur, wenn ich ihnen dabei helfen die Sätze richtig zu strukturieren. Wenn sie ihre Sprachen reden, dann glaube ich, dass der Lernerfolg viel größer ist. Und was macht das dann für einen Sinn, die Kinder zu zwingen, Deutsch zu reden, wenn sie es kaum beherrschen. Es gibt auch viele Kinder, die sprechen sehr gut Französisch, weil das ja dann als romanische Sprache sehr nah am Portugiesischen, Spanischen, Italienischen ist. Das heißt, wir haben auch ganz viele Kinder, die zusammen auf Französisch kommunizieren, aber auch natürlich auf Luxemburgisch. Dann gibt es so ein Ritual. Immer das Datum morgens aufsagen, das wird dann in der jeweiligen Sprache gesagt. Das heißt, zuerst auf Deutsch, und dann kam der Schüler, der dran ist. Das wechselt jede Woche, Serbokroatisch, Portugiesisch, und so weiter. Aber dann auch Schwierigkeit: Dann wissen sie nicht, wie z.B. Montag auf Portugiesisch heißt, dass muss man dann mit ihnen nacharbeiten.

F: Gibt es dann Situationen, das kann jetzt wieder im Unterricht sein, wo bewusst eine einzige Sprache, wie beispielsweise das Luxemburgische, kann aber auch das Deutsche sein in diesem Fall, bevorzugt wird und gleichzeitig andere Sprachen wie die Herkunftssprachen der Kinder vermieden werden? Und warum?

L: Also Hauptunterrichtssprache ist hauptsächlich das Deutsche, momentan noch, es kommt jetzt ALPHA, Alphabetisierung auf Französisch. 2027 ist das angedacht. Dann gibt es wahrscheinlich beide Sprachen, die primär in der Klasse (-) gesprochen werden. Das Deutsche lässt die anderen Sprachen ein wenig in den Hintergrund rücken. Wenn es um Belohnungen geht, um Einzelgespräche mit den Schülern, wenn es um Konfliktsituationen geht, alles da ist doch die luxemburgische Sprache sehr primär.

F: Aber es kommt nicht zu Situationen, in denen jetzt gesagt wird: Nein, du darfst diese Sprache jetzt nicht benutzen.

L: Indirekt schon. Wenn man jetzt sagt, wir haben Deutschunterricht, dann versuche ich schon Deutsch zu reden. Dann versuche ich schon, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, wenn sie auf Portugiesisch antworten, dass sie das auch vielleicht mal auf Deutsch formulieren können. Sonst helfen die Schüler mir, dann versuchen wir gemeinsam das Portugiesische oder das Jugoslawische einmal ins Deutsche zu übersetzen. Und (-) beim nächsten Mal dann vielleicht sofort auf Deutsch formuliert werden kann vom Schüler. Aber nicht als restriktives Instrument meinerseits im Sinne von: Wenn du jetzt nochmal Portugiesisch sprichst, dann wirst du bestraft, was ich schon überall gehört habe.

F: Okay, ich verstehe. Wie sieht es denn jetzt mit der Umsetzung aus. Inwiefern weicht die tatsächliche Durchführung vom ursprünglichen Plan ab? Welche Schwierigkeiten entstehen dabei, welche Veränderungen gibt es (-) Herausforderungen, Chancen vielleicht auch?

L: Meinerseits würde ich sagen: Umsetzung leicht. Abweichungen gibt es immer wieder. Es kommen immer wieder Sachen vor, wo man irgendwie spontan reagieren muss. Wo Fragen kommen von Schülern, wo man darauf eingehen muss. Das kann ich dann vielleicht aber nicht auf Deutsch formulieren, sondern das muss ich dann auf Luxemburgisch formulieren, erklären, oder den anderen auch irgendwie beibringen. Vor allem, wenn wir im Sitzkreis sitzen, dann versuchen wir wirklich auch auf Luxemburgisch zu reden. Es ist sehr wichtig das jeder (-) ich würde nicht sagen auf seiner Sprache, denn das versteht ja nicht jeder (-) wenn jemand jetzt Serbokroatisch reden, dass verstehen ja nur drei Schüler. Also müssen wir irgendeine Sprache finden, die verständlich ist, also bleibt das dann gerade bei so Sitzplatzanordnungen beim Luxemburgischen. Aber oft, wenn es Einzelerklärungen gibt, können Schüler ihre Sprachen benutzen. Aber wenn du sagst: Wie weicht es ab? (-) also es weicht (-) also Französisch, es wird viel auf Französisch gesprochen, im Deutschen fast ausschließlich auf Deutsch. Manchmal fällt man wieder aufs Luxemburgische, man versucht aber immer wieder das Deutsche als Unterrichtssprache hervorzuheben. Ja, und die Arbeitsaufträge immer so zu formulieren, dass diese für die Kinder verständlich sind und man sie nicht jedes Mal übersetzen muss. Ja (-) da würde ich schon sagen, bei mir, bei der Umsetzung, auf jeden Fall sehr leicht.

F: Okay, und (-) nehmen wir beispielsweise ein Fach wie Mathematik, wo die Sprache eigentlich nicht eine primäre Rolle einnimmt, aber trotzdem sich darauf auswirkt, wie ist es dabei mit der Verständlichkeit bei den Schüler:innen?

L: Also wie du gesagt hast, primär fast keine Sprache, da gibt es Symbole (-) das sind alles Symbole die man benutzt. Das macht die Verständlichkeit aus. Natürlich muss man das sprachlich formulieren, indem man sagt: Vier plus Drei gleich Sieben. Wenn wir mit der Uhr jetzt arbeiten, natürlich muss ich verstehen, was ist Vier, was ist Uhr, aber wir haben das so oft wiederholt, dass das eigentlich egal ist, welche Sprache man benutzt. Das ist relativ unabhängig von der Sprache. Wenn es um Rechengeschichten geht, dann spielen wir das nach. Da spielt die Sprache überhaupt keine Rolle.

F: Und wie ist es mit Sachaufgaben?

L: Gestern haben wir Sachaufgaben gemacht. Auch hier, wie vorhin schon erwähnt, wir malen das hin, was im da steht. Die Kinder sollen das zeichnen, damit man wirklich sieht, ob sie es verstanden haben. Da hilft es einfach, das hinzumalen. Ich sehe so, sie haben das verstanden, und sie malen es mir richtig hin. Dann merkt man ganz schnell, die haben das verstanden, die können das schon alleine machen. Also, da spielt natürlich die Sprache zu Beginn eine Rolle, aber wird nachher durch das Visuelle, das Malen, wieder aufgebrochen.

F: Das heißt, grundsätzlich gibt es für sie keine Nachteile im Zusammenhang mit der Sprache in Fächern wie Mathematik?

L: Nein. Ich habe Fortbildungen gemacht, die das Malerische hervorheben und so wirklich sieht: Hat der Schüler das jetzt richtig verstanden? Im Zyklus 3 und 4, (-) Sachaufgaben, da werden die Texte natürlich länger, aber wenn die Kinder sich das vorstellen können und Gedanken machen können, das hilft einem dann einfach dabei.

F: Okay, interessant. Und wie sieht es bei den Schülern selbst aus? Wie reagieren diese auf die Mehrsprachigkeit im Unterricht?

L: Also tendenziell gibt es immer (-) würde ich sagen (-) romanische Sprache (-) Portugiesen, die wir in der Klasse haben, haben natürlich Schwierigkeiten im Deutschen. Kinder und aus Ex-Jugoslawien tun sich oft schwieriger im Französischen. Das ist immer so, jedes Jahr so, was natürlich bedingt durch die Herkunftssprache ist, wie die aufgebaut ist. Aber wie reagieren die Schüler eigentlich (-) sehr sehr positiv. Wie am Anfang gesagt, die Identität, die ja zuhause manchmal nicht so gefördert wird, und (-) wir versuchen wirklich besonders am Beginn, dies in den Mittelpunkt zu setzen. Wir haben Plakate an der Tür hängen, wo steht, wer kann welche Sprache schon sprechen. Also würde ich sagen, dass die Schüler schon positiv darauf reagieren, besonders weil wir ihre Sprachen z.B. in die Geburtstagslieder integrieren. Dann sieht man sofort ein Lächeln auf ihre Lippen kommen.

F: Würden Sie behaupten, es gibt jetzt keine Anzeichen, dass es dadurch auch zu Überforderung kommen dann? Etwas Negatives?

L: Würde ich eher nicht sagen. Weil auch alle Studien, die man so liest (-) Kinder schnappen so schnell verschiedene Sprachen auf. Die schnappen so viel auf. Am Anfang denkt man, die schnappen so ein paar Brocken mehrerer Sprachen auf, und dann wird alles so vermischt, aber das ist nur am Anfang so. Ganz schnell merkt man, dass die Kinder sehr aufnahmefähig sind und alles auch ganz schnell erlernen. Kinder, die zuhause nur Portugiesisch sprechen und dann in den Zyklus 1 kommen und dann in Interaktion mit der luxemburgischen Sprache kommen (-) die schnappen diese ganz schnell auf. Das zeigt, dass sie doch fähig sind zu kommunizieren und zu lernen. Das ist doch sehr einfach für die Kinder. Uns Erwachsenen fällt dies jedoch etwas schwieriger, glaube ich. Es ist schon sehr beeindruckend, wie schnell die Kinder das erlernen können, wenn sie auch richtig gefördert werden. Das ist, wie anfangs gesagt, glaube ich, das größte Problem. Besonders hier in Differdingen, in einem sozial auch schwächeren Milieu.

F: Zur Frage 11 (-) Welche Rolle spielt die Erstsprache der Kinder im Lernprozess und integrieren Sie diese im Unterricht (-) wurde viel gesagt. Haben Sie noch was zu ergänzen?

L: Ja, man müsste die Erstsprachen noch viel bewusster und gezielter in den Unterricht einbinden. Ich kann ja nicht jeden Tag dem chinesischen Jungen hier alles auf Chinesisch formulieren, das ist doch etwas schwieriger. Aber eigentlich müsste man das den Kindern anbieten. Man bräuchte, neben einer portugiesischen Lehrerin, die wir hier an der Schule schon haben, auch eine jugoslawische, chinesische Lehrerin und für andere Kulturen, um diese zu unterstützen und besser zu lernen. Damit man dann wirklich eine gesunde Basis hat, um andere Sprachen darauf aufzubauen.

F: Aber wäre das eher eine Wunschvorstellung oder realistisch, dies noch einzubauen?

L: Ja, schon eine Wunschvorstellung. Man könnte das auch nicht ins reguläre Curriculum einbauen. Es ist wie beim Portugiesischen, (-) das findet dann Dienstag nachmittags nach der regulären Schulzeit statt. Das müsste

schon nach der regulären Schulzeit stattfinden. Und dann beruht das natürlich auf der Freiwilligkeit der Eltern (-) und dann, da fängt dann schon die Schwierigkeit an. Wer möchte da noch freiwillig etwas anderes lernen, weil man schon mit dem anderen Lernstoff genug zu tun hat und dann verliert man noch mehr Zeit.

F: Okay, ich habe mich auch mit dem neuen Bildungsbericht befasst. Da ist eine Studie über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern, die Luxemburgisch zuhause sprechen und Kindern, die andere Erstsprachen haben. Inwiefern bemerken Sie hierzu Leistungsunterschiede in Ihrer Klasse?

L: Sehr extrem (-) also (-) wenn wir vom Bildungsbericht oder von PISA-Studie sprechen (-) ich hatte einige Fortbildungen jetzt im Kader der Alphabetisierung im Französischen gehabt und da wurden uns auch solche Statistiken gezeigt. Wir haben hier solche „Epreuves standardisées“, die jeder im ersten, dritten und fünften Schuljahr macht, wo man immer abprüft, was im Zyklus vorher erlernt wurde. Diese Tests gehen immer weiter nach unten von der Leistungsfähigkeit her. Besonders eben für Kinder, die keinen luxemburgischen Hintergrund haben, die zuhause eben Portugiesisch als Muttersprache haben oder Jugoslawisch und so weiter. Die fallen immer weiter ab und die sind auch weit unter dem Durchschnitt. Unsere Schüler sind vor allem im Deutschen sehr weit unter dem luxemburgischen Durchschnitt, weil (-) ja (-) Portugiesisch als romanische Sprache weit von unserer germanistisch angehauchten luxemburgischen Sprache weg ist. Dass das kaum möglich ist, dass sie diese Lücken mit drei, vier, fünf Jahren in der Schule aufholen können. Daher gibt es ja auch vom Ministerium jetzt das große Bestreben die Alphabetisierung jetzt auf Französisch anzubieten und die Schüler dann schon im Zyklus 1 zu orientieren. Welche Sprache passt eher zu den Schülern? Portugiesische Schüler und vom Kap Verde...natürlich Französisch. Heißt nicht, dass sie Französisch viel besser schreiben können, aber sie können mündlich viel besser kommunizieren. Das wird diesen Schülern eine große Hilfestellung sein. Das französische Schreiben ist viel, viel schwieriger als das Deutsche, weil im Deutschen hört man alle Buchstaben. Im Französischen muss man viel mehr auf die einzelnen Töne und Ausnahmeregelungen achten. Die Rückmeldungen aus der Testklasse hier sind sehr positiv, sie sind viel aktiver im Unterricht angebunden und nicht mehr so passiv wie jetzt bei der Alphabetisierung auf Deutsch. Aber, ja, wie am Anfang gesagt, natürlich tun sich alle Kinder, die nicht Luxemburgisch oder Deutsch zuhause regelmäßig sprechen (-) bei mir spricht ja fast keiner oder kaum einer schaut ja auch deutsches Fernsehen zuhause, da ist es natürlich sehr, sehr schwierig, bei solchen Studien oder bei solchen Tests positiv abzuschneiden. Ist fast ein Ding der Unmöglichkeit.

F: Werden auch die beiden Schüler, die luxemburgisch zuhause sprechen, leistungsschwächer? Oder eher nicht?

L: Da glaube ich, die bleiben eher konstant. Hier im Zyklus 2 waren die Testergebnisse fast identisch bei denen.

F: Also kann man schon darauf schließen, dass die Alphabetisierung auf Deutsch ein grundlegender Faktor ist für die Leistungsunterschiede?

L: (Zustimmend) Ja.

F: Okay (-) und dann, welche Unterstützung erhalten Sie eigentlich? Gibt es Fortbildungen, Materialien für die Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts?

L: Ja, es gibt vom Ministerium auch so Bilderkarten, die es in verschiedenen Sprachen gibt (-) es gibt dann so Kärtchen, wo dann (-) die Mehrsprachigkeit wirklich so zum Vorschein kommt. Es gibt viel Material für den

Unterricht. Mathematik weniger, weil es sehr sprachunabhängig ist. Aber es gibt viele Lerntools auch, die man dann benutzen kann, mit verschiedenen Sprachen, damit es dann den Kindern vorgesagt wird.

F: Wie wurde die Auswahl der Sprachen bei diesen Kärtchen festgelegt?

L: Das hat halt das Ministerium festgelegt.

F: Es wundert mich, dass Serbokroatisch nicht auf den Karten dabei ist.

L: (Zustimmend) Ja, eigentlich müsste es das. Weil wir ja viele Eltern aus dem Kosovo, aus der Balkankrieg war, aufgenommen haben.

F: Und diese Materialien werden allen Schulen bereitgestellt?

L: Ja, man kann das bestellen. Dann kann man die im täglichen Gebrauch benutzen. Oft braucht man ja diese Kärtchen nicht, weil die Kinder können es ja teilweise schon z.B. auf Englisch sagen, auf Chinesisch. (-) Das heißt, da greift man doch eher auf die Kinder als Ressource zurück. Ich schaue manchmal darauf, da man sich nicht sicher ist, ob es wirklich so auf Portugiesisch ist. Und dann gibt es natürlich auch, wie vorhin schon erwähnt, viele Fortbildungen, wo man dann (-) wo dann die Mehrsprachigkeit hervorgehoben wird. Meine Fortbildungen sind jetzt die Alphabetisierung auf Französisch (-) schon über 50 Stunden dieses Jahr.

F: Ist diese obligatorisch?

L: Freiwillig. Wir haben uns gefragt: Sind sie obligatorisch? Uns wurde aber vom Direktor gesagt, dass dem nicht so wäre. Weil wir dachten uns, jeder der diese Fortbildung belegt, hat nachher auch das Recht, eine französische Klasse zu übernehmen. Nachher gibt es ja eine deutsche Klasse und eine französische Klasse, und in den Nebenfächern soll dann das Luxemburgische im Vordergrund stehen. Naturwissenschaften, Kunst, Musik soll alles auf Luxemburgisch gesprochen werden. Wir dachten, wir machen die Fortbildung, dann haben wir danach das Recht, eine solche Klasse zu wählen. Aber ich glaube, es ist sehr wichtig, dass man solche Fortbildungen macht, auch wenn sie sehr zeitintensiv sind, weil man sich vielen Sachen noch viel bewusster wird. Wie hört man was, wie schreibt man was, diese Zusammenhänge, die hat man zwar auf der Universität schon erlernt (-) bei mir ist es 20 Jahre her, aber jetzt wird man sich dessen noch einmal viel bewusster. Dass man doch die Sprache immer intensiver in den Fokus rücken muss, noch mehr Wiederholungen als Ritual in den Unterricht einbinden soll. Oft langweilen Fortbildungen mich (-) wenn ich das sagen darf (-) weil es sehr theoretisch ist, aber hier sind viele Fortbildungen, die sehr konkret sind. Mit konkreten Materialien, wo gezeigt wird, was man sofort anwenden kann in der Klasse. Und da haben wir uns in unserem Zyklus dann auch das notwendige Material schon bestellt und da geschaut, wie können wir das in unseren Klassen umsetzen. Nicht nur für das Luxemburgische, das Deutsche oder das Französische, sondern auch für andere Sprachen hilft es dann doch schon sehr, solche Fortbildungen zu belegen.

F: Gibt es noch weitere Ressourcen, Maßnahmen oder Fortbildungen, die sie sich wünschen?

L: Ja, dass die Bücher auch in mehreren Sprachen verfasst werden. Das kommt jetzt alles mit der Alphabetisierung auf Französisch, dass die Bücher sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch geschrieben werden (-) dass es viel

mehr solche Bücher auf Französisch gibt. Das Ministerium gibt einem Karten oder einzelne Kartensets, ja, aber es gibt keine fertigen Bücher. Aber das sind sie jetzt am Erarbeiten, dass es z.B. das Rechenbuch jetzt auf Deutsch oder Französisch gibt. Da hat man die Schwierigkeit nicht, dass man jedem, vor allem in Zyklus 3 und Zyklus 4, wo die Kinder ja auch Französisch lesen (-) dann sagt man ja okay, die liest die Aufgabe auf Französisch, auf der anderen Seite steht sie auf Deutsch. Dass die Kinder auch selbst wählen können, welche Sprache ihnen vielleicht behilflich sein kann. Wohlwissend bei Sachaufgaben, vielleicht wird da die Aufgabe auf Französisch besser verstanden, dass auch da die Schüler selber wählen können, welche Sprache für sie einfacher ist. Weil oft, leider, bestrafen wir die Schüler, indem wir Aufgaben geben, die sie einfach nicht verstehen. Aber sie sind eigentlich, oft im Rechnen, fähig, diese Aufgaben zu lösen, aber sie verstehen es durch die Sprache einfach nicht., weil es zu oft sprachengebunden ist. Dass sie vielleicht sogar auch die Möglichkeit haben, das Englische, da ihnen das durch Tik Tok, Youtube, usw. näher liegt, als Hilfestellung zu benutzen. Mit Deutsch und Französisch wäre ich schon sehr froh. Es gibt viele Geschichten und so, aber es gibt wirklich keine Lehrbücher. Aber ich habe schon Prototypen gesehen zur Alphabetisierung auf Französisch, wo das wirklich angedacht ist.

F: Okay, gibt es dazu Praktiken oder Ansätze, die Sie anderen Lehrkräften weiterempfehlen würden?

L: Aktiv sein, Manipulieren, Emotionen hervorrufen. Begeisterung hervorrufen. Begeisterung bedeutet Lernfreude. Freude am Lernen, das sagt es schon (-) Kinder sollen motiviert sein, Kinder sollen gerne lernen. Das ist eine Prämisse, die ich mir immer ganz oben auf die Fahne schreibe. Dass die Eltern immer sehen, dass ihre Kinder gerne in die Schule kommen sollen. Die Kinder sollen mit Freude in die Schule kommen, dann können wir auch an Schwierigkeiten, an Lernschwierigkeiten arbeiten. Sie sollen aktiv sein, sie sollen manipulieren, sie sollen versuchen ihr Bestes zu geben. Das sage ich den Schülern jeden Tag. Ich glaube das man durch Fehler viel mehr lernt. Dadurch entsteht dann auch ein Prozess, dass ich sie einfach mal machen lasse, keine Erklärungen gebe, manipulieren lasse. Sie selbst sollen nach Lösungen suchen, gerade in Gruppenarbeiten. Durch Gespräche in den unterschiedlichsten Sprachen kommen sehr, sehr viele Ideen dann auf, die wir als ganze Klasse benutzen können. Und dann suchen wir gemeinsam einen roten Faden, wie wir Methoden und Strategien daraus und für die Zukunft entwickeln können. Und wie gesagt, alles mit Gefühlen behaften, viele Lernspiele, (-) das sind Sachen, die sie behalten. Wenn wir dann hier viel lachen und uns amüsieren, und viele Ausflüge auch machen, weil für mich findet Schule nicht immer im Klassenzimmer statt, sondern findet auch viel draußen statt. Da erlebt man viel im Kontakt mit anderen Menschen, mit anderen Sprachen. Genau das ist das, was bei mir sehr oben liegt, was ich auch immer den anderen Berufsanfängern mit auf den Weg gebe. Dass sie wirklich die Kinder begeistern sollen. Es wird von den Eltern auch sehr positiv angenommen. Die merken, da gibt sich jemand Mühe mit meinem Kind. Wenn etwas nicht klappt, stehen wir auch immer im Austausch mit den Eltern. Dieser Austausch mit den Eltern ist auch sehr wichtig.

F: Okay, vielen Dank für die Antworten, es hilft mir sehr für meine Arbeit weiter. Das war es jetzt eigentlich zu meinen Fragen. Vielleicht nur noch kurz für meine eigene Reflexion. Erst mal, gibt es noch irgendetwas, das Sie zu diesem Thema ergänzen möchten?

L: Nein, ich glaube nicht.

F: Okay, und dann für mich (-) haben Sie Anregungen oder Kritikpunkte für mich, an der Gestaltung des Interviews? Gibt es etwas, das ich ändern kann, verbessern kann?

L: Nein, das war alles sehr strukturiert und die Fragen waren verständlich.

F: Okay, vielen Dank.

12.3.3 Interview 3

F: Dann erstmal ein großes Dankeschön, dass du heute mitmachst. Um anzufangen (-) ein paar persönliche Informationen zum beruflichen Werdegang. Wie bist du zu diesem Beruf gekommen und welche Erfahrungen hast du bisher gesammelt?

L: Okay, ich habe im September 2024 angefangen zu arbeiten. Hier in Luxemburg. Ich habe mein Diplom somit im letzten Jahr bekommen. Ich arbeite in Differdingen als „Surnummeraire“. Das heißt, ich halte und unterrichte die Nebenfächer, und das in mehr als einer Klasse. Das sind dann eine Zyklus 4-Klasse und zwei Zyklus 3-Klassen.

F: Okay, also drei verschiedene Klassen. Wie sind diese sprachlich und kulturell zusammengestellt?

L: In der einen Zyklus 4-Klasse, da habe ich zwei Schülerinnen, die Rumänisch als Erstsprache haben, zwei die Französisch als Erstsprache haben, ein Schüler, der mir gesagt hat, er habe Tigrinisch als Erstsprache, aber auf den Dokumenten stand Lingala, deshalb weiß ich jetzt nicht welche der Beiden jetzt die Richtige ist. Der ist aus dem Eritrea. Dann habe ich sieben, die Portugiesisch als Erstsprache haben, eine Schülerin, die Bulgarisch als Erstsprache hat, und zwei Schüler die Kapverdianisch als Erstsprache haben. Dann (-) in der anderen Klasse (-) da habe ich zwei, die Luxemburgisch als Erstsprache haben, einer Spanisch, neun Portugiesisch, zwei Arabisch, einer Hindi, und einer Französisch. Und dann in der Zyklus 3.1-Klasse, da habe ich acht, die Portugiesisch sprechen, drei auch Kapverdianisch, zwei Ukrainisch, einer Chinesisch und einer Russisch. Das müssten alle sein (-) ja, viele verschiedene Sprachen, und Luxemburgisch tatsächlich nur in einer Klasse.

F: Interessant. Welche Sprachen sprichst du selbst fließend?

L: Also ich selbst rede Luxemburgisch fließend. Das ist meine Erstsprache, meine Muttersprache. Danach Deutsch und Französisch, und Englisch. Ich habe auch während drei Jahren Spanisch gelernt, ich rede das aber nicht so fließend. Ich merke aber im Alltag, wenn jetzt Kinder ein Wort nicht auf Deutsch oder auf Luxemburgisch oder auf Französisch verstehen, dann hilft mir das aber eigentlich ein wenig, das Wort deuten zu können, was es bedeuten könnte.

F: Das bedeutet, dass das Spanische bei dir auch eine Rolle im Kurs spielt?

L: Indirekt (-) zumindest für mich. Wenn ein Kind ein Wort nicht in einer anderen Sprache weiß, und ich dann sage: Ja dann sag es mal auf Portugiesisch, probiere mal. Manchmal verstehe ich es dann selbst, und in anderen Fällen kommen auch die anderen Schüler direkt zur Hand.

F: Okay, wie werden die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Kinder mit in den Unterricht eingeplant?

L: Also (-) bei mir ist es so, dass wenn ich Material erstelle, dass ich es in beiden Sprachen verfasse. Das heißt auf Deutsch, und dann noch einmal genau dasselbe auf Französisch, dass ich dann einigen Schülern die Inhalte auf Französisch kann zur Verfügung stellen und den anderen Schülern auf Deutsch. So wie ich das plane, setze ich das dann auch in der Praxis um. Ich merke nur manchmal bei verschiedenen Schülern, die jetzt vor allem Portugiesisch als Muttersprache haben, dass das Französische meist nicht reicht, weil ihre sprachlichen Kompetenzen im Französischen auch noch nicht gut genug sind. Dann nehme ich noch spontan so was wie DEEPL

mit hinzu. Ja, und dann tippe ich das dort ein und ich lasse es ihnen einmal akustisch ablaufen, damit sie es in ihrer Muttersprache aber einmal hören. Das hat bisher auch immer relativ gut geklappt, sodass ich bisher noch nicht weiter gehen musste. (-) Ja, also wie gesagt, die ganze Zeit zwischen den Sprachen variieren und wechseln, das ist aber immer schon von Anfang an miteingeplant. Ich versuche da auch immer im Voraus Vokabeln vorzubereiten. Aber es sind natürlich auch immer Situationen, in denen spontane Diskussionen entstehen, wo ich dann auch mehrsprachig fahre, und das ist dann ein wenig mehr herausfordernd, um die passenden Wörter direkt zu finden.

F: Wird das Luxemburgische hier auch gebraucht?

L: Ja, (-) wird auch gebraucht, wir sollten aber konkret in der Zielsprache bleiben, das heißt, in dem Falle Deutsch oder für einige Schüler Französisch. Diese Schüler stammen aus den Accueil-Klassen und werden dann in die Regelklassen miteingebracht. Da allgemein die Gruppen jedoch schwach in diesen Sprachen sind, tendiere ich noch oft zum Luxemburgischen, da es ihnen aber am Ende näher liegt und somit aber auch eine gewisse Verbindung zu den Unterrichtsinhalten zu schaffen.

F: Okay, und das heißt, die unterschiedlichen Sprachen, die vorher genannt wurden, sei es Arabisch, sei es Kapverdianisch, Portugiesisch (-) die werden dann hauptsächlich nur für das Verständnis der Kinder miteingebracht?

L: Ja, also im absoluten Notfall. Falls ich wirklich merke, dass sie etwas nicht auf Luxemburgisch, auf Deutsch oder auf Französisch verstehen. Ich versuche manchmal auch ein englisches Wort mit reinzunehmen, da sie durch die sozialen Medien auch mit verschiedenen englischen Begriffen vertraut sind. Aber wenn ich merke, dass ich mit diesen vier Sprachen nicht ans Ziel komme, dann nehme ich Übersetzungsprogramme mit bei, um es in ihre Muttersprache zu übersetzen. Aber nur in diesen Fällen kommen die Muttersprachen zum Einsatz.

F: Welche Strategien und welches Material gibt es noch, um den Unterricht für jeden sprachlich verständlich zu gestalten?

L: Also verschiedene Bücher sind ja vom Ministerium in deutschen wie in französischen Auflagen verfasst und mittlerweile zur Verfügung gestellt. Die Herausforderung dabei ist nur (-) vom Layout her sind diese ein wenig veraltet. Das heißt, die Schüler interessieren sich jetzt nicht unbedingt für dessen Inhalte. Somit ist es besser, dass man die Inhalte schon von Anfang an von sich aus zusammensetzt oder aus anderen Quellen zusammenwürfelt. Auch sprachlich sind sie für verschiedene Lerngruppen zu herausfordernd. Sie müssten sprachlich extrem, extrem reduziert werden, damit sie überhaupt greifbar für die Schüler werden. Beispielsweise ist der Begriff „gesund“ in den Naturwissenschaften für viele Schüler im Zyklus 4 noch ein Fremdbegriff. Das heißt, so Basisvokabular, sage ich jetzt mal, wissen die Schüler noch nicht. Es muss sehr vereinfacht werden. Das war am Anfang nicht einfach, aber mittlerweile weiß ich so ein wenig (-) was geht, was geht nicht. Aber ja außer DEEPL (-) die Schüler selbst, wenn sie mal mit den Tablets arbeiten, übersetzen sich manche Begriffe auch selbst. Sonst auch noch eventuell „Dictionnaire“, die wir in der Klasse stehen haben. Aber sonst (-) ja, so direkt jetzt keine anderen Materialien, die jetzt dort konkret zum Einsatz kommen.

F: Okay, und gibt es jetzt spezifische Situationen im schulischen Alltag, in denen bewusst die Erstsprachen der Kinder eingesetzt werden?

L: Also in den Pausen, da können sie in den Sprachen reden, die sie möchten, und das ist in dem Moment ja auch ein freier Moment für sie. Also jetzt bei der Ankunft, ist jetzt kein Moment, in dem bewusst Wert auf die Muttersprache gelegt wird. Teilweise auch dadurch, dass es Muttersprachen sind, in denen ich selbst jetzt keine Kompetenzen habe. Um diese jetzt konkret zu fördern, weiß ich ehrlich gesagt nicht wie. Wenn sie aber natürlich etwas in ihrer Muttersprache sagen wollen, einen Satz, ein Wort, dürfen sie das natürlich. Wir machen immer morgens so ein Begrüßungsritual, wo jeder einmal sagen darf, wie es ihm geht, was er erlebt hat.

F: Das darf in ihrer Sprache sein?

L: Ja, wenn sie das in ihrer Sprache erzählen wollen, dürfen sie das natürlich. Ich frage dann immer nur nachträglich: Kannst du das auch noch einmal auf Deutsch, auf Französisch, auf Luxemburgisch formulieren, damit jeder es versteht? Dann ist das auch gar keine Diskussion, dann erklären sie das auch gerne. Oder wenn auch Schüler in der Klasse sind, die dieselbe Muttersprache haben, dann helfen diese beim Übersetzen. In solchen Situationen dürfen sie natürlich auf ihre Muttersprachen zurückgreifen.

F: Sonst gibt es nichts, was dir jetzt einfällt, wo sie es sonst noch dürfen?

L: Im Sportunterricht. Da ist es so, dass ich ihnen erlaube, sich in ihren Sprachen zu verständigen, damit es jetzt, ich sage jetzt z.B. beim Handballspielen nicht zu Verständnisschwierigkeiten kommt. Dann sage ich z.B., dass sie eine gemeinsame Muttersprache nehmen sollen, das ist für mich okay. Aber in anderen Situationen (-) ist auch jetzt von ihnen aus nicht das Verlangen da, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Also wenn das Verlangen da ist, machen sie sich schon bemerkbar. Aber außer dieser Situationen fallen mir jetzt keine mehr ein.

F: Gibt es dabei Momente, in denen bewusst eine Sprache bevorzugt oder vermieden wird? Z.B. Luxemburgisch oder sei es auch eine Sprache der Kinder, und warum?

L: Also, während dem Unterricht selbst, vor allem während dem Kurs „Vie et société“, als „Leben und Gesellschaft“, da halte ich einfach aufgrund der sensiblen und persönlichen Themen, die wir bereden, den Unterricht in einer Sprache, die jeder versteht. Das heißt, das ist in diesem Moment Luxemburgisch, da sie dann Luxemburgisch meist als gemeinsame Sprache haben, auch wenn es eine Zweitsprache ist. Und dann, wenn das Verlangen da ist, auch auf Französisch. Ich versuche aber immer in meinen Fächern konkret in der Zielsprache zu bleiben, damit sie die Fachbegriffe einfach intus kriegen. Aber ja, wie gesagt, es ist immer ein Wechsel zwischen Deutsch und Französisch und wenn ich merke, dass es sowohl im Deutschen als auch im Französischen nicht richtig verstanden wird, dann nehme ich auch das Luxemburgische gerne dazu. Ich bin da eher flexibel, ich siehe die Situation und passe mich der Situation an. Es ist jetzt nicht, dass ich stur beim Deutschen bleibe. Wenn ich merke, okay, es kommt nicht an, dann wechsele ich die Sprache.

F: Okay, und ja nun zu der Umsetzung. Inwiefern weicht das, das du für den Unterricht planst, von der tatsächlichen Umsetzung ab?

L: Ja, also wie gesagt, das mit dem beidsprachigen Verfahren ist ja schon von Anfang an geplant, schon alleine aufgrund der Materialien. (-) Was eben Herausforderungen sind (-) in punkto Sprachen, wo dann eine flexible Anpassung kommen muss, ist dann effektiv so Basisvokabular. Ein Wort wie „gesund“, wenn sie das nicht verstehen, da müssen dann flexiblere Anpassungen kommen. Da das auch so Momente sind, in denen ich mir

denke: Oh, okay, das war jetzt eigentlich nicht die Schwierigkeit der Aufgabe, ein Wort wie „gesund“ nicht verstehen zu können. Ja, da versuche ich dann immer mündlich zu erklären oder frage einen in der Klasse, der das vielleicht weiß. Und im anderen Fall, schlage ich den Weg ein, dass ich jetzt sage: Okay, wir machen jetzt eine Recherche über das Wort. Dann projiziere ich den Computer auch immer und frage sie, wie sie sich anlegen würden, um eine Antwort darauf zu bekommen. Sodass wir auch auf diesem Wege die Recherchen ein wenig fördern. Ja, das ist dann in diesem Moment etwas, was nicht in die Planung gehört oder mit eingeplant war, ist spontan, nimmt einen Moment Zeit. Dadurch fällt gegen Ende eine Phase weg. Aber auch da (-) dann versuche ich trotzdem, einen spontaneren Abschluss zu gestalten in Form einer Rekapitulation der Stunde, vielleicht auch nochmal schriftlich festhalten. Und dann wird eben das, was mein geplanter Schluss war, das wird dann sozusagen der Einstieg in der nächsten Stunde. Das ist aber an sich kein Problem, da jetzt umzuplanen.

F: Das heißt, für dich ist die Umsetzung keine große Schwierigkeit?

L: (Verneinend) Nein, (-) am Anfang schon, aber mittlerweile hat man schon so ein wenig das Feeling, seine Tools und seine Methoden, die funktionieren. Und dann geht es.

F: Und das Geplante bezieht diese Erfahrung ja auch schon mit ein, oder?

L: (Zustimmend) Ja, also jetzt mittlerweile schon.

F: Das heißt, es ist eher eine Herausforderung, die zu Beginn auftaucht, und welche man zunehmend durch die Erfahrung meistert?

L: (Zustimmend) Ja, genau. Ich würde aber auch meinen, dass diese Herausforderungen immer wieder neu ist, wenn man jetzt neue Klassen hat. Da ja auch immer der sprachliche Kontext der Schüler ändert, und man weiß auch nicht sofort am Anfang, welche Methoden bei welchen Kindern funktionieren. Das heißt, ich denke, dass ist aber so eine Schwierigkeit, die am Anfang eines Schuljahres bei jedem ist, und dann im Laufe der Jahre hat man den Trick raus. Mit den Jahren sammelt man dann mehr Materialien und Tools und so an (-) aber ja, ich würde behaupten, dass das eine Schwierigkeit ist, die man am Anfang des Schuljahres immer so hat in einer neuen Klasse.

F: Okay (-) ja ich habe hier jetzt noch eine Frage, die ein wenig darauf hinausläuft. Welche Probleme tauchen bei den Schülern aufgrund der Sprachverständlichkeit auf? Dazu zählt ja dein Beispiel mit dem Wort „gesund“, gibt es vielleicht sonst noch irgendetwas, das du dazu sagen möchtest?

L: Also was wir allgemein feststellen in unseren Lerngruppen ist, dass die Muttersprachen zuhause nicht ausgiebig gefördert werden. Nicht bei allen, aber bei vielen Kindern. Das heißt, sie kommen schon in Bezug auf die Muttersprache mit keiner gefestigten Basis in den Unterricht, um dann auch den Erwerb von Zweitsprachen aufbauen zu können. Ich nehme jetzt den Zyklus 4.1 als Beispiel, die haben ja schon seit 4 Jahren intensiv die Sprachen Deutsch und Französisch gelernt. Aber da ihre Muttersprache nicht unbedingt gut gefestigt ist, gehen sie die Zweitsprachen mit denselben Schwierigkeiten an und (-) in diesem Moment zeigt sich dieser Mangel an sprachlicher Basis, der zur sprachlichen Herausforderung für den Inhalt der anderen Fächer wird. Die Sprachen sind ja immer irgendwo gekoppelt. Ich habe Schüler, ich nehmen jetzt einfach zwei Schüler zum Vergleich. Im Zyklus 3.1 hat einer Portugiesisch als Muttersprache, und (-) wenn er dann einem anderen Schüler etwas erklären will, dann merke ich, dass er bestimmte Begriffe umschreibt, anstatt sie zu nennen. Und dass ein Schüler, der in

seiner Muttersprache gefördert wurde, der kennt diese Wörter dann. Und die anderen schauen ihn dann so an, und denken sich, das habe ich noch nie gehört. Und dieser trifft dann auch in den Nebenfächern in punkto Zweitsprache auf weniger Schwierigkeiten. Das heißt, die große Herausforderung ist eigentlich, dass die Kinder nicht mehr genug in ihrer Erstsprache gefördert werden, um mit an den Zweitsprachen ansetzen zu können. Da für sie dann Verständnisschwierigkeiten bei Basiswörtern vorliegen. Und in dem Moment werden dann Fachbegriffe, bei denen normalerweise Verständnisschwierigkeiten auftreten können, eher nebensächlich. Ich habe da ein wenig Angst, dass der Fokus verloren geht, der Gegenstand des Unterrichts, da es viel Arbeiten auf sprachlichem Niveau ist und dadurch weniger am Inhaltlichen.

F: Okay, ich nehme an, dass dabei auch Schüler sind, die eigentlich die Inhalte gut verstehen könnten, aber gerade durch die Sprache beeinträchtigt werden?

L: (Zustimmend) Ja, genau. Ja, das habe ich auch. Ich habe da im Zyklus 4.1 einige Schüler aus dem „Accueil“, da merkt man, die haben fachbezogene Kompetenzen, die kommen gut mit den Inhalten an sich zurecht. Das liegt aber auch daran, dass ich es für sie auf Französisch gestalte. Würde ich es nicht so machen, da es mir zu viel Arbeit wäre. Dann würde ich diese damit ausbremsen, obwohl sie es können und wollen. Es ist eben dann die Sprache, die sie ein wenig daran hindert, am Erlernen von Inhalten stört.

F: Was kann man dagegen tun?

L: Also, ich habe dann eben für mich entschieden, dass ich es ihnen in einer Sprache zur Verfügung stelle, in der sie sich einigermaßen wohl fühlen, die sie verstehen. Aber unter der Bedingung, dass es sich dabei um eine Sprache handelt, die ich selbst beherrsche. Das bedeutet, ich würde der einen Schülerin jetzt nichts im Hindi geben. Das würde ja schon von Anfang an schwierig werden für mich. Also ich muss sagen, so wie es jetzt ist, wie ich es momentan mache mit diesen zweisprachigen Materialien, dann eben digitale Medien zur Verfügung stellen für den Fall, dass etwas in die Muttersprache übersetzt werden muss, das funktioniert für mich jetzt am besten. Also in den Klassen, in denen ich jetzt bin, funktioniert das am besten, um dieser Schwierigkeit entgegenzuwirken.

F: Ich habe dazu noch eine Frage. Im offiziellen Lehrplan steht das eigentlich im Grundschulbereich nur auf Deutsch unterrichtet werden sollte (-) spricht es dann nicht gegen den Lehrplan, den Unterricht zweisprachig zu gestalten?

L: Eigentlich schon (-) da hatte ich auch am Anfang des Jahres mit meiner CP, also CP ist dann der Lehrer, der dich begleitet und regelmäßig besuchen kommt. Das war am Anfang (-) nicht wirklich eine Diskussion, aber als wir miteinander gehadert haben, da effektiv im Lehrplan steht, dass die Zielsprache Deutsch ist. Ja, aber dann habe ich drei oder vier Kinder da sitzen, die dadurch nicht viel teilnehmen können, beziehungsweise gar nicht, da sie die Sprache einfach nicht können. Und ich wollte das für mich nicht. Diesen Kindern so das Gefühl geben, ja da du diese Sprache nicht kannst, dann schau das du dich beschäftigst. Nein, das wollte ich nicht. Dafür ja, es ist so eine Grauzone, wage ich zu behaupten. Wenn man jetzt sehr strikt wären, würde man sagen: Okay, du bist im Fehler. Wenn man jetzt mit der Direktion darüber redet, dann sagen sie: Ja, effektiv, du kannst diese Kinder ja nicht so sitzen lassen. Du musst diese ja irgendwie mitnehmen und diesen auch die Chance geben, sich mit den Inhalten zu befassen. Und das eben über den Weg, dass man zweisprachig fährt. Das ist natürlich aufwendig, ist in dem Moment auch sehr anstrengend, aber es ist zum Vorteil für die Kinder, und dann macht man das.

F: Das heißt, wenn ich das Fragen darf, war dein CP auch dafür, den Unterricht zweisprachig zu gestalten?

L: Am Anfang nicht (-) der CP sagt am Anfang, dass wenn sein Kind in dieser Klasse sitzen würde und sagen würde: Ja, dann erklärt die Lehrerin erstmal alles auf Deutsch und dann nochmal alles auf Französisch, oder verschiedene Erklärungen erfolgen sofort auf Französisch. Das finde ich aber anstrengend, ich bin nicht so gut im Französischen. Dann würde sie als Mutter aber schon sich beschweren kommen und sagen, dass der Unterricht auf Deutsch zu halten ist und nicht auf Französisch (-) wir sind jetzt hier nicht auf der International School (-) kann ich verstehen, dafür bemühe ich mich, dann immer das eine und das andere zu machen, damit jeder die Sprache kriegt, die er eigentlich soll. Es ist mir, das hatte ich auch nachgefragt (-) es ist mir sozusagen verboten mit „Accueil“-Schüler Deutsch zu machen, wenn diese auf Französisch eingeschult wurden. Das heißt, auf einer gewissen Weise bin ich aber dazu verpflichtet, beidsprachig zu verfahren. Ja, wie gesagt, offiziell soll es auf Deutsch sein, aber auf dem Feld, wenn man den Kindern entgegenkommen will, ist es dann aber eine andere Sache.

F: Okay, demzufolge muss man dann ein wenig vom Lehrplan abweichen?

L: (Zustimmend) Ein wenig schon, ja.

F: Okay, und wie reagieren die Schüler eigentlich auf die verschiedenen Sprachen, und gibt es da Unterschiede zwischen den Schülern?

L: Also wie soll ich es sagen (-) die, die Deutsch beherrschen, die sind teils genervt, wenn ich sage, ich mache das Ganze jetzt nochmal auf Französisch. Ich merke, da kommen dann so Seufzer oder sie hören dann gar nicht mehr zu. Die „Accueil“-Schüler dagegen, für die diese Übersetzung in dem Moment auch ist, die begrüßen das hingegen. Die sind dann sofort hellhörig. Von denen die dann seufzen, da sind dann auch manchmal Mitschüler, die dann sagen: Hey, benimm dich, du wärst auch froh, wenn jemand dir das auf deiner Sprache übersetzen würde. Im großen Ganzen reagieren sie aber ziemlich gut darauf, also sie akzeptieren das, da ist im Grunde gar keine Diskussion, warum das jetzt nochmal auf Französisch gemacht werden muss.

F: Okay, und abgesehen vom Deutschen und Französischen (-) nehmen wir jetzt mal die verschiedenen Erstsprachen der Kinder. Wie reagieren sie darauf?

L: Ja, (-) da ist es interessant. Da hatte ich eine Situation am Schulhof. Ich habe im Zyklus 3.1 Zwillinge, die reden Ukrainisch, und die hatten in ihrer Sprache etwas geredet und nebenbei die anderen Kinder angeschaut. Die anderen Kinder glaubten dann, sie würden etwas verpassen. Einer hatte Portugiesisch als Muttersprache. Und sie haben diesen Schüler dann in dem Moment angeschaut und sich irgendetwas erzählt, das witzig war. Da haben sie gelacht, und dann war der andere der Meinung, sie hätten über ihn gelästert und gelacht. Und da habe ich diese Situation dann bewusst in meine Klassen miteingebaut, um den Kindern zu zeigen, wie wichtig es ist, immer zu versuchen, in einer gemeinsamen Sprache zu reden. Wie leicht verschiedene Sprachen zu Missverständnissen führen können. Ja, (-) welche Situationen hatte ich noch? Ja, auch Kinder, die eigentlich Portugiesisch reden, merken aber oft, wenn einer die Sprache nicht spricht, und sagen dann zu den anderen, dass sie Luxemburgisch oder Französisch reden sollen, damit die anderen, die dann in dem Moment nicht Portugiesisch reden, auch etwas verstehen können. Also sie versuchen da schon aufzupassen, dass immer eine gemeinsame Sprache irgendwie gefunden wird. Was ich auch noch interessant finde, ist das die zwei Kinder, die Luxemburgisch zuhause sprechen,

teilweise anfangen, die Satzstrukturen der portugiesisch-sprachigen Kinder zu übernehmen. Jetzt ein blödes Beispiel (-) es kommt mal vor, dass die Kinder fragen: Lehrerin, darf ich in die Toilette? Anstatt zu sagen: Darf ich auf die Toilette? Und bei solchen Sachen kommt es dann mal vor, dass auch die luxemburgischen Kinder sagen: Darf ich in die Toilette?

F: Sprachliche Fehler werden also dabei übertragen?

L: (Zustimmend) Ja genau. Da sie permanent in Kontakt sind. Ich denke, dass sich das dann irgendwann festsetzt, dass sie dann auch anfangen, so zu kommunizieren und diese Sprachstrukturen und Fehler zu übernehmen.

F: Auch umgekehrt? Werden richtige Sprachstrukturen auch übernommen? Oder eher nicht?

L: Eher selten. Also es ist eher, dass die, die Luxemburgisch sprechen, die Fehler der anderen Kinder übernehmen.

F: Okay (-) ja, wir haben schon ein wenig darüber geredet, aber die Erstsprachen der Kinder (-) werden diese in deinen Unterricht integriert? Vorhin erwähntest du, dass sie in Form von Vokabeln zum Verständnis eingebracht werden. Gibt es sonst noch was dazu?

L: Ja, also darüber hinaus jetzt nicht. Sprachen aus Eritrea oder Hindi (-) ja, die werden jetzt nicht bewusst in den Unterricht integriert. Nein, das ist wirklich nur so (-) für mich so die Joker-Karte. Es ist aber jetzt nicht, dass von Anfang an jetzt gesagt wird, (-) spielt die Muttersprache im Unterricht jetzt eine Rolle?

F: Portugiesisch zum Beispiel auch nicht?

L: Nein, da halte ich mir auch immer nur die Tür offen, wenn ich jetzt eine Erklärung auf Deutsch gebe, oder auf Luxemburgisch oder auf Französisch, wenn jemand es dann noch immer nicht versteht, das ich dann ein portugiesisch-sprachiges Kind frage, ob er es dann nochmal in seiner Muttersprache übersetzen kann.

F: Genau (-) und dann habe ich noch im Rahmen meiner Arbeit den aktuellen Bildungsbericht analysiert und eine Studie gefunden, die besagt, dass Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen im Durchschnitt besser abschneiden als Kinder, die zuhause andere Sprachen sprechen. Stimmt du diesem Ergebnis zu?

L: Also ich muss sagen, einer der beiden Schüler, die zuhause Luxemburgisch reden, gehört effektiv zu den Klassenbesten. Das andere Kind hingegen, ist einer der Schlechtesten aus der Klasse. Das heißt, jetzt zu behaupten, dass luxemburgisch-sprachige Kinder im Durchschnitt besser sind als nicht-Luxemburgisch-sprachige Kinder, kann ich so nicht unterstützen. Weil ich auch, wie ich schon am Anfang erklärt hatte, der Meinung bin, dass das nicht unbedingt etwas mit der Muttersprache zu tun hat, sondern von der Förderung der Muttersprache von zuhause aus zu tun hat. Dass sie schon mit einer Basis in die Schule kommen, um eine Zweitsprache aufzubauen. Also, ich kann jetzt nicht direkt bestätigen, dass die Tatsache, wenn ein Kind zuhause Luxemburgisch spricht, dass es dann sofort besser ist als ein Kind, dass zuhause eine andere Sprache spricht.

F: Würdest du dann zustimmen, wenn man behaupten würde, dass das Schulsystem schon so aufgebaut ist, dass Kinder, die Luxemburgisch zuhause sprechen, schon favorisiert werden? Sei es nur aufgrund dessen, dass Deutsch die Unterrichtssprache ist.

L: Ja, also durchaus, einer der eine germanische Sprache als Erstsprache hat, ist hier im System klar im Vorteil. Eben da alle Fächer auf Deutsch sind. Ja, dafür finde ich es in gewisser Hinsicht auch gut, dass sie gerade daran arbeiten, dass auch auf Französisch alphabetisiert wird und auch die Nebenfächer dann auf Französisch gehalten werden. Dass den Sprachen entsprechen gewählt werden kann. Inwiefern das Erfolge bringt, das muss man abwarten. Das kann man jetzt schlecht sagen, aber (-) klar, wenn ich in einer Sprache unterrichtet werden, die nah an meiner Muttersprache ist, dann ist das klar von Vorteil.

F: Okay, welche Unterstützungen gibt es dazu? Weiterbildungen, Materialien, und so weiter.

L: Also Weiterbildungen gibt es in dem Bereich (-) konkret, um der Mehrsprachigkeit gerecht zu werden und wie man dazu einen Unterricht gestalten kann. Ich hatte da auch bei einer Weiterbildung mitgemacht, die hat geheit: "So schmeckt Differenzierung". Das war jetzt einfach Differenzierung im Allgemeinen, aber da sind wir jetzt auch auf das sprachliche Differenzieren eingegangen, um den Kindern aber alle die Möglichkeit zu bieten, an einem vielsprachigen Kurs teilnehmen zu können. (-) Nun konkrete Materialien (-) wie gesagt, verschiedene Bücher des Ministeriums werden in zwei Sprache, einmal auf Deutsch und einmal auf Französisch (-) das wäre jetzt zum Beispiel für das Naturwissenschaften-Buch der Fall. Das Geographie-Buch, der Atlas glaube ich auch. Mathematik glaube ich jetzt nicht. (-) Ja sonst, konkrete Materialien (-) ja, die iPads, so Online-Plattformen wie DEEPL, auch solche Stifte, die deine Stimme einspeichern. Da kannst du dann so ein Wort sagen, und dann können die Kinder auf einen Knopf drücken und sich das Wort, auch in ihrer Muttersprache, anhören, wenn sie die Bedeutung mal vergessen haben. Ja, sonst (-) nein.

F: Gibt es dann noch Material oder Ressourcen, die du dir wünscht?

L: Also was mir helfen würde, wenn es (-) jetzt vom Ministerium aus eine Seite geben würde, wo man sämtliche Themen beidsprachig finden würde, für alle Fächer. Wo man aber auch ein Tool hätte (-) ich weiß, dass es auch Tools gibt, wo man das benutzen kann, aber man muss bezahlen oder es funktioniert nicht richtig (-) wenn man wirklich ein Arbeitsblatt in einer Sprache hochladen könnte und es würde dir dann sofort akkurat übersetzt werden. Okay, das ist jetzt wirklich Bequemlichkeit, für das man es nicht per Hand übersetzen muss, dass man jetzt nicht immer zwei Exemplare erstellen muss. Dass man es vielleicht sogar in mehr Sprachen übersetzen lassen kann, wie jetzt nur auf Deutsch oder auf Französisch. Das man vielleicht sogar so weit gehen kann, dass man jetzt einem Kind es sogar noch in seiner Muttersprache mitgeben kann. Das wäre mega, wenn es so etwas geben würde.

F: Ist so etwas dann nicht geplant für das nächste Schuljahr? Mit der Alphabetisierung auf Französisch, dass da gerade alles in den beiden Sprachen herauskommt?

L: Ja, aber das ist weil (-) das geht ja jetzt schrittweise. Wir haben ja jetzt, für dieses Schuljahr wurde das ein bisschen im Zyklus 1 angefangen. Und für das nächste Schuljahr, da kommt das ja mit der Alphabetisierung auf Französisch im Zyklus 2, das Schuljahr danach kommt der Zyklus 3, dann der Zyklus 4 (-) dann kommt so etappenweise. Also es sind nicht alle zusammen. Und ich denke, dass damit zeitgleich die Adaptation so kommt, mit mehrsprachigen Materialien (-) ja.

F: Okay, das heißt, dann würde es auch für jeden, egal ob man eine deutsch-sprachige oder französisch-sprachige Klasse hat, einfacher werden? Zumindest, was die Materialien angeht?

L: Ja einfacher (-) darüber lässt sich streiten. Aber ich denke, mit mehrsprachigem Material ganz sicher. Auf jeden Fall...ja.

F: Okay, und dann noch (-) gibt es Praktiken oder Ansätze, die du anderen Lehrkräften empfehlen würdest?

L: Also was ich festgestellt habe, in den Klassen, in denen ich jetzt arbeite, was gut funktioniert, sind vor allem kooperative Lernmethoden. Die finde ich in einem mehrsprachigen Setting auch sehr gut. Und dann allgemein differenzieren, vor allem Inhalte, Sozialformen differenzieren (-) den Lernniveaus nach die Gruppen bilden. Es kommt vor, dass ich ganz bewusst starke und schwache Schüler zusammensetze, das hängt aber immer davon ab.

F: Okay, gibt es sonst noch etwas, das du zu dieser Thematik sagen möchtest?

L: Nein. Also an sich konnte ich jetzt alles sagen, was ich so bisher in meiner Berufserfahrung erlebt habe, was so meine Eindrücke dazu sind, in einem mehrsprachigen Kontext zu arbeiten (-) nein, so direkt habe ich dem nichts hinzuzufügen.

F: Und dann für mich, gibt es etwas, dass du an diesem Interview kritisieren möchtest? Kann ich etwas besser machen, sind die Fragen gut gestaltet?

L: Nein, ich habe die Fragen gut gefunden, sie waren auch von der Chronologie her gut aufgebaut. Die Atmosphäre habe ich relax empfunden. Ich habe mich jetzt nicht unter Druck gefühlt oder so. Also für mich (-) nein, ich würde genauso weitermachen. Ich würde jetzt nichts ändern.

F: Okay, vielen Dank. Das wäre es.

12.3.4 Interview 4

F: Vielen Dank zuerst, dass Sie mitmachen. Um sofort einzusteigen, könnten Sie kurz über ihren beruflichen Werdegang erzählen und über ihre bisherige Berufserfahrung?

L: Ja, mein beruflicher Werdegang (-) ich habe drei Jahre lang studiert, danach habe ich an einer Dorfschule gearbeitet (-) eher mit einer luxemburgischen Population. Und danach habe ich in einer anderen Schule gearbeitet. Das war wirklich ganz, ganz international. In vielen Klassen hatte ich eigentlich nicht einen, der als Muttersprache Luxemburgisch hatte. Ja, (-) Erfahrung (-) habe ich eigentlich sehr viel, da ich schon viele Jahre arbeite. Ich habe auch gemerkt, dass es sich geändert hat im Laufe meiner beruflichen Karriere. Die Kinderpopulation hat sich viel geändert, es ist alles internationaler geworden. Ich habe meist den Zyklus 2, erstes und zweites Schuljahr. Das heißt, die Alphabetisierung auf Deutsch, aber auch Französisch habe ich unterrichtet. Ja, und dann die anderen Fächer, Naturwissenschaften und alles, was dazu gehört.

F: Okay, und wie sieht die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung Ihrer aktuellen Klasse aus?

L: Da sind ganz viele Nationalitäten, die zusammenkommen (-) Eritrea, montenegrinische Kinder, portugiesische Kinder, Kapverdiener, Italiener, Tunesier. (-) Muttersprache Luxemburgisch hatte ich eigentlich keinen. Ich habe einen, da können die Eltern Luxemburgisch, aber die reden eigentlich zuhause Jugoslawisch (-) ja, das war eine sehr spannende Klasse, aber eine ganz liebe Klasse muss ich sagen, die auch gut zusammen funktioniert hat.

F: Und wie war es damals, als sie angefangen haben zu arbeiten?

L: Ja, wie gesagt, das war in einer Dorfschule, da hatte ich nur luxemburgische Kinder. Ich hatte ein Kind, das vorher in Deutschland gelebt hatte, ich hatte vielleicht zwei portugiesische Kinder, und das war alles. Das war völlig anders, ja.

F: Und das hat sich dann progressiv verändert?

L: Ja, erstens da ich zuerst in einer Dorfschule Unterricht gehalten habe, das war eben mehr Luxemburgisch. Und als ich dann umgezogen bin, am Anfang war das hier eine Bezirksschule. Sagen wir mal hier im Bezirk wohnen viele Ärzte, da das Krankenhaus ja auch hier ist. Das waren auch noch viele luxemburgische, aber ja auch noch italienische Kinder. Ja, die waren aber auch schon in der 2. respektiv 3. Generation. Portugiesische Kinder, die sind oft (-) dass die Eltern aus Portugal zugewandert sind und das die Kinder hier eingeschult wurden. Das war teilweise eine größere Herausforderung, aber (-) so jugoslawische Kinder hatten wir damals gar keine. Aktuell in den letzten Jahren hatten wir auch, da wir das Flüchtlingsheim hier haben, auch Flüchtlinge aus den Kriegsgebieten und auch aus Afrika. Ja, das war dann noch natürlich ein zusätzlicher Challenge.

F: Okay, und welche Sprachen sprechen sie selbst?

L: Ich selbst (-) ja Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch etwas weniger fließend, aber ich kann mich aber gut darin ausdrücken.

F: Okay, und sonst keine weiteren Sprachen?

L: Also Latein kann ich ja jetzt nicht dazu zählen, deshalb nein (Lacht). Nein, sonst keine.

F: Okay, und welche Rolle spielen diese Sprachen in ihrem Unterricht?

L: Eine sehr wichtige Rolle. Also Luxemburgisch ist Umgangssprache, auch wenn ich eine Klasse habe, in der sehr viele verschiedene Nationalitäten sind. Und gerade deswegen ist es auch Umgangssprache, das heißt, wie ich die Kinder begrüße, wie ich mit ihnen in den Pausen rede, das ist alles auf Luxemburgisch. Und dann während des Deutschunterrichts wird dann Deutsch geredet, während der Mathematik auch. Aber ich muss zugeben, am Anfang des ersten Schuljahres noch nicht, da fängt man auch noch auf Luxemburgisch an und dann wird langsam, da die Kinder dann besser Deutsch können, auf Deutsch gewechselt. Und dann Französisch, das ist so, viermal in der Woche eine halbe Stunde, wo man dann Hörverständnis hat oder redet. Das ist alles verbal, da ist jetzt nichts Schriftliches.

F: Okay, und dann (-) ich möchte in meiner Arbeit analysieren, wie die Sprachen in den Unterricht eingeplant werden, und wie es dann nachher in der Umsetzung aussieht. Zuerst zur Planung (-) die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen, die die Kinder alle mit sich bringen, wie werden diese in die Planung integriert?

L: Ja, also ich würde mal meinen, hauptsächlich für den Deutschunterricht und für den Französischunterricht spielt das eine Rolle, weil das dort sehr auch die Sprachen zentriert ist. Im Deutschen, früher, am Anfang meiner Karriere, hatte ich viele luxemburgische Kinder und das ist nahtlos in das Deutsche übergegangen. Das Erlernen des Wortschatzes war überhaupt nicht schwierig. Mittlerweile ist das ein sehr, sehr großer Teil des Deutschunterrichts. Es ist nicht so einfach, und natürlich, bringen die Kinder da ihre eigenen Sprachen mit ein. Wenn sie zum Beispiel ein Wort auf Deutsch nicht wissen, dann frage ich sie, wie es denn in ihrer Sprache heißt. Wohlwissend, dass ich diese Sprachen jetzt nicht kenne, wenn sie dann etwas sagen (-) meistens habe ich dann noch andere Kinder dieser Nationalität, die dann entweder bestätigen oder widerlegen, ob das richtig ist. Ich kann es nicht beurteilen. Im Portugiesischen jetzt ein wenig, im Italienischen auch, aber jetzt in den jugoslawischen Sprachen kann ich es nicht beurteilen. Ja, also viel Luxemburgisch, und da die Kinder ja schon zwei Jahre in der Spielschule waren, können die Meisten aber Luxemburgisch. Dann versuchen wir so zurecht zu kommen.

F: Und wie ist es in Fächern wie Mathematik?

L: Ja, das läuft dann auch am Anfang auf Luxemburgisch, danach versuchen wir immer mehr auf Deutsch. Sie lernen dann auch die verschiedenen Wörter, die im Deutschen wichtig sind, also im Rechnen wichtig sind. Ja, da kommt nun eigentlich weniger das Portugiesische, das Jugoslawische zum Einsatz. Das ist ja auch, ich meine Rechenzeichen sind internationale Ziffern und das (-) das Einzige, wo es effektiv ein Problem gibt, das ist (-) ein großes Problem, das ist wenn wir die Zahlen lernen. Dreiundzwanzig, Achtundvierzig, da im Französischen und im Portugiesischen ist es „vingt-huit“, „quarante-huit“. Das heißt, zuerst wird der Zehner genannt und danach der Einer, und im Deutschen respektiv im Luxemburgischen werden zuerst die Einer genannt und dann die Zehner. Und da sind dann ganz viele Kinder, die das falsch schreiben und auch falsch sagen. Sie lernen dann auch zuhause mit ihren Eltern, die dann ihre Muttersprache sprechen, das macht die Sache dann nicht einfacher. Da ist es die Sprache, die einschreitet, ganz klar, da eben ein anderes System da ist.

F: Okay, und welche Strategien und Material benutzen Sie, um den Unterricht für jeden sprachlich verständlich zu gestalten?

L: Ja, also erstmal, wenn wir jetzt im Deutschen einen neuen Buchstaben lernen, dann ist der Wortschatz sehr wichtig. Dieser Wortschatz ist auch für die folgenden Aufgaben sehr wichtig. Zu jedem Wort gibt es ein Bild, das an die Tafel gehängt wird. Verschiedene Kinder kennen die Wörter schon auf Deutsch, andere nicht. Der, die, das ist auch ein Challenge für die ausländischen Kinder, die drei Artikel. Der ist immer blau, die ist immer rot, und das ist immer gelb. Damit die Kinder auch visuell die Farbe mit einem gewissen Artikel assoziieren. Ja, die Bilder bleiben während zehn Tagen, zwei Wochen auf der Tafel. Jeden Tag werden sie wiederholt. Ganz am Anfang, wenn der Wortschatz für die Kinder noch fremd ist, nehme ich den Wortschatz auf und sende es den Eltern zu. Das heißt, die Eltern sehen das Bild und ich spreche das Wort dabei aus, damit sie das auch zuhause üben können. Die ersten paar Wochen in der Schule, das ist nicht so einfach. Und mit der Zeit wird es ein wenig einfacher, da ja einige Wörter oft vorkommen. Auch Nomen, Verben oder Adjektive werden mit verschiedenen Farben gekennzeichnet, damit die Kinder es visuell besser einprägen können. Wenn wir einen Satz machen, haben wir verschiedene Bausteine dafür mit unterschiedlichen Farben, zum Beispiel Nomen sind blau, Verben sind grün, und die Kinder versuchen dann, mit diesen Bausteinen einen Satz zu erstellen. Es wird mit farblichen Elementen unterlegt, damit sie die Syntax richtig lernen. Auch weil die Syntax ja ganz anders in den verschiedenen Sprachen ist. Ja, daraus entstehen immer so Probleme. Ja, ganz viel (-) eben visuelle Bilder, damit die Kinder das dann sehen. Parallel machen wir auch Hörverständnis, da sie die Sprache auch ein wenig hören sollen. Das fängt dann auch sehr, sehr einfach an, zum Beispiel haben sie dann ein Bild voller Luftballons mit unterschiedlichen Größen und Formen. Und dann wir zum Beispiel gesagt: Der große Luftballon ist blau und dann müssen die Kinder diesen finden. Das heißt, es erfolgt sehr viel über das Hören.

F: Okay, haben die Strategien und das Material, die Sie benutzen, sich über die Jahre verändert?

L: Ja, ganz am Anfang, in der Dorfschule, hatte ich alle diese Bilder nicht. Das war überhaupt nicht nötig. Da hatten wir nur ein Blatt, wo das Bild mit dem Wort nebeneinander waren. Wir haben das in der Schule ein oder zweimal geübt, sie haben es mit ihren Eltern zuhause geübt, und dann wussten sie das. Also das war nicht Deutsch als Fremdsprache lernen. Mittlerweile machen wir wirklich Deutsch als Fremdsprache. Ja (-) dafür ist es aber im Französischen einfacher. Französisch, für die portugiesischen, für die italienischen Kinder, ist einfach. Das heißt, die Kinder, die dann im Deutschen schwach sind, die können dann im Französischen eher zeigen, dass sie schneller vorankommen.

F: Ich habe dazu (-) sie haben ja auch schon sicher vom Projekt ALPHA gehört, dass gleich eingesetzt wird. Finden Sie, dass es sich dabei um ein hilfreiches Projekt in Bezug auf die Sprachsituation handelt?

L: Ah ja, das kenne ich. Natürlich. Ich würde schon meinen, dass das für viele Eltern und Kinder einfacher wird. Natürlich muss man in der Praxis schauen, wie sich das umsetzt und wie man es am Ende schafft, dass die Beiden zusammenfinden, die die auf Deutsch alphabetisiert werden, und die, die auf Französisch alphabetisiert werden. Ob das wirklich den frankophonen Kindern die Sache einfacher macht, oder ob es das Problem nur weiter nach hinten schiebt, man weiß es nicht.

F: Das heißt, sie haben aber schon eine kritische Sicht darauf?

L: Ja, schon. Auch da ich ja noch nicht da mitgemacht habe. Vielleicht wenn ich selbst eine Projektklasse gehabt hätte (-) hätte ich es vielleicht sehr gut gefunden, ja. Aber im Moment (-) bin ich nicht abgeneigt, absolut nicht. Aber man muss das einfach schauen, einfach im Auge behalten. Aber der Anfang ist sicherlich einfacher für viele Kinder und Eltern. Ja, ganz sicher.

F: Okay. Gibt es Situationen im Alltag, das muss jetzt nicht während dem Unterricht sein, in denen die Erstsprachen der Kinder bewusst gefördert werden?

L: Bewusst fördern ist meistens nicht einmal nötig, eher ist es das Gegenteil, dass ich versuche sie dazu zu bekommen, auf Luxemburgisch miteinander zu reden. Das hängt natürlich auch von der Klassenzusammensetzung ab. Ich hatte schon Klassen, da waren sieben portugiesische Kinder drin, und ich hatte alle Mühe, damit die nicht in der Klasse, und bei den anderen Kindern, die kein Portugiesisch verstehen, unter sich die ganze Zeit Portugiesisch redeten. Und deshalb habe ich so ein wenig die Regel eingeführt, dass im Klassenraum, und wenn wir eine Aktivität in der Klasse zusammen machen, versucht wird, auf Luxemburgisch miteinander zu reden. Soweit es möglich ist. Und in der Pause, da sollen sie wirklich ihre Sprache sprechen, ihre Muttersprache. Das stört mich dann nicht, das finde ich dann auch ganz gut. Aber ich sage einfach, es ist nicht ganz fair, wenn die einen Portugiesisch reden und die anderen verstehen nichts. Ist immer ein wenig problematisch, da einige Kinder aber ausgeschlossen werden. Die stehen dann nebenan und verstehen kein Wort. Wo das aber bewusst valorisiert wird, wir haben beispielsweise, wenn ein Kind Geburtstag hat, jeden Morgen dann den Happy Birthday gesungen für dieses Kind. Wenn das Kind dann ein Portugiese war, dann haben wir bewusst das Lied auch auf Portugiesisch gesungen. Und die jugoslawischen Kinder haben das dann bewusst für dieses Kind auf ihrer Sprache gesungen. Einfach, damit die Kinder auch merken, dass ihre Sprache auch etwas wert ist. Aber nun, um im Lernprozess immer voranzukommen, war das jetzt nicht unbedingt wichtig. Oder wenn wir die Bilder dann benennen und keiner weiß es, dann frage ich, wie es in ihrer Sprache heißt.

F: Gibt es denn auch Situationen, in denen bewusst Sprachen vermieden werden?

L: Oh ja, wenn wir im Kreis sitzen, ist es schwierig, wenn einer eine Sprache spricht, die nicht jeder oder ich selbst nicht verstehe. Ich sage jetzt nicht, dass das Kind die Sprache nicht reden darf, wenn es sonst nicht klappt, dann versuchen wir danach nochmal das in unserer Sprache zu formulieren, damit jedes Kind es mitkriegt.

F: Okay, und dann (-) ich glaube, dass wurde vorher schon erwähnt (-) Situationen, in denen dann bewusst auf eine Sprache gepocht wird?

L: Ja, danach im Deutschunterricht, da muss man richtig darauf pochen, dass dort Deutsch geredet wird. Das ist wirklich nicht so einfach bei den Kindern. Wörter sagen auf Deutsch geht, aber um dann einen Satz zu sagen (-) verschiedene Kinder tun sich richtig schwer, die trauen sich dann manchmal nicht. Da sind dann manchmal so Momente, wo man sagt: Komm, jetzt probiere doch mal bitte. Also ganz von selbst funktioniert das nicht immer, da muss man schon manchmal dahinter bleiben.

F: Das glaube ich. Nun zur Umsetzung (-) inwiefern weicht diese ganze Planung von der tatsächlichen Durchführung ab?

L: Ja, also zeitlich mal sicher. Man braucht immer mehr Zeit, und das weiß man nicht im Voraus. Man braucht mehr Zeit, um den Wortschatz vorzubereiten. Ich glaube, das gehört zu den alltäglichen Sachen in der Schule. Aber man kann da auch ruhig eine Stunde überziehen und dafür eine andere ein wenig fallen lassen. Die Abweichungen sind jetzt aber nicht unbedingt durch sprachliche Sachen bedingt, sondern eher durch andere Sachen bedingt (-) ein Kind, das austickt, ein anderer Streit, so (-) aber normalerweise, da ich auch schon lange arbeite, weiß ich ungefähr, auf was ich mich einlasse und wie ich den Unterricht aufbauen muss, damit er auch funktioniert.

F: Das heißt, sprachliche Faktoren spielen für Sie da keine große Rolle?

L: Nur das man mehr Zeit braucht. Man braucht einfach mehr Zeit, um den Wortschatz richtig einzuführen oder um irgendeine Aufgabe zu machen. Aber, ich finde jetzt nicht (-) also mein Unterricht ist immer so geplant, dass ich mehr oder weniger das durchziehen konnte, was ich geplant habe. Ja, (-) dann differenziert man ja auch. Ich glaube, ich habe auch Arbeitsblätter, da weiß ich im Voraus: Dieses Kind kann das nicht. Da weiß ich im Voraus, dieses Kind bekommt jetzt eine ähnliche Aufgabe, aber ein wenig einfacher und ein bisschen kürzer. Kinder, die viele Schwierigkeiten in den Sprachen haben, die noch nicht so weit sind, die bekommen einfach eine andere Aufgabe. Eine kürzere, damit sie zeitlich gleich fertig werden.

F: Das heißt, man könnte demnach behaupten, dass die Sprachen schon ein großer Faktor sind, aber wenn man sie gut in die Planung miteinbezieht, dann tauchen keine größeren Probleme auf?

L: (Zustimmend) Ja. Für mich war die Herausforderung eher verhaltensauffällige Kinder als jetzt der Faktor Sprache. Nein. Ich habe schon jahrelang Klassen mit solchen internationalen Zusammensetzungen. Ich weiß schon, was ich ihnen zumuten kann, und was nicht.

F: Okay, wir sind schon ein wenig darauf eingegangen, aber die Erstsprachen der Kinder, wie werden diese in den Unterricht integriert?

L: Welche Rolle spielt sie, um eine andere Sprache zu erlernen oder welche Rolle spielt sie in der Unterrichtsgestaltung?

F: In der Unterrichtsgestaltung.

L: Ja, da spielt sie eine Rolle, denn, wenn man eine neue Sprache lernt, baut man die neue Sprache auf der alten Sprache auf. Unbewusst, dass macht man nicht bewusst. Das heißt, wenn ein Kind seine Muttersprache gut beherrscht, was sehr wichtig ist, ist das ein positiver Faktor, um eine neue Sprache zu erlernen. Wir haben aber auch immer mehr Kinder, die haben eigentlich keine Muttersprache.

F: Ja genau, das habe ich schon gehört.

L: Zum Beispiel, wenn die Eltern zwei verschiedene Sprachen sprechen, und (-) da ist es nicht so nach dem Prinzip „Eine Person, eine Sprache“, zum Beispiel der Vater redet immer Französisch mit dem Kind, die Mutter redet immer Portugiesisch mit dem Kind, und wenn sie zusammen sind, dann reden sie halt Portugiesisch oder Französisch. Nein, die Mutter die redet dann halb Portugiesisch, halb Französisch und der Vater, der hat dann auch

Französisch und mischt ein wenig Luxemburgisch mit ein, dann kann das Kind keine Muttersprache aufbauen. Aber falls ein Kind wirklich eine gefestigte Muttersprache hat, dann ist das wirklich ein Plus, um eine neue Sprache zu lernen. Denn dann hat das Kind intuitiv ein Verständnis für die Grammatik, wie eine Sprache funktioniert, und das hilft dann um eine neue Sprache zu lernen. Das große Problem sind die Kinder, die keine richtige Muttersprache haben, oder ihre eigene Muttersprache sehr, sehr schlecht sprechen. Das ist dann eine richtige Herausforderung. Wir haben gelernt, dass wenn ein Kind keine richtige Muttersprache hat, kann es kaum, also gut eine andere Sprache lernen. Es ist dann auf jeden Fall richtig schwierig.

F: Okay. Ich habe schon gehört, dass es immer mehr vorkommt, dass die Kinder überhaupt keine Sprache sprechen, wenn sie eingeschult werden.

L: Ja, das kommt auch noch im Zyklus 2 vor. Die kommen in den Zyklus 2 und haben noch immer keine richtige Muttersprache. Und dann sagen die Eltern auch, dass das Kind sehr viel Portugiesisch und Französisch vermischen würde. Oder, es redet eigentlich kein richtiges Portugiesisch. Und das ist dann (-) nicht gut. Es sind ja auch ausländische Eltern, die Luxemburgisch können. Sie sollten eigentlich überhaupt nicht Luxemburgisch mit den Kindern reden, sie sollten ihre Sprache sprechen. Das bringt dem Kind viel mehr und (-) ist viel besser für die Entwicklung als wenn sie jetzt eine Sprache sprechen, die ihnen jetzt nicht 100% liegt. Dann sprechen sie es selbst falsch, und das Kind lernt es falsch. Ich kann eigentlich nur allen Eltern raten, dass sie ihre Muttersprache mit ihrem Kind sprechen sollten.

F: Okay. Im letzten Bildungsbericht gibt es eine Studie, die aufzeigt, dass Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen, besser abschneiden als Kinder, die zuhause eine andere Sprache sprechen. Stimmen Sie dem zu?

L: Ich hatte jetzt in den letzten Jahren nicht mehr diesen Vergleich, da ich kaum einen hatte, der zuhause Luxemburgisch gesprochen hat. Ich finde, dass ich auch ausländische Kinder habe, die sehr stark in der Schule sind. Und obwohl sie zuhause nicht Luxemburgisch reden, sehr talentiert sind und gute Noten bekommen. Es ist natürlich richtig, ein Kind, dass 100% Luxemburgisch ist, ist durch das Deutsche bevorteilt. Ganz klar. Auch, wenn die Eltern dem Kind zuhause bei den Hausaufgaben helfen und die Eltern reden auch Luxemburgisch, die reden ja dann auch alle Deutsch, dann ist das ein großer Vorteil. Auch Eltern, die hier in Luxemburg zur Schule gegangen sind, die kennen alle das Schulsystem, wissen auf was es ankommt und wissen auch, wie sie ihre Kinder am besten unterstützen können. Das ist eben ganz oft nicht, wenn Eltern aus anderen Ländern kommen, da hat die Schule nicht oft denselben Stellenwert wie bei uns. Die Eltern tun sich auch schwer und können den Kindern nicht helfen (-) aber es ist nicht, dass nur der Faktor Sprache das Ganze schwierig gestaltet, sondern eher die Einstellung der Eltern in Bezug auf die Schule. Dass sie den Kindern auch zeigen, dass die Schule auch wichtig für sie ist. Die Kinder lernen für die Eltern und für die Lehrerin, das ist so. Sie wollen den Eltern eine Freude machen, und der Lehrerin eine Freude machen, und wenn die Eltern sich zuhause gar nicht dafür interessieren oder es ist ihnen egal, dann ist das demotivierend. Dafür ist es schwierig für mich darauf zu antworten. (-) Wenn ich jetzt natürlich meine Dorfklasse von früher anschau, nur luxemburgische Kinder, dann sind wir viel, viel schneller im Deutschen vorangekommen, das stimmt schon. Das soll aber nicht heißen, dass Kinder, die zuhause eine andere Sprache sprechen, in unserem Schulsystem riesige Probleme bekommen müssen. Gar nicht.

F: Könnte man dann behaupten, sie wären benachteiligt, da die Unterrichtssprache Deutsch ist und das eher den luxemburgisch-sprachigen Kindern liegt?

L: Ja, also im Deutschen sind sie effektiv (-) also am Anfang ist es sehr schwierig für sie. Dagegen ist es für Luxemburger genauso schwierig, Französisch zu lernen. Das heißt, diese Schwierigkeiten (-) ich meine jetzt die portugiesischen, italienischen (-) also alle diese romanischen Sprachen, habe es schwieriger, das Deutsche zu lernen, aber luxemburgische Kinder (-) ich hatte einen sehr, sehr starken Schüler, einen Luxemburger, die Eltern alle beide Lehrkräfte, der hatte richtig Schwierigkeiten mit dem Französischen. Und während dann die anderen Kinder, Portugiesen und (-) zwar auch oft Jugoslawen es viel einfacher hatten im Französischen. Okay, wir haben auch Kinder aus Eritrea, die reden eine Sprache, die hat weder mit dem Deutschen noch mit dem Französischen etwas gemeinsam. Ja, das ist überhaupt nicht einfach, das ist gar nicht einfach.

F: Okay, und wenn wir jetzt die anderen Fächer, wie Mathematik, Naturwissenschaften und so nehmen, die sind ja auch alle auf Deutsch.

L: Ah nein, das ist ganz viel auf Luxemburgisch. Uns ist sogar vorgegeben, dass wir Naturwissenschaften auf Luxemburgisch halten sollen, auch wenn wir jetzt zum Beispiel Tiernamen: Das Reh, der Hirsch, das Wildschwein (-) auf Deutsch lernen. Aber Umgangssprache in Naturwissenschaften im Zyklus 2 ist Luxemburgisch.

F: Und danach wird auf Deutsch gewechselt?

L: Ja, im Zyklus 3 würde ich meinen, dass das auf Deutsch stattfindet. Leben und Gesellschaft ist auch meistens auf Luxemburgisch, aber das geht dann langsam immer mehr ins Deutsche.

F: Okay (-) dann noch der letzte größere Punkt (-) dabei geht es um die Unterstützung. Welche Unterstützung bekommen Sie? Seien es Fortbildungen oder Materialien, gerade um die Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubauen.

L: Ja, also Fortbildungen müssen wir ja regelmäßig machen. Da liegt es aber an der Lehrkraft, in welchem Bereich er seine Fortbildung machen will. Das heißt, einer der findet, er brauche noch unbedingt eine Fortbildung in den Sprachen, wie er das besser umsetzt, der findet sicher Fortbildungen. Aber es gibt genauso gut Fortbildungen im Bereich Dyskalkulie oder Sonstiges. Das heißt, man wird als Lehrkraft nicht gezwungen, eine Fortbildung im Bereich Sprachen zu machen. Es ist so, dass jeder wählen kann, was er eben braucht. Aber dieses Angebot gibt es. Gut, Materialien (-) einmal im Jahr haben wir eine luxemburgische Büchermesse, mit den neuesten Materialien. Da kann man hingehen, da kann man sich inspirieren. Es gibt auch Gewerkschaften, die arbeiten auch an Sachen, um ein wenig zu helfen. Oder es gibt so deutsche Kataloge, die wir geschickt bekommen, da kann man auch in Deutschland Sachen bestellen. Also es gibt schon viel, wenn man sucht, dann findet man.

F: Gibt es dann auch Sachen, die es noch nicht gibt? Die vielleicht helfen könnten, die man sich wünschen könnte?

L: Ja, vielleicht ein wenig mehr (-) Audiomaterial, um so ganz einfache deutsche Aufgaben zu machen. Das meiste Audiomaterial kommt aus Deutschland, und das ist nicht unbedingt an uns adaptiert. Das heißt, das fängt sofort zu schwierig an. Wirklich einfacher (-) so Deutsch als Fremdsprache. Und vielleicht auch Bildmaterial dabei, es wäre toll, wenn man das schon fertig hätte. Also wirklich ganz, ganz einfache Sachen für den Anfang, das wäre schon toll. Und im Französischen (-) da haben wir ja schon seit einigen Jahren ein neues Programm. Da haben wir auch schon viel Material. Das ist im Zyklus 2 ja nur auf Reden und Hören ausgebaut (-) und ich finde das ist schon sehr gut ausgebaut.

F: Okay, ich habe aus anderen Interviews mitbekommen, dass man sich wünscht, dass Bücher wie das Mathematikbuch eine deutsche und französische Version bekommen. Was halten Sie davon?

L: Ah ja, (-) ja, effektiv. So die Rechengeschichten (-) das wäre schon eine Hilfe. Es gibt Gewerkschaftsmaterialien, da ist das schon. Das sind so Arbeitsblätter als Zusatz zum Rechenbuch. Aber das Standardbuch, das man hat (-) effektiv, da sind die Aufgaben immer auf Deutsch und die könnten auch auf Französisch sein. Das ist richtig.

F: Okay, gibt es Praktiken und Ansätze, die Sie anderen weiterempfehlen würden?

L: (Lacht) Ich würde mir selbst nicht anmessen, irgendetwas einem anderen zu empfehlen. Ich bin mir sicher, die Jüngeren wissen noch mehr, da sie das vor Kurzem erst gelernt haben und da eben zu meiner Zeit, als ich anfang, noch nicht so eine internationale Population vorhanden war. Ja, was könnte man empfehlen?

F: Vielleicht gerade aus der Erfahrung, die Sie gesammelt haben?

L: Ja, (-) viel visuelles Material, Konkretes (-) aber ich denke, wenn ich meine Kolleginnen so anschau, die machen das alles schon. Und da ist jetzt nicht, dass ich nun unbedingt etwas empfehlen würde. Was natürlich toll wäre, aber dafür haben wir überhaupt nicht die Möglichkeiten in unserer Schule, das wären diese interaktiven Tafeln, die Beamer, die wir auch gar nicht in jedem Raum haben. Aber ich habe keine Erfahrung damit. Also wichtig ist es, die Kinder immer zu motivieren, nicht immer dieselbe Methodik zu machen, sondern (-) Spiele spielen, mit Bildern und so. So Lernspiele eben, da kann man viel Verschiedenes machen. Viele Spiele, um den Wortschatz zu üben. Natürlich nehmen diese Spiele auch viel Zeit. Man muss nach dem Lehrplan gehen, das heißt, man kann auch nicht nur Spiele machen. Aber jeden Tag ein kleines Spiel, das die Kinder motiviert, das ist immer toll. Besonders bei den Kleinen.

F: Gibt es sonst noch etwas, was zu diesem Thema noch nicht gesagt worden ist?

L: Im Moment (-) fällt mir jetzt nicht so richtig etwas ein. Ich denke, ich habe schon viel geredet (-) ja, wichtig ist natürlich (-) für die Kinder sind die Eltern extrem wichtig. Die Eltern denken zwar, dass sie keine wichtige Rolle spielen, aber ihre Rolle ist eine Riesige (-) und sie verstehen das nicht immer. Aber ja, wir können ihnen das sagen, aber verstehen müssen sie es selbst. Sei es alleine ihre Rolle, den Kindern eine gute Muttersprache mit auf den Weg zu geben oder das Interesse für die Schule. Schon alleine das ist so wichtig. Sie müssen überhaupt nicht Deutsch oder Französisch sprechen, sie können sehr viel machen, ohne dass sie diese Sprachen sprechen. Nur das valorisieren, das in der Schule gemacht wird. Dem Kind zeigen, dass man froh ist über das, was es gelernt hat.

F: Okay, und dann nur noch kurz für mich (-) gibt es etwas an diesem Interview, dass ich besser gestalten könnte?

L: Oh nein. (Lacht) Das war alles gut.

12.3.5 Interview 5

F: Dann zuerst vielen Dank nochmal, dass du teilnimmst. Um anzufangen, kannst du deinen beruflichen Werdegang kurz beschreiben und über deine bisherige Berufserfahrung berichten?

L: Ich habe den Bachelor in den „Sciences de l’Education“ auf der Universität Luxemburg absolviert. Danach habe ich im Ausland noch zu Gießen einen Master in der inklusiven Bildung und Elementarpädagogik gemacht. Ich arbeite jetzt seit fünf oder sechs Jahren (-) ich habe 2019 im September angefangen. Ich habe im Zyklus 3 gearbeitet und dieses Jahr bin ich „Surnumeraire“ im Zyklus 2 und im Zyklus 3.

F: Okay, und wie sieht die sprachliche und kulturelle Zusammenstellung ihrer Klassen aus?

L: Wir haben sehr viele portugiesisch-sprachige Kinder, die aber schon oft von der 2. Generation oder von der 3. Generation sind. Das heißt, viele dieser Kinder reden mit einem der Eltern schon Luxemburgisch. Zudem auch viele, wo die Eltern ihre Schule schon hier absolviert haben, die eigentlich schon gut Luxemburgisch reden, aber nicht immer mit ihren Kindern Luxemburgisch sprechen. Ich war aber, als ich hier angefangen habe, ehrlich gesagt überrascht, wie viele Elterngespräche ich doch noch auf Luxemburgisch halte. Das habe ich von meinen Praktika vorher nicht so gekannt.

F: Diese waren wo?

L: Ja, eher im Süden (-) und danach eben, als ich hier angefangen habe, da hatte ich dann ganz oft Klassen, in denen ich die Gespräche mit den Eltern auf Luxemburgisch gehalten habe, was im Land aber nicht mehr so üblich ist im Moment. Das ist aber auch manchmal Zufall. Es sind dann auch Klassen dabei, wo man dann aber mehr auf Französisch reden muss. (-) Dann haben wir sehr viele kapverdianische Kinder, die auch zum Teil viel Portugiesisch sprechen. Und wir haben eine Reihe Kinder, die eine südslawische Sprache sprechen, also eine der alten jugoslawischen Sprachen. In den aktuellen Klassen habe ich auch ein chinesisches Kind, das auch zuhause viel Chinesisch spricht. Das hat auch im Zyklus 1 noch keine unserer Sprachen geredet und redet auch mit mir nicht viel. Aber nicht, weil es kein Luxemburgisch redet, sondern eher scheu ist. Dann sind auch noch manchmal russische Kinder darunter, aber das sind nicht viele. Bei mir würde ich aber sagen, dass die meisten Kinder Luxemburgisch sprechen oder Portugiesisch zuhause.

F: Dann kann man auch behaupten, dass es hier einen regionalen Unterschied in Luxemburg gibt, da du die Praktika im Süden absolviert hast, und es dort anders war?

L: Ja. Was zum Beispiel auch in den Klassen oft anders ist (-) weil die Eltern schon Luxemburgisch aber verstehen, haben sie auch nicht die Tendenz so oft zu switchen. Falls sie meinen, sie müssten so reden, damit du es nicht verstehst. Im Süden unterhalten sich auch die Kinder sehr oft in ihren Sprachen, weil sie diese besser können. Sie nehmen da das Luxemburgische wirklich als Barriere wahr. Das ist hier, glaube ich, nicht so. Wenn sie hier in das Portugiesische switchen, ist es, weil sie es wollen, weil sie dann das Gefühl haben, dass die anderen sie dann nicht verstehen. (-) Ja, also was das Kulturelle noch angeht, was eben auch immer wieder heraussteicht, ist das Muslimische. Das kommt bei den Kindern aus Ex-Jugoslawien eben auch noch oft vor. Wie jetzt war ja Ramadan,

dann sieht man diese Kinder auch wieder mehr, weil das dann auch Thema ist. Aber sonst merkt man jetzt nicht unbedingt einen Riesenunterschied.

F: Okay, und du selbst, welche Sprachen sprichst du selbst und welche Rolle spielen diese im Unterricht?

L: Ich spreche Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch. Portugiesisch verstehe ich ein wenig durch die Arbeit und dadurch, dass ich im Süden aufgewachsen bin, und selbst viele portugiesische Kinder in meiner Klasse hatte. Ich spreche aber hauptsächlich Luxemburgisch und eben die Unterrichtssprache, so gut es geht. Ich habe jetzt dieses Jahr nicht viel Französisch, das heißt, nicht viel Französisch. Französisch kommt aber dann auch mal in den Einsatz, wenn man mit einem Kind redet, das noch nicht lange im Land ist und Französisch in dem Moment als einzige Sprache hat. Die lernen dann nur noch Französisch, damit sie nicht noch zwei Sprachen lernen müssen. Ja, aber sonst, glaube ich ist es mit den Sprachen ziemlich ähnlich wie bei den Meisten.

F: Okay, ich habe noch eine Frage zur Regionalität (-) das finde ich hier gerade interessant. Weißt du vielleicht von anderen Ortschaften aus dem Norden, ob dort auch mehr Luxemburgisch gesprochen wird als im Süden?

L: (Zustimmend) Ja.

F: Oder ist das eher ein Vorurteil?

L: (Verneinend) Nein, da in diesen Gebieten hier und entlang der Mosel einfach der deutsche Einfluss ist, der wichtiger ist. Also, ich weiß, dass wenn ich in Differdange irgendwo in eine Tankstelle ging oder in ein Restaurant ging, dass ich da Französisch gesprochen habe. Wenn man es gewohnt ist, die Leute, die da herum arbeiten, reden alle Französisch. Und hier ist das ein wenig anders, hier hat man sehr viele Leute die auch noch Deutsch sprechen, die deutsche Sprache spielt auch hier im Alltag noch eine Rolle. Und (-) ja, das Luxemburgische hat dann einfach noch einen höheren Stellenwert. Dann gibt es noch vielleicht diesen latenten Rassismus, der hier vielleicht größer ist, von den älteren Generationen. Das heißt, die pochen hier noch etwas mehr auf das Luxemburgische. Ich sage jetzt im Alltag, wo dann hier Leute noch etwas mehr gepusht werden, um Luxemburgisch zu sprechen. Das heißt, alles, was französischsprachig ist, wird hier schon noch mehr gepusht, um Luxemburgisch zu sprechen, da es auch einfach noch besser angesehen wird. Es ist vielleicht auch hier noch etwas mehr die Integrationssprache. Das heißt, Luxemburgisch spielt aber noch, glaube ich, eine wichtigere Rolle und es wird auch noch mehr suggeriert, dass es wichtiger ist für die Integration. Auch wenn man hier auch große portugiesische, kapverdianische Gemeinschaften hat, die in ihrer Sprache zum Teil funktionieren.

F: Interessant, (-) diese verschiedenen Sprachen, die die Kinder mit sich bringen, wie fließen diese in ihre Unterrichtsplanung ein?

L: Wir haben, Gott sei Dank, in vielen Fächern mittlerweile neues Material, wie das neue Französischbuch im Zyklus 2 und 3, und auch jetzt im Zyklus 4, die viel darauf eingehen. Das heißt, die fragen immer: Wie ist es in deiner Muttersprache? Vergleiche es mit deiner Muttersprache. Wo bewusst solche Aufgaben dann vorkommen. Und dann werden auch nicht noch 20 andere Sprachen abgefragt, sondern es geht bewusst darum, anzufragen, wie es in der Erstsprache des Kindes ist. Und dann zu vergleichen. Und dann ist es auch oft so eine individuelle Aufgabe. Das macht es natürlich einfacher, wenn diese Sachen im Programm mit drin sind. Du muss es dann nicht noch zusätzlich erarbeiten. Wo es meiner Meinung nach sehr einfach ist, ist in den Nebenfächern. Wenn man die

Kinder einfach bewusst fragt: Wie sagt man das in deiner Sprache? Oder wenn man merkt, dass das Kind seine Idee formulieren will, und es kommt aber in der Unterrichtssprache nicht voran, dann sagt man einfach: Sag es mir in deiner Sprache. Und heute hat man ja so viele Tools, die es dir ermöglichen schnell zu übersetzen. Und das baut man dann so mit ein. Ich arbeite jetzt fünf, sechs Jahre (-) wenn ich meinen Unterricht plane, setze ich mich jetzt nicht dahin und schreibe eine Vorbereitung. Als ich Vorbereitungen im Praktikum schreiben musste, dann habe ich effektiv darauf aufgepasst. Heute ist es (-) okay, ich schaue die Sprachenniveaus und richte mich danach. Ist es zu differenzieren, brauche ich es vielleicht in zwei verschiedenen Ausführungen? Die Kinder, die sprachlich schwächer sind, damit sie die Unterrichtssprache verstehen. Und dann ist es eher im Unterrichtsgeschehen selbst, wo intuitiv dann der Moment kommt, dass es Sinn macht, dass einzubauen. Zum Beispiel das Lied „Bom Dia“, wo der Refrain auf Portugiesisch ist, das mögen die Kinder dann sehr, wenn sie ihre Sprachen hören. Also es ist auch auf Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, Italienisch und Englisch, aber der Refrain auf Portugiesisch. Portugiesisch ist dann aber die Sprache, die unter den Kindern am meisten geteilt wird, sage ich jetzt mal, neben dem Luxemburgischen. Dann habe ich in meiner Klasse jetzt noch ein russisches und ein polnisches Kind. Dann haben wir uns eine Strophe genommen, und von DEEPL auf Polnisch übersetzen lassen und dann nochmal auf Russisch und jeder hat dann mitgesungen. Die Kinder fühlen sich dann gesehen, sie fühlen sich wertgeschätzt, als Experten, weil sie können das dann vorlesen. Und alle anderen machen sich dann Mühe, dass auch abzuschreiben in dieser Sprache. Ja, solche spielerischen Sachen einbauen geht ganz einfach, ohne dass man jetzt im Vorfeld Sprachkurse belegen muss. Auf der Universität haben wir dann so Grammatikkurse gehabt (-) zum Beispiel im Türkischen, dass es da keine Artikel gibt (-) solche Sachen, auf die man aufpassen muss. Auch mit der Syntax, die ist im Portugiesischen wieder anders. Es gibt da aber eine Menge an Fortbildungen. Wenn man sich mit solchen Sachen auseinandersetzt, hilft es dir, die Fehler der Kinder einfach besser zu verstehen und mit korrektivem Feedback auf diese Fehler einzugehen. Da die Fehler, die sie machen, aber irgendwo immer dieselben sind. Du hast dann so einen Katalog, und dann weißt du: Aufgrund seiner Sprache macht er es so und so. Das macht es für Sprachen, die jetzt viel gesprochen werden, wie Portugiesisch, einfacher. Beim Chinesischen (-) da kann ich wohl kein so individuelles Feedback geben, da ich einfach nicht weiß, von wo es kommt. Wobei das in der Fehleranalyse wahrscheinlich sehr interessant wäre. Aber ja (-) wie gesagt, in den Nebenfächern in punkto Unterrichtsplanung (-) einfach so mit spielerischen Aktivitäten ein wenig an die Sprachen herangehen. Einfach, damit auch einfach ein Bewusstsein für die vielen Sprachen entsteht. In der „Vieso“ sind die Sprachen sowieso auch oft Thema (-) Sprachen und Kultur, was sind die Differenzen? Aber wir haben wirklich ja auch viele neue Materialien, die sprachsensibler sind als die Alten.

F: Seit wann gibt es diese neuen Materialien, zum Beispiel das neue Französischbuch?

L: Ich habe in meinem ersten Arbeitsjahr noch mit dem alten Französischbuch gearbeitet. Da hatte ich ein Zyklus 4 und in diesem Jahr hat der Zyklus 3 mit dem neuen Buch angefangen. Der Zyklus 2 hatte schon das neue Programm. Das wird dann immer so aufgebaut. Wenn das Programm kommt, dann fängt der Zyklus 2 an, dann der Zyklus 3 und Zyklus 4. Das heißt, seit 2020 gibt es das neue Französischmaterial. Das neue Mathematikmaterial ist gerade dabei, ausgearbeitet zu werden.

F: Wird dieses auch sprachsensibel ausgebaut?

L: Also, ich denke schon, ich bin aber jetzt nicht in diesen Arbeitsgruppen mit drinnen. Ich glaube, das wird aber schon zweisprachig ausgebaut, da ja jetzt die Alphabetisierung auf Französisch bald kommt und da die Idee ist, dass in der Mathematik die beiden Gruppen an sich zusammenarbeiten können. Aber die einen haben Französisch, und die anderen haben Deutsch als Referenzsprache.

F: Deiner Meinung nach eine gute Sache? Wird es den Schülern helfen?

L: Ja. Da wir ja aber viele Kinder haben, denen Deutsch einfach fremd ist. Die in ihrem Leben einfach nichts mit Deutsch zu tun haben, und denen man einfach mit dem Deutschen Steine in den Weg stellt, da der Sprung von einer lusophonen Sprache ins Deutsche einfach viel schwieriger ist. Und da soll im Zyklus 1 die Selektion gemacht werden. Bei welchem Kind würde die Alphabetisierung auf Deutsch Sinn machen, bei welchem auf Französisch? Und ich denke da wird sich gut angeschaut, was die Ressourcen der Kinder sind. Dadurch glaube ich, dass das ganz gut für die Kinder sein wird. Es wird aber sicherlich auch eine große Hürde für viele Schulen (-) vor allem auch in Schulen, in denen sich das nicht so gut aufteilen lässt. Im Süden sind es dann vielleicht sogar (-) sage ich jetzt mal (-) zwei große Französischklassen und eine kleine Deutschklasse. Das kann mit der Einteilung schwierig werden. So ganz ausgedacht ist noch nicht alles.

Speaker 1: Okay (-) schon viel darüber gesprochen, aber gibt es sonst noch Strategien oder Material, um den Unterricht für jeden verständlich zu gestalten?

Speaker 2: Ja, DEEPL benutze ich da ganz viel, wenn ich merke, da ist ein Kind, das gerade nicht vorankommt. Dann (-) die andere Strategie ist, ein anderes Kind übersetzen zu lassen. Wenn man jetzt nicht gerade eine Einzelsprache hat, dann kann man das immer machen. Also irgendwo so kurz einen Übersetzer einbauen. (-) Dann hat man zweisprachiges Material zum Teil. Also, wenn ich mich jetzt nicht irre, dann hat man vom Ministerium aus auch verschiedene Materialien, ich glaube es gibt „Vieso“-Material auch schon in zwei Sprachen. Ich habe meine Bachelor-Arbeit über mehrsprachige Bilderbücher geschrieben, die setze ich auch gerne ein. Ich glaube, die Sensibilität ist einfach wichtig, und auch einfach, dass man das nicht ignoriert. Die Kinder besuchen sehr oft am Wochenende Sprachkurse. Portugiesische und spanische Kurse sind sonntags morgens. Ich hatte gerade noch etwas anderes im Kopf mit den Sprachen, mit den Strategien (-) nein, ich erinnere mich jetzt nicht mehr. Es fällt mir vielleicht danach wieder ein. Ja, also die iPads sind nicht mehr wegzudenken. Die sind da, die sollen auch genutzt werden. Und dann einfach mit einer App irgendwo arbeiten. Das gibt es heute, also wieso nicht nutzen. Das sind so Sachen, die machen es einem im Alltag einfach, würde ich mal sagen.

F: Okay, gibt es Momente zwischen den einzelnen Stunden, in denen bewusst die Sprachen der Kinder gefördert werden?

L: Ja, also ich glaube, damit sind jetzt so Rituale gemeint, oder?

F: Ja, zum Beispiel.

L: Ja, also da ich keine fixe Klasse habe, habe ich das eher weniger. Und auch bei den Großen ist das eher weniger, dass man (-) ich sage jetzt so morgens ein Lied singt, wenn man ankommt. Ich habe jetzt einen Zyklus 3, mit denen singe ich jetzt noch „Bom Dia“. Mit dem Zyklus 4, wenn ich mit diesen „Bom Dia“ singen würde, die wären jetzt eher so: Was willst du? Mit den Kleinen geht so etwas immer ziemlich gut, da wird morgens ein mehrsprachiges

Lied gesungen. Ich gebe noch so Hausaufgaben, zum Beispiel sollen sie aus ihrer Muttersprache eine Redenwendung mitbringen und diese erklären. Es ist nicht die Welt, aber die Kinder merken, dass ihre Sprache hier wahrgenommen wird. Sie hat eine Rolle, einen Platz in der Schule. Sie wird wertgeschätzt. Sie wird als Sprache wahrgenommen. Da auch, der Satz: Okay, jetzt reden wir alle Luxemburgisch (-) der fällt, der muss auch fallen. Und was noch faszinierend ist, wir haben hier viele Kinder aus Bosnien, Serbien, Jordanien (-) und die fangen dann an, Portugiesisch zu sprechen, da sie gewohnt sind, schnell Sprachen zu lernen. Auch da sie in ihrem Alltag hier in der Schule das Portugiesische viel hören. Meine Basis in Portugiesisch kommt auch aus meiner Primärschulzeit. Es ist mir danach relativ leichtgefallen, das so aufzugreifen, da ich schon eine gewisse Struktur für diese Sprache habe. Und bewusst nun durch die Kinder, wie eben das im Französischen, wo dann geschaut wird, wie es in anderen Sprachen ist, da ist aber so eine Aktivität eingebaut dann. Da bekommt man dann auch so ein gewisses Gefühl für die Sprache. Wir hatten dann auch im Französischen beziehungsweise im Deutschen angefangen mit den Fragewörtern: Wer, wie, was, wann, wo (-) und dann kommen die Illustrationen auf Französisch hinzu und zum Verständnis hängen wir sie dann auch in den Sprachen der Kinder hinzu. Das heißt, da hatten wir dann Portugiesisch hängen, Bosnisch, Serbokroatisch (-) ja, sie sinn am Anfang verloren, für sie sind das viele verschiedene Wörter. Um das dann einfach mit der Muttersprache zu assoziieren (-) also die meisten Kinder lernen besser über die Muttersprache, das ist ja klar. Und die meisten Kinder lernen nicht über die Zweitsprache, die sie hier in den Kopf gehämmert bekommen. Für die Luxemburger ist das Deutsche einfach, ja, aber für alle anderen nicht. Und dafür, das neue Französischprogramm baut auch überhaupt nicht mehr auf der deutschen Übersetzung auf. Sonst war es immer, dass man die französischen Vokabeln hatte, und man hat diese mit dem Deutschen äquivalent gelernt. Jetzt lernt man die Französischvokabeln mit Illustrationen. Und bei schwierigen Sachen, wie die Fragewörter sage ich jetzt mal, wird dann ganz bewusst auf die Muttersprache zurückgegriffen. Oft, das weiß ich noch aus meiner Zeit, haben die Kinder sich nicht so schwer mit den französischen Vokabeln als mit den deutschen Vokabeln getan. Wenn ein portugiesisches Kind Vokabeln lernen musste, damals, dann musste es gleichzeitig das Deutsche und das Französische lernen, was ja dann doppelte Arbeit ist. Was wiederum auch erklärt, warum die Resultate ungleich sind.

F: Auch Benachteiligung also?

L: (Zustimmend) Ja.

F: Gibt es dann Momente, in denen bewusst das Luxemburgische bevorzugt wird oder die Sprachen der Kinder vermieden werden?

L: Ja, gerade dann, falls es zum Ausschluss von anderen führt. Wenn es bewusst eingesetzt wird, um über einen zu reden. Was ja gar nichts mit der Schule in dem Moment zu tun hat, aber wo es dann emotional wird. Dafür sind wir auch immer in den Pausen (-) also wir verbieten ihnen das nicht (-) also ich rede jetzt für mich, auch wenn wir dann mal in die Bibliothek gehen, ich habe gar kein Problem damit. Wenn ich aber merke, dass es absichtlich gemacht wird, um ein anderes Kind auszuschließen, dann erinnere ich einfach freundlich daran, Luxemburgisch zu sprechen. Meistens leite ich es einfach um auf mich, indem ich ihnen sage, dass ich sie gerne verstehen würde. Wenn du es ihnen jetzt verbietest, dann fühlen sie sich oft angegriffen und gekränkt, und dann wird es schwer. Ich habe aber jedes Jahr andere Erfahrung dazu gemacht, es hängt von der Zusammensetzung ab. Für mich ist es zum Beispiel sehr wichtig, wenn es emotional wird, dann ist es oft für die Kinder einfacher, sich in ihrer Sprache

auszudrücken. Wenn die Kinder dann wieder weniger emotional sind, dass man dann in den Dialog geht und versucht (-) dass man in einer Sprache die jeder versteht, dass sie sich dann in dieser verständigen.

F: Und wie ist es während dem Unterricht? Dürfen sie dort ihre Sprachen benutzen, oder wird das Deutsche oder Luxemburgische erwartet?

L: Ich bin kein gutes Beispiel, weil ich mich selbst nicht immer an die Unterrichtssprache halte. Da ich mich selbst auch sehr schnell von Sprachen beeinflussen lasse. Wenn ich zum Beispiel in einem Elterngespräch sitze, und der gegenüber spricht kein gutes Französisch, dann geht mein Französisch innerhalb von fünf Sätzen den Bach runter. Dasselbe auch im Deutschen. Dann nimmt die Qualität von meiner Sprache ab. Das heißt, auch wenn ich mir hier viel Mühe gebe, Deutsch zu reden in den Naturwissenschaften, wenn dann fünf Stück auf Luxemburgisch antworten, dann bin ich auch ganz schnell wieder im Luxemburgischen. Und das passiert den Kindern eben auch. Wichtig ist, dass man ganz schnell wieder in die Sprache zurückfindet und die anderen auch immer wieder dazu anregt, Deutsch zu sprechen. Dass man jetzt nicht sagt, sie sollen den ganzen Satz auf Deutsch sagen, denn die Kinder können das dann noch nicht, aber vielleicht nur ein Wort auf Deutsch sagen. Falls ich merke, dass ein Kind sich ausdrücken will, aber es bekommt es nicht hin, dann sage ich ganz bewusst: Versuch es einmal in deiner Muttersprache und dann fragen wir den oder den, um es zu übersetzen. Das dürfen sie immer bei mir. Ich sehe da auch überhaupt nicht ein, das zu verbieten. Dann habe ich ja nur den Vorteil, dass sie es nicht verstehen. Für mich sind Verständigung und Kommunikation immer wichtiger als die Qualität der Zielsprache. Das steht für mich immer im Vordergrund, denn das ist Sinn und Zweck einer Sprache. Dass man sich versteht, und dass das Kind einen versteht. Und natürlich haben wir einen Bildungsauftrag, aber wenn das Kind sich nicht ausgedrückt bekommt, dann lernt es in dem Moment auch ganz sicher nicht die Zielsprache. Das heißt, falls das Kind sich in seiner Muttersprache ausdrücken kann, und du wiederholst es in der Zielsprache, dann hat das Kind mehr davon, wie wenn man es jetzt zwingt, einen Satz nachzusprechen, wo es wahrscheinlich nicht einmal weiß, was dieser bedeutet. Man muss einfach immer wieder wiederholen, sauber in der Zielsprache. Denn das ist auch das Schwierigste. Ganz viele von uns merken das im Alltag auch nicht, wie (-) wie ich vorhin erklärt hatte, du passt dich immer an. Also, ich passe hier nicht auf, wie ich mein „ch“ und mein „sch“ im Zyklus 2 ausspreche. Das wäre aber vielleicht auch nicht unwichtig, denn die Zielsprache Deutsch hört sich oft aber ganz anders an, als das, was hier unterrichtet wird (-) oder gesprochen wird. Hier wird eher das Luxemburgisch-Deutsche geredet. Also eigentlich müsste man den ganzen Tag Hochdeutsch sprechen, und wenn wir hier von Klasse zu Klasse gehen, und schauen wer wirklich Hochdeutsch spricht (-) dann sind wir wahrscheinlich schnell fertig. Das Gleiche gilt für das Französische.

F: Das ist ja dann, könnte man behaupten, ein Problem im Lehrplan? Da dieser besagt, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist.

L: Mit dem Lehrplan (-) mit der Qualität, die wir aus (-) also mit der Sprache haben. Alleine da schon. Wie wir selbst sprechen. Wir haben ein zertifiziertes Niveau, ein gewisses Sprachenniveau, und dann kommst du in den Alltag und du sprichst, wie du sprichst. Und da kommt ja niemand kontrollieren, ob man ordentlich spricht. Im Französischen sind sie noch strenger. Das heißt, in deiner Praktikumszeit. Sie haben ja mittlerweile auch, vor dem „Concours“ schon die sprachlichen Teste. Aber trotzdem ist das Niveau manchmal (-) da ist die Frage, ist das Niveau hoch genug, um ein Vorbild, ein richtiges Vorbild zu sein? Oder bist du nur einer, der mit den Sprachen

jongliert? Und das sind wir hier. Wir jonglieren jeden Tag. Mit Luxemburgisch, mit Deutsch, mit Französisch. Manchmal noch Portugiesisch und Englisch dazwischen. Und darunter leidet aber auch das Sprachniveau in den einzelnen Sprachen.

F: Okay (-) ja, das läuft nun wahrscheinlich ein wenig darauf hinaus, was wir jetzt besprochen haben (-) die Umsetzung. Wie ist es jetzt in der Umsetzung? Tauchen da noch zusätzliche Probleme auf, die jetzt nur sprachenbedingt sind?

L: Ja, vor allem wenn die Sprachen nicht unbedingt in der Planung bedacht wurden. Manchmal kommen Sprachprobleme während den Aktivitäten auf, denen ich mir anfangs gar nicht bewusst war. Das heißt, wenn du jetzt wirklich planst, deine Aktivität, jetzt machen wir das so und so, um die Sprache miteinzubeziehen, dann kommt das meistens ganz gut bei den Kindern an. Die Kinder sind auch sehr schnell motiviert dadurch. Auch Kinder, die dann in dem Moment Schwierigkeiten haben, zu folgen, sind dann in dem Moment motiviert, weil das meistens einfach einen emotionalen Nerv trifft bei diesen Kindern. Aber wenn du vergessen hast, so etwas einzubauen, wo es vielleicht Sinn macht (-) ja, ist jetzt schwierig in den Nebenfächern, aber in den Sprachen, wo es eine größere Hürde ist (-) wenn man da nicht bedenkt, dass dort diese Differenz zur Muttersprache bestehen könnte, und du selbst hast gar kein Wissen darüber, dann weißt du nicht, warum es gerade so schwierig ist. Warum diese grammatischen Regeln gerade einfach nicht in den Kopf gehen. Und du machst das Wochen und Wochen und fragst dich, warum es nicht geht. Da wäre es einfach immer wichtig, dass man zurück diese Analysen machen geht. Also, ich bin jetzt seit zwei Wochen bei diesem Thema: Wie ist es da mit ihren Muttersprachen? Sind es nur diese Kinder, oder sind es vielleicht alle Kinder? Oft ist es einfach so ja die „Schwachen“. Ja, die „Schwachen“ haben ja auch manchmal eine andere Muttersprache. Ist es in ihrer Sprache anders? Das müsste man dann so schauen. Aber, so die Beispiele von vorhin, so wie konkrete Aktivitäten, wo es darum geht, andere Sprachen miteinzubeziehen, die kommen meistens gut an. Und auch in der Umsetzung sind sie gut. Sie sind vielleicht ein wenig chaotischer, sage ich jetzt mal, weil man nicht (-) früher hat man ja gelernt, dass man in seiner Unterrichtsplanung diese und diese Frage stellt und das sind die Antworten, die ich mir selbst erwarte. Und darauf baue ich dann wieder auf. So ist Unterricht halten aber nicht. Man weiß nicht, was auf einen zukommt. Man kann auch nicht auf jeder Muttersprache dann diese Antworten (-) ja, und du bekommst dann Antworten auf einer Sprache, die du überhaupt nicht verstehst. Man braucht dann halt die Übersetzungssoftware, um (-) ja, man ist mehr der Vermittler. Ich hätte jetzt gerne eine Antwort und ich kann überprüfen, ob diese Antwort jetzt richtig ist. Aber dieser Wandel wird kommen, glaube ich. Die Lehrkraft ist nicht der, der sagt, dass es so und so und so ist, sondern die Lehrkraft ist der, der hilft, ihren Weg über ihre Sprache zu lernen und zu finden. Manchmal hast du, wenn du sie jetzt viel in ihren Sprachen reden lässt (-) ich sage jetzt mal im Malen, ich bin dann auch nicht die, die dann dauernd pocht. Ich erinnere höflich daran, aber ich würde jetzt zum Beispiel nie ein Kind bestrafen, weil es eine andere Sprache spricht. Es fehlt aber auch einfach das Wissen, sich in ihre Sprache und Kulturen einzuarbeiten. Irgendwann verliert man auch den Überblick, da zu viele Sprachen und Kulturen da sind. Dann muss man vermitteln, und man weiß nicht, zwischen was man vermittelt.

F: Okay, und gibt es in der Umsetzung Herausforderungen? Also jetzt zum Beispiel, dass die Schüler gerade in den Nebenfächern aufgrund der vorgesehenen Sprache Verständnisprobleme haben?

F: Ja, absolut. Ganz klar. Es fällt am meisten immer auf bei „Accueil“-Kindern. Da weiß man, dass die kein Deutsch haben, und die sitzen dann aber trotzdem auch in den Naturwissenschaften dabei. Und man plant den Unterricht aber auf Luxemburgisch. Du hast dann 14 luxemburgische Kinder und ein Kind, bei dem du weißt, dass es noch so gerade mit durch geht. Die haben auch ihre Strategien und probieren. Die können ja aber auch ein wenig lesen und bekommen schnell ein Gefühl für Schlüsselwörter. Und dann ist man sehr froh, da er sich ja aber beteiligt und er antwortet ja aber und so. Aber wenn man realistisch denkt, dann weiß man, dass der wahrscheinlich 95% des Textes nicht verstanden hat. Und da müsste man das ja eigentlich alles zweisprachig gestalten. Wer macht das in der Realität? Ich weiß es nicht. Also ich mache es nicht. Ich mache jetzt zum Beispiel in dieser Klasse, da dort auch sehr viele Sprachniveaus sind. Dort sind Kinder, die auch aus einer Logopädie kommen, die auch eine Sprachentwicklungsstörung haben (-) da sind Kinder, die haben auch andere spezifische Bedürfnisse (-) ich sage jetzt, da hat jemand ADHS in der Klasse, ein niedriges IQ ist in der Klasse (-) solche Sachen. Dann wird dein Material einfach ein wenig sprachsensibler gestaltet, wo man dann im Deutschen auf einem Niveau C2 ist, das ist im 2. Schuljahr, und man eigentlich im 4. Schuljahr ist. Dann steht auch ein Geolino da (-) das Kind wird den Geolino aber sicher nicht lesen. Ein Kind, das aber gerne und viel liest, das geht dann auch diesen Geolino gerne mal lesen. Man muss so sprachlich gesehen, vom Zyklus 2 bis Zyklus 4 ein wenig sprachlich abdecken, damit man sie alle zu demselben Thema arbeiten lassen kann. Man muss einfach aufhören mit dem: Ihr bekommt jetzt ein Blatt, mit einem Text, und ihr macht jetzt alle die gleichen Fragen dazu. Dafür gibt es auch viele Projektarbeiten, wo man eine Aufgabenstellung gibt, aber wie das Produkt am Ende aussieht, hängt von ihren Kapazitäten und ihren Ressourcen ab. Das heißt, der der nicht so viel Deutsch hat, der darf das dann vielleicht auf Französisch vorbereiten. Dadurch hat man selbst jetzt nicht viel mehr Aufwand. Denn, wenn man jetzt jedes Arbeitsblatt übersetzt, wird man nicht mehr fertig. Also, es ist ja jetzt auch nicht der Sinn, dass man den Unterricht zweisprachig gestaltet. Aber dass ein Kind seine Aufgabe vielleicht in seiner Sprache machen kann, hilft aber vielleicht, damit er im Fachlichen weiterkommt. Also diese Brücke muss in meinen Augen immer da sein.

F: Okay, und wie reagieren die Schüler auf die verschiedenen Sprachen im Unterricht? Und gibt es da auch Unterschiede zwischen den Schülern?

L: Es gibt Kinder, die bemerken den Switch nicht viel. Die sind sich nicht bewusst, dass wir zwischen Deutsch und Luxemburgisch herumspringen. Das merkt man im Zyklus 3, spätestens wenn man mündliche Aufgaben in Luxemburgisch macht, sage ich jetzt mal. Dann versucht man ja, das Niveau ein wenig einzuschätzen. Man muss ja auch etwas ausfüllen. Die merken nicht, dass sie Deutsch und Luxemburgisch trennen. Das heißt, dass Niveau im Luxemburgischen war im Zyklus 1 noch nicht so gut ausgebaut. Und dann kommt ja das Deutsche, das darauf aufbaut, und die bekommen es dann nicht immer hin, die beiden Sprachen gut zu trennen. Und das merkt man dann auch im Alltag. Die kommen bei dich, die sagen einen Satz, und in diesem Satz hast du dann (-) also, wenn sie Luxemburgisch sprechen, dann hast du drei deutsche Wörter drinnen, da sie dann diese Wörter nicht im Luxemburgischen kennen.

F: Sind sie sich dann überhaupt bewusst, dass es zwei verschiedene Sprachen sind?

L: Nicht alle. Sie halten es teilweise für dieselbe Sprache. Beim Französischem ist das anders. Oft bei ausländischen Kindern, nicht oft, ist Französisch ja eine Brücke für die Eltern. Oft ist das dann die Sprache, die die Eltern mit dem Lehrer sprechen. Das heißt, dass Französische bekommen sie oft besser getrennt. Es liegt auch

einfach weiter auseinander. Aber ja, die Kinder kriegen Luxemburgisch und Deutsch nicht immer bewusst getrennt. Was natürlich noch einfacher wäre: Wenn man stur Deutsch reden würde. Also in den Fächern, in denen nur Deutsch geredet werden soll, denn dann hätten die Kinder noch mehr deutschen Input. So Immersion (-) wenn wirklich nur in dieser Sprache geredet werden würde. Das wäre am Anfang hart für die Kinder, aber es würde irgendwann funktionieren. Und das ist einfach schwierig, wenn man in den verschiedenen Sprachen unterrichtet. Ich meine, wenn du ein Kind bekommst, und du möchtest dieses zweisprachig erziehen, ist ja auch die Empfehlung, dass der eine Elternteil seine Sprache spricht, und der andere Teil seine Sprache. Damit das Kind versteht, dass es zwei Sprachen sind. Das wäre auch in der Schule ideal. Das heißt, wenn ich hier jetzt unterrichte, würde ich nur auf Deutsch unterrichten. Und auch in den Pausen mit den Kindern nur Deutsch reden. Ich würde nur Fächer unterrichten, die auf Deutsch sind, und ich dürfte gar nicht mehr switchen. Dann würden die Kinder verstehen, dass es verschiedene Sprachen sind und sie würden diese nicht so viel verwechseln. Das ist aber hauptsächlich beim Luxemburgischen und Deutschen. Französisch und Deutsch wird so als Übergangsstrategie benutzt, sage ich jetzt mal. So Kinder, die einen Satz schreiben wollen, aber sie wissen das Wort nicht und schreiben dann einfach ein deutsches Wort. Das Englische bekommt immer mehr Einfluss durch die sozialen Netzwerke: YouTube, TikTok (-) also das Englische wird immer präsenter. Die Kinder haben auch irgendwo alle eine Basis im Englischen.

F: Was eigentlich keine schlechte Sache ist.

L: (Zustimmend) Was keine schlechte Sache ist. Es wird halt im Moment noch nicht valorisiert. Es ist eine gute Basis, und wie ich sehe, hilft ihnen das sicherlich. Und es ist aber gut, wenn du weißt, dass diese Sprache irgendwann in der Schule kommt. Ja, und es ist ja eine Sprache, die du in der Welt auch brauchst. Es wird aber schwierig, wenn diese Sprache schon im Zyklus 1 noch hinzukommt. Wenn sie da schon viel konsumieren (-) Englisch, Luxemburgisch plus die Muttersprache und das Deutsche, das schon ein wenig vorkommt, Französisch, das schon so ein wenig vermittelt wird (-) fünf Sprachen gleichzeitig. Auch wenn die Kleinen sehr gut sind im Sprachenlernen, irgendwann ist es normal, dass da alles durcheinandergebracht wird.

F: Okay (-) darüber haben wir auch schon geredet (-) die Erstsprache der Kinder, welche Rolle spielt diese im Lernprozess?

L: Es ist die Basis. Wenn diese nicht sitzt, dann kann keine andere Sprache darauf aufgebaut werden. Ich glaube, das hast du in deiner Theorie sicher schon beschrieben.

F: Ja sicher. Ich hätte dazu nur eine andere Frage. Ich habe gehört, dass die Kinder in den Zyklus 1 kommen, ohne eine Sprache zu beherrschen. Stimmt das?

L: Ja. Solche Kinder gibt es immer wieder. Das hat aber weniger mit der Sprachensituation zu tun, das ist eher durch das Elternhaus. Was passiert im Elternhaus? Sind die Eltern vielleicht auch nicht so gebildet, dass die wissen, wie wichtig die Erstsprache ist? Früher ist dann empfohlen worden, dass wenn die Eltern ein wenig Luxemburgisch konnten, dass sie mit ihren Kinder Luxemburgisch sprechen sollten. Nein. Wenn deine Muttersprache zuhause (-) wenn du willst, dass dein Kind Portugiesisch gut spricht, ja dann rede Portugiesisch mit ihm. Und dann (-) mach aber, dass diese Sprache gut sitzt. Dann lernt dein Kind in der Schule schnell Luxemburgisch. Das klappt, das ist bewiesen. Aber wenn diese Sprache schon nicht sitzt, also die Kinder, die mit gar keiner Sprache kommen, da

wird es schwierig. Da wird ja dann auch sofort geschaut, ob es eine Sprachentwicklungsstörung ist. Weil (-) ja (-) die Kinder haben dann keine Sprache. Und wenn du keine Sprache hast, dann hast du keine Struktur im Kopf, auf der du deine nächsten Sprachen lernst. Und es ist ja aber das, was beim Sprachenlernen geschehen muss. Im Zyklus 1 geht das noch gut, danach wird es immer schwieriger. Es geht, es ist nicht das man dann nicht mehr Französisch lernen kann im Zyklus 3, aber es ist schon ein wenig schwieriger. Und ja, solche Kinder hast du. Wenn das Sozioökonomische jetzt hinzukommt, wenn das schwach ist, dann ist das, was das Kind mitbekommt auch schwach. Da sind Kinder, mit denen wird nicht geredet, die werden vor dem Tablet geparkt. Und dann sind sie stolz, dass ihr Kind schon ein paar Wörter Englisch kann. Ja super, aber dein Kind kann aber keine drei Sachen richtig aussprechen. Das ist schwierig, das ist schwierig.

F: Okay (-) dann habe ich noch eine Studie aus dem Bildungsbericht, die belegt, dass Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen im Durchschnitt besser abschneiden als Kinder, die zuhause eine andere Sprache sprechen. Bemerkst du solche Unterschiede in deinen Klassen?

L: Ja, da unser System einfach auf diese Kinder aufgebaut wurde, die Luxemburgisch als Muttersprache haben. Was aber nicht heißt, dass diese keine Schwierigkeiten haben. Also ich glaube, da geht auch hervor, dass der sozioökonomische Status auch eine Rolle spielt. Und dass eben (-) ja, Kinder, die Luxemburgisch sprechen, sind auch die Kinder, die sozioökonomisch besser dastehen. Nicht überall, aber es ist ein wenig der Fall. Die bekommen dann vielleicht auch die nötige Unterstützung, wenn es mal nicht so gut funktioniert. Da können die Eltern auch helfen, da sie die Aufgaben verstehen. Das ist ja auch wieder so eine Sache. Wenn du selbst nicht verstehst, was in der Schule so läuft, dann kannst du zwar sicherstellen, dass dein Kind sich irgendwo hinsetzt und lernt, aber nie auf irgendetwas antworten, wo es gerade hängt. Wenn du dein Kind aktiv nicht unterstützen kannst, ist es wahrscheinlich schwieriger, als wenn du dich zu ihm setzen kannst und das unterstützen kannst. Und im Moment sind ja ganz viele Dinge am Laufen, damit das System nicht mehr so auf die Luxemburger zugeschnitten ist. Aber das ist ein Prozess. Und das geht ganz langsam. Wenn du dir dann anschaust, wer unterrichtet, da fängt das ja jetzt auch mal an, dass so langsam Leute im System sind, die nicht Luxemburgisch als Muttersprache hatten. Wenn du aber jetzt die schaust, die am Ende ihrer Karriere sind, da ist nicht irgendeiner dabei, der eine andere Muttersprache hatte als Luxemburgisch. Das geht langsam, aber es tut sich etwas. Es sind ja die Internationalen Schulen, die jetzt nicht auf die Luxemburger zugeschnitten sind, die einen anderen Weg einschlagen. Dort sind aber auch luxemburgische Kinder in diesen Schulen, die auch davon profitieren. Ganz viele luxemburgische Kinder kämpfen im Französischen, aber das macht sich erst im Sekundarbereich bemerkbar. In der Grundschule können die Eltern noch viel helfen, und es ist noch überschaubar, was zu lernen ist. Im Sekundarschulbereich ist es meistens, dass Luxemburger ein Fach nicht schaffen, nicht weil das Fach kompliziert ist, sondern wegen der Sprache. Da wird diese Hürde erst sichtbar.

F: Okay, und in Sachen Unterstützung (-) gibt es Fortbildungen?

L: Ja, extrem viel. Dieses Jahr beispielsweise wurde uns angeboten, ein A1 oder ein A2 im Portugiesischen zu machen. Und da wird uns auch vermittelt, inwiefern das Portugiesisch, das wir dort lernen, eine Rolle in unserem Unterricht hat. Was sehr cool ist. Es war jetzt immer über das ganze Jahr so zwei Stunden abends, was für mich jetzt privat nicht ging. Aber ja, finde ich sehr interessant, würde ich auch sehr gerne machen. Da das dir als Mensch etwas bringt, und im Beruflichen etwas bringt. Also solche Sachen sind super. Und es gibt vieles mehr (-) also

auch immer so Mehrsprachigkeit. Und wir haben jetzt im Mai eine Formation, auch für die Direktion, über die KI. Wie diese eine Rolle spielen kann und auch helfen kann. Da bin ich jetzt mal gespannt.

F: Gibt es noch andere Ressourcen oder Maßnahmen, die du dir wünschst?

L: Ja, Leute um dich herum, die die Sprachen können. Für mich ist es wichtig, wenn ich weiß, dass jemand eine andere Sprache hat, oder wenn du merkst, dass du nicht von den Eltern verstanden wirst (-) auch das ist ein Teil, das ist jetzt nicht im Unterricht selbst, aber für mich wichtig. Für solche Gespräche gibt es ja jetzt auch die Möglichkeit, einen Übersetzer anzufragen, wenn wirklich keine andere Person mitkommen kann. Was sehr wichtig ist, ist dass man weiß, dass das, was man sagt, verstanden wird. Oft kommt dann so irgendein Freund von der Familie mit, um zu übersetzen. Wenn dieser aber keinen schulischen Hintergrund hat und die Wörter nicht übersetzen kann, dann hast du nichts (-) ja, ich sage jetzt gerade bei der Orientierung danach im Zyklus 4. Da ist es wichtig, dass die Eltern verstehen, was das nun für ihr Kind bedeutet. Was sind seine Wege danach, seine Möglichkeiten? Da ist es wichtig, dass man da wirklich einen hat, der in der Sprache ausgebildet ist, um das zu übersetzen.

F: Sonst fühlst du dich gut ausgerüstet?

L: Das Interesse muss da sein. Für mich war das immer schon etwas, was wichtig war. Man merkt das einfach auch bei anderen. Wenn du mitbekommst, wie die Schule halten. Die bekommen das dann gar nicht mit, dass das Kind vielleicht gerade in seiner Sprache geantwortet hat. Die sagen dann so: Was ist das denn jetzt für eine Quatschantwort? Nein, das war keine Quatschantwort, das war die Muttersprache des Kindes. Das ist ja sehr verletzend für das Kind. Ein wenig Neugier müsste eigentlich bei jedem da sein. Das würde guttun.

F: Okay, gibt es dann Praktiken und Ansätze, die du anderen weiterempfehlen würdest?

L: Ja, also, das klingt sehr banal, aber Mehrsprachigkeit war auf der Universität gefühlt wichtiger als die Sprachdidaktik in den Zielsprachen. Die haben wir nicht so genau gesehen. Wie geht man an grammatische Konstrukte an? (-) und so. Es ist ein anderer Ansatz, es hat seine Vor- und Nachteile (-) das Vorteil ist einfach, dass das wie man es macht (-) es ist nicht das Rezept „Schule halten“. Ich habe gelernt: Wie kann ich das heranziehen an das Kind, wie kann ich das heranziehen an das Kind? Macht es einen Unterschied, ob ein Kind nun diese Sprache hat oder diese Sprache hat? Es ist ein wenig mehr dieses problemlösende Herangehen in der Unterrichtsvorbereitung. Das ist aber etwas, das, wenn du jetzt beim Karriereende schaust, gar nicht so ist. Die sind gelernt worden: So führst du das jetzt ein und so bringst du es den Kindern bei. Das funktioniert jetzt aber nicht mehr so. Ja, nicht mehr so wie sie es gewohnt sind, aber vielleicht findet man einen anderen Weg. Vielleicht brauchen wir Material, das spricht. Durch die ganzen technischen Möglichkeiten, die wir haben, kann das Vokabular des Kindes ja auch Audio abgespielt werden. Nicht jeder liest, sondern jeder hört Vokabeln in der Klasse. Die neuen Medien einfach benutzen. Wie können diese eingebaut werden? So kann man auch die Sprache und Fehler der Kinder analysieren. Vermischt der die Sprachen? Benutz er deutsche Wörter im Luxemburgischen? Es ist dann nicht, dass er, ich sage jetzt mal, die Sprache normal kann, sondern man kann genau sagen: Ja, er benutzt sie gut, aber hier und da macht er kleine Fehler oder benutzt andere Wörter in einer anderen Sprache. Das muss einfach genutzt werden und man darf da keine Angst haben. Sie kriegen auch über Teams ein direktes Feedback auf den Satz, den sie gerade gelesen haben. Cool, aber wie viele benutzen das hier?

F: Okay, vielen Dank. Gibt es sonst noch etwas zu diesem Thema, das noch nicht erwähnt worden ist?

L: Nein, ich glaube nicht. Also bestimmt, es gibt immer Sachen, die noch nicht gesagt wurden, aber ich glaube, du hast schon ein bisschen was, was du herausziehen kannst.

F: Ja, auf jeden Fall. Vielen Dank dafür. Und noch kurz zu meiner Gestaltung des Interviews, gibt es dort etwas, das ich besser machen kann?

L: Nein (-) mich bremsen (Lacht). Nein, nein, nein (-) also das hier ist gut abgelaufen. Es war gut vorbereitet.

12.3.6 Interview 6

F: Okay, dann erstmal ein großes Danke von meiner Seite, dass du mitmachst. Um anzufangen, kannst du einmal kurz deinen beruflichen Werdegang beschreiben und auch deine Erfahrung bis jetzt als Lehrkraft?

L: Ja, also ich habe vor 21 Jahren angefangen zu arbeiten. Das war 2004. Da habe ich 7 Jahre lang für ein Projekt gearbeitet. Das war so ein Projekt damals für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Um diese auf die Sprünge zu helfen und ihnen gezielt zu helfen. Und dann bin ich in dem Moment in den Zyklus 3 eingetreten, und das hier müsste dann nun meine achte Klasse im Zyklus 3 sein. Ich habe den Präsidentenposten der Schule übernommen, da unsere Präsidentin abgesprungen ist. Und weil wir sonst ohne Präsidentin vor dem Schulvorstand stehen würden (-) deshalb probiere ich das jetzt so Interim und nächstes Jahr werde ich das dann auch definitiv übernehmen. Genau, und damals habe ich dann eigentlich in alle Klassen so ein wenig reingeschaut, außer in den Zyklus 1. Genau, aber hauptsächlich habe ich im Zyklus 3 gearbeitet.

F: Okay, und wie sieht die sprachliche und kulturelle Zusammenstellung ihrer aktuellen Klasse aus?

L: Die Zusammenstellung der Klassen variiert immer ein wenig. Aber hauptsächlich sind es (-) ja (-) portugiesische Schüler, und dann Schüler aus Ex-Jugoslawien. Es gibt immer mehr Eltern der zweiten und dritten Generation, die mittlerweile auch Luxemburgisch reden. Ja, (-) dann hat man auch mal Einzelne aus dem Senegal und so, aber ich denke hauptsächlich luxemburgische Kinder. Ich habe aber auch effektiv zwei Italiener dieses Jahr. Ja, also es sind wenige mit der Muttersprache Luxemburgisch. Aber die meisten, auch von den Eltern, sprechen Luxemburgisch. Das ist ja auch schon mal anders, als es noch vor einigen Jahren war. So im großen Ganzen sind es immer mehr Leute, die sich eben auch auf Luxemburgisch verständigt bekommen.

F: Das heißt, es entwickelt sich so, dass wieder mehr Leute Luxemburgisch sprechen?

L: Also ich habe diese Erfahrung jetzt ein wenig in den letzten Jahren gemacht. Es gibt immer diese (-) wie soll ich sagen (-) diese ganz portugiesischen Eltern, die (-) mit denen redet man Französisch. Aber es gibt auch (-) so junge portugiesische Eltern vor allem, die dann aber auch super Luxemburgisch sprechen. Die selbst hier in unserem Schulsystem waren, die (-) ja mit denen spreche ich dann Luxemburgisch. Von den 13 Kindern, die ich jetzt im Moment habe, habe ich aber neun luxemburgische Elterngespräche. Ja genau, (-) ja, also von den Sprachen, die ich spreche, sind es die Üblichen: Deutsch, Luxemburgisch, Französisch. Mein Englisch wird immer schlechter (-) verstehen ja, aber Ausdruck nein. Was mir effektiv dieses Jahr hilft, sind meine Brocken Italienisch, weil ich mit meiner Großmutter immer Italienisch gesprochen habe. Das heißt, das Sprechen ist definitiv nicht mehr so gut wie das Verständnis, aber es hilft definitiv bei den Schülern. Die eine hat auch eine Sprachentwicklungsstörung, und sie sucht auch dauernd die Wörter. Man glaubt, dass wenn sie Luxemburgisch redet, dass das eine Fehlsprache wäre. Und dann sage ich das italienische Wort, dass mir so einfällt, und das hilft ihr dann wirklich auf die Sprünge. Portugiesisch habe ich auch nur die üblichen Brocken, aber da ja (-) man bekommt aber mit der Zeit mehr ein Ohr dafür. Nach Jahren versteht man dann auch manchmal, was sie da unter sich reden. Obwohl ich es gar nicht fließend spreche. Wir haben vereinzelte Lehrkräfte, die auch die portugiesische Muttersprache haben, und die helfen dann auch manchmal aus, falls man überhaupt nicht weiterkommt oder falls (-) das habe ich jetzt dieses Jahr nicht in meiner Klasse (-) falls du einen mehrsprachigen Austausch mit den Eltern hast. Dann springen sie ein.

F: Okay, dann würde ich mal zum Teil der Unterrichtsplanung rüber springen. Die sprachlichen Ressourcen, die die Kinder mit sich bringen, wie fließen diese in die Planung des Unterrichts mit ein?

L: Okay, also ich muss sagen, dass ihre sprachlichen Gegebenheiten (-) dass das eher spontan dann so kommt. Wenn ich auch sehe, dass ich mit den üblichen Unterrichtssprachen nicht vorankomme. Dann merke ich auch, dass sie sich untereinander so das eine oder andere Wort auf Portugiesisch oder Jugoslawisch sagen. Oder ich weiß genau, wer sattelfest in einer Sprache ist, und kann ihm dann sagen, einem anderen Schüler dieses Wort auf Italienisch oder Portugiesisch zu sagen. Das heißt, das plane ich jetzt nicht zu 100% mit ein. Was wir aber immer wieder machen (-) also ich habe jetzt noch zwei Hauptfächer, das ist dann Mathematik und Deutsch. Und im Deutschen hat man an sich den Sprachfuchs, im dicken Buch da kann man die Sprachen gegenüberstellen. Ich finde das ziemlich cool, und das übernehme ich dann immer wieder. Wir haben die Vokabeln dann in verschiedenen Kolonnen aufgeschrieben, in Sprachen, die ich auch nicht kannte. Und dann sind sie mit ihren Wörtern gekommen, auch wenn es da manchmal Unstimmigkeiten zum Beispiel im Portugiesischen gibt. Dann merken Sie selbst, dass es dort Überschneidungen gibt. Und das finden sie selbst dann immer toll, wenn sie das selbst sehen. Das Englische fließt auch immer mehr ein. Durch die sozialen Medien, sie sind voll auf Tik Tok, Youtube und Gott weiß. Alleine durch Youtube und so verstehen sie tonnenweise Englisch. Und manchmal können sie sich besser auf Englisch ausdrücken, was schlimm ist, als auf Deutsch. Also meine Schüler mögen das Deutsche gar nicht. Gar nicht. Eher Französisch, weil das vielen portugiesischen Schülern besser liegt. Die fühlen sich im Französischem viel wohler. Man hat sehr wohl die paar Luxemburger, die sich in der Klasse gut ausgedrückt bekommen, aber im großen Ganzen bin ich im Deutschen mehr der Buhmann wie meine Arbeitskollegin, die Französisch unterrichtet.

F: Aber trotzdem findet der Unterricht auf Deutsch statt?

L: Ah ja, ich muss es auf Deutsch machen. Ja, ja (-) also auch Mathematik, die muss ich ja dann auch eigentlich auf Deutsch unterrichten. Es ist die Unterrichtssprache, und wir halten uns alle daran. Auch wenn Praktikanten kommen, dann sage ich ihnen immer das, was ich eigentlich selbst nicht respektiere. Und zwar, dass sie den Unterricht eigentlich auf Deutsch gestalten müssen. Und ich merke es bei mir selbst, ich gehe dann aber in das Luxemburgische über, oder ich versuche verschiedene Sachen, die ich (-) auf Deutsch spreche, dass ich sofort auf Französisch übersetze. Und dann verstehen sie das, man merkt das. Du hast ein paar Momente, um zu merken, ob sie das jetzt so verstehen oder nicht. Zum Beispiel in Mathematik, wenn ich jetzt mit „das Doppelte“ oder „die Hälfte“ komme, dann verstehen sie nichts. Und ich weiß aber jetzt, wie das in ihren Sprachen heißt, und dann verstehen sie sofort, was ich meine. Entweder ich weiß es, oder ich frage sie. Wenn ich mich jetzt auf das Deutsche verlassen würde, um ihnen etwas verständlicher zu gestalten, (-) das kann man vergessen.

F: Das kann man ja dann als Kritik am Lehrplan verstehen.

L: Ja, dafür haben wir ja jetzt (-) das ist ja das Spannende daran, dass wir eine der vier Pilotenschulen sind, die das Projekt ALPHA mitmachen. Zur französischen Alphabetisierung. Die Kinder, die da mitmachen, sind jetzt seit zwei Jahren unterwegs. Nächstes Jahr sind wir dann eine der einzigen Schulen landesweit, die dann mit ihnen in das 3. Schuljahr hineingeht. Sehr viel Organisation, umständlich, und eine Nachfrage an Personal. Wer will das machen? Sehr viele Konflikte und alles, was man will (-) es ist nicht leicht. Immer wenn solche Veränderungen sind. Aber den Kindern, die da in dem französischen Programm eingeschrieben sind, denen tut das wirklich gut.

Und die müssen aber schon im Zyklus 1 orientiert werden. Ob ihnen eine französische oder deutsche Klasse besser täte. Dann müssen die Eltern damit einverstanden sein. Und die werden dann auch aufgeteilt: Ich sage jetzt mal, du hättest ein erstes Schuljahr und ich hätte dann ein. Ich hätte dann sieben deutsche Schüler und sechs französische Schüler und bei dir wäre es das Gleiche. Und dann bist du vielleicht der Französischmann und ich die Deutschfrau. Und dann müssen unsere Hauptfächer parallel liegen. Das heißt, ich schicke dir dann für die französische Sprache meine französischen Kinder rüber, und du schickst mir dann gleichzeitig deine deutschen Schüler rüber. Und wir haben immer am Anfang gedacht, es wäre doch viel einfacher nur eine französische Klasse zu haben, aber das Ziel dieses Projektes ist es eigentlich, dass sie im Projekt ALPHA zusammenwachsen. Dass ihre gemeinsame Sprache Luxemburgisch ist. Denn wenn man jetzt eine ganze französische Klasse hätte, würden sie sich nur auf Französisch unterhalten. Und hier sind die Kinder dann aber gezwungen, eine gemeinsame Sprache zu reden. Das wäre in dem Moment das Luxemburgische. Und das heißt, Mathematik wäre dann auch auf Deutsch in diesen zwei Klassen, und die Arbeitsblätter (-) es ist extrem aufwendig (-) sind dann recto Deutsch, verso Französisch. Sowohl in Mathematik als auch in allen Nebenfächern. Damit man sie dann in den zwei Klassen benutzen kann. Und ich glaube, dass ist der Vorteil, dass sie damit die Sprachen auch sehr schnell entdecken, irgendwo. Und Kinder, die zuhause nur Französisch reden, und dann im Zyklus 2 auf Deutsch alphabetisiert werden, verlieren sehr schnell an Motivation. Und hier, in den französischen Klassen, starten sie mit einer ganz anderen Motivation. Man bekommt sie nicht alle gerettet, das habe ich auch jetzt mitbekommen. Aber ihre langfristige Hoffnung ist die, dass die Kinder einfach länger dranbleiben und mehr motiviert werden. Sie hoffen auch, Klassenwiederholungen durch die Sprache zu reduzieren, aber die hat man egal wie. Man hat immer noch Kinder dazwischen, die man auch nicht rettet, wenn man auf Französisch alphabetisiert. Da weiß man, dass es eigentlich egal ist, ob man die auf Deutsch oder Französisch alphabetisiert. Und dann wäre aber die deutsche Alphabetisierung anscheinend einfacher, weil man einfach Laute hat, die im französischen einfach viel komplizierter sind. Ja, es gibt jetzt noch keine großartige Studie zu diesem Projekt, da es bisher nur vier Schulen und acht Klassen sind. Und um das Ganze zu evaluieren, denn das Ganze soll eigentlich in zwei Jahren landesweit starten. Auch im Norden. Das heißt, wenn sich dort irgendwann zwei Stück für das Französische anmelden, und alle anderen sind Deutsch in so einem Dorf, dann muss eine Lehrkraft kommen, um diese beiden Kinder auf Französisch zu alphabetisieren. Das wird noch richtig anstrengend. Man braucht ja auch viel mehr Personal. Dann braucht man einen, der dorthin reist und das macht.

F: Okay, und wie sieht es bei dem Material aus? Und welche Strategien gibt es, um den Unterricht sprachlich für jeden verständlich zu machen?

L: Meine Strategie ist oft (-) andere Kinder heranziehen, die in demselben Bund sitzen, sprachlich. Letztes Jahr hatte ich ein Kind aus Syrien, und das wurde auf Französisch alphabetisiert. Das musste alles auf Französisch präsentiert bekommen. Da war ich noch nicht so weit mit Chat GPT. Da hatte ich DEEPL und Google Translate benutzt. Sonst (-) ja mit Material (-) sehr viel mit Bildern. Ich arbeite sehr viel mit so Piktogrammen, ich arbeite sehr viel mit Gesten. So viel, dass man sich schon fast lächerlich fühlt. Man versucht sich da mit allem zu helfen, um es verständlich zu machen. Wir haben zwar keine interaktiven Tafeln, aber man kann den Beamer auf der Tafel projizieren. Und ich mache das sehr oft, dass ich dann einfach google, und mit Bildern arbeite. Auch wenn ich das vielleicht nicht vorbereitet hatte, aber dann helfe ich mir sehr viel mit Bildern. Genau. Und dass gibt es jetzt aber auch immer mehr in den Arbeitsbüchern. Durch das Projekt ALPHA werden die Bücher jetzt auch alle neu gestaltet. Im nationalen Plan werden neue Bücher herausgebracht, weil die alten Bücher einfach nicht mehr aktuell sind. Jedes Jahr haben wir uns immer über den Sprachfuchs beschwert. Und dann suchen wir immer wieder neue

Sachen. Die passen dann auch nicht mehr nach einem Monat. Man muss einfach suchen gehen. Man kann nicht etwas durch das ganze Land benutzen (-) das geht nicht. Und auch um deinen Schülern es sprachlich gerecht zu machen (-) da muss man einfach ein wenig links und rechts suchen gehen. Ich arbeite jetzt 21 Jahre, das mache ich jetzt viel mehr. Am Anfang wäre ich da wohl ein wenig verloren gewesen. Die Zusammenarbeit wird auch immer mehr mit den Leuten. Ich arbeite mit den anderen Zyklus 3.1-Klassen zusammen, damit wird Deutsch gemeinsam vorbereiten. Der eine macht den Wortschatz, die andere adaptiert die Texte, der dritte setzt die Silben. So nach dem Motto: Geteiltes Leid ist halbes Leid. Sonst wird es zu viel. Wenn man das alles für zwei Sprachen machen müsste, und dann noch für Mathematik (-) nein. Wenn du jetzt in einer Dorfschule alleine in einem Cycle bist, dann wird es schon spannend. Wenn man versuchen muss, dass alles alleine hinzuzaubern. Das wird schwierig.

F: Aber dieses Problem wird abnehmen, wenn ich richtig verstehe? Sobald die neuen Bücher herauskommen. Sind diese dann auch alle zweisprachig gestaltet?

L: (Verneinend) Nein, das nicht. Dann werden die einen ja auf Französisch alphabetisiert, die Anderen auf Deutsch. Die eine Klasse hat dann Deutsch als Fremdsprache, eigentlich, im 3. Schuljahr, und die Anderen Französisch als Fremdsprache. Aber man wird damit viel mehr Kindern gerecht. Also (-) wie sie jetzt auf Deutsch reagieren werden, das wird spannend. Für sie ist das vielleicht die große Schwierigkeit, so wie es bei uns damals das Französische war. Ich habe jetzt nichts mit dem Französischen zu tun gehabt, bevor ich ins dritte Schuljahr gekommen bin. Ich weiß jetzt nicht, wie es bei dir war.

F: Ja, bei mir war es auch so.

L: Überhaupt, alle luxemburgischen Kinder sind am Anfang da überfordert und verstehen nicht viel. Und jetzt sind sie wahrscheinlich auch nächstes Jahr stark überfordert als Französischsprachige, die dann jetzt das Deutsche ein wenig behandeln sollen. Aber sie haben dann eine starke Sprache. Das ist Französisch. Wenigstens haben sie eine starke Sprache, und diese hatten sie dann, bis dato nicht. Und so hoffen sie dann, dass im Zyklus 4 irgendwie alles zusammenläuft und jeder hat dann eine starke Sprache. Aber die Sekundarschulen müssen da noch mitspielen. Das soll auch so sein, und sie versprechen uns das und so weiter. Aber das wird auch noch ganz spannend, wie es auf der Sekundarstufe weitergehen wird.

F: Okay, aber das heißt, auch Bücher wie das Mathematikbuch werden nicht zweisprachig gestaltet? Gibt es dort dann zwei verschiedene Versionen?

L: Da sind neue Bücher, die werden gerade ausgearbeitet für den Zyklus 2. Ich glaube, dass das Ganze da viel selbsterklärender sein soll. Viel Visuelles. Aber (-) zum Beispiel, es werden immer so standardisierte Tests gemacht. Und eigentlich sollst du den Kindern dabei keine Hilfestellung geben. Sie lesen also dort das Deutsche, aber ich glaube nicht, dass sie da großartig viel verstehen. Das Ministerium, oder die, die das da ausarbeiten, die gehen aber davon aus, dass das sehr implizit sein soll und dass die Kinder da aber, aufgrund der kleinen Zeichnungen, die dann dabei sind, dass die Kinder das dann verstehen. Aber ich bin nicht der Überzeugung, dass sie das alles konkret verstehen.

F: Okay, und außerhalb des Unterrichts (-) gibt es dort Momente, in denen man bewusst die Sprachen der Kinder fördert?

L: Also sie reden bei der Ankunft egal wie Luxemburgisch. Sie haben mich jetzt noch nicht auf einer anderen Sprache begrüßt. Ich glaube, dass das ganz viel im Zyklus 1 gemacht wird. Ich glaube, je höher die Klasse, desto mehr wird Luxemburgisch als gemeinsame Sprache benutzt. Ich merke aber zum Beispiel auch untereinander (-) ich habe drei bis vier Schüler, die reden so laut Portugiesisch miteinander, dass die anderen dasitzen und keinen Plan haben, was die da gerade bereden. Und ich will auch nicht die sein, die ihnen das verbietet, aber ich verstehe selbst auch nichts. Deshalb erinnere ich immer daran: Denkt an die anderen. Wir können auch anfangen, jetzt Italienisch zu sprechen. Das habe ich auch schon einmal demonstriert mit den beiden italienischen Schülern. Aber ihr Automatismus lässt sie immer wieder in das Portugiesische verfallen. Ich bestrafe das aber nicht. Das wäre ja blöd. Aber ich versuche sie immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass es cool wäre, wenn sie eine Sprache sprechen würden, die wir alle sprechen. Genau (-) aber ich muss sagen, dass ich jetzt im Zyklus 3.1 bei der Ankunft oder so nicht extra die Sprachen der Kinder fördere. Das ist eher um mir zu helfen oder ihnen zu helfen, oder eben um die Sprachen gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten oder totale Unterschiede zu finden. Das mache ich dann bewusst auch, ja.

F: Okay (-) und vielleicht ein wenig gegensätzlich dazu (-) gibt es Situationen, in denen das Luxemburgische favorisiert wird oder eine Sprache vermieden wird?

L: Ja, also wie ich dir jetzt gesagt habe, wenn ich merke, dass die anderen nichts verstehen oder ich selbst nichts verstehe. Was glaube ich sicher bei allen läuft, ist so „Vieso“, Musik, (-) so der totale Alltag läuft auf Luxemburgisch. Ich glaube das wäre eher künstlich, wenn man jetzt anfangen würde (-) in der „Vieso“ auch noch mit dem Deutschen zu kommen. Auch wenn man da seine Texte auf Deutsch hat, aber trotzdem, wenn es um Diskussionen geht, die sind aber größtenteils auf Luxemburgisch. Auch alles, was so außerschulisch läuft, sei es die Naturschule, Ausflüge und so (-) weißt du, die Umgangssprache ist einfach Luxemburgisch. Also ich glaube, diese Frage stellt sich gar nicht. Das ist einfach so, ja.

F: Okay, und nun zur Umsetzung. Das Geplante (-) inwiefern weicht das von der tatsächlichen Umsetzung ab? Nur auf die Sprachen bezogen.

L: Nur auf die Sprachen bezogen (-) ich meine, ich gehe da wirklich auf fragende Gesichter. Wie ich bereits sage, ich glaube, man bekommt einfach ein Gefühl dafür. Manchmal gibt es Klassen, die einfach sprachtechnisch viel stärker sind als andere. Meine aktuelle Klasse ist eine sehr schwache Klasse, allgemein. Und deswegen mache ich das eher spontan. Also ich plane ja schon sowieso (-) ich habe heute noch mit einem darüber geredet, dass man sprachlich überhaupt nicht das machen kann, was man noch vor zwei Jahren gemacht hat. Und wenn man jetzt das Buch aufschlägt (-) denselben Text wie vor zwei Jahren noch einmal zu machen, das geht nicht. Das kann man vergessen. Und ich gehe nun manchmal auch so weit, dass ich dann denselben Text nehme, aber ich (-) ja, mittlerweile auch ein bisschen mit KI, Chat GPT, den Text vereinfache. Der Text ist dann auch nicht immer perfekt, und sprachlich nicht absolut genial, aber (-) das hilft aber enorm. Natürlich helfe ich mir jetzt auch damit, ich meine es gibt keinen der das nicht macht (-) oder doch, es gibt welche, die alles allein machen möchten. Ja, dann mach du das, ich spare Zeit. Und so einen Text, den ich dann jetzt mit Chat GPT vereinfache, den kann ich in so einen Worksheet-Crafter, das ist so ein Tool, das wir jetzt alle haben bei uns in der Schule (-) und mit einem

Klick setzt dieser dir noch die Silben dabei. Dann versucht man damit halt, die Sachen, die vor ein paar Jahren noch geklappt haben, weil sie sprachlich stark waren (-) also das soll jetzt hier keine Leidensgeschichte werden, dass ich mir sage: Oh diese Kinder heutzutage (-) aber es ist halt eine Tatsache. Sie kommen teilweise wirklich in den Zyklus 1, und haben ihre Muttersprache nicht mehr und dann fangen sie an, das Luxemburgische einfach mal zu lernen. Und dann kommt immer mehr dazu, so dass die Kinder auch tonnenweise Schwierigkeiten mit dem Lesen haben. Das wird nicht besser.

F: Wie könnte man diese Entwicklung erklären?

L: Also ich glaube, was sprachlich nicht wirklich in die Karten gespielt hat, so blöd es klingt, ist wahrscheinlich aber Covid, der Lockdown. Auch wenn das nur 2-3 Monate waren, und mit Covid kann man auch nicht alles erklären, aber es ist sicherlich ein Faktor, denke ich. Und dann ist es aber ganz viel diese Tablets und Babysitter. Ich meine, man hat immer weniger Eltern (-) wie gesagt, es soll keine Leidensgeschichte sein, meine Kinder sitzen auch dabei, aber sie machen nicht ausschließlich das. Mein erster Sohn hat einfach viel mehr gelesen, und der hat halt den Wortschatz. Und der zweite, der vier Jahre jünger ist, der sitzt halt mehr mit einem Tablet dar. Und das ist halt viel attraktiver als ein Buch. Man merkt auch einfach, man hat noch vereinzelt Kinder (-) also sie gehen sehr gerne in die Bibliothek. Aber es ist mehr der Akt, einfach in eine Bibliothek zu gehen und sich ein Buch auszuleihen, wie das Buch auch tatsächlich zu lesen. Es wird, glaube ich, auch allgemein einfach viel weniger gelesen. Und ich ertappe mich selbst dabei. Ich habe sehr viele Bücher gelesen, und ich lese auch noch heute. Aber man liest dann auch viel auf dem Handy, auf dem iPad, und da ein Artikel und da (-) es ist nicht der Fakt, dass man nicht liest. Aber die Lesegewohnheiten der Leute haben sich einfach verändert. Und das ist dann, glaube ich, auch einfach bei den Kindern so, weil sie die Eltern viel weniger mit einem Buch sehen. So dass man automatisch als Kind weniger den Drang hat, ein Buch zu lesen. Und Lesen lernt man durch lesen und Schreiben durch schreiben. Wenn man nicht liest, lernt man auch schlecht lesen. Und dann hat man auch viel mehr Kinder, die Schwierigkeiten aufweisen. Einem Kind, das richtig viele Schwierigkeiten hat, dem schreibt man ein „PDCI“, das ist ein „plan de charge individualisé“. Ich habe 13 Schüler, davon vier solche Schüler mit PDCI. Tendenz steigend. Ich muss wahrscheinlich einem so einen schreiben. Und die bekommen dann Nachhilfe. Aber eigentlich bräuchten die starken Schüler dann auch so etwas, um sie gerade zu fördern. Und dann sagen die Eltern von starken Kindern, ja man muss sie mehr fördern, und die (-) und das ist dann auch einfach schwierig für die Lehrer. Ja, aber zurück zum Ursprung (-) sie lesen einfach weniger, und ja, es gibt wahrscheinlich 1000 Gründe. Es geht auch alles nach hinten (-) das, was man sonst im Zyklus 2 gelernt hat, lernt man jetzt im Zyklus 3. Nur die Sekundarschulen passen sich nicht an. Und ich glaube die, die werden sich wundern in ein paar Jahre, wenn die dann unsere Schüler bekommen, die dann hier raus gehen. Ja, ich glaube das wird noch lustig bis heiter. Im neuen Französischbuch hat man verschiedene Sachen komplett abgebrochen. Man hat kein „Imparfait“, sie haben kein „Conditionel“, kein „Subjonctif“ mehr, es ist wirklich total vereinfacht und gekürzt worden. Und das Ministerium behauptet, dass die siebte Klasse sich anpasst, aber die siebte Klasse läuft identisch. So, wie sie vorhin gelaufen ist. Ich glaube, dass das auch so ein Prozess ist. Überall, das wird Jahre dauern. Das wahrscheinlich ein wenig auf die Kosten von ein paar Kindern, die es nicht schaffen könnten. Das könnte ich mir vorstellen. Und es gibt Leute, die das wissen, und ihnen das dann trotzdem beibringen, obwohl es nicht mehr gefragt ist. Und in der siebten Klasse hat man vielleicht Leute, die sich anpassen. Aber es wird schwierig (-) tut mir leid, ich respektiere gerade überhaupt nicht deinen roten Faden.

F: (Lacht) Das ist gar nicht schlimm. Ich nehme jede Information, die ich kriege. Das hier hilft mir auch gut weiter. Nur um auf das von vorhin zurückzukommen, (-) das heißt, dass Planung und Durchführung auch viel mit Erfahrung zu tun hat?

L: Ich glaube schon. Und eben auch (-) auf was du deinen Fokus legst. Es gibt auch sicher Lehrer, die sich strikt an das Deutsche halten. Denen ist das egal, die versuchen ihr Programm durchzumachen. Aber ich glaube, dass die meisten Leute schon auf die Kinder eingehen. Und ich glaube, dass man diese Sachen noch viel mehr in den kleinen Zyklen mitnimmt als jetzt in einem Zyklus 4, wo man auch weiß, da ist man am meisten unter Druck. Da kommen diese Teste. Da ist es nicht noch, um groß Sprachen gegenüberzustellen. Aber ich finde es wirklich einfach cool, weil ich sehe, dass die Kinder das genial finden, solche Sachen. Einfach, weil das ihre Sprachen sind und sie sind da sehr froh, wenn sie da ihre Sprache reden können. Was nicht das Luxemburgische ist, sondern wirklich das Portugiesische, das Jugoslawische, und so weiter. Sie streiten auch immer miteinander: Nein, das ist nicht so in meiner Sprache. Da entstehen richtige Diskussionen. Das ist manchmal lustig mitanzusehen. Ja, aber ich glaube, es ist effektiv, wie man auf sie eingeht, worauf man seinen Fokus legt. Und effektiv vielleicht einfach die Erfahrung und das Gefühl für deine Schüler. Dass man merkt, ob sie etwas verstehen oder nicht. Also, ob es dir egal ist, oder ob es dir nicht egal ist.

F: Und baut man dies dann nicht gerade in die Unterrichtsplanung mit ein? Falls man jetzt diese Erfahrung hat und man weiß, dass solche Sachen vorkommen.

L: Also, ich glaube, dass ich das im Voraus schon (-) also ich mache das auch effektiv nach diesen (-) es sind ja jetzt schon eine ganze Reihe an Jahren (-) dass ich mir nicht mehr das alles da genau schriftlich aufschreibe. Ich schreibe mir immer auf, was sehr gut geklappt hat sehr gute Ideen, die gut ankamen, oder man schreibt sich Sachen auf, die man nie mehr macht. Das kann aber mit der Klasse A sehr gut funktionieren, und in der Klasse B nicht. Nein, ich mache mir da nicht unbedingt einen Plan, außer es ist genau das, was ich will, nämlich die Sprachen gegeneinander zu stellen (-) dann schon. Aber der Rest ist mehr so Freestyle. Ich plane diese Sachen jetzt nicht schon im Detail im Voraus.

F: Okay, und welche Herausforderungen tauchen in der Umsetzung noch auf, vor allem, was die Verständlichkeit anbelangt?

L: Also herausfordernd wird es (-) also das habe ich jetzt nicht (-) herausfordernd wird es, wenn du ein Kind bekommst, das jetzt gerade hinzugekommen ist. Eines, welches gar keine Sprachen versteht. Dann wird es heftig. Da gibt es einen Dienst, die schauen sich dann die Sprachensituation des Kindes an. Und dann wird zusammen entschieden, welche Sprache sich dann eigentlich am besten fördern lässt. Und diese Kinder werden dann in die „Accueil“-Klasse eingeteilt. Aber das sind nur so 6-7 Stunden pro Woche. Die restliche Zeit verbringen sie in deiner Klasse. Und dann ist es die Herausforderung, das Kind dann aber mitzunehmen. Und da habe ich mir eben geholfen mit dem Google Translate oder mit Bildern. Oder wenn ein Kind nur Portugiesisch spricht, dann setze ich es neben ein anderes Kind, das diese Sprache kann und so seine Referenzperson ist. Das machen wir oft. Das man so dann hilft. Nicht, dass ich ihm dann nicht will helfen. Erstens fühlt das Kind sich sehr valorisiert durch seine Sprache und du hilfst dem neuen Kind da 100-mal mehr, als wenn ich jetzt versuche, ihm da alles auf einem Arbeitsblatt (-) ich glaube das ist Zeitverlust. In meiner Vorbereitung ist es ein Zeitverlust, da der Schüler X kann dem ausländischen Schüler, sage ich jetzt mal, alles viel schneller beibringen als ich mit meiner besten

Vorbereitung. Sonst müsste man ihnen alles eins zu eins auf ihrer Sprache vorbereiten. Und das ist ja auch nicht das Ziel. Er soll ja auch irgendeine Sprache hier lernen, mit der er sich im Alltag ausdrücken kann. Wobei man sich fragen könnte, ob der Lehrplan, der jetzt neu geschrieben wird (-) vielleicht wird die Alphabetisierung in 10 Jahren auf Englisch angeboten. Das kann auch sein. Das wäre vielleicht auch noch besser gewesen für Verschiedene. Es ist immer wichtiger, dass die Kinder wissen, wie sie sich Hilfe beschaffen können. Dafür lege ich auch viel Wert darauf, dass sie wissen, wie man mit einem Wörterbuch umgeht. Dass sie wissen, wie sie etwas nachschlagen können. Oder dass sie einfach ein Recherchesystem im Internet anwenden. Da müsste man vielleicht auch noch mehr den Fokus darauf legen, wie jetzt ob sie (-) die Verben richtig schreiben. Weil Chat GPT kontrolliert dir sie. Außer das wird irgendwann einmal abgeschafft, was ich definitiv nicht glaube. Es ist wie du sagst, das mit der Kritik am Lehrplan. Er wird jetzt neu erschafft, aber (-) es sind meiner Meinung nach viele Sachen, die fehlen. Die sozialen Kompetenzen, Finanzen, Gesundheit (-) alle Sachen, die KI dann nicht unbedingt macht. Oder man müsste die Kinder noch mehr Stunden in die Schule schicken. Die lernen dann immer dieselben Sachen wie wir, die wir auch nicht gebraucht haben. Aber ja (-) das ist ja dann auch politischer Wille. Es sind ja nicht wir, die das entscheiden. Man muss dann auch respektieren, was im Lehrplan steht. Es ist keine Privatschule. Ja (-) Herausforderungen sind eben „Accueil“-Schüler, um wieder darauf zurückzukommen, verhaltenskreative Kinder (-) das hat aber jetzt wenig mit dem Sprachlichen zu tun. Ja, es gibt viele Herausforderungen, die nicht unbedingt an dem Sprachlichen hängen.

F: Wie nehmen die Schüler die verschiedenen Sprachen denn wahr? Gibt es da Unterschiede ja nach sprachlichem Hintergrund?

L: Ja, wie ich dir gesagt habe, sie sind sehr froh, wenn du ihre Sprachen miteinbindest. Sie finden das sehr toll, weil sie vielleicht manchmal das Gefühl haben, nicht gehört zu werden. Unterschiede nein. Unterschiede gibt es, glaube ich, nicht. Ich glaube sogar, dass luxemburgische Kinder, die ja einen Einblick in Deutsch und Französisch haben und keinen Einblick in Portugiesisch, Jugoslawisch und so weiter (-) die finden das auch ganz spannend. In der Musik machen wir Lieder in verschiedenen Sprachen. Sie finden das genial. Etwas, das auch immer sehr gut ankommt, ist, wenn ein Kind Geburtstag hat. Sie fragen dann immer, ob sie auf Portugiesisch singen dürfen. Ja, sie dürfen es auf allen Sprachen, aber als erstes auf Luxemburgisch. Das machen sie immer. Und das ist schon cool. Es ist keiner der nicht will, auch nicht die luxemburgischen Kinder. Die Kinder sind für andere Sprachen viel offener geworden. Auch weil das Interesse einfach mehr da ist, weil alles auch einfach (-) internationaler wird. Und vielleicht auch durch die sozialen Medien. Dass man nicht mehr in seinem kleinen luxemburgischen Kokon hängt, sondern eben viel offener wird für verschiedene Sachen.

F: Und wie ist es, wenn wir jetzt zum Beispiel die Schulsprachen nehmen: Deutsch, Luxemburgisch, Französisch (-) reagieren hier beispielsweise luxemburgisch-sprachige Kinder anders darauf als portugiesisch-sprachige Kinder?

L: Also Deutsch würde ich meinen (-) die Luxemburger sind eher befreundet mit dem Deutschen und die Portugiesen sind eher froh mit dem Französischen. Und du merkst bei vielen Kindern, dass sie abschalten, wenn die Deutschstunde anfängt. Man merkt das einfach. Ich habe eine Schülerin, die ist blockiert, wenn es um das Deutsche geht. Das bekommt kein Wort raus. Ich sage ihnen immer, dass sie Fehler machen müssen. Denn die Rolle der Fehler, die muss auch einfach mehr offen gehandhabt werden. Dass ein Fehler dir hilft. Das hängt aber

auch, glaube ich, vom Lehrer wieder ab. Was auch eine Rolle spielt, ist, dass die Evaluation auch geändert hat. Die Noten sind nicht mehr ab 60. Manche Eltern mögen das nicht, aber manche haben es lieber, da man auch als Lehrkraft nicht mehr dauernd Ungenügende austeilen muss. Das ist jetzt viel mehr formativ. Dass man auch auf der Zensur einen kleinen Text dabei schreibt, wie dass das Verständnis gut ist, das Sprechen befriedigend ist und zum Beispiel das Schreiben schwierig ist. Oder was auch immer. Es ist Fluch und Segen. Das alles. Man hat Vorteile, man hat Nachteile bei all diesen Sachen. Wo ich es schwierig habe, herauszufinden, ist bei jugoslawischen Kindern, also Kindern aus Ex-Jugoslawien. Die einen reagieren ganz gut auf das Deutsche und bei denen läuft das auch gut. Auch da schreiben die Eltern auf Deutsch. Und ich habe dann andere Kinder, auch dem gleichen Teil, die dann aber viel besser im Französischen sind und die überhaupt nichts mit dem Deutschen zu tun haben. Insgesamt merkst du aber, dass die Kinder einfach viel mehr Spaß am Französischen haben. Man kann nicht einfach sagen, bei den einen das oder bei den anderen das (-) bei den Luxemburgern schon Deutsch, ja, bei den Portugiesischen auch eher Französisch, aber bei Ex-Jugoslawien ist es unterschiedlich. Und ich glaube, es hängt auch einfach vom zuhause ab. Wie offen die Eltern auch einfach gegenüber diesen Sprachen sind. Portugiesische Eltern sagen dann oft in Gesprächen, dass ihr Kind das Deutsche aber beherrschen muss, um hier bestehen zu können. Und andere sagen: Nein, er geht danach einfach auf eine französisch-sprachige Sektion, wir wollen ihn gar nicht damit belasten. Im Sekundarschulbereich gibt es mittlerweile auf französische Sektionen. Die regulären Schulen verlieren jedes Jahr eine Reihe Kinder, da diese direkt in die Europaschule gehen. Eben weil sie sich vielleicht sagen, dass sie ihren Kindern den Stress der deutschen Sprache ersparen möchten. Oder weil ihr Kind extremen Stress in der Primärstufe durch die deutsche Sprache hatte und dadurch nicht ins ESC kann. Und deswegen gehen sie dann eben in die Europaschule, wo man zwar dann ein anderes Diplom bekommt, aber dieser ist international anerkannt. Das gibt es auch. Und immer mehr. Ich meine, sie passen sich noch nicht überall an, aber sie müssen es. Also ein klassischer Schüler des luxemburgischen Schulsystems, der in allen vier Sprachen perfekt ist (-) kann man vergessen. Das kriegt man nicht hin. Ich glaube, es ist schon gut, wenn man eine starke Sprache hat. Also außer Luxemburgisch. Also eine der Unterrichtssprachen. Und deshalb jetzt dieses Projekt ALPHA, das landesweit implementiert werden soll. Das kommt, da es zu viele Klassenwiederholungen durch die Sprache gibt.

F: Okay, ein wenig passend dazu habe ich eine Studie aus dem Bildungsbericht herausgezogen (-) diese zeigt auf, dass Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen, durchschnittlich besser abschneiden als Kinder, die eine andere Sprache zuhause sprechen. Stimmt das dem zu?

L: Ich glaube, dazu wurde jetzt mit dem Projekt ALPHA alles gesagt. Ich glaube, dass sie sich auch auf diese Studie stützen, und (-) ich könnte mir vorstellen, dass es in ein paar Jahren wirklich anders aussieht. Klassenwiederholungen sind zu viel, weil der Unterricht eben auf Deutsch stattfindet. Und ich weiß jetzt nicht (-) wie viele Prozent Luxemburger hat man überhaupt noch beim Start? Keine Ahnung. Ich glaube in Luxemburg ist es so, dass wenn du eine Sprache nicht perfekt sprechen kannst, dass man dann einfach sagt, dass man es nicht gut könne. Wie auch bei mir mit dem Englischen. Das ist zum Beispiel eine riesige Herausforderung für mich. Ein Elterngespräch auf Englisch zu machen. Ich muss das im Voraus gut vorbereiten. Und (-) den ganzen Lehrplan und die ganzen Standards, die die Kinder erreichen sollen, das hat das Ministerium dann aber auch schon auf Portugiesisch und (-) nein, auf Portugiesisch weiß ich jetzt nicht, aber auf Englisch sicher definiert. Dass man sich da ordentlich vorbereiten kann. Aber auch hier kann die KI immer wertvoller werden. Zum Beispiel, ich führe meine Kommunikation über die „Class Dojo“-App. Das, was ich dann auf Luxemburgisch oder Französisch sende,

übersetzen sie sich dann auf Portugiesisch. Das ist wirklich ziemlich cool. Es geht wahrscheinlich auch immer mehr in diese Richtung. Genau.

F: Da wären wir auch schon beim letzten Punkt, der Unterstützung. Ich meine, die „Class Dojo“ gehört ja auch schon hier hin. Welche Formationen und Materialien gibt es noch, um den Unterricht mehrsprachig zu gestalten?

L: Ja, wie gesagt, ich glaube, dass wir uns alle auf die neuen Techniken und KI adaptieren müssen. Es ist aber auch interessant zu sehen, wie die Universität sich da adaptiert. Wenn du einen Einblick in die Fortbildungen bekommen möchtest, dann kannst du auf den IFEN-Site gehen. Da hast du einen Katalog, mit allem, was angeboten wird. Dann gehst du bei „Sprache“ und dann siehst du wahrscheinlich sehr viel. Und beim ALPHA, da gibt es jetzt so einen ganzen „Parcours de formation“, der direkt ausgebucht war. Um eben die Lehrkräfte auch fit zu machen, für diese französische Alphabetisierung. Denn wir haben das in unserer Ausbildung nicht gelernt. Wir haben gelernt, auf Deutsch zu alphabetisieren. Anscheinend würde das aber jetzt auf der Universität ein wenig hineinfließen. Das muss es ja fast. Ich habe ganz viel Fortbildungen am Anfang gemacht, alles, was Sprache war. Auch mit Sprachschwierigkeiten, mit Dyslexie, Orthographie und so weiter. Das war aber jetzt mehr so mit Lesen, Lesverständnis, weißt du? Ich hatte auf der Universität in Heidelberg einen Kurs über die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eben auch mit Mehrsprachigkeit im Unterricht, um den Horizont zu erweitern. (-) Ja, welche Ressourcen und Maßnahmen wünsche ich mir (-) da haben wir auch viel darüber geredet, glaube ich.

F: Ja, genau. Gibt es vielleicht noch Praktiken oder Ansätze, die sie anderen Lehrkräften weiterempfehlen würden?

L: Ja, also der Ansatz ist einfach, auch selbst für die verschiedenen Sprachen offen zu sein, denke ich. Dass man das auch einfach als Lehrkraft transportiert. Und ja (-) alles, was ich dir jetzt gesagt habe, würde ich auch einem Praktikanten so sagen. Ich weiß jetzt nicht, was ich dazu noch mehr sagen soll. Was meinst du genau damit?

F: Einfach, ob es etwas gibt, dass du anderen Lehrkräften weiterempfehlen würdest?

L: Ja, also schon die verschiedenen Sprachen mit in den Unterricht einzubauen. Damit die Kinder auch Motivation und Freude daran haben. Sie werden dadurch motivierter. Ja, und dann kann man natürlich immer sagen, dass man Weiterbildungen machen soll, Bücher lesen soll, das Übliche halt. Und ja, mach selbst Erfahrungen. Ich glaube, dass das eine große Rolle im Laufe der Jahre spielt. Genau.

F: Okay, und gibt es dann noch etwas das sie zu dieser ganzen Thematik hier ergänzen möchten?

L: Ich (-) nein. Ich würde mich nur dafür interessieren, was danach da rauskommt bei deiner Arbeit.

F: Gerne, du hast das Recht, Zugang auf diese Arbeit zu haben.

L: Ah super, (-) das würde mich interessieren. Anregungen und Kritikpunkte habe ich jetzt auch nicht. Ich habe jetzt da auch keine weitere Anregung oder Kritik.

F: Okay vielen Dank. Dann wären wir fertig. Dann noch einmal ein großes Dankeschön von meiner Seite.

12.3.7 Interview 7

F: Vielen Dank, dass du teilnimmst. Um anzufangen, würde ich kurz nach ihrem beruflichen Werdegang fragen und was du mir kurz über deine bisherige Erfahrung als Lehrer im luxemburgischen Grundschulbereich erzählen kannst?

L: Ja, ich habe eine „Première classique“ gemacht, in Diekirch. Danach wusste ich nicht wirklich, was ich studieren sollte, so dass ich über das Ersetzen zum Beruf Lehrer gekommen bin. Ich habe nach meinem Bachelor noch einen Master in Inklusion und Pädagogik gemacht. Das heißt, ich arbeite jetzt seit sieben Jahren in einer Primärschule. Und diese sieben Jahre bin ich jetzt im Zyklus 3, wo ich prioritär Mathematik unterrichte, aber auch viel Nachhilfe in den Sprachen gebe. Und dann noch Nebenfächer wie Naturwissenschaften und Sport. Ich selbst habe einen komplett luxemburgischen Hintergrund. Ich komme aus einem kleinen Dorf im Norden, wo wenig Kontakt mit anderen Sprachen war. Also, damit meine ich andere Sprachen wie die Schulsprachen. Das war dann vor ungefähr 25 Jahren. Jetzt merke ich aber, dass auch in den Schulen von kleinen Gemeinden sich sehr viele Sprachen ansammeln und das ist, glaube ich, ein wenig die Herausforderung in der Zukunft. Um diese alle miteinander verständigt zu bekommen.

F: Okay, wie viele Klassen hast du in diesem Jahr?

L: Ich habe zwei Klassen. Wir arbeiten in einem Team von drei Lehrern. Ich unterrichte dann immer Mathematik im einem 3. Schuljahr und in einem 4. Schuljahr. Ich darf die Klassen dann immer zwei Jahre begleiten. Und immer in demselben Team arbeiten, aber auch immer viel vorbereiten, aber die Entscheidungen zusammen nehmen, (-) zu dritt, ja.

F: Wie sieht die sprachliche und kulturelle Zusammenstellung ihrer beiden Klassen aus?

L: Ja, sprachlich ist eigentlich der größte Teil lusophon. Das heißt, mit portugiesischen oder kapverdianischen Wurzeln. Das würde so ein Drittel ausmachen, wenn ich das so grob schätzen würde. Und dann hat man natürlich einen guten Teil, bei dem die Eltern mehr frankophon angehaucht sind. Das heißt, dass sie nicht Französisch als Basis benutzen, sondern so afrikanisch, (-) oder ja, nordafrikanisch, arabisch, (-) die dann aber zuhause als Umgangssprache eher Französisch haben. Und das Deutsche ist noch, finde ich, in der Schule sehr wenig. Obwohl unsere Schule zwei Kilometer von der deutschen Grenze weg ist, denke ich, dass es aber nur die luxemburgischen Kinder sind, die Deutsch konsumieren. Also deutsche Medien und deutsche Zeitungen, sage ich jetzt mal als Beispiel. Die mehr damit in Kontakt sind als mit dem Französischen.

F: Hast du vielleicht eine Erklärung dazu, wie das sein kann, obwohl es nur zwei Kilometer von der deutschen Grenze weg ist?

L: Bei den meisten Eltern, (-) die erste oder zweite Generation, die nach Luxemburg kommen, da liegt die Muttersprache näher beim Französischen als beim Deutschen. Oder Französisch ist in ihrem Land Zweitsprache, wie bei den Ländern aus Nordafrika. Und dann würde ich sagen, (-) Flüchtlingskinder, Syrier, Ukrainer, da habe ich aber auch die Erfahrung gemacht, dass die eher auf das Französische tendieren. Vielleicht ist das auch etwas, das sie angegeben bekommen. Dass sie wissen, dass das Französische eigentlich mehr Wert im Alltag als das

Deutsche hat. Ich könnte mir vorstellen, dass von ganz vielen Familien dann die Entscheidung genommen wird, sich eher am Französischen zu orientieren. Als Umgangssprache, um in Luxemburg zu leben.

F: Gibt es auch andere Kulturen, die eher dazu neigen, auf Deutsch zu sprechen? Zum Beispiel Kinder aus Ex-Jugoslawien?

L: Ja, aber ich finde, das macht bei uns nicht viel aus. Das Slawische liegt aber wahrscheinlich näher an den germanischen Sprachen, was es ihnen wahrscheinlich einfacher macht. In meiner Schulpraxis habe ich aber sehr wenige Schüler, die Wurzeln aus dem Balkan haben. Sodass ich nicht wirklich behaupten kann, dass das für mich im Moment eine Rolle spielt. Aber gut, es gibt wahrscheinlich Gegenden im Land, wo das mehr der Fall ist.

F: Okay, (-) und zu dir, welche Sprachen sprichst du selbst fließend? Und welche Rolle spielen diese im Unterricht?

L: Ja, fließend ist immer so ein großer Begriff. (-) Ich habe Französisch, Deutsch und Englisch normal in der Schule gelernt. Ich muss aber sagen, dass ich Französisch fast nur im beruflichen Alltag benutze. Ich wohne hier in einer Gegend, wo alle fast ausschließlich Deutsch sind. Das heißt, hier redest du beim Einkaufen Deutsch mit den anderen, so dass man das Französische nur ganz selten benutzt. Ja, und Englisch auch fließend. Ist aber jetzt auch nicht die Sprache, die ich im Alltag benutze. Im Unterricht klar, wenn du da mit einem Schüler redest, der nur diese Sprache spricht, dann musst du dir da zu helfen wissen. Ja, was ich mir ein wenig (-) um mehr in Richtung Schule zu kommen, mit meinen sieben Jahren Rechnen (-) meine Zahlen sind auf Portugiesisch relativ gut. Ich versuche, bei meinen Erklärungen immer so Stichworte Portugiesisch hinzuzufügen, weil das aber oft hilft. Und wenn man mal einen Schüler mit einer anderen Muttersprache hat, dann versucht man den vor allem mit den Zahlen zu locken. Das ist relativ einfach, diese Zahlen schnell zu lernen und etwas, was den Kindern aber viel hilft.

F: Okay, dann würde ich direkt zum Thema der Planung übergehen und fragen, inwiefern die mitgebrachten Sprachen der Schüler, damit sind nicht Luxemburgisch, Deutsch und Französisch gemeint, in deiner Unterrichtsplanung berücksichtigt werden?

L: Ja, also ich glaube das hängt natürlich ganz davon ab, von welchem Fach man redet. Also ich denke, im neuen Französischprogramm, da sind diese schon sicher mit drin. Wo dann versucht wird, eben die Muttersprachen zu integrieren und versucht wird, Verbindungen zu anderen Sprachen herzustellen. In der Mathematik ist das eigentlich nicht etwas, was man mit vorbereitet. Das ist dann eher spontan. Wenn jemand bei etwas hängt, (-) dass man versucht ihm zu helfen mit einem Wort oder so. Aber konkret eine andere Ressource da einzubringen, das macht man nicht. Vielleicht, dass man die Zahlen aus dem Land nimmt, aus dem das Kind herkommt, aber nur um das Interesse zu wecken. Auf die Sprache bezogen ist das aber nicht. Dann in den Nebenfächern, (-) passiert das aber schon öfter. Naturwissenschaften, Leben und Gesellschaft, Luxemburgisch, (-) da versucht man dann auch ein wenig, diese Sprachen miteinzubringen. Wie heißt das in deiner Sprache? Wo kommt das her? Das ist ein Wort, das kennst du sicher schon. Wie sagt man das auf Französisch? Wie auf Deutsch? Sodass die Kinder dann auch irgendwie einen Bezug dazu bekommen und merken, dass die Sprachen aber alle ein bisschen ähnlich sind. Und dass sie sich da irgendwann zu helfen wissen.

F: Okay, ich kann dann behaupten, dass es in den Sprachen wichtiger ist als in den Nebenfächern?

L: Also, ich glaube, es ist überall wichtig. Ich denke aber, dass es in den Sprachen leichter fällt, da etwas einzubauen. Vor allem, wenn man wirklich von Unterrichtsplanung spricht. Denn ich kann jetzt nicht behaupten, wenn ich mal eine Mathematikstunde vorbereite, (-) man hat jetzt ein neues Subjekt, sagen wir das Ein mal Eins, (-) da geht man nicht irgendwie etwas suchen auf einer anderen Sprache. Da hat man dann seine Unterrichtssprache, die in einem 3. Schuljahr eigentlich Deutsch sein sollte. Dann kommt es aber oft vor, dass die Kinder das nicht sofort nach der ersten Erklärung verstehen. Da muss man es dann zwei bis dreimal umformulieren, falls es ein bisschen schwieriger ist. Falls es zum Beispiel eine Strategie ist, um zu rechnen. Und dann nimmt man andere Sprachen mit dazu. Zuerst mal auf Luxemburgisch, um zu schauen, ob sie es dann verstehen. Und dann demnach Französisch. Und ja, dann wäre eigentlich der nächste Weg die Muttersprache, aber die muss man auch beherrschen. Dann ist es oft, bei mir jedenfalls, dass ich versuche, irgendetwas Gebrochenes auf Portugiesisch zu sagen, in der Hoffnung, dass dann irgendwann ein Licht aufgeht.

F: Okay, und das wird aber alles spontan eingebracht? Es ist jetzt nicht, dass beispielsweise Arbeitsblätter auch in anderen Sprachen wie Französisch vorbereitet werden?

L: Nein, das nicht. Das ist ja in der Planung des Ministeriums, dass diese Bücher in fünf Jahren rauskommen. Im Zyklus 1 sind sie schon raus, was ich auch top finde. Aber für den Moment, in einem 3. Schuljahr, da sehe ich keinen Mehrwert, weil sie vom Lesen her Französisch (-) da es ja ihr erstes Jahr Französisch ist (-) kein Wort da verstehen. Das heißt, dann ist die Angabe demnach schwieriger als die Aufgabe, und das würde den Kindern wahrscheinlich nicht viel helfen. (-) Ich kann mir aber vorstellen, dass es im Zyklus 4, im 6. Schuljahr Sinn macht. Da kann man sehr vielen Kindern helfen. Aber ein Kind, das jetzt Schwierigkeiten mit dem Deutschen hat (-) um diesem dann einen Satz auf Französisch mit sehr vielen Fremdwörter dahin zu legen, da glaube ich nicht, dass das einen Mehrwert für deinen Unterricht hat.

F: Das heißt, so gesehen haben sie es einfacher mit dem Deutschen in der Mathematik. Zum Beispiel bei Sachaufgaben?

L: Ja, da sie aber mehr Schreibwortschatz im Deutschen besitzen. Was bei Sachaufgaben noch ist (-) man hat immer die Möglichkeiten es auf andere Weisen darzustellen. Man kann es bildlich gestalten oder selbst nachspielen. So etwas bringt eigentlich jetzt mehr als eine direkte Übersetzung in einer Sprache, die jetzt nicht ihre Muttersprache ist. Dazu kommt noch, wenn wir jetzt Portugiesisch nehmen würden, (-) die wenigsten Kinder können mit acht oder neun Jahren Portugiesisch lesen. Sie verstehen es gut, aber lesen ist eigentlich schwieriger für sie. Sodass man auch da bei Sachaufgaben nicht wirklich einen Vorteil hat. Wo ich es aber mache, ist bei Hausaufgaben. Weil dann die Eltern die Chance haben, es zu verstehen. Da ist es dann schon öfter, dass ich versuche, das zu nutzen. Und dann noch für die Schüler, die erst ein Jahr im Land sind, (-) dass man es ihnen in ihrer Muttersprache gestaltet, damit man da eine gewisse Fairness hat. Das kann man dann auch vom Google Translate vorlesen lassen. Dann kann das Kind dazu eine Rechnung aufstellen.

F: Okay (-) da wären wir auch schon bei meiner nächsten Frage. Welche Strategien und Material gibt es, um den Unterricht für jeden sprachlich verständlich zu gestalten?

L: Ja, Google Translate oder DEEPL sind einfach furchtbar performant. Das ist etwas, was ich halt viel nutze in solchen Fällen. Noch so von Material (-) was so konkretes Material im Unterricht (-) da kann ich dir jetzt nichts sofort nennen im Moment. Was würde man noch nehmen? (-) Was meinst du mit sprachlich verständlich? Dass die Sprache so wenig wie möglich eine Rolle spielt? Oder dass ich versuche, eine Zweitsprache oder Drittsprache miteinzubeziehen?

F: Ich glaube das hängt ab (-) gerade von der Strategie, die man benutzt. Aber eigentlich ist damit gemeint, dass die Sprache so wenig wie möglich eine Hürde darstellen soll.

L: Ja, da finde ich alles, was bildlich ist, hilft da sehr viel. Sei das jetzt etwas, wo sie selbst etwas malen müssen, um zu sehen, ob sie es verstanden haben. (-) Was hat man denn da noch (-) nein, es fällt mir jetzt wirklich schwer, dir da etwas zu sagen, wo man in der Mathematik die Sprache komplett rausnimmt. Ja, eigentlich würde man sagen, dass die Symbolik das macht, dass die Sprachen im Rechnen keine Rolle mehr spielen. Aber es gibt immer wieder Situationen, in denen man die Sprache aber braucht. Das Wichtigste ist es, dass man die Angaben vereinfacht. Dass diese das ganze Jahr über gleich sind. Dass sie zum Beispiel wissen, dass das eine Zeichen bedeutet, dass sie etwas verbinden müssen, das Zeichen bedeutet, dass sie ankreuzen müssen. (-) Solche Sachen helfen den Kindern, die durch die Sprachen gehemmt sind, schon sehr viel. Aber nicht nur den Kindern, die durch die Fremdsprachen gehemmt sind, sondern auch denen mit Leseschwierigkeiten, und so. Alles, so wie Piktogramme, dass vereinfacht die Situation immer.

F: Würdest du überhaupt behaupten, dass die Sprache eine große Rolle in solchen Nebenfächern spielt?

L: Ja (-) die größte wahrscheinlich. Das Problem ist, dass die meisten Schüler, vor allem die, die nicht besonders stark sind (-) schwache Schüler, obwohl man jetzt keinen so nennen mag, vermeiden es, etwas zu sagen, weil sie Angst haben, Fehler zu machen. Das fängt ja schon im Zyklus 1 an. Sie sprechen anders Luxemburgisch, also denken sie, dass sie es nicht gut sprechen und wollen dann nicht sprechen. Das sind dann immer dieselben Kinder, die man dann in den Nebenfächern überhaupt nicht hört. Die dann versuchen, jegliche Kommunikation zu vermeiden. Und dann hat man noch mehr Schwierigkeiten, um zu wissen, ob diese jetzt etwas verstanden haben. Wenn du z.B. in den Naturwissenschaften über eine Schildkröte sprichst, dann musst du jedes Kind eigentlich einzeln fragen, wie man das in seiner Muttersprache nennt. Erst dann merkt man, dass sie verstanden haben, worüber wir reden. Da das Vokabular aber so klein ist im Deutschen. Wenn man dann in die Muttersprache übergeht, dann besteht die Chance, dass 12 von 15 wissen, worum es eigentlich geht und sich dann auch mal beteiligen.

F: Und das fließt in ihre Planung mit ein?

L: Ja, in der Planung (-) ja, solche Sachen schon. Wenn du jetzt klassisch ein Tier nimmst, dass du behandeln willst, dann musst du sofort mit Bildern arbeiten, malen, zeichnen, zeigen, mitbringen, Material mitbringen (-) um eben zu vermeiden, dass der Mangel an Vokabular diese Barriere auslöst, dass sie weniger mitarbeiten können. Und dann ist es in der Vorbereitung auch der Fall, dass man einplant, dass die Kinder so wenig wie möglich schreiben müssen. Was sie mehr schreiben müssen, was die Motivation umso schneller abfällt. Sie wollen auch da keine Fehler machen, trauen sich nicht. Dann werden auch da auf einmal sehr einfache Sätze erstellt. Und dann

hat man eigentlich keinen Lernfortschritt. Wenn man alles so viel wie möglich mündlich macht, wie ich jedenfalls, dann kommt man sehr besser voran.

F: Okay, und gibt es zwischen den Unterrichtsstunden Momente, in denen die Sprachen der Kinder gefördert werden?

L: Ja (-) also Fördern ist dann natürlich ein großes Wort, aber Wertschätzung auf jeden Fall. Der Klassiker in jeder Schule ist da, glaube ich, der Happy Birthday, der in allen Sprachen gesungen wird. Dann versucht man aber auch immer wieder solche Sachen einzubauen. Wir haben sehr oft im Luxemburgischen, dass wir über das Wochenende reden. Da können die Kinder immer wieder sagen (-) z.B. ein Essen in ihrer Muttersprache, etwas erklären, wo sie die Muttersprache aber immer wieder benutzen können. Dass sie in der Muttersprache miteinander sprechen, um zu versuchen, es danach auf Luxemburgisch zu erklären. Die anderen Kinder können dann helfen, es zu übersetzen. Solche Situationen hat man immer mal wieder. Die Kinder wollen aber immer gerne etwas erzählen. Ich finde, wenn man ihnen dann eher erlaubt, es in ihren Sprachen zu erzählen, auch wenn man nicht alles versteht (-) man hat immer ein anderes Kind in der Klasse, das diese Übersetzerfunktion hat. Aber dann öffnen sich die Kinder auch ein wenig mehr. So konkrete Rituale sind aber dann eher bei den Kleinen. Im Zyklus 3 haben wir das jetzt nicht. Ja (-) und es gibt aber viele Lehrer, die es den Kindern nicht erlauben, in ihren Muttersprachen zu sprechen. Ich bin aber einer, der das jetzt nicht so streng betrachtet. Als Beispiel, ich habe in einer Klasse sieben Schüler, die Portugiesisch sprechen können (-) von 16. Und sie dürfen in Gruppenarbeiten, wenn sie Portugiesisch reden wollen, das nutzen. Das stört mich nicht. Die wenigsten nutzen es aber. Es sind dann immer zwei bis drei, die das nutzen. Da denke ich mir, das hat aber für sie jetzt mehr Priorität, dass sie jetzt hier etwas rechnen, als dass sie jetzt auch noch auf Deutsch miteinander sprechen müssen.

F: Was aber eigentlich gegen den Lehrplan geht.

L: (Zustimmend) Was 100% gegen den Lehrplan ist, ja.

F: Auch als Kritik daran zu verstehen also?

L: Nein, (-) es ist keine Kritik. Ich finde es ja schon gut, es ist ja durch diese Immersion in das Deutsche oder Französische, wo sie die Sprache lernen. Ich versuche auch selbst so viel wie möglich Deutsch zu sprechen. Aber es sind einfach Situationen, in denen man auf Deutsch einfach nicht mehr vorankommt. Dann muss man einfach auf das Luxemburgische wechseln. Ich stupe das als logischer ein, als wenn ich jetzt abrechnen würde oder ein vereinfachtes Deutsch suchen würde. Nach dem Prinzip: Ihr müsst jetzt eine Woche Deutsch lernen, bevor ihr wieder Rechnen könnt. Ja, die Realität ist eben nicht so wie der Lehrplan.

F: Ja, sicherlich. Gibt es dann Momente, in denen das Luxemburgische bevorzugt wird? Darüber haben wir ja jetzt schon ein wenig geredet (-) oder gerade die Nutzung von Herkunftssprachen verboten wird?

L: Ja, (-) ich denke, also in unserer Schule ist es mit den Sprachen etwas strenger. In den Sprachen wird wirklich geschaut, dass im Deutschen Deutsch gesprochen wird und im Französischen Französisch. Und sogar im Luxemburgischen Luxemburgisch. Da ja aber da auch deine Lernziele darauf fokussiert sind. Dann will man vielleicht auch mehr, dass die Kinder sich mehr daran halten. Ja, (-) ich war sonst auch in vielen Schulen durch das Ersetzen und ich hatte bei einigen den Eindruck, dass in den Pausen (-) da soll das so gemacht werden, also

das sie da nur Luxemburgisch sprechen. Oder auch wenn sie zusammen essen, dass die Lehrkräfte da aber sagen, dass da Luxemburgisch gesprochen werden muss. Ich sehe da keinen Mehrwert. Aber konkret (-) warum trifft man solche Entscheidungen? Ich glaube, das sind alles so intuitive Sachen, die du dir während deinen Praktika angewöhnst. Das hinterfragt man auch nicht. Ich würde jetzt nie auf die Idee kommen, z.B. mit einem auf Deutsch zu schimpfen, weil er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat. Das ist dann eine Situation, in der du etwas emotionaler bist. Da will man einfach ein wenig souveräner auftreten, und das ist auch der Grund, wieso man seine eigene Muttersprache dann benutzt.

F: Ja, sicher (-) und gibt es Situationen, in denen man nur den Kindern verbietet, ihre Sprachen zu sprechen?

L: Ja, die gibt es sicher. Wenn ich jetzt z.B. genervt bin, weil sie jetzt z.B. einen ausschließen wollen durch die Sprache oder falls sie eine Sprache benutzen, um vor dir etwas zu verstecken. Ja, also das ist ja schon die pädagogische Ebene, aber auf didaktischer Ebene würde ich jetzt keinem verbieten, in seiner Sprache zu sprechen. Außer wenn ich merke, dass sie komplett abtreiben. Ja, aber sonst bin ich nicht so einer. Es gibt sicher ganz viele Lehrer, die das machen, die hätten das gerne so, aber ich bin da jetzt nicht so streng in dieser Sache.

F: Okay, (-) und wenn wir jetzt auf die Durchführung übergehen (-) welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen können auftreten, die man jetzt vielleicht nicht direkt in seiner Planung bedacht hat?

L: Ja, was eigentlich immer abweicht, ist das, was man sich zeitlich vorgenommen hat. Was aber jetzt sprachlich abweicht ist, dass man sich aber immer vornimmt, so viel wie möglich Deutsch zu sprechen. Dass man selbst wenigstens der ist, der sich daranhält und den Kindern so viel wie möglich mitzugeben. Aber wie ich vorhin schon sagte, wenn man merkt, man redet gerade nur mit drei von 16 Kindern, und die anderen schweifen alle ab, dann kehrt man aber wieder zu einer anderen Sprache zurück. Und das ist aber dann zu 95% Luxemburgisch. Oder ich spreche plötzlich etwas auf Französisch oder Portugiesisch, nur um ihre Aufmerksamkeit zu bekommen. Ja, (-) ich kann mir vorstellen, bei den Sprachen, dass man da die Vokabeln noch einmal alle in den verschiedenen Sprachen behandelt. Da sind vielleicht Wörter, die man besser erklärt bekommt, wenn man auf zwei oder drei andere Sprachen eingeht.

F: Das heißt, man kann schon behaupten, dass Deutsch als Unterrichtssprache zu Abweichungen von der Unterrichtsplanung führt (-) gerade, weil Probleme entstehen, weil Deutsch die Unterrichtssprache ist?

L: Ja, in der Mathematik schon, würde ich sagen. Da sind schon viele Sachen, die Hindernisse sind. Aber du hast auch keine andere Sprache, bis auf das Luxemburgische, die dir da weiterhilft. Da man ja auch nicht spontan etwas auf Serbisch übersetzen kann, oder etwas auf Portugiesisch, wenn man da nicht Muttersprachler ist.

F: Okay (-) wir haben schon darüber geredet (-) welche Herausforderungen erlebst du in Bezug auf die Verständlichkeit der Schüler, eben durch die Sprache?

L: Verständlichkeit (-) du hast aber schwierige Fragen hier (Lacht). Ja, ein wenig das, was wir gesagt haben. Die Herausforderungen bleiben aber irgendwie auch immer dieselben. Verständlichkeit in Form von Wörtern verstehen, oder?

F: Ja genau. Kommt das in allen Fächern vor?

L: Ja, (-) nein, eigentlich nicht. Bei solchen Aktivitäten, wo du etwas vormachst, und sie machen es nach, das funktioniert immer. Sport, Basteln, Malen (-) da ist es viel einfacher. Aber wenn man mündlich oder schriftlich eine Anleitung geben muss, da ist es aber schon so, ja.

F: Das heißt, dass das Visuelle da wirklich schon ein großes Hilfsmittel ist?

L: (Zustimmend) Ja.

F: Okay. Die nächsten drei Fragen beziehen sich mehr auf die Schüler. Wie reagieren die Schüler eigentlich auf alle diese Sprache, mit welchen sie im Unterricht konfrontiert werden? Und gibt es da Unterschiede zwischen den Schülern?

L: Ich denke, dass die Kinder da insgesamt ein sehr großes Interesse an den anderen Sprachen haben. Fremde Wörter klingen für Kinder in meinen Augen irgendwie alle witzig. Egal, was du sagst, sie finden es witzig, lachen einmal, und versuchen es nachzusprechen. Und da es ja auch keine Situation ist, in der man bewertet wird (-) wenn man jetzt ein französisches Wort aussprechen muss, dann kriegt man direkt ein Feedback. Beim Portugiesischen z.B. ist das nicht, und deshalb haben die Kinder meiner Meinung nach auch mehr Freude und weniger Angst daran. Und so ist das auch bei den anderen Sprachen. Im Musikunterricht haben wir letztens ein serbisches Lied gehört, und die Kinder versuchen dann aber alle mitzusingen. Und sie fragen auch, was das bedeutet, so dass ich aber der Überzeugung bin, dass da schon ein großes Interesse an anderen Sprachen besteht.

F: Und wie ist es bei den Sprachen in der Schule (-) Luxemburgisch, Französisch und Deutsch?

L: Ja, da sind die Klassen normalerweise in zwei geteilt. Du hast Kinder, die haben lieber Französisch, und andere, die haben lieber Deutsch. Und die wenigsten mögen beide Sprachen. Das ist etwas, was sich seit Ewigkeiten hier im luxemburgischen System verfestigt hat. Dass Kinder, die eine germanophone Muttersprache haben, lieber Deutsch sprechen und sich nicht so mit dem Französischen identifiziert bekommen. Die wollen immer lieber in das Deutsche gehen als in das Französische.

F: Und was meinst du (-) nehmen die Kinder diese Sprachen eher als Chance oder als Hürde wahr?

L: Ich denke, für viele Kinder ist es eine Hürde. Vor allem das Französische, weil sie keine Chance haben, es zu verstehen. Mündlich verstehen sie die ersten zwei bis drei Jahre nichts. Es kommt mir vor, wie wenn da Kinder sitzen, die überhaupt nichts mit diesen Lauten anfangen können, da sie in den ersten Jahren auch gar keinen Kontakt mit dieser Sprache hatten. Im Schreiben geht es, aber wenn dann irgendeiner anfangen würde, mit diesen Kindern Französisch zu sprechen, dann haben diese Kinder überhaupt keinen Plan. Obwohl sie aber schon im Zyklus 2 einem auf Deutsch antworten können. Und in den Pausen bemerkt man, dass sie Deutsch beim Spielen aber auch benutzen. Ich habe noch nie gesehen, dass Kinder, die nicht frankophon sind, Französisch in irgendeiner Form, sei es beim Spielen benutzen. Ich glaube, das sagt schon sehr viel darüber aus, wie schwierig es diesen Kindern eigentlich fällt (-) um da überhaupt diese ganzen Lauten zu verstehen. Und den Satzbau zu verinnerlichen. Das dauert ein paar Jahre. Und das ist das Schwierige am Anfang. Dass die Kinder da nicht demotiviert werden. Umgekehrt ist es wahrscheinlich auch, im ersten und zweiten Schuljahr, mit den Kindern, die überhaupt nichts mit einer germanophonen Sprache zu tun haben. Dass Kinder, die portugiesisch zuhause reden, da im ersten Schuljahr

etwas schreiben müssen, von dem sie auch überhaupt keinen Plan haben. Und das sind, glaube ich, die großen Hürden.

F: Okay, hast du noch etwas zur Rolle der Erstsprache der Kinder im Lernprozess zu ergänzen?

L: Ja, also man sieht sofort mit dem Luxemburgischen als Muttersprache (-) dass unser System aber darauf aufgebaut ist. Mit dem Projekt Alpha kommt ja jetzt die Alphabetisierung auf Französisch, aber im Moment ist aber ganz klar (-) ein guter Schüler, der im ersten und zweiten Schuljahr alles gut versteht, der kann schon lesen und schreiben. Und die erste Hürde kommt dann wahrscheinlich beim Französischen. Die meisten Kinder, die im Zyklus 2 Schwierigkeiten haben, das sind nicht die, die als Muttersprache Luxemburgisch haben. Ich glaube, das ist ja im Bildungsbericht auch ein wenig dargestellt worden, oder nicht?

F: Ja, also dort wurde aufgezeigt, dass Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen, im Durchschnitt besser abschneiden als Kinder, die zuhause eine andere Sprache sprechen. Was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist, was dem Luxemburgischen näher liegt.

L: Ja, was aber, würde ich sagen, in der Realität viel weniger der Fall ist als die Leute angeben. Dass Deutsch da den Unterschied macht. Es ist eher das Luxemburgische, was da einfach den Unterschied macht. Also ich denke aber, dass die Unterrichtssprache in vielen Schulen nur in den Sprachen benutzt wird, und nicht in den Nebenfächern. Das ist aber jetzt nur eine Vermutung.

F: Okay, das heißt, du bestätigst aber, dass solche Unterschiede existieren?

L: (Zustimmend) Ja.

F: Und diese sind dann auch auf den Lehrplan zurückzuführen?

L: Also der Lehrplan ist nicht schlecht. Es ist wahrscheinlich schon auf die Alphabetisierung zurückzuführen. Also der demographische Hintergrund spielt da ja auch eine riesige Rolle. Die, die Luxemburgisch sprechen, sind die, die schon seit ein paar Generationen hier im Land sind. Das sind die, die weniger Geldsorgen haben, die Kinder besser unterstützen können. Es ist jetzt nicht nur, was in der Schule passiert. Der Faktor Zuhause ist ja aber viel größer als der Faktor Schule. Und deshalb ist es jetzt nicht die Lösung, wenn wir jetzt sagen, dass wir diesen Kindern das auch auf Französisch anbieten. Natürlich hilft es einigen Kindern, aber ich kann mir nicht vorstellen, dass das die Chancengleichheit wieder in die richtige Richtung lenkt.

F: Ihre Meinung zum Projekt ALPHA ist somit?

L: Gut, da wo es Sinn macht. Durchführung (-) ja, wir wissen ja noch nicht, wie es sich konkret umsetzt. Ich kann mir vorstellen, dass viele kleine Schulen Schwierigkeiten bekommen. Und dann kostet es natürlich viele Ressourcen, wenn drei Eltern ihre Kinder in den französischen Zweig einschreiben. Dann ist es ein Lehrer mit drei Kindern, und der andere sitzt da mit 12 Kindern. Aber das kann man, glaube ich, erst fünf Jahre, nachdem das Projekt eingeführt worden ist, behaupten. Von der Idee her ist es aber toll. Dass man die Möglichkeit bekommt, auszusuchen, wo man seine Kinder hinschickt. Aber ich fürchte, dass da dann aber ganz viele Eltern den alten Weg beibehalten wollen, weil sie sehen, dass alle Kinder, die danach erfolgreich sind, den deutschen Weg gemacht

haben. Als erst Deutsch, dann Französisch. Dass viele Eltern da zögern, den französischen Zweig einzugehen. Da man auch fürchtet, dass das dann die schwächeren Klassen sein werden. Da dorthin ja auch alle Kinder hinkommen, die kein Luxemburgisch können, oder weniger gut Luxemburgisch können.

F: Okay, dann zum letzten großen Punkt. (-) Da geht es darum, welche Unterstützung und Materialien man erhält, gerade um den Unterricht mehrsprachig zu gestalten?

L: Es sind ja immer mehr Bücher vom Ministerium unterwegs, die zweisprachig sind. Auf der Ebene der Fortbildungen (-) ich habe jetzt keine mitgemacht, die das Thema der Sprachen behandelt. Deshalb kann ich dir jetzt nicht viel dazu sagen. Es ist natürlich immer Thema, wenn es um Sprachen geht, Mehrsprachigkeit mit einfließen zu lassen. Aber konkretes Material habe ich selbst nie, auch weil ich jetzt nicht in solchen Fortbildungen war. (-) Was helfen würde (-) mehr Lehrer in einer Klasse. Das ist die Ressource, die überall fehlt. Aber gut, das ist dann natürlich auch an viel Geld gebunden. Es ist auch verständlich, dass das nicht immer umzusetzen ist.

F: Okay, und wie ist es mit den Büchern (-) Mathematikbuch, Naturwissenschaften (-) werden diese zweisprachig gestaltet?

L: Das Mathematikbuch ja (-) da war ich in der Fortbildung im Zyklus 1, da habe ich mir das angehört. Da ist alles zweisprachig. Und das Material, das man dann auf der Tafel zeigt, dass ist zweisprachig und mit ganz vielen Bildern dabei. Damit die Sprache aber so wenig wie möglich eine Rolle spielt. Und die Arbeitshefte, da kannst du dann raussuchen, wem du eins auf Deutsch und wem eins auf Französisch bestellst. Damit jeder in der Sprache, die ihm besser liegt, arbeiten kann. Ja, (-) dann in den Sprachen ist es ja jetzt nicht so. Das würde auch wenig Sinn machen. Da wird eher versucht, dass die Aufträge so verständlich sind, dass sie für das Niveau passend sind. Und dann (-) in den Naturwissenschaften gibt es meines Wissens kein Material, das zweisprachig ist. (-) Aber man hat, wenn die Bedürfnisse in der Klasse existieren, gibt es Apps, wo du einfach ein Arbeitsblatt scannst, und diese übersetzt werden. Da hat man aber relativ viele Möglichkeiten. Ich habe auch für einen Schüler ein Blatt damit auf Portugiesisch übersetzt. Da ist nur das Problem, dass ich mir nicht zu 100% sicher sein kann, ob das jetzt richtig ist, was da steht. Und er hat mir dann da auch etwas geschrieben, was ich nicht ganz rausfinden konnte, was da jetzt steht.

F: Okay, gibt es sonst noch irgendwelche Maßnahmen, die dir bei diesen Herausforderungen helfen würden?

L: Helfen weiß ich jetzt nicht. Die Maßnahme, die jetzt kommt, ist ja dass die Klassen aktiv gespalten werden. Da muss man dann sehen, ob das weiterhilft oder eher kontraproduktiv ist. Das weiß ja dann noch keiner. Da sind aber viele der Meinung, dass die französischen Klassen so Ghettoklassen werden, das ist dann Ghettoisierung. Und umgekehrt hat man vielleicht auch französische Klassen, die sehr stark sind. Und das sinn dann alles die Kinder der Bankarbeiter, oder wie man es nennen möchte. Aber das ist alles erst in ein paar Jahren zu erkennen. Sonst Maßnahmen, die helfen würden (-) ja, wenn die Klassen kleiner sein würden, wäre es einfacher, auf die einzelnen Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Und dann hat man sehr viele digitale Sachen, die am Kommen sind. Mit AI, was bietet das Ministerium da in den nächsten Jahren an? Was bekommt man da für Sachen, die die ganze Vorbereitung wahrscheinlich viel mehr vereinfachen werden? Vielleicht ein Tool das dich direkt auf die Mehrsprachigkeit leitet, Möglichkeiten, die einem vielleicht nicht sofort so auffallen. Ich kann mir vorstellen, dass die ganze Unterrichtsplanung in den nächsten Jahren ganz anders aussieht, wie das, was im Moment in den

Schulen umgesetzt wird. Da die meisten, die jetzt arbeiten, bisher wenig KI genutzt haben. Ich kann mir vorstellen, dass deswegen viel mehr Ideen und konkrete Möglichkeiten in die Schule kommen, wie die, die bisher da sind. Ich kann mir vorstellen, dass das viel hilft.

F: Okay, vielen Dank. Gibt es Praktiken oder Ansätze, die du anderen weiterempfehlen würdest?

L: Ja, was ich immer top finde, allgemein jetzt: Lernen durch Lehren. Man macht Gruppen, und die einen müssen den anderen zu einem Thema dann etwas selbst erklären. Und da können sie dann auch die Sprachen benutzen, die sie wollen. Das finde ich in einem Zyklus 3 immer richtig cool. Also schon so alle Ansätze, bei denen sie es miteinander machen. In Gruppen, zu zweit (-) das sind schon so die Ansätze, die die Zukunft so macht, die es weiterhin zu fördern gilt.

F: Okay, gibt es sonst noch etwas, dass du zu dieser ganzen Thematik ergänzen möchtest?

L: Ja, die Frage, wie lange es noch politisch gewollt ist, dass man in Luxemburg die drei Sprachen beherrschen muss. Ich meine, danach in der Sekundarschule, da kann man es auch nicht weglassen. Die Frage ist, ist es der richtige Weg? Bekommen wir damit alle Kinder in ein Boot oder machen wir Türen zu? Mit Europaschulen, International Schools gibt es ja ganz viele Möglichkeiten. Aber trotzdem sieht man, dass die, die Erfolg haben wollen, die müssen alle drei Sprachen beherrschen. Um hier im Land überhaupt einer der Besten sein zu wollen, muss man alle drei Sprachen beherrschen. Aber ich sehe jetzt da überhaupt nicht, dass eine Änderung kommt. Und ich sage auch nicht, dass eine solche Änderung kommen muss. Aber man muss sich bewusst sein, dass wir damit vielen Kindern wahrscheinlich Türen für die Zukunft schließen.

F: Und immer mehr Kindern, oder eher nicht?

L: Nein, nicht mehr. Ich glaube, dass das Ministerium auch allgemein viel dagegen gearbeitet hat. Aber es ist trotzdem schwer. Zu meiner Zeit als Beispiel, einer der nur eine Sprache nicht gut beherrschte, der hatte keine Chance, sich im ESC durchzusetzen. Es gibt ja jetzt mehr Wege, die in den letzten Jahren hinzugekommen sind und ich bin auch nicht der Experte dafür. Ich finde das auch nicht schade, es ist ein Grund, ein wenig zu filtern. Aber man muss sich bewusst sein, dass das nicht jedem zugutekommt.

F: Okay, hast du sonst noch irgendwelche Tipps oder Kritikpunkte für mich, oder wie ich mein Interview gestaltet habe?

L: Nein, nein, das war alles gut (-) klar aufgebaut, gut verständlich (-) ja.

F: Okay, dann wäre es das. Dann noch einmal ein großes Dankeschön von meiner Seite.