



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen - Ein Vergleich zwischen den 1970er- und den 2010er-Jahren

verfasst von | submitted by

Jill Groos BSc

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

Wien | Vienna, 2025

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Dr. Nicole Gotling BA MA

Zusammenfassung/Abstract

In der vorliegenden Masterarbeitsstudie wird untersucht, inwiefern sich der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen von den 1970er- bis in die 2010er-Jahre verändert haben. Das Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, ob und zu welchem Grad sich eine Berücksichtigung der individuellen linguistischen Voraussetzungen im schulischen Alltag erkennen lässt. Das methodische Vorgehen setzte sich aus leitfadengestützten Fokusgruppeninterviews mit jeweils einer Gruppe aus der Region Norden, Süden und Zentrum des Landes zusammen. Die Interviews wurden thematisch nach Braun und Clarke analysiert. Aus den Ergebnissen kann erschlossen werden, dass das mehrsprachige Schulsystem über beide Zeiträume hinweg als normal empfunden wird, jedoch in den 2010er-Jahren das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt und individuelle Förderung ansteigt. Die Rolle der Erstsprachen im Unterricht bleibt jedoch marginal und die Umsetzung individueller Förderung wird durch strukturelle Barrieren wie Ressourcenmangel sowie durch das Fortbestehen des monolingualen Habitus der Lehrkräfte eingeschränkt. Die Ergebnisse zeigen, dass besonders der pädagogische Habitus der Lehrkräfte für einen sensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit entscheidend ist. Die Studie macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit kein Defizit und kein Selektionskriterium sein darf, sondern als eine gesellschaftliche Realität gelebt sowie als eine pädagogische Ressource verstanden werden muss.

This Master's thesis examines how the handling and role of multilingualism in Luxembourgish primary schools has changed from the 1970s to the 2010s. The study aimed to establish whether and to what extent individual linguistic needs are recognised in everyday school life. The study employed guided focus group interviews with participants from the northern, southern and central regions. The interviews were analysed thematically according to the Braun and Clarke method. The results show that the multilingual school system was perceived as normal in both time periods, but awareness of linguistic diversity and the amount of individual support increased in the 2010s. Nevertheless, the role of first languages in the classroom remains marginal, and the implementation of personalised support is limited by structural barriers, such as a lack of resources, and the persistence of a monolingual habitus among teachers. The results demonstrate the crucial role of teachers' pedagogical habitus in adopting a sensitive approach to multilingualism. The study makes it clear that multilingualism should not be viewed as a deficit or a selection criteria, but rather as a social reality and a pedagogical resource.

Danksagung

Ich bedanke mich an dieser Stelle besonders herzlich bei meiner Betreuerin, Dr. Nicole Gotling, für die kontinuierliche Begleitung, Betreuung und Unterstützung während des gesamten Prozesses der Masterarbeit. Danke, dass Sie sich für mein Forschungsvorhaben interessiert und sich diesem angenommen haben. Ihr Feedback war stets konstruktiv und wurde gern angenommen, um das Beste aus der Arbeit herauszuholen. Ein großer Dank auch für den stets sehr freundlichen Austausch auf Augenhöhe.

Einen weiteren Dank möchte ich Mag. Dr. Tamara Katschnig aussprechen. Durch Ihr Masterbegleitseminar war ich gut auf den Prozess der Masterarbeit vorbereitet und Ihre Art und Weise die Masterarbeit zu sehen, hat dazu beigetragen, mein persönliches Stresslevel bezüglich des Masterarbeitschreibens wenigstens etwas zu senken. Zitat: „Es ist NUR eine Masterarbeit.“ Vielen Dank dafür und für Ihre freundliche und hilfsbereite Art.

Ein besonderer Dank geht auch an meine Kommiliton*innen und Freund*innen, welche zur gleichen Zeit an ihren jeweiligen Masterarbeiten geschrieben haben und stets zu einem Austausch über mögliche Vorgehensweisen, aktuelle Stände der Arbeiten und Verbesserungsvorschläge bereit waren. Dieser Austausch hat mir immer sehr weitergeholfen. Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle Emma Steinmetz, welche immer dafür gesorgt hat, dass es schöne und besondere Freizeitmomente als Ausgleich zum Schreiben gab.

Einen großen Dank möchte ich auch noch allen 12 Personen aussprechen, welche sich dazu bereiterklärt haben, bei meinen Fokusgruppeninterviews mitzumachen. Diese Personen waren teils Bekannte, teils Fremde, teils Freund*innen und alle haben ihr absolut Bestes gegeben. So sind sehr interessante Diskussionen und Austausche entstanden, auf welche ich gerne zurückblicke und welche diese Masterarbeit erst ermöglicht haben.

„Last but definitely not least“, möchte ich einen großen Dank an meine Familie und meinen Freund Paul Heinesch aussprechen. Danke für eure beständige Unterstützung, Liebe und Zuneigung sowie sehr viel gutes Zureden und Ermutigungen, dass ich diese Aufgabe schaffen werde. Ein besonderer Dank an meine Mutter, für das Verbessern und Korrekturlesen der Arbeit und an Paul Heinesch, dafür, dass er immer alles gelesen hat und mich bestärkt hat, wenn ich an mir selbst gezweifelt habe. Danke, dass du immer für mich da bist, mich bei allem unterstützt und alle Auf und Abs während dem Schreiben der Arbeit mitgetragen hast.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung/Abstract	1
Danksagung.....	2
Abbildungsverzeichnis.....	6
1. Einleitung.....	7
1.1. Ziel der vorliegenden Masterarbeit	9
1.2. Forschungsfrage und These	10
2. Theoretischer Rahmen	12
2.1. Kontextualisierung des Falls Luxemburg	12
2.2. Definition von Mehrsprachigkeit	14
2.3. Der Monolinguale Habitus der multilingualen Schule und die Habitus-Theorie nach Bourdieu	17
2.4. Mehrsprachigkeitspraxen	19
2.4.1. Translanguaging	20
2.4.2. Code-Switching.....	22
2.5. Historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg	22
2.6. Schulreformen, Förderprogramme und Projekte zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen	30
2.7. Sprache und Sprachenlernen in einem mehrsprachigen Kontext.....	36
2.7.1. Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache?	36
2.7.2. Methoden vom Sprachenlernen	37
2.7.3. Entwicklung/Erwerb von Mehrsprachigkeit	41
2.8. Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in der Wissenschaft sowie der bildungspolitische und legale Rahmen in Luxemburg	42
3. Methodischer Rahmen	47
3.1. Erhebung und Auswertung der Daten	47
3.2. Stichprobe	52

3.3.	Grenzen dieser Studie	53
3.4.	Ethischer Code	54
4.	Präsentation der Daten	56
4.1.	Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen	58
4.1.1.	Die 1970er-Jahre	58
4.1.2.	Die 2010er-Jahre	59
4.1.3.	Mehrsprachigkeit heute	60
4.2.	Die Organisation des Sprachenlernens an luxemburgischen Grundschulen	62
4.2.1.	Die Organisation des Sprachunterrichtes	62
4.2.2.	Der Monolinguale Habitus und die Rolle, welche das Luxemburgische in diesem spielt	65
4.2.3.	Das Sprachenlernen	66
4.2.4.	Sprache als Hindernis	69
4.2.5.	Die Einstellungen von Lehrkräften	70
4.3.	Der Einfluss familiärer Sozialisation auf den Spracherwerb	72
4.3.1.	Erziehung und die Rolle der Eltern	72
4.3.2.	Wertzuschreibungen und Bedeutungen von Mehrsprachigkeit	74
4.3.3.	Wille und Motivation	75
4.4.	Perspektiven und Handlungsbedarfe zum Erhalt eines zukunftsfähigen mehrsprachigen Schulsystems	76
4.4.1.	Mögliche, allgemeine Veränderungen	76
4.4.2.	Die Rolle des Englischen	79
4.4.3.	Die Rolle von Inklusion	80
4.4.4.	Ressourcen und ihre Aufteilung	81
5.	Interpretation und Diskussion der Daten	83
5.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	83
5.2.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse mit Bezug zur Theorie	87

5.2.1.	Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-, in den 2010er-Jahren und zum heutigen Zeitpunkt.....	88
5.2.2.	Die Organisation des Sprachenlernens an luxemburgischen Grundschulen.....	89
5.2.3.	Der Einfluss familiärer Sozialisation auf den Spracherwerb.....	92
5.2.4.	Perspektiven und Handlungsbedarfe zum Erhalt eines zukunftsfähigen mehrsprachigen Schulsystems	93
6.	Schlussfolgerung	97
6.1.	Genereller Ausblick	98
6.2.	Ausblick für zukünftige Lehrkräfte	99
7.	Bibliographie	101
8.	Anhang.....	107
8.1.	Leitfaden des Fokusgruppeninterviews 1.0 (Zentrum).....	107
8.2.	Leitfaden des Fokusgruppeninterviews 2.0 (Norden, Süden).....	114
8.3.	Kodierleitfaden	118

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mehrsprachigkeit (eigene Darstellung)	8
Abbildung 2: Retrospektive der Evolution der Erstsprachen in der Grundschule (MENJE, 2024, S.17).....	28
Abbildung 3: Aufteilung von gesprochenen Erstsprachen in Prozent (MENJE, 2018a, S.38)	28
Abbildung 4: Gesprochene Sprachen je nach Kontext (zu Hause/Arbeit) (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.39).....	29
Abbildung 5: Der Projektverlauf in Bezug auf den Sprachenunterricht im Überblick (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.51)	35
Abbildung 6: Schematische Darstellung der Kategorien und Unterkategorien, welche sich aus der Datenanalyse ergeben haben	56
Abbildung 7: Klassenzusammensetzungen in den 1970er- vs. in den 2010er-Jahren	57

1. Einleitung

Es ist von fundamentaler Bedeutung, Vergangenes zu erforschen, weswegen nur diejenigen die Zukunft auf eine positive Weise beeinflussen und mitgestalten können, welche auch die Vergangenheit kennen. Zur gleichen Zeit kann die „Untersuchung heutiger Modalitäten schulischen Handelns unter den Umständen sprachlicher Pluralität [...] Licht auf den Grund werfen, von dem aus eine »Schule der Zukunft« nach den skizzierten Vorstellungen starten würde.“ (Gogolin, 2008, S.24). Aus dem konkreten Grund, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was zu den vergangenen Zeitpunkten anders war und zu welchem Grad sich etwas verändert hat. Dadurch können mögliche Schlüsse für eine Verbesserung der Gegenwart sowie der Zukunft gezogen werden. Deswegen, fiel die Wahl des Masterarbeitsthemas bei dieser Studie auf eines mit einem historischen Aspekt, bei welchem mit Zeitzeug*innen über Erlebtes geredet werden soll. „Audiovisuelle Interviews mit Personen, die über historische Ereignisse und vergangene Erfahrungen Auskunft geben, füllen Geschichte mit Leben“ (Althaus & Apel, 2023, S.2).

Die Problematik mit dem Umgang der Mehrsprachigkeit nimmt in der heutigen multikulturellen sowie multilingualen Gesellschaft eine anhaltende Rolle ein. Wulff (2021) sowie Tracy (2014) konstatieren in ihren jeweiligen Texten, dass Mehrsprachigkeit längst nicht mehr als Ausnahme angesehen werden kann, sondern ein Normalfall in der heutigen multilingualen und multikulturellen Gesellschaft darstellt. Ungefähr 80 % aller Schüler*innen, welche in der Europäischen Union leben, beginnen mit dem verbindlichen Fremdsprachenunterricht bereits in der Primarschule. Dabei ist die Fremdsprache, welche mit 97,3 % aller Schüler*innen am häufigsten gelernt wird, Englisch. Französisch lernen 33,8 % der Fremdsprachenschüler*innen. Als übergeordnetes Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichtes gilt europaweit die „Ausbildung kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen.“ (Elsner, 2020, S.41). Selbst europaweit wird Mehrsprachigkeit also anerkannt und sogar als Bildungsziel für die Zukunft gesehen. Dabei wird von Kühn und Ehrhart (2008) hervorgehoben, dass Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu einer vertieften Sprachkompetenz führen, das Sprachbewusstsein aufbauen, interkulturelles Lernen unterstützen und Fremdverstehen sowie Toleranz fördern können.

„Zum Problem wird das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen erst durch eine einsprachige Umgebung: durch eine Gesellschaft, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist. Auf die Bildungsinstitution Schule übertragen wird diese Einstellung von Gogolin

(1988) als »monolingualer Habitus der multilingualen Schule« bezeichnet.“ (Wulff, 2021, S.182). In dieser Ansicht sowie dem Vorgehen in Bildungsinstitutionen liegt eines der Kernprobleme der derzeitigen Bildungspolitik (Tracy, 2014). Nach Tracy (2014) und Gogolin (1988) hat die Mehrheit der verschiedenen Erstsprachen der Schüler*innen (welche keine Bildungssprachen sind) keinen

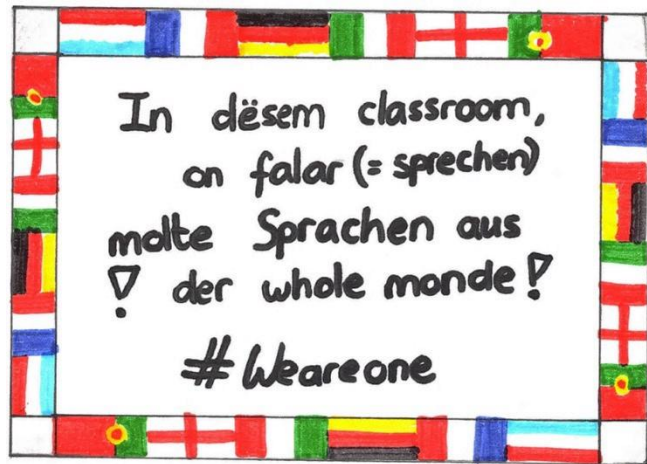


Abbildung 1: Mehrsprachigkeit (eigene Darstellung)

Platz als Unterrichtsmedium und als Unterrichtsgegenstand. „Zugleich wird Kindern nicht-deutscher Erstsprachen bis zum Schuleintritt immer noch zu wenig Gelegenheit geboten, um sich die in der Schule benötigten sprachlichen Repertoires anzueignen.“ (Tracy, 2014, S.15).

Das Land Luxemburg stellt mit seiner eigenen und komplexen Sprachenlandschaft, nicht nur in der Gesellschaft, sondern besonders auch im Schulcurriculum, in welchem mindestens vier Sprachen gelehrt und gelernt werden, eine einzigartige sprachlandschaftliche und schulische Situation dar (Erhart, 2009). „Französisch zwischen Bildungssprache und lingua franca im Umgang mit Nachbarn und Zuwanderern aus romanischen Ländern; Deutsch, offiziell sekundär, als Schreib- und Mediensprache, aber in Wirklichkeit alltäglich; schließlich Lëtzebuergesch als durchaus lebendige Umgangssprache, das 1984 zur Nationalsprache erklärt wurde“ (Weber, 1994, S.129). Hierbei stellt der mehrsprachige Kontext des Landes sowohl eine der größten Stärken als auch zugleich eine der langanhaltendsten und komplexesten Problematiken für das Schulsystem in Luxemburg dar. Kirsch und Aleksic (2021) heben dies zusätzlich deutlich hervor:

„Focusing on school-aged children, the Ministry of National Education, Childhood and Youth (MENJE) informed that 65% spoke a first language other than Luxembourgish in 2018/19 (MENJE, 2020). While Luxembourgish is considered to be the language of integration, German and French play a central role in the trilingual national curriculum. German is particularly important because it is the language the children become literate in through formal schooling.“ (Kirsch & Aleksic, 2021, S.535).

Somit bildet die Mehrsprachigkeit Luxemburgs, genauer gesagt der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen, ein durchaus interessantes und relevantes Forschungsvorhaben für angehende Lehrkräfte in Luxemburg.

1.1. Ziel der vorliegenden Masterarbeit

Das konkrete Ziel der Masterarbeit ist es also anhand der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-Jahren sowie in den 2010er-Jahren bestenfalls mehr Klarheit als angehende Lehrkraft für den zukünftigen Umgang mit der mehrsprachigen luxemburgischen Grundschule zu erlangen. Es wird sich erhofft durch diese Studie einen präziseren Blick für die mehrsprachige Grundschule Luxemburgs zu entwickeln und somit gegebenenfalls besser auf den mehrsprachigen schulischen Kontext vorbereitet zu sein. Eine weitere Aussicht dieser Arbeit ist es möglicherweise, auf Basis der gewonnen Erkenntnisse, eine neue Vorgehensweise im Umgang mit der Mehrsprachigkeit auszuarbeiten, um so der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer in Luxemburg auf adäquatere Weise gerecht zu werden und mit dieser umzugehen. Die Studie richtet sich in diesem Sinne also konkret an (angehende) Lehrkräfte, welche in Luxemburg an luxemburgischen Grundschulen unterrichten, da diese Lehrkräfte auf einer tagtäglichen Basis den Herausforderungen, welche durch ein sehr heterogenes und mehrsprachiges Klassenzimmer hervorgerufen werden, gegenüberstehen. Sie werden alltäglich mit der Problematik einer komplexen sprachlandschaftlichen und schulischen Lebensrealität konfrontiert (Erhart, 2009).

Hierbei konzentriert sich die Untersuchung auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den vergangenen Jahrzehnten (1970er- & 2010er- Jahre) und seiner eventuellen Evolution. Dabei wurde sich spezifisch für die 1970er-Jahre und die 2010er-Jahre entschieden, da der Prozentsatz von Schüler*innen in der Grundschule mit Migrationshintergrund zwischen den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren, laut statistischen Daten der STATEC (Reiff, 2012), von 23 % auf 48 % angestiegen ist. Die Anzahl von Schüler*innen, welche durch ihre Herkunft auch andere Erstsprachen als das Luxemburgische sprechen hat sich in diesem Zeitraum also quasi mehr als verdoppelt. Dies bildet eine interessante Basis für die Annahme, dass sich rein durch die veränderte Schüler*innenlandschaft auch die Sprachenlandschaft in der Grundschule verändert hat und daraus schließend auch ein Umschwung im Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen stattgefunden hat. Es wurde sich überdies noch für die 1970er- und die 2010er-Jahre entschieden, da beide Altersgruppen sich in einem Alter befinden, in welchem sie Erlebtes

rückblickend reflektieren können, da sie die Grundschule bereits durchlebt und ihre schulische Ausbildung abgeschlossen haben. Schüler*innen, welche in den letzten fünf bis zehn Jahren die Grundschule in Luxemburg besucht haben, haben ihre Schullaufbahn zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie noch nicht abgeschlossen und können wegen ihres jungen Alters noch nicht reflexiv auf ihre Grundschulzeit zurückblicken.

Dadurch, dass durch eine vergangene Seminararbeit bereits das Thema der Mehrsprachigkeit in den 1970er-Jahren angeschnitten und anhand von zwei Proband*innen untersucht wurde, ist das Forschungsinteresse für die folgende Masterarbeit entstanden. Nach dieser Seminararbeit ergaben sich weitere Fragen und Gedanken zum Thema. Aus der Ansammlung von diesen Gedanken und Fragen hat sich das Forschungsinteresse sowie die Forschungsfrage und das Thema zusammengesetzt. Nun wird sich mit der Durchführung des Forschungsvorhabens eine Antwort auf diese und konkret auf die Forschungsfrage erhofft. „Wie kann man als Lehrkraft in der komplexen schulischen und sprachlandschaftlichen Situation an den luxemburgischen Grundschulen allen Schüler*innen gerecht werden und allen gleiche Bildungschancen ermöglichen? Wie sah der Umgang mit der Mehrsprachigkeit jeweils in den 1970er-Jahren und in den 2010er-Jahren aus? Basiert der heutige Umgang auf Vorgehensweisen und Methoden, welche bereits zur damaligen Zeit aufgetaucht und entwickelt wurden? Wurde, respektiv wird, viel Wert auf die Mehrsprachigkeit und die vielfältigen Erstsprachen der Schüler*innen gelegt? Werden oder inwiefern werden diese in den Unterricht miteinbezogen?“ (Groos, 2024, S.2).

1.2. Forschungsfrage und These

Aus den obig genannten Gedanken und Fragen haben sich das folgende Thema der Masterarbeit sowie die Forschungsfrage und These entwickelt. Das konkrete Thema der Masterarbeit lautet: „Der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen – Ein Vergleich zwischen den 1970er- und den 2010er-Jahren.“. Die dazugehörige Forschungsfrage zum Thema, welche aus reichlichen Überlegungen und Formulierungen hervorgeht, lautet folgendermaßen: **„Inwiefern haben sich der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 2010er-Jahren im Vergleich zu den 1970er-Jahren verändert?“**. Die zu belegende, respektiv widerlegende, These zur Forschungsfrage, welche anhand dieser Studie bestenfalls belegt werden sollte, ist die Folgende: „Seit den 2010er-Jahren wird vermehrt versucht anhand der Erstsprachen der Schüler*innen zu differenzieren und individuell zu fördern, was in den 1970er-Jahren nicht der Fall war.“. Die

an diesem Punkt formulierte These beruht auf der bereits gelesenen wissenschaftlichen Fachliteratur und auf eigenen Erfahrungen.

Das Erlernen von zwei bis drei Sprachen gleichzeitig bleibt in den 1970er- sowie den 2010er-Jahren weiterhin die größte Stärke und wird immer mehr zu einer Schwäche des luxemburgischen Schulsystems. Die andauernde und immer wiederkehrende Debatte über den mehrsprachigen Kontext der luxemburgischen Grundschule und den Umgang mit dieser komplexen sprachlandschaftlichen Situation stellt den zentralen Ausgangspunkt für die Masterarbeit sowie für das Forschungsinteresse dar.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Kontextualisierung des Falls Luxemburg

Die Forschungsfrage sowie alle obig genannten Fragen und Gedanken kommen auf, wenn man anhand von Zeitungsartikeln und Literatur aus den 1970er-Jahren vor Augen geführt bekommt, dass es die Problematik mit der Mehrsprachigkeit an den luxemburgischen Grundschulen auch bereits zu diesem Zeitpunkt zu einem gewissen Ausmaß gab.

„Die zwei Fremdsprachen werden notgedrungen zur Hauptursache von Misserfolgen, zumal unsere vorwiegend intuitiv aufbauende, vom Luxemburgisch ausgehende Deutschmethode für Kinder aus dem romanischen Sprachraum völlig ungeeignet ist. [...] Die unhaltbare und für jeden Betroffenen frustrierende Situation in unseren Schulen lässt die aktuelle Integration als Mythos erscheinen.“ (Forum-Redaktion, 1980, S.6).

Wenn man solche Aussagen von 1980 im Jahr 2025 liest und man durchaus behaupten kann, dass diese Aussage in den 2020er-Jahren immer noch so in einer Zeitung stehen könnte, muss man sich fragen was oder ob überhaupt in den vergangenen 40 – 50 Jahren etwas passiert ist, um dieser Problematik besser gerecht werden zu können. „Es mutet ironisch an, dass im gleichen Moment, wo diesem „Luxemburger Modell“ der internationale Durchbruch zu gelingen scheint, es in seinem Ursprungsland zunehmend als Last empfunden wird.“ (Thomas, 2012, S.29). Die Problematik mit dem Umgang der Mehrsprachigkeit sowie die mit der Mehrsprachigkeit an sich, ist also nicht nur heutzutage aktuell, sondern war auch in den 2010er-Jahren bereits ein viel diskutiertes Thema.

„Die sprachliche, kulturelle und soziale Diversität des Landes stellt den Bildungssektor vor enorme Herausforderungen.“ (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.10). Dieses Zitat aus dem aktuellen Bildungsbericht aus dem Jahr 2024 über die Schule sowie das Bildungssystem in Luxemburg stellt nochmals deutlich klar, wie wichtig die folgende Studie sein kann, um einen besseren Überblick und ein verschärftes Verstehen über die Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen und ihre Entwicklung zu bekommen. Es passt zudem zu der Aussage von Thomas aus dem Jahr 2012: „Comment arriver à maintenir un trilinguisme de haut niveau tout en évitant que les exigences en langues ne constituent [...] une barrière insurmontable qui

empêche les élèves d’obtenir un diplôme“ (Thomas, 2012, S.28)¹. Die beiden Zitate fassen die Herausforderungen, welche die Mehrsprachigkeit zu jedem Zeitpunkt in den vergangen 40-50 Jahren darstellt, treffend zusammen. Dabei handelt es sich nicht bloß um das Erlernen von zwei bis drei Zweit- respektiv Fremdsprachen, sondern auch darum, dass es mittlerweile eine Vielzahl an verschiedenen Erstsprachen gibt, auf welche geachtet werden muss. Die Bildungssprachen Deutsch und Französisch bilden für die Mehrheit der Schüler*innen in Luxemburgs Grundschulen Zweit- und/oder Fremdsprachen, welche sie lernen müssen, wenn sie ihre Lese- und Schreibkompetenzen (Alphabetisierung) entwickeln wollen. „Dabei sind Kenntnisse in der Alphabetisierungssprache wesentliche Voraussetzung von Lernen und Schulerfolg, besonders für die Kinder, die zuhause keine der Unterrichtssprachen sprechen.“ (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.35).

„Wir verlangen in unserer Primärschule ein Wissen und Anwenden von Grammatik und Rechtschreibung in so hohem Masse, dass wir, um die angestrebten Leistungen zu erreichen, die zur Verfügung stehende Stundenzahl maximal mit Sprachenlernen ausfüllen auf Kosten anderer lebensnaher, experimentierender Fächer ohne Leistungszwang und ohne streng selektionierende Kontrolle, sowie auf Kosten der Entwicklung charakterlicher, emotionaler und sozialer Fähigkeiten.“ (Forum-Redaktion, 1980, S.2).

Nach der Forum-Redaktion (1980) werden 12 der wöchentlichen Schulstunden für Sprachunterricht in Deutsch, Französisch und Luxemburgisch verplant. In der heutigen (2020er) Stundenaufteilung sieht man wenig Veränderung. In jeder Klassenstufe werden 12 – 13 Schulstunden wöchentlich dem Erlernen der Bildungs- und Landessprachen gewidmet. Hierbei liegt der Fokus sowie in vergangen Jahrzehnten auf dem Lernen von Deutsch und Französisch. Luxemburgisch wird nur eine Stunde pro Woche als Hauptlehr- und Lernfokus unterrichtet (LUCET, Uni.lu, SCRIPT, 2024, S.51). Dies führt zu viel Zeit und Druck, dem die Kinder im Alter von 6 – 8 Jahren bereits zu einem frühen Zeitpunkt ausgesetzt werden. Davis hebt dazu sowie zur sprachlichen Nutzung in der Grundschule hervor, dass

„Although primary school teachers try to use the prescribed language of instruction (French or German) as much as possible during lessons, they use Lëtzebuergesch for explanations, directives, gaining students' attention, reprimands, and casual

¹ Übersetzung von Thomas (2012, S.28): „Wie kann es gelingen, eine Dreisprachigkeit auf hohem Niveau aufrechtzuerhalten und gleichzeitig zu verhindern, dass die Sprachanforderungen [...] eine unüberwindbare Barriere darstellen, die Schüler*innen daran hindert, einen Abschluss zu erlangen?“

conversation. Teachers are also tolerant of student code switching — except when specific grammar points are being emphasized.” (Davis, 1994, S.98).

Nach Kühn und Ehrhart (2008) gilt somit die Kultur der Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip im luxemburgischen Schulsystem, also auch an luxemburgischen Grundschulen. Dabei nimmt die luxemburgische Sprache eine zentrale Rolle ein, da aus der PIRLS-Studie von 2006 hervorgeht, dass schulische Schwierigkeiten nicht primär wegen Mehrsprachigkeit entstehen, sondern durch die Bildungsnähe der einzelnen Kinder, durch sozioökonomische Faktoren sowie durch das Beherrschen der luxemburgischen Sprache. Wenn Kinder Luxemburgisch verstehen und sprechen können, steigen ihre Bildungschancen im luxemburgischen Schulsystem also an (Kühn & Ehrhart, 2008). Durch den mehrsprachigen Charakter, welcher an luxemburgischen Grundschulen zu jeder Zeit präsent war und ist, findet Code-Switching auf einer normalen und alltäglichen Basis statt, wie von Davis (1994) auch hervorgehoben wird. Sei dies nun im Unterricht, in welchem zwischen Deutsch und Luxemburgisch gewechselt wird oder während der Pausen, wo die Wechsel zwischen Luxemburgisch und den Erstsprachen der Kinder stattfinden.

In den folgenden Kapiteln sollen Schlüsselbegriffe wie Mehrsprachigkeit, Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache sowie Code Switching und Translanguaging konkret definiert werden. Zudem wird ein genauerer Blick auf die historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg und in den dortigen Grundschulen sowie auf Mehrsprachigkeitspraxen geworfen. Es werden Schulreformen, Förderprogramme und Projekte zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit, welche im Verlauf der letzten Jahrzehnte eine Rolle im luxemburgischen Bildungssystem gespielt haben, hervorgehoben und erklärt. Dann wird das Sprachenlernen in einem mehrsprachigen Kontext spezifisch beleuchtet und letztlich wird sich mit dem bildungspolitischen und legalen Rahmen der Mehrsprachigkeit in der Grundschule in Luxemburg befasst.

2.2. Definition von Mehrsprachigkeit

In dieser Studie soll der Umgang mit der Mehrsprachigkeit in zwei verschiedenen Jahrzehnten untersucht werden. Was genau versteht man nun jedoch unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit? Laut Tracy (2014) kann als mehrsprachig jede*r bezeichnet werden, der/die auf einer regelmäßigen Basis mehr als eine Sprache gebraucht und in all diesen Sprachen ein Alltagsgespräch führen kann. Diese Definition passt so auf die Mehrheit der Einwohner*innen Luxemburgs. Riehl (2013) macht bei Mehrsprachigkeit vertiefend den Unterschied zwischen „individueller Mehrsprachigkeit“, „gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“ und „institutioneller

Mehrsprachigkeit“. Die individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf eine*n einzelne*n Sprecher*in, die/der sich in mehr als in einer Sprache ausdrücken kann. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gilt, wenn von einem Land oder einer Region (einem Territorium) die Rede ist, in welchem eine Vielzahl von Sprachen gesprochen werden. Die institutionelle Mehrsprachigkeit bezeichnet hierbei die Nutzung einer Vielzahl von verschiedenen Arbeitssprachen an mehrsprachigen Institutionen wie zum Beispiel an Universitäten oder der UNO. Spezifisch definiert Riehl (2013) den Begriff der Mehrsprachigkeit nach Oksaar (1980, S.43) folgendermaßen: „Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, daß der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein.“.

Ähnlich definiert auch Grosjean (2020) die Mehrsprachigkeit, indem er hervorhebt, dass von einem mehrsprachigen Menschen die Rede ist, wenn dieser Mensch sich im Alltag in zwei oder mehreren Sprachen ausdrücken kann. Nach Grosjean (2020) gehören „die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen“ (Grosjean, 2020, S.14) zur Definition von Mehrsprachigkeit dazu.

In dieser Studie wird sich bevorzugt auf die Definition von Weth (2016) fokussiert, da diese den Unterschied zwischen der sozialen Mehrsprachigkeit (Multilingualisme) und der individuellen Mehrsprachigkeit (Plurilingualisme) macht. Hierbei erläutert Weth (2016) die soziale Mehrsprachigkeit auf die gleiche Weise wie Riehl (2013) die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit definiert: die „Verteilung von Einzelsprachen in einer sozialen Gemeinschaft, also einem Land, einer Stadt, einem Stadtviertel oder auch innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe“ (Weth, 2016, S.2). Dabei handelt es sich konkret um die linguistische Vielfalt und Diversität der Gesellschaft. Die mehrsprachigen Kompetenzen und Fähigkeiten eines Einzelnen werden hingegen als Plurilingualisme bezeichnet, da es dabei darum geht, dass ein Individuum mehrere Sprachen schreiben und/oder sprechen kann. Bei der individuellen Mehrsprachigkeit wird nach Weth (2016) weiterhin zwischen informellen (Alltagssituationen) und formellen (Schule, Arbeit) Situationen unterschieden. Während es in einer informellen Situation eher zu Sprachmischungen kommen kann, wobei die Sprachen schwer voneinander zu trennen sind, kommt es im formellen Kontext nicht dazu. Hier existieren Sprachen getrennt nebeneinander und es kommt darauf an, verschiedene Sprachkompetenzen getrennt voneinander ausüben zu können (Weth, 2016).

Ein weiterer Aspekt von Mehrsprachigkeit, welcher nach Ehrhart (2009) hervorgehoben werden muss, ist der, dass Mehrsprachigkeit nicht Vielsprachigkeit bedeutet. Bei Vielsprachigkeit handelt es sich um die Kenntnis einer Anzahl an unterschiedlichen, getrennten Sprachen, welche man in der Schule lernen kann. Bei Mehrsprachigkeit hingegen erweitert sich die Sprachenerfahrung eines Individuums in den persönlichen kulturellen Kontext hinaus (Elternhaus, Gesellschaftssprache, Sprache anderer Völker).

„Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. [...]“ (Ehrhart, 2009, S.37)

Arbeitsteilung von Sprachen ist bei mehrsprachigen Menschen, nach Tracy (2014) ganz normal. So wird Sprache A möglicherweise mehrheitlich am Arbeitsplatz genutzt, wohingegen Sprache B nur Zuhause oder bei Gesprächen mit Freunden oder Familie genutzt wird und Sprache C wiederum nur bei Gesprächen mit einzelnen Personen. Grosjean (2020) beschreibt diese Arbeitsteilung nach einem Komplementaritätsprinzip. Wenn zudem in der Sprachwissenschaft von „innerer Mehrsprachigkeit“ (Tracy, 2014, S.18) die Rede ist, dann ist damit der Facettenreichtum von „informellen und formellen Stilen, von regionalen Dialekten und dialektal geprägter Umgangssprache bis hin zu standard-, bildungs- und fachsprachlichen Registern“ (Tracy, 2014, S.18) gemeint. Dabei hebt Tracy (2014) spezifisch hervor, dass Mehrsprachigkeit nicht bedeutet, dass ein Individuum jede einzelne der gelernten Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. „Perfekt ausbalancierte Kompetenzen sind jedenfalls eher die Ausnahme als die Regel.“ (Tracy, 2014, S.19). Dies hebt auch Ehrhart (2009) hervor, wenn sie davon redet, dass der Sprachunterricht im luxemburgischen Bildungssystem darauf ausgerichtet werden soll, mehrsprachige Sprachkompetenzen zu entwickeln, anstatt den „ideale[n] Muttersprachler“ (Ehrhart, 2009, S.37) als zu erreichendes Ziel vor Augen zu haben.

„Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire

zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.“ (Ehrhart, 2009, S.37)

Die Entwicklung eines mehrsprachigen Sprachenunterrichts wird hier von Ehrhart (2009) als erstrebenswertes Ziel für die zukünftige Entwicklung des Sprachenlernens im luxemburgischen Bildungssystem angesehen. Dabei soll es sich zudem nicht um Vielsprachigkeit, sondern um Mehrsprachigkeit handeln. Die Sprachen sollen also nicht strikt getrennt voneinander sein, um tatsächliche mehrsprachige Fähigkeiten zu entwickeln. Hierzu sagte Ofelia García (2009) bereits: „bilingual education is above all an enterprise of love for the children of the world who will be the men and women of the future“ (García & Baetens-Beardsmore, 2009, S.383, zit. n. Berg, 2011, S.51). García und Wei (2014) heben im Kontext von Mehrsprachigkeit ebenfalls noch hervor, dass diese „by the very nature of the phenomenon is a rich source of creativity and criticality, as it entails tension, conflict, competition, difference and change in a number of spheres, ranging from ideologies, policies and practices to historical and current contexts.“ (García & Wei, 2014, S.24). Dieses Zitat fasst auf eine kompakte Art zusammen, worin die Herausforderung sowie die Stärken der Mehrsprachigkeit liegen. Hieraus kann gezogen werden, warum die Problematik der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen sich bis heute durch die Schulgeschichte Luxemburgs zieht.

2.3. Der Monolinguale Habitus der multilingualen Schule und die Habitus-Theorie nach Bourdieu

Da die Entwicklung von Mehrsprachigkeit sowie die immer wiederkehrende Diskussion und Problematik mit dieser in Luxemburg sich formt wie ein Kreis, kann man von einem Habitus nach der Definition von Bourdieu sprechen, welcher immer wieder im luxemburgischen Schulsystem sowie in der Gesellschaft reproduziert wird. Da es sich beim Umgang mit der Mehrsprachigkeit also um eine Habitusform handelt, wird zunächst die Habitus-Theorie von Bourdieu (1967) erläutert, um anschließend konkreter auf den monolingualen Habitus der multilingualen Schule von Gogolin (2008) einzugehen. Die Habitus-Theorie von Bourdieu stellt aus diesem Grund den wissenschaftlichen Rahmen dieser Studie dar, da der Habitus als ein komplexes Zusammenwirken sowie als Bedingungsgefüge von Bildung, Herkunft und Verortung im sozialen Raum angesehen werden kann (Kommer, 2010).

Der Habitus kann als ein System von Grenzen beschrieben werden, welches in sozialen Interaktionen reproduziert wird, durch die Sozialisierung eines jeden Individuums erlernt wird und

sich auf unsere Handlungspraktiken auswirkt. Bestimmte Handlungen werden durch die Habitus-bedingten Grenzen erschwert umsetzbar.

„Er [der Habitus; S. K.] bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann.“ (Bourdieu 2005a, zit. n. Kommer, 2022, S.41).

Der individuelle Habitus jeder einzelnen Person sorgt also dafür, wie man sich in einer Situation verhält, wie man agiert und handelt. Nach Söling und Köberlein (2022) steht der Habitus nach Bourdieu (1967) für die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster eines Individuums. In diesem Habitus kommen sämtliche verinnerlichten, früheren sozialen Erfahrungen zum Ausdruck. Es handelt sich also um Wissen, welches sich einzelne Menschen auf Basis ihrer Sozialisation und abhängig von ihrem Umfeld angeeignet haben (Söling & Köberlein, 2022). Dabei entwickelt sich der Habitus einer Person im Verlauf der Sozialisation jedoch meist unbewusst.

„Monolingual education is understood as the use of only the dominant language of society or school in education. Language minorities in most countries in the world continue to be educated only in the dominant language without leveraging their home language practices“ (García & Wei, 2014, S.53). Trotz einer mehrsprachigen Schülerschaft und einer Vielzahl an verschiedenen Erstsprachen finden Schule und Unterricht also einsprachig statt, respektiv werden die Sprachen strikt getrennt voneinander gelehrt und gelernt. So sieht auch der Sprachunterricht an luxemburgischen Grundschulen aus. „Der monolinguale Habitus bewohnt demnach die Schule immer noch.“ (Gogolin, 2008, S.256). Diesen Fakt führt Gogolin (2008) auf die strukturelle Trägheit der Institutionen im Bildungswesen zurück, welche nicht mit der Zeit gehen und sich nur sehr langsam weiterentwickeln. Dies bedeutet, dass es als selbstverständlich angesehen wird, dass eine Sprache (meist die Nationalsprache eines Landes) als Lernmedium und -Gegenstand, für schulische und akademische Zielsetzungen sowie als Leistungsindikator gilt. Der monolinguale Habitus geht davon aus, dass das Schulsystem einsprachig organisiert werden muss und sich Bildung anhand einer Sprache vollzieht. Der einzige Zweck von Bildung ist es letztlich zukünftige Bürger*innen der Nation zu erziehen und dies passiert in einer gemeinsamen Landessprache. Das luxemburgische Schulsystem ist so aufgebaut. „Bei der

Monolingualisierung des Schulwesens handelt es sich quasi um eine Ausdrucksform des im Prozeß der Nationwerdung hergestellten Verständnisses von einheitlicher Kultur und Sprache als gemeinsamem, verbindenden Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen.“ (Gogolin, 2008, S.37).

Zusätzlich dazu, tritt der monolinguale Habitus der multilingualen Schule besonders im Schul-sprachenangebot auf. Dies, indem eine Vielzahl an Sprachen von Einwander*innen nicht im allgemeinbildenden Sinne in der Schule integriert werden, sondern wenn dann nur in Sprachkursen für die Sprecher dieser Sprachen einen Platz finden (Gogolin, 2008).

“Wenn die Rahmenbedingungen für das schulische Lernen an der Norm von Einsprachigkeit in der Landessprache orientiert sind, die gesellschaftliche Wirklichkeit jedoch von sprachlicher Diversität geprägt ist, werden mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen insofern benachteiligt, als sie nicht ihr gesamtes Repertoire sprachlicher Mittel für das Lernen nutzen können.“ (Gantefort, 2020, S.201)

Gogolin (2008) hebt diesbezüglich hervor, dass sich der monolinguale Habitus stets in Schulen festhält, da der Beruf von Lehrkräften als eine Ausbildung eines spezifischen Habitus, nach Pierre Bourdieu, angesehen werden kann. Aus diesem speziellen Habitus ist es für Lehrkräfte schwierig herauszukommen, da dieser durch die Ausbildung und Berufserfahrungen teilweise immer wieder weitergegeben wird. „Die monolinguale Orientierung der Lehrerschaft als eine habituelle Praxisform zu begreifen, ermöglicht es, Geschehen besser zu verstehen, [...] Einstellungen, Wissensbestände, Handlungsbedingungen [...]“ (Gogolin, 2008, S.32). Dadurch, dass gewisse Habitusformen in Bildung und Schule immer wieder durch Ausbildungen und Studium reproduziert werden, wiederholen sich die Schwierigkeiten mit dem Umgang der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Schulen also auch immer wieder. Laut Kommer (2022) steht hierbei also der rekursive Prozess im Zentrum, in welchem sich „strukturierende und strukturierte Struktur sich gegenseitig immer wieder neu hervorbringen und stabilisieren.“ (Kommer, 2022, S.41).

2.4. Mehrsprachigkeitspraxen

Die Mehrheit von zwei- respektiv mehrsprachigen Menschen beginnt ihr Leben mit nur einer Sprache, ihrer Erstsprache, welche zu Hause gesprochen wird. Kinder, welche bereits mit zwei Sprachen aufwachsen (simultane Zweisprachigkeit) stellen laut Grosjean (2020) nur einen kleinen Prozentsatz dar. Eine oder mehrere weitere Sprachen werden zu einem späteren Zeitpunkt

im Leben außerhalb des Zuhauses erworben. Beispielsweise in der Nachbarschaft, dem Kindergarten, der Schule oder der Arbeitswelt (Grosjean, 2020). Im Kindesalter findet das Erlernen einer oder mehrerer Sprachen nur statt, wenn ein Bedürfnis zu kommunizieren sowie zur Nutzung der Sprache existiert. Danach wird die Sprachentwicklung maßgeblich durch signifikante Umbrüche im Leben (Schulwechsel, Umzug ins Ausland, Partnerschaft mit einer anderssprachigen Person, usw.) geprägt (Grosjean, 2020). So wird es immer Sprachen geben, welche mehr und welche weniger fließend beherrscht werden, da die Bedürfnisse sie zu benutzen variieren. „Successful multilingual interactions have always been aided by multimodalities – gestures, objects, visual cues, touch, tone, sounds and other modes of communication besides words.” (García & Wei, 2014, S.28). So kommt es schlussendlich zu den verschiedenen Mehrsprachigkeitspraxen, welche im Folgenden weiter erläutert werden.

Davor muss auf eine Notion, auf welche man beim Recherchieren über Mehrsprachigkeit fallen kann, Bezug genommen werden. Die Rede ist hier von dem fragwürdigen Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ (Tracy, 2014; Fürstenau, 2020). Tracy (2014) sagt hierzu, dass der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ meist mit den Defiziten, welche mehrsprachige Kinder in allen ihren Sprachen haben könnten, auftaucht. Es wird auch von einem Mythos gesprochen. Nach Fürstenau (2020) impliziert „doppelte Halbsprachigkeit“, dass mehrsprachige Kinder keine ihrer Sprachen ‚richtig‘ beherrschen würden. „Aus einer wissenschaftlichen Perspektive gilt der Begriff ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ aber als irreführend (vgl. Gogolin 1988; Atasoy 2012).“ (Fürstenau, 2020, S.87-88). Diese Notion steht für eine fragwürdige Defizitperspektive, welche Mehrsprachigkeitspraxen sowie die Bedingungen von einem mehrsprachigen Spracherwerb verkennt (Fürstenau, 2020). Auch wenn mehrsprachige Sprecher Sprachen mischen, sind sie durchaus in der Lage, alle ihre Sprachen mit ganzen Sprachstrukturen und Systemen zu erwerben. Dadurch wird die „doppelte Halbsprachigkeit“ zu einem Mythos und etwas, was bereits von der Wissenschaft widerlegt wurde.

2.4.1. Translanguaging

Eine erste mehrsprachige Praxis ist das Translanguaging. Der Begriff „Translanguaging“ stammt aus dem Walisischen („trawsieithu“) und wurde erstmals dort von Cen Williams (1994, 1996) genutzt, um eine Aufgabe im Sprachenunterricht zu beschreiben, bei welcher die Schüler*innen zwischen Englisch und Walisisch wechseln sollten (García & Wei, 2014). In der Schule soll das Translanguaging also zu einer Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen an festgelegten Orten in Schule sowie Unterricht führen. Es soll dazu beitragen, dass

mehrsprachige Schüler*innen „nicht nur ein Sprachenpaar, sondern möglichst die gesamte Bandbreite der Mehrsprachigkeit“ (Gantefort, 2020, S.201) nutzen können und die Mehrsprachigkeit der Lerngruppe adressiert wird. “Translanguaging, for us, is rooted on the principle that bilingual speakers ‘soft assemble’ their various language practices in ways that fit their communicative situations.” (García & Wei, 2014, S.25). Durch Translanguaging in der Schule, respektiv in verschiedenen Kommunikationssituationen, kann es dazu kommen, dass Schüler*innen sich besser ausdrücken können. Hierdurch können neue Sprachpraxen sichtbar werden, welche hervorheben, wie komplex der linguistische Austausch zwischen Menschen ist (García & Wei, 2014).

Gantefort (2020) hebt hervor, dass Translanguaging längst nicht mehr nur als eine mögliche pädagogische Methode für mehrsprachigen Unterricht angesehen wird, sondern eine mehrsprachige Praxis geworden ist. „Einerseits werden damit komplexe diskursive Verfahrensweisen in mehrsprachigen Kontexten begrifflich fassbar, zum anderen werden darunter pädagogisch-didaktische Ansätze subsumiert, mit welchen diese mehrsprachigen Verfahrensweisen für das Lernen in der Schule nutzbar gemacht werden“ (Gantefort, 2020, S.202).

García und Wei (2014) gehen hier einen Schritt weiter und beschreiben Translanguaging als „the discursive norm in bilingual families and communities.“ (García & Wei, 2014, S.23). Dies macht es zu einer Sprachpraxis in mehrsprachigen Gesellschaften, durch welche es für mehrsprachige Individuen einfacher wird ihre soziolinguistischen Realitäten im Alltag auszudrücken. “Bilingual speakers select meaning-making features and freely combine them to potentialize meaning-making, cognitive engagement, creativity and criticality.” (García & Wei, 2014, S.42).

Das Translanguaging nimmt keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen wahr, sei es beim Sprachenlernen in der Schule oder bei mehrsprachigen Menschen. “Translanguaging refers to the act of languaging between systems that have been described as separate, and beyond them.” (García & Wei, 2014, S.42). Es handelt sich hierbei um “the fluid language practices of speakers” (García & Wei, 2014, S.36). Beim Translanguaging wird klar, dass Sprachen keine autonomen und geschlossenen linguistischen und semiotischen Systeme sind. „As such, translanguaging is transformative and creates changes in interactive cognitive and social structures that in turn affect our continuous languaging becoming.” (García & Wei, 2014, S.42). Es geht vielmehr darum, dass es also nur das eine mehrsprachige Sprachsystem oder den

mehrsprachigen Code gibt und nicht zwei verschiedene Sprachsysteme oder Codes. Das Translanguaging ist also kein Code-Switching, welches im Folgenden erläutert wird.

2.4.2. Code-Switching

Eine weitere mehrsprachige Praxis ist das Code-Switching. Das Code-Switching ist eines der bekanntesten Merkmale von mehrsprachigen Sprecher*innen, wobei sie innerhalb eines Gespräches oder eines Satzes die Sprache wechseln. Riehl (2013) erläutert Code-Switching als ein stattfindender Wechsel zwischen zwei oder mehr Sprachen, welcher innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion stattfindet. García und Wei (2014) reden auch von einem „shift or a shuttle between two languages“ (García & Wei, 2014, S.22). Hierbei kann der Wechsel sich sowohl auf einzelne Lexeme als auch auf ganze Diskursabschnitte beziehen. Grosjean (2020) beschreibt das Code-Switching vertiefend als „den zeitweiligen, aber vollständigen Übergang von einer Sprache in die andere, der sich auf ein Wort, ein Syntagma oder einen oder mehrere Sätze erstrecken kann.“ (Grosjean, 2020, S.17). Es handelt sich also stets um ein Nebeneinander von zwei (oder mehr) Sprachen. García und Wei (2014) visualisieren Code-Switching anhand des Beispiels der Sprachfunktion am iPhone. „The language-switch function could be said to respond to a code-switching epistemology where bilinguals are expected to ‘switch’ languages. [...] not solely from an inventory that is constrained by societal definitions of what is an appropriate ‘language’“ (García & Wei, 2014, S.22-23). Code-Switching ist also so als würde man an der Smartphonetastatur auf die Sprachfunktion gehen und von der deutschen Tastatur auf die Französische wechseln.

Auf die Frage, warum mehrsprachige Menschen ihre Sprachen mischen, wenn sie sich auch auf eine der Sprachen beschränken könnten, antwortet Tracy (2014), dass durch die Mischung eine Möglichkeit entsteht „die eigene in sprachlicher Hinsicht hybride Identität und Gruppenzugehörigkeit zu erkennen, man kann Solidarität oder Distanz ebenso zum Ausdruck bringen wie Ironisierung oder Bewunderung.“ (Tracy, 2014, S.26). So sind mehrsprachige Menschen in der Lage ihre individuellen linguistischen Repertoires in Kürze kontextangemessen sowie adressatenspezifisch zu nutzen.

2.5. Historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg

In der Einleitung dieser Studie wurde bereits ein kleiner Umriss bezüglich der linguistischen, mehrsprachigen Situation Luxemburgs gemacht. Obwohl in dieser Studie das Augenmerk auf den 1970er- und den 2010er-Jahren liegt, ist es wichtig die historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Luxemburg darzustellen, um zu verstehen, wie diese entstanden ist und

weswegen sich die Problematik mit dem angemessenen Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen durch die letzten Jahrzehnte zieht.

Die mehrsprachigen Sprachenlandschaft in Luxemburg hat eine lange Geschichte, die durch historische Spannungen und Bewegungen bis in die heutige Gegenwart geprägt wird. Bereits seit dem Mittelalter, werden auf dem Territorium des Luxemburger Landes eine Vielzahl von Sprachen, darunter die offiziellen Verwaltungssprachen Deutsch, Französisch und Luxemburgisch, gesprochen (Hu & Wagner, 2020). In einer Zeit von Globalisierung und Immigration nimmt die Anzahl an Sprachen, welche in Luxemburg gesprochen werden, noch zu. „Die historisch verwurzelte Zwei- bzw. Dreisprachigkeit Luxemburgs trifft somit zunehmend auf neue und vielfältige Formen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit.“ (Hu & Wagner, 2020, S.353). Wie kam es nun jedoch zu dieser historischen, sprachlichen Diversität in Luxemburg?

Im 14. Jahrhundert gab es bereits zwei Sprachgebiete auf dem luxemburgischen Territorium. Im einen wurde Französisch-Wallonisch und im anderen Deutsch-Luxemburgisch (Moselfränkisch) gesprochen (Hu & Wagner, 2020). Bereits im Mittelalter war Luxemburg also zweisprachig. Die Favourisierung der Nutzung vom Französischen als Verwaltungs- und Rechtssprache entstand im Jahre 1684 durch Louis XIV und seine Besetzung des Landes. Französisch wird, durch die Einführung des napoleonischen Kodexes, im Jahre 1804 zur vorherrschenden Rechtssprache. Zu diesem Zeitpunkt nimmt das Luxemburgische die Rolle eines gesprochenen Dialektes im Alltag ein. (Le Gouvernement Luxembourgeois, 2022). Durch den Wiener Kongress im Jahre 1815 wurde Luxemburg zu einem Mitglied des „Deutschen Bundes“, was die Vertiefung der deutschen Sprache positiv beeinflusste, und zu einem eigenständigen Staat erklärt. Durch diese Entscheidung sowie durch die Zweisprachigkeit konnte sich eine eigene politische Identitätsbildung entwickeln (Hu & Wagner, 2020). Am 14. Juni 1832 wurde eine Bekanntmachung veröffentlicht, welche zwei Nationalsprachen für das Land Luxemburg unterschied: „die deutsche sowohl als die französische Sprache [können] als National-Sprachen des Groß-Herzogthums angesehen werden [...], nach dem Landstriche, in welchem die eine oder andere dieser Sprachen üblich ist.“ (Fehlen, 2018, S.59). Deutsch als Wirtschaftssprache wird ab dem Jahr 1842 mit dem Beitritt in den Zollverein verstärkt. Legale Schreiben werden ab diesem Zeitpunkt in beiden Sprachen, Deutsch und Französisch, veröffentlicht (Le Gouvernement Luxembourgeois, 2022). Fehlen (2018) hebt hervor, dass 1843 die Luxemburgische Sprache noch nicht als solche angesehen und als „Plattdeitsch“ oder „letzeburger Deitsch“ (Fehlen, 2018, S.60) als eine deutsche Mundart angesehen wurde. Französisch war zu dieser Zeit als eine Sprache angesehen, welche nur vom gebildeten Stand gesprochen wurde. „Französisch galt als

Hochsprache und das Deutsche als Sprache der Kirche sowie der einfachen Leute.“ (Sattler, 2022, S.91).

Die Frage der sprachlichen Bildung in Luxemburgs Schulen war laut Hu und Wagner (2020) von Beginn an umkämpft, da die sprachliche Ausrichtung der Bildungsziele sich inmitten des Machtkampfes zwischen staatlicher, kirchlicher und kommunaler Mitbestimmung befand. Durch die Verabschiedung des Schulgesetzes von 1843 (erstes Luxemburger Primärschulgesetz) konnte die Position des Französischen im Großherzogtum gestärkt werden (Fehlen, 2018; Sattler, 2022). Mit diesem Schulgesetz von 1843 wird auch die Mehrsprachigkeit Luxemburgs zum ersten Mal gesetzlich festgehalten. Nach dem Sprachgesetz für die Grundschule sind Deutsch und Französisch als gleichwertige Bildungssprachen zu behandeln und müssen in der Schule gelehrt und gelernt werden (Sattler, 2022; Hu & Wagner, 2020; Fehlen, 2018; Weber & Horner, 2012). Die Grundschule soll und wird somit von Anfang an zweisprachig (deutsch-französisch) sein (Fehlen, 2018).

„Bildungs- und sprachpolitisch signifikant war im Rahmen des Primärschulgesetzes, dass sowohl Deutsch als auch Französisch in den Fächerkanon der Grundschule aufgenommen wurden. [...]. [So] wurde die Zweisprachigkeit im Schulsystem verordnet, noch bevor diese verfassungsrechtlich 1848 in Kraft trat. Dies verlieh dem Luxemburger Schulgesetz ein Alleinstellungsmerkmal und legte den Grundstein für die institutionelle Mehrsprachigkeit.“ (Sattler, 2022).

Zu diesem Zeitpunkt wird das Luxemburgische als nationale Identifikationssprache angesehen, welches durch Lieder, Gedichte und Literatur als Sprache ausgebaut werden soll (Le Gouvernement Luxembourgeois, 2022). Das Erlernen beider Sprachen (Deutsch und Französisch) unterliegt wenig Präzision in Bezug auf die Abfolge in welcher die Sprachen gelernt und welche Schreibweise gelernt werden soll. Zudem wird kein Unterschied zwischen den Methoden vom Fremdsprachen- und dem Muttersprachenlernen gemacht. Diese Begriffe werden laut Fehlen (2018) bis heute nicht in Gesetzestexten zum luxemburgischen Schulsystem genutzt. Ein Beispiel für die Umschreibungen, welche stattdessen genutzt werden, kann in einem Auszug vom Primärschulgesetz von 1881 nachgelesen werden: „Unsere Kinder [müssen] gleichzeitig zwei Sprachen erlernen, von welchen die eine ihnen absolut fremd, die andere ihnen gar wenig geläufig ist“ (Fehlen, 2018, S.62). Durch die Analyse des Lehrplans von 1844 der Stadt Luxemburg konnte herausgearbeitet werden, dass Deutsch und Französisch bereits im ersten Schuljahr

parallel zueinander unterrichtet wurden. Hierbei lag der Fokus auf dem Lesen sowie auf der Rechtschreibung und Grammatik. Auf das Sprechen wurde wenig Wert gelegt (Fehlen, 2018).

Die Zerrissenheit sowie die Ambivalenz zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Französisch zieht sich durch den Lauf der nächsten Jahrzehnte. Hinzu kommt das Luxemburgische als Mundart. Das folgende Zitat fasst sehr gut zusammen wie die Menschen, welche in Luxemburg lebten, sich damals, und teilweise auch im 21. Jahrhundert noch bei dieser Zerrissenheit fühlen:

„An den Ufern von Rhein, Elbe und Donau kann man öffentliche Ämter bekleiden und gar Universitätsprofessor werden ohne Französisch zu sprechen, während bei uns ein einfacher Bürolaufbursche oder eine Verkäuferin darauf angewiesen ist. Dort wird es als Fremdsprache unterrichtet bei uns als einheimische und nationale Sprache (*langue indigène et nationale*). Für sie ist es ein Luxus für uns eine Lebensnotwendigkeit. Für uns ist es vorteilhaft Deutsche unter Franzosen und Franzosen unter Deutschen zu sein.“ (Fehlen, 2018, S.64).

Trotz dieser Zerrissenheit zwischen beiden Sprachen wird im Jahre 1848 die Zweisprachigkeit des Landes offiziell gemacht, dadurch, dass sie in die Verfassung eingeschrieben wird (Fehlen, 2018; Sattler, 2022). Im Falle von Luxemburg kann man hierbei nicht von einer Sprache sprechen, welche die Nation definiert und vereint. Vielmehr muss von einer Bestimmung der Mitglieder der Nation auf der Grundlage ihrer Sprachen gesprochen werden (Sattler, 2022). Um das Jahr 1865 kamen die Diskussionen zwischen Lehrkräften in Bezug auf den Französischunterricht auf einen Höhepunkt. Es wurde vermehrt über den Sinn und die Ausgestaltung des Französischunterrichtes gestritten. Nach Fehlen (2018) plädierte Abbé Michel Muller dafür, dass mit der Fremdsprache (Französisch) erst angefangen werden sollte, wenn sich die Muttersprache (Deutsch) gefestigt hatte. Im Jahr 1871 fand dann die erste allgemeine Luxemburger Lehrerversammlung statt, in welcher mit großer Mehrheit für den Erhalt des Französischunterrichtes und für dessen Einführung ab der vierten Klasse gestimmt wurde (Fehlen, 2018).

Mit der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes von 1912 wurde Luxemburgisch als Sprache in den Lehrplan aufgenommen. Somit wurde das Schulsystem offiziell dreisprachig (Hu & Wagner, 2020). „L'apprentissage de la langue luxembourgeoise fait également son apparition dans la perspective du renforcement du caractère national et démocratique de l'école publique qui vise aussi à créer une conscience nationale [...]“ (Moes, 2013). Das Luxemburgische wurde hauptsächlich in die Schule integriert, um den Schüler*innen einen nationalen und

demokratischen Gedanken näher zu bringen. Somit zieht Luxemburgisch als offizielles Schulfach in die Schule ein, in welcher es bereits informell als Umgangssprache vorhanden war (Fehlen, 2018). Dabei geht es eher um die Landesgeschichte und das Fach wird nicht als solches empfunden, da es Schüler*innen versteckt vermittelt, dass Luxemburgisch keine Sprache ist (Sattler, 2022). „Die curriculare Verankerung des Luxemburgischen und dessen Erwähnung im Primärschulgesetz von 1912 ist lediglich symbolisch zu begreifen.“ (Sattler, 2022, S.121). Der Geist des Schulgesetzes von 1912 besteht noch heute. Das Hauptziel der Grundschule ist es Kinder auf ihr Leben vorzubereiten und sie zu demokratischen Bürger*innen zu erziehen sowie Freude am Lernen und die Erziehung zu selbstständigem Denken zu vermitteln (Moes, 2013; Fehlen, 2018). Zu diesem Zeitpunkt (1912) hat niemand mehr etwas gegen die Französische Sprache. Sie ist zum Symbol vom Unabhängigkeitswillen und der Neutralität geworden (Fehlen, 2018). Das Luxemburgische wird zudem nicht als Hochsprache im Unterricht angesehen, sondern als die Muttersprache der Luxemburger*innen und als ein Zeichen der nationalen Identität. Im Jahr 1922 wird der Französischunterricht wieder in die zweite Klasse vorgezogen, zum Missfallen von vielen Lehrkräften (Fehlen, 2018). „Der idealtypische Luxemburger redet Luxemburgisch – wohlwissend, dass es keine Schriftsprache ist. Er schreibt Deutsch, obschon er es nicht als „seine“ Sprache empfindet, und tut sich mehr oder weniger Gewalt an, Französisch dann zu benutzen, wenn es denn sein muss.“ (Fehlen, 2018, S.73).

Im zweiten Weltkrieg wird Luxemburg von Deutschland besetzt und Französisch als Sprache wird verboten. Luxemburgisch wird offiziell zu einem Dialekt abgestuft. Deutsch nahm nun die Rolle der alleinigen Bildungssprache ein. Durch diese negative Erfahrung mit der deutschen Sprache wurde das Luxemburgische nach 1945 als zentrales kulturelles Element des Landes sowie der luxemburgischen Identität angesehen. Die französische Sprache wurde der Deutschen in der Gesellschaft sowie in der Schule vorgezogen. Die Gleichstellung der deutschen und der französischen Sprache wird deswegen im Jahre 1948 aus dem Gesetz abgeschafft (Le Gouvernement Luxembourgeois, 2022; Sattler, 2022). Bis in die 1960er-Jahre hinein gab es, nach Sattler (2022), kein konkretes linguistisches Lehrprogramm. Dies führte dazu, dass der Spracherwerb für Zuwandererkinder im Luxemburgischen nicht stattfand. Dadurch, dass sich das dreisprachige Schulsystem im Lauf der Zeit so entwickelt hat, dass man von allen Schüler*innen erwartet, dass sie drei Sprachen auf Erstsprachenniveau sprechen, lässt sich ableiten, dass das luxemburgische Schulsystem für Luxemburger*innen konzipiert wurde, da man davon ausging, dass alle völlig selbstverständlich Deutsch, Französisch und Luxemburgisch sprechen

können (Sattler, 2022). In den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren stieg der Druck zur Förderung und Entwicklung des Luxemburgischen an (Weber & Horner, 2012).

Erst zum Zeitpunkt der Verabschiedung des neuen Sprachgesetzes 1984 wird die Gleichberechtigung der deutschen sowie der französischen Sprache wiederhergestellt. Luxemburgisch wird zur Nationalsprache des Landes erklärt. Offiziell dreisprachig, teilen sich Deutsch, Französisch und Luxemburgisch den Status der Verwaltungs- und Rechtssprache (Le Gouvernement Luxembourgeois, 2022; Sattler, 2022). Durch das Sprachgesetz bekommt das Luxemburgische mehr Wert zugeschrieben (Weber & Horn, 2012). Im Jahr 2000 wurde eine Verordnung verabschiedet, in welcher es hieß, dass man den Trilinguismus der luxemburgischen Schule beibehalten müsste und, dass alle Kinder (Luxemburger*innen und Zuwanderer*innen) eine Schule besuchen sollten, um den sozialen Zusammenhalt zu fördern (Weber & Horner, 2012).

Mit der neuen Schulreform im Jahre 2009 sollte der Sprachenunterricht überarbeitet werden, um der immer heterogener werdenden Schülerschaft sowie der Mehrsprachigkeit dieser gerecht zu werden (Sattler, 2009). Ein „differenzierender Sprachenunterricht und eine entsprechend frühkindliche Förderung im Sprachenerwerb“ (Sattler, 2022, S.169) sollten die Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen verringern, welchen sich das traditionell dreisprachige Schulsystem gegenübersteht, da eine Vielzahl an Schüler*innen zu Hause kein Luxemburgisch reden und oft auch keine der drei offiziellen Schulsprachen (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch) (Hu & Wagner, 2020). „Mit einer Umgestaltung des Sprachenunterrichts wurde versucht, der gesellschaftlichen Sprachenrealität des Landes und damit Zuwandererkindern gerecht zu werden“ (Sattler, 2022, S.169). Um dies zu erreichen wurde eine Sprachenöffnung bildungspolitisch anvisiert. Dafür wurde ein entsprechendes Programm (Ouvertures aux langues) ausgearbeitet, welches außerdem im Curriculum der Schule verankert wurde. „Das Bewusstsein gegenüber Sprachenvielfalt sowie die Valorisierung anderer Herkunftssprachen und kultureller Hintergründe sollte danach verstärkt ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden“ (Sattler, 2022, S.170).

Grundsätzlich kann jedoch beanstandet werden, dass sich am Sprachenunterricht nicht viel verändert hat, um der mehrsprachigen Schülerschaft gerecht zu werden und allen Schüler*innen möglichst die gleichen sowie die besten Bildungschancen zu ermöglichen. Kennzeichnend für die Zeit seit der Jahrtausendwende sind nach Hu und Wagner (2020) vermehrte Reformversuche wie zum Beispiel seit 2017 die Implementierung „eines plurilingualen Ansatzes (Luxemburgisch, Französisch und Valorisierung der Familiensprachen der Kinder) im frühkindlichen

Bereich der Kitas oder die verstärkte Etablierung staatlicher internationaler Schulen mit unterschiedlichen sprachlichen Zweigen.“ (Hu & Wagner, 2020, S.356).

Im Schuljahr 1974/1975 gab es einen Anteil von 26 % von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Davon waren 9,8 % Italiener*innen und 6,3 % Portugies*innen. Im Schuljahr 1975/1976 stieg die Prozentzahl auf 27,5 % an und im Schuljahr 1976/1977 gab es 29 % Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Forum-Redaktion, 1980, S.5). Laut statistischen Daten des MENJE (2024) hatten im Schuljahr 2013/2014 rund 49 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund und im Schuljahr 2014/2015 48,9 %. Davon sprechen 61,3 % der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Luxemburgisch zuhause mit der Familie (MENJE, 2024). 2014/2015 betrug der Prozentsatz von anderen Erstsprachen als Luxemburgisch 62,4 %.

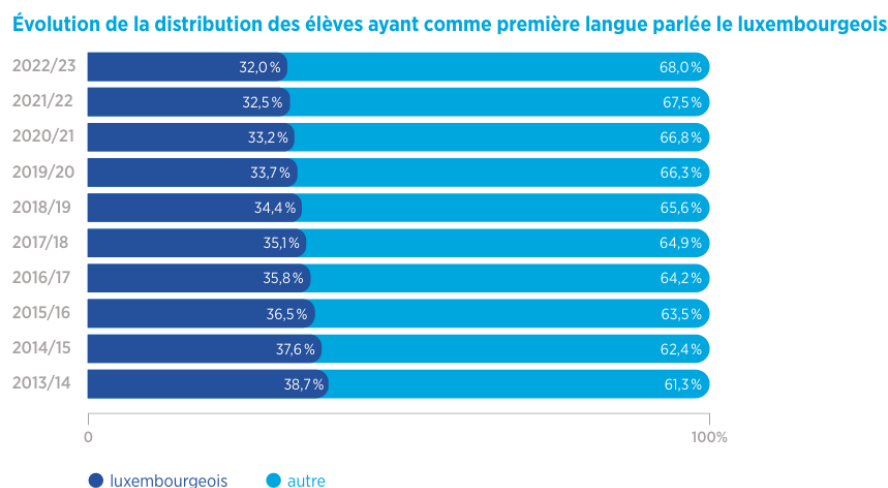


Abbildung 2: Retrospektive der Evolution der Erstsprachen in der Grundschule (MENJE, 2024, S.17)

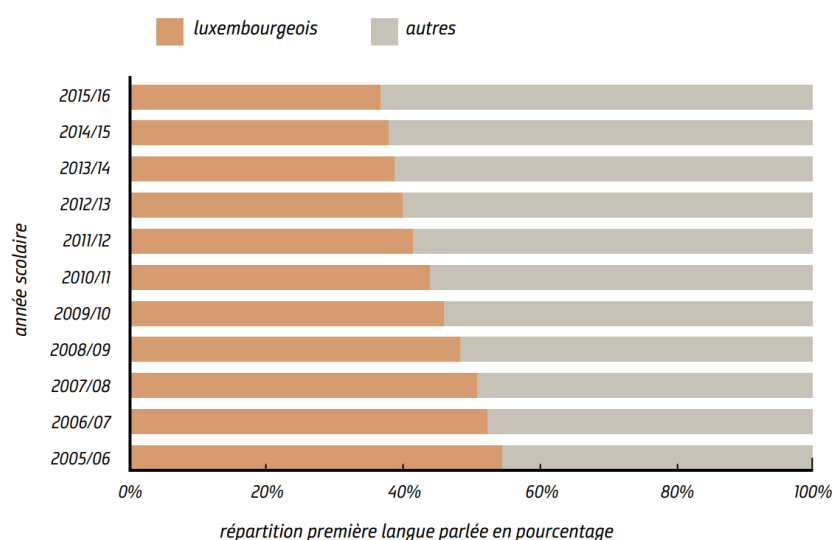


Abbildung 3: Aufteilung von gesprochenen Erstsprachen in Prozent (MENJE, 2018a, S.38)

Im Schuljahr 2022/2023 beträgt der Prozentsatz an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, welche eine andere Sprache als das Luxemburgische als Erstsprache haben, 68,0 %. Als Erstsprache wird in diesem Fall die Sprache verstanden, welche die mehrheitlich verwendete Sprache mit der Familie ist (MENJE, 2024). Von diesen 68,0 % sprechen 32,6 % Portugiesisch, 29,4 % Französisch und 2,5 % Deutsch als Erstsprache. 27,5 % der Schüler*innen sprechen Erstsprachen, die unter dem Begriff „andere“ zusammengefasst werden (MENJE, 2024). Eine Vielzahl an Erstsprachen wird also gar nicht namentlich erwähnt. Dadurch, dass diese „anderen“ Erstsprachen jedoch 27,5 % ausmachen, müssten sie auch genauer betrachtet und dokumentiert werden.

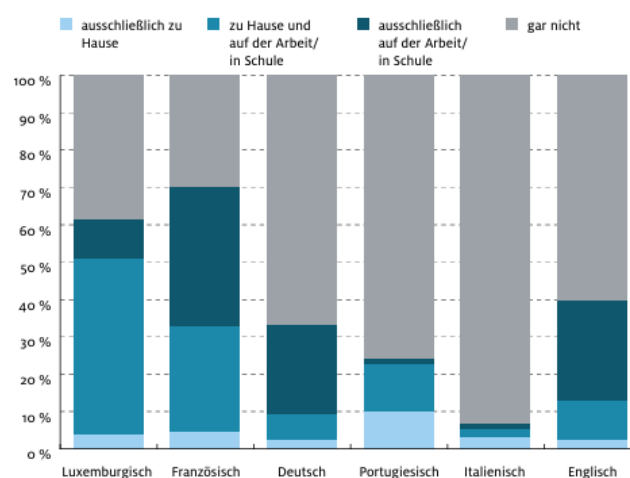


Abbildung 4: Gesprochene Sprachen je nach Kontext (zu Hause/Arbeit) (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.39)

Auf der Abbildung 3 aus dem Bildungsbericht von 2024 kann man die sprachliche Aufteilung der Nutzung der verschiedenen Sprachen gut beobachten. Dabei fällt auf, dass die Kategorie von „anderen“ Erstsprachen als den Bildungssprachen oder weiteren westlichen Nationalsprachen wie Englisch, Italienisch und Portugiesisch, wegfällt. Zudem tritt hervor, dass Luxemburgisch fast nicht nur zuhause gesprochen wird, dafür jedoch vermehrt in der Schule und auf der Arbeit. Deutsch, Portugiesisch und Italienisch haben die höchsten Prozentsätze, wenn es darum geht, dass diese Sprachen gar nicht gesprochen werden (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024).

Zum Zählen der Sprachen allgemein sagt Ehrhart (2009), dass es problematisch ist, eben weil manche Sprachen nicht sichtbar werden. Dies sieht man auch erneut gut dargestellt auf Abbildung 2.

„[S]o wird z.B. das häufig vertretene Kapverdianisch von den meisten Lehrern unter „Portugiesisch“ eingestuft, Sprecher des Kroatischen, Serbischen und manchmal auch des Slowenischen oder Albanischen werden auch heute noch im Schulalltag als

„Jugoslawisch“ bezeichnet, bei manchen Kindern ist die Angabe zur Muttersprache nur „Asiatisch“. Diese Unschärfe oder Namenlosigkeit ist der Ausdruck von Machtverhältnissen, in denen die dominanten Sprachen einen Grossteil der Aufmerksamkeit erhalten.“ (Ehrhart, 2009, S.36)

32,0 % aller Schüler*innen in der luxemburgischen Grundschule sprechen 2022/2023 Luxemburgisch als Erstsprache. Dieser Prozentsatz stellt die Alphabetisierung auf Deutsch, wie sie seit Jahrzehnten stattfindet, infrage (MENJE, 2024). Aus diesen Zahlen ist das Pilotprojekt der Alphabetisierung auf Französisch entstanden, welches im folgenden Kapitel noch genauer erläutert werden wird, da es den aktuellen Stand des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen darstellt.

2.6. Schulreformen, Förderprogramme und Projekte zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen

„Die Mehrsprachigkeit und die Offenheit für Sprachen bergen nicht nur Vorteile, sondern auch Herausforderungen, da für zwei Drittel der Kinder weder Luxemburgisch noch Deutsch Erstsprache ist und sie diese eng miteinander verwandten Sprachen (Gilles, 2009) ausschließlich im schulischen Umfeld verwenden.“ (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.86). Deswegen wurden bereits in den 1970er-Jahren erste Versuche von Pilotprojekten und Förderprogrammen gestartet, um eine Alphabetisierung auf Französisch besonders den Kindern zu ermöglichen, welche nicht mit der Erstsprache Luxemburgisch aufwachsen. Diese Projekte waren jedoch nie von langer Dauer, wenn man sich den aktuellen Stand im Bildungssystem in Luxemburg ansieht. Im Folgenden soll ein Blick auf die verschiedenen Versuche im Laufe der Zeit geworfen werden.

Pilotprojekte aus der Vergangenheit, um der Mehrsprachigkeit in der luxemburgischen Grundschule gerecht zu werden (von den 1970er-Jahren bis zu den 2000er-Jahren)

Diesbezüglich gab es drei Projekte zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten, welche es mit einer Alphabetisierung auf Französisch versuchten. Alle drei Pilotprojekte wurden jedoch wieder eingestellt.

Als Erstes gab es das Projekt „rue de Strasbourg/rue de la Congrégation“ ab dem Schuljahr 1975/1976 in Luxemburg-Stadt. Das Projekt bezog sich auf zwei Klassen mit französischer Sprachregelung (RLF) für Schüler*innen mit Migrationshintergrund, wodurch Lernschwierigkeiten entstanden. Die RLF-Klassen waren auf die drei ersten Schuljahre der Grundschule

beschränkt. Ab der vierten Klasse sollten die Schüler*innen bestenfalls ihre Klassenkameraden in den Regelklassen begleiten und zu diesen aufgeschlossen haben. Aufnahmekriterien für den Beitritt in eine RLF-Klasse waren wenig präzise und objektiv und deswegen wenig gültig. Es wurde von mangelnder Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der RLF-Klassen und ihren Kollegen in Regelklassen geredet sowie darüber, dass die Vorschule die Kinder nicht auf das Erlernen des Französischen vorbereitete. Das Projekt wurde 1980 eingestellt, da die Schüler*innen der RLF-Klassen in diesem Cursus keine Aussichten der Fortsetzung mehr hatten (MENJE & SCRIPT, 2023).

Als zweiter Versuch wurde das Esch/Alzette-Projekt an der Brill-Schule zwischen 1983 und 1987 gestartet. Das Projekt umfasste die erste sowie die zweite Klasse der Grundschule. Die Grundidee war, dass eine Alphabetisierung auf Französisch in der ersten und zweiten Klasse mit verstärktem Deutschsprachunterricht ab der dritten Klasse es den Schüler*innen ermöglichen sollte ein vergleichbares Niveau an Deutschkenntnissen zu erreichen, wie es die Schüler*innen die Deutschsprachig alphabetisiert wurden erreichten. Doch auch dieses Projekt wurde als pädagogischer Misserfolg angesehen, da es erhöhte Schwierigkeiten bei der (Re-)Integration der Schüler*innen in die Regelklassen nach dem zweiten Schuljahr gab. Die Anforderungen an ihre Deutschkenntnisse waren zu hoch, weswegen Eltern sich im Nachhinein auch Sorgen über die Möglichkeiten für spätere Schulbesuche machten, welche möglicherweise nicht gewährleistet werden konnten (EMNJE & SCRIPT, 2023).

Als dritter Versuch einer Alphabetisierung auf Französisch wird das Pilotprojekt, welches im Regierungsprogramm von 1999 vorgesehen war, genannt. Dieses und noch weitere initiierte Projekte in den 2000er-Jahren wurden jedoch nie verwirklicht. Das Projekt sah vor, mit dem Bewusstsein der Schwierigkeiten, welche sich durch die Einschulung zahlreicher nicht-Luxemburgisch sprechender Kinder in das luxemburgische Schulsystem ergaben, sowie durch die Notwendigkeit des Erhalts einer Integrationsschule, eine Alphabetisierung auf Französisch einzuführen. Die Pilotprojekte sollten sich auf Viertel/Schulen mit einem hohen Anteil an ausländischer Bevölkerung fokussieren, wobei sich die Klassen in den regulären Schulgebäuden befinden sollten. Ziel war es, durch einen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht den romanischsprachigen Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, ein Niveau im Deutschen zu erreichen, das ihre Reintegration in die klassischen Schulstunden erleichtern sollte (MENJE & SCRIPT, 2023).

Die Bildungsstandards Sprache (2008)

Im Rahmen des Aktionsplans zur Neuanpassung des Sprachenunterrichts im Luxemburger Schulsystem von 2008 wurde das Dokument mit den Bildungsstandards Sprachen vom Ministerium für Bildung, Kindheit und Jugend aufgesetzt. Dabei handelt es sich um einen Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachunterricht an Luxemburger Schulen (Kühn & Ehrhart, 2008). Der Aktionsplan zur Neuanpassung des Sprachenunterrichts im Luxemburger Schulsystem verfolgt in Bezug auf die Neuorientierung des Sprachenunterrichts zwei Hauptzielsetzungen, welche unter anderem durch die Bildungsstandards Sprachen erreicht werden sollen. Zunächst ist es essenziell, die zukünftige Generation mit einer Mehrsprachigkeit auf hohem Niveau auszustatten und gleichzeitig gegen die ausgrenzenden Effekte vorzugehen, die das luxemburgische Bildungssystem, insbesondere durch den Sprachunterricht, hervorruft. Der Fokus liegt demnach auf der Förderung der Sprachkenntnisse und der kommunikativen Fähigkeiten der Jugendlichen, während gleichzeitig sichergestellt werden muss, dass die schulischen Anforderungen in den Sprachen nicht zu einer unüberwindbaren Barriere für den Zugang zu einer Qualifikation und zu einem Arbeitsplatz werden (Kühn & Ehrhart, 2008).

Im Dokument wird im ersten Kapitel die sprachlandschaftliche Situation Luxemburgs dargestellt und hervorgehoben, dass durch diesen mehrsprachigen und multikulturellen Kontext an den Luxemburger Schulen, das Sprachmodell zunehmend in Kritik gerät, da vermehrt Kinder mit Migrationshintergrund und vor allem mit romanischen Erstsprachen, Schwierigkeiten haben in der Schule mitzukommen. Dabei wird bekräftigt, dass diese Schwierigkeiten laut einer PIRLS-Studie von 2006 nicht nur auf die Erstsprachen der Kinder, sondern auch auf interdependente, sozioökonomische sowie auf migrationsspezifische Faktoren zurückzuführen sind. „In der bildungspolitischen und curricularen Diskussion über die Sprachen- und Schulsituation in Luxemburg wird daher konsequenterweise am Prinzip der Mehrsprachigkeit festgehalten.“ (Kühn & Ehrhart, 2008, S.15). Die Bildungsstandards beschreiben und konkretisieren die Ziele, welche im Sprachenunterricht in Luxemburg erreicht werden sollen, anhand von Kompetenzbeschreibungen. So werden Anforderungen an das Lehren und Lernen von Sprachen an Luxemburger Grundschulen formuliert. Zusätzlich dazu schlägt das Dokument „Bildungsstandards Sprachen“ Ausgangs- und Bezugspunkte vor, um die festgelegten Sprachkompetenzen zu evaluieren. Die Bildungsstandards liefern also ein sprachendidaktisches Kompetenzmodell zur Orientierung bei der Ausarbeitung eigener Kompetenzrahmen sowie ein diagnostisches Instrument zur Evaluierung von Kompetenzen, durch die Beschreibung verschiedener Kompetenzniveaus. „Das Dokument enthält Beispiele, wie sich der kompetenzorientierte

Sprachenunterricht über konkrete Aufgaben realisieren und über Tests evaluieren lässt.“ (Kühn & Ehrhart, 2008, S.21).

Mehrsprachige Bildung in der frühen Kindheit („Language policy from 2017“)

Hauptmerkmal dieser Reform von 2017 ist, dass die französische Sprache als Schulsprache im Zyklus 1 (Vorschule) zum Luxemburgischen (Schul- & Integrationssprache) hinzugekommen ist. Dabei handelt es sich hauptsächlich um eine erste Heranführung an die französische Sprache durch 2-3 Aktivitäten in der Woche, um erste Kontakte mit der Sprache zu knüpfen (MENJE, 2018c; Kirsch, 2018). Dabei wurde das Französische gewählt, da die Unterscheidung zwischen dem Luxemburgischen und dem Französischen für die Kinder in der frühkindlichen Sprachförderung leichter ist als zwischen dem Deutschen und dem Luxemburgischen (MENJE, 2018c). Nicht frankophone Kinder sollen durch diese neuen Maßnahmen die Möglichkeit bekommen das Französische auf spielerische, natürliche und entspannte Weise kennenzulernen. Dies soll zu einem späteren Lernerfolg beitragen. Frankophon sprachige Kinder erhalten so die Möglichkeit ihre Erstsprache in der Schule zu nutzen und diese zu wertschätzen (Kirsch, 2018).

Die multilinguale Bildung im Zyklus 1 basiert auf der Definition von Mehrsprachigkeit vom europäischen Rat (2001) in welcher es heißt, dass Mehrsprachigkeit „eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ ist (COE 2001, S.17, zit. n., MENJE, 2018b, S.5). Die Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder ist ein weiterer Punkt in dieser Reform. Dadurch sollen die Kinder Gelegenheit bekommen ihr gesamtes persönliches Sprachrepertoire zu nutzen (Kirsch, 2018). Dies hat auch Weber (2015) bereits als ein wichtiger Aspekt beim Sprachenlernen hervorgehoben:

„The teacher needs to build upon the children’s home linguistic resources as the best way of furthering their acquisition of a new language. If the teacher insists on them using only the new target language, many children will just go silent and their language development will be blocked or at least slowed down. Therefore the good language teacher encourages the children to draw upon all the linguistic resources already at their disposal, thus enabling them to transfer knowledge from their first language(s) to the target language, and in this way improving and speeding up the process of language development.“ (Weber, 2015, S. 80).

Nach Kirsch und Aleksic (2021) ist die Umsetzung dieser Reform jedoch nicht so einfach, weil es teilweise auf Widerstand bei Lehrkräften und Erzieher*innen trifft eine mehrsprachige

Bildung im Schulalltag zu implementieren. Dennoch wird vom Gesetz verlangt, dass Lehrkräfte die Erstsprachen der Schüler*innen wertschätzen und Luxemburgisch sowie Französisch fördern.

Alphabetisierung auf Französisch – aktueller Stand des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 2020er-Jahren

Das Pilotprojekt wurde zum Schuljahresanfang 2022/2023 an vier Schulen gestartet und hat als übergeordnetes Ziel die Erhöhung der Chancengleichheit in der Bildung, um der mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft in Luxemburg (68,00 % der Grundschüler*innen haben eine andere Erstsprache als Luxemburgisch) gerecht zu werden. Bei einer positiven Bewertung des Pilotprojektes soll das Angebot im Schuljahr 2026/2027 auf nationalem Niveau, auf alle Grundschulen ausgeweitet werden (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024).

Das Projekt „ALPHA-Zesumme wuessen!“ gibt den Eltern die Möglichkeit die Alphabetisierungssprache ihrer Kinder auszuwählen. Die Wahl besteht zwischen der Alphabetisierung auf Deutsch (Regelklassen/Norm in Luxemburg) oder auf Französisch. Die Wahl der Alphabetisierungssprache beruht hierbei auf drei Kriterien: die Familiensprache/Sprachbiographie des Kindes, die mündlichen/linguistischen Kompetenzen des Kindes, die Meinung/Ansicht der Familie/der Eltern (Colling et al., 2024). Darauf basierend machen die Lehrkräfte am Ende des ersten Vorschuljahres (Zyklus 1.1) einen Vorschlag und die Sprache wird gewählt. Nach der Wahl wird im zweiten Vorschuljahr (Zyklus 1.2) bereits mit 2-3 wöchentlichen Sprachaktivitäten im Bereich der frühen Lese- und Schreibkompetenz begonnen die Kinder an die ausgewählte Alphabetisierungssprache heranzuführen.

In der Grundschule (1.-4. Klasse) befinden sich die Schüler*innen im Projekt ALPHA in gemischten Klassen. Dabei werden sie nur für den Sprachunterricht im Deutschen respektive im Französischen getrennt, um die jeweilige Alphabetisierung zu lernen. Dabei wird die gewählte Alphabetisierungssprache zur ersten geschriebenen/gesprochenen Sprache ab der 1. Klasse und die zweite Sprache wird nur mündlich eingeführt. Der Schriftspracherwerb der zweiten Sprache beginnt in der 3. Klasse. Der Mathematikunterricht kann in gemischten oder getrennten Klassen stattfinden, je nachdem, was die Schule entscheidet. Um die Dreisprachigkeit der luxemburgischen Grundschule beizubehalten, wird Luxemburgisch als Unterrichtssprache in allen Nebenfächern (Sport, Biologie, Kunst, Musik, usw.) genutzt. Dabei werden die Arbeitsblätter in den Nebenfächern auf Deutsch und Französisch zur Verfügung gestellt. „By separating students only for language-related teaching units and for mathematics (depending on the

respective school's decision), the pilot project aims at fostering Luxembourgish as an integration and communication language, and it thus remains an important key factor to facilitate mutual understanding in a plurilingual school population.” (Colling et al., 2024, S.19).

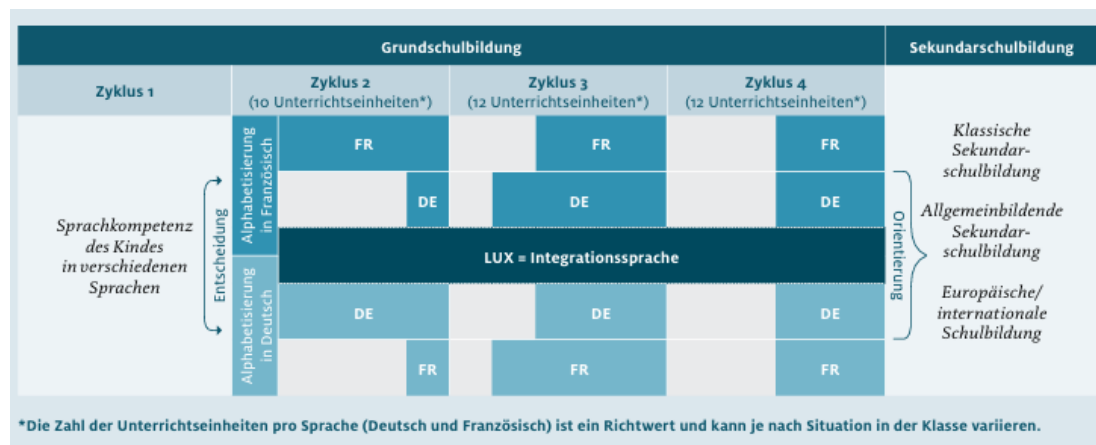


Abbildung 5: Der Projektverlauf in Bezug auf den Sprachenunterricht im Überblick (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.51)

Nach ersten Auswertungen hat das ALPHA-Zesumme wuessen Projekt eine positive Auswirkung auf die akademische Motivation und das Wohlbefinden der Schüler*innen sowie auf die Eigenwahrnehmung der Eltern, dass sie ihren Kindern besser bei Schulischem helfen können (Colling et al., 2024). Zudem kann nach ersten Beobachtungen festgestellt werden, dass das Luxemburgische in den Pilotklassen auf dem Pausenhof präsenter wird, da es als Integrations- und Kommunikationssprache an Wert gewinnt (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024). Trotz kleinen Referenzgruppen kann nach einer ersten Evaluation aus dem Pilotprojekt gezogen werden, dass es einen positiven Einfluss hat und potenziell dazu beitragen könnte den bestehenden Bildungsungleichheiten in Luxemburg entgegenzuwirken (Colling et al., 2024). „[D]ie Schüler*innen der ALPHA-Französisch Gruppe erzielten in den französischsprachigen Tests nicht nur bessere Leistungen als die Schüler*innen der Referenzgruppe, die vergleichbare Tests auf Deutsch bearbeiteten, sie berichteten auch über eine höhere schulische Motivation und über mehr Freude am Lernen und Lesen in französischer Sprache, als Schüler*innen mit vergleichbaren Hintergrundmerkmalen, die auf Deutsch Lesen und Schreiben lernen.“ (Colling et al., 2024, S.14). Ob das Pilotprojekt im dreisprachigen Schulsystem Luxemburgs jedoch wirklich erfolgreich sein kann, wird sich erst zeigen, wenn die Pilotklassen in der fünften Klasse angekommen sind und deutsch- sowie französischalphabetisierte Kinder in gemischten Klassen gemeinsam im Sprachunterricht unterrichtet werden.

2.7. Sprache und Sprachenlernen in einem mehrsprachigen Kontext

Wie findet also nun das Sprachenlernen in einem mehrsprachigen Kontext statt und wie entwickelt sich Mehrsprachigkeit? Darauf wird in den folgenden Kapiteln genauer eingegangen.

2.7.1. Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache?

„Der Begriff der Erstsprache bezieht sich somit allein auf die Sprache, die sich ein Kind während seiner frühen Lebensphase zuerst aneignet, unabhängig davon, welche der Bezugspersonen in seinem Umfeld diese Sprache sprechen.“ (Elsner, 2020, S.39). Es handelt sich also um die Sprache, welche ein Kind von Geburt an lernt (Wulff, 2021; Tracy, 2014). Der Erstspracherwerb (L1) verläuft, soweit keine Sprachstörungen vorliegen bei allen Kindern gleich, solange genügend Input und Stimulierung vom Umfeld vorhanden ist (Tracy, 2014; Wulff, 2021).

Der Begriff der Erstsprache (L1) wird häufig auch als Synonym für den Begriff der Muttersprache verwendet. Dabei wird dieser Begriff immer kritischer angesehen, da die erste Sprache, welche ein Kind zu sprechen lernt nicht unbedingt die Sprache sein muss, welche die Mutter des Kindes spricht. Nach Ehrhart (2009) kann hier auch von der Vatersprache, der Großelternsprache, der Schulsprache oder der Familiensprache gesprochen werden, um einige andere Metaphern für die Erstsprache zu nennen.

Was sind nun die konkreten Unterschiede zwischen einer Zweitsprache und einer Fremdsprache? Nach Elsner (2020) hängt dieser Unterschied unter anderem von der Funktion der jeweiligen zweiten Sprache je nach Person ab sowie von der Umgebung, in welcher die Sprache gelernt wurde. Trotz Unterscheidungen muss hervorgehoben werden, dass die Unterscheidung von Zweitsprache und Fremdsprache nicht immer trennscharf sowie sinnvoll ist (Elsner, 2020; Tracy, 2014).

Von Zweitsprache (L2) ist die Rede, wenn die ausgewählte Sprache „für das alltägliche Leben in einer bestimmten Gesellschaft eine zentrale, ggf. sogar überlebenswichtige, Rolle“ (Elsner, 2020, S.40) spielt. Sie wird auf einer tagtäglichen Basis im direkten Umfeld zur zwischenmenschlichen Kommunikation benötigt und ist für das alltägliche Leben von unmittelbarer Bedeutung (Rösler, 2021). Als Zweitsprache werden die Sprachen benannt, welche innerhalb des linguistischen Raums der Sprache auf natürliche und/oder gesteuerte Weise gelernt werden (Rösler, 2021).

Von Fremdsprache wird geredet, wenn die Sprache „außerhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs erlernt [wird], weil sie nicht die dominante Umgebungssprache der jeweiligen Kultur

ist, in der man sich befindet“ (Elsner, 2020, S.40). Also, wenn die Sprache außerhalb des schulischen Kontextes keine entscheidende Rolle einnimmt (Tracy, 2014). Eine Fremdsprache wird zudem nicht auf natürliche, sondern auf gesteuerte Weise in Bildungsinstitutionen in institutionell vermitteltem Unterricht von Sprache gelernt (Rösler, 2021). „Europaweit steht als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Ausbildung kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen.“ (Elsner, 2020, S.41).

2.7.2. Methoden vom Sprachenlernen

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021)

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (ca. 16. Jahrhundert bis +/- 1880) bildet den Ursprung des Fremdsprachenlernens. Das Kernstück dieser Methode bildete das Erlernen von toten Sprachen (Latein und Griechisch). Dabei wurden die Sprachen nicht mit dem Ziel einer unmittelbaren Anwendung unterrichtet. Es ging hauptsächlich um das Erlernen der geschriebenen Sprache. „Grammatikerklärungen, Grammatikübungen, Textsammlungen zur Übersetzung aus der bzw. in die Zielsprache vorlagen). Übungen, in denen ein Grammatikphänomen explizit geübt werden soll, wurden dem Grammatikphänomen entsprechend konstruiert, die Sätze standen häufig unverbunden nebeneinander und erhoben keinen Anspruch darauf, authentisch zu wirken.“ (Biebighäuser, 2021, S.238). Die Methode war sehr schriftbasiert und analytisch auf das Erlernen von (Grammatik-) Regeln ausgerichtet. Es wurde gelesen, auswendig gelernt und viel wiederholt. Es handelte sich um ein sehr rigides und theoretisches sowie frontales Lernen (Cuq, 2005). So sollte das analytische Denken der Schüler*innen geschult werden und Erkenntnisse zum Aufbau der Muttersprache vermittelt werden. Die Schülerschaft war sehr homogen was Sprache und Bildungsgrad anging. Bei dieser Methode wurden Originaltexte in den Zielsprachen nach und nach entschlüsselt und übersetzt. Das Hauptziel dieser Methode war das Verständnis dieser Texte. „Anhand von fremdsprachlichen Texten wurden die Struktur der Sprache analysiert und der Wortschatz erschlossen, in dem der Text übersetzt wurde.“ (Biebighäuser, 2021, S.238).

Die direkte Methode (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021)

Die direkte Methode (20. Jahrhundert) „zielte darauf ab, dass Lernende durch Nachahmung des Lehrers erste Sätze erwerben. Statt einer expliziten Regelvermittlung sollte die Fremdsprache intuitiv gelernt, durch das Nachsprechen sollte ein Gefühl für die neue Sprache erworben werden, welches nach und nach in Sprachkönnen umgewandelt würde (vgl. Rösler 2012: 70)“

(Biebighäuser, 2021, S.239). Es handelt sich also um das genaue Gegenteil der Grammatik-Übersetzungsmethode.

Bei dieser Methode ging es um das Erlernen der lebenden Sprachen, welche in der Gesellschaft im Gebrauch sind. „Nicht mehr klassische Werke eines Bildungskanons, sondern pragmatische Themen waren Gegenstand des Unterrichts, der die Lernenden dazu befähigen sollte, im Alltag zu kommunizieren.“ (Biebighäuser, 2021, S.239). Die fremde Sprache sollte durch Imitation und Eintauchen in die neue Sprache erlernt werden, dies anhand von alltagsrelevanten Themen und immer wiederkehrenden Wiederholungen (pattern Drills) (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021). Auf die richtige Aussprache und das Sprechen (mündliche Sprache) wurde viel Wert gelegt, die Grammatik wird der mündlichen Sprache nachgeordnet. Die Regeln der Sprache werden implizit gelernt, wodurch die geschriebene Sprache weniger gefördert wird. (Cuq, 2005). Es wird kein Bezug zur Erstsprache hergestellt. Einsprachigkeit wird als Unterrichtsprinzip angesehen. Die „Verwendung der Muttersprache der Lernenden wurde streng vermieden. Der Unterricht fand ausschließlich in der Zielsprache statt.“ (Biebighäuser, 2021, S.239). Den Lehrenden kam hier die Rolle des sprachlichen Vorbildes vor, da Lernende ihnen alles nachsprechen sollten.

Die audio-orale Methode (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021)

Die audio-orale/-linguale Methode (ca. 1940-1970) wurde während des Zweiten Weltkrieges vom amerikanischen Militär in den USA entwickelt. Bei dieser Methode des Sprachenlernens stehen die Nutzung der Sprache sowie die mündliche Sprache im Alltag im Mittelpunkt. „Die Lernenden erhielten in der audiolingualen Methode (ALM) ausschließlich Input in der Zielsprache, es fanden keine expliziten Erklärungen von grammatischen Strukturen oder Wortschatzerklärungen statt: „Ziel der ALM ist Sprachkönnen, nicht Sprachwissen (Faistauer 2010a: 16).“ (Biebighäuser, 2021, S.240). Den Input zum Lernen wurde nun jedoch von Tonaufnahmen erbracht und nicht mehr von einem fließend sprechenden Lehrenden. Es wurden Schallplatten und Sprachlabore genutzt. „Die Sprachlabore zielten also vor allem auf eine Schulung des Hörverstehens und eine korrekte Aussprache so wie die Automatisierung von Mustern ab.“ (Biebighäuser, 2021, S.240). Das Lernen findet also durch viele Wiederholungen und Dialoge sowie Pattern Drills statt. Diese Methode ist stark beeinflusst vom Behaviorismus (Cuq, 2005) und trug nicht dazu bei eine fließende und kreative mündliche sowie schriftliche Sprachkompetenz zu entwickeln. Es kommt immer nur zur Reproduktion von gelernten Sätzen. (Cuq, 2005). Grammatik wurde auf eine implizite Weise gelernt, indem sie in Texten im

Lehrwerk (Dialoge) vorgekommen ist und anschließend explizit in einem Grammatikteil weiter erläutert wurde. Die grammatischen Themen werden mit steigendem Schwierigkeitsgrad progressiv eingeführt.

Die audiovisuelle Methode (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021)

Die audiovisuelle Methode (ca. 1960-1980) ist eine Weiterentwicklung der audio-oralen Methode, welche ihren Ursprung in Frankreich hat. Der Fokus liegt weiterhin primär auf dem Erlernen der mündlichen Sprachfähigkeit sowie auf dem Hörverstehen, wegen der Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsmedium. Bei dieser Methode wird das Lernen verstärkt durch visuelle Medien und Darstellungen unterstützt (Cuq, 2005). „In der AVM werden Bilder und Bildfolgen gemeinsam mit dem sprachlichen Material gezeigt, so dass diese eine semantische Einheit bilden. Im Anschluss wird die Bedeutung des Gehörten geklärt, indem es erneut angehört oder visuell identifiziert wird.“ (Biebighäuser, 2021, S.240). Wiederholungen und Reproduktionen von fremdsprachlichen Stimuli bilden das Zentrum der Übungen. Kommunikationsaufgaben haben stets eine Verbindung zum Alltag. Grammatik wird auf implizite und induktive Weise gelernt. (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021).

Die vermittelnde Methode (Biebighäuser, 2021)

Nach Biebighäuser (2021) und Cuq (2005) berücksichtigen die bis zu diesem Punkt genannten Methoden des Sprachenlernens die Lernenden nicht als Individuum und der Fokus der Methoden liegt nicht auf dem Erlernen der fließenden Sprache, um eigenständige Formulierungen kommunizieren zu können. Es handelt sich rein um Reproduktionen der gelernten Inputs, welche in einem monolingualen Unterricht stattfinden, in welchem nur die Zielsprache entscheidend ist. Hinzu kommt auch noch, dass die gesprochene Sprache nur in künstlichen, aufgeschriebenen Lehrwerkstexten gelernt werden konnte (Biebighäuser, 2021). Aus dieser Kritik heraus ist die vermittelnde Methode im Rahmen von DaF- (Deutsch als Fremdsprache) Kursen in deutschsprachigen Ländern entstanden, welche die Grammatik-Übersetzungsmethode sowie die direkte Methode und die audiovisuelle und orale Methode miteinander vereinbaren wollte. Erstmals werden die Lernenden als Individuen mit persönlichen Zielsetzungen im Sprachenlernen in den Mittelpunkt gesetzt. „Es wurde wichtig zu prüfen, wer die Fremdsprache lernen möchte und welchen Zweck er damit verfolgt.“ (Biebighäuser, 2021, S.241). Ziel war es, Deutsch so zu lernen, dass man es im Alltag fließend und kreativ anwenden kann. Grammatik wird dabei auf implizite Weise im Lehrwerk illustriert und im anschließenden Grammatikteil werden die Regeln explizit erklärt und mit konkreten Übungen vertieft. „Es werden also

Übungsformen aus der ALM verwendet, das Lernziel entspricht aber der GÜM.“ (Biebighäuser, 2021, S.241).

Der kommunikative Ansatz (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021)

Der kommunikative Ansatz (1970-Gegenwart) stellt nach Biebighäuser (2021) keine Methode des Sprachenlernens mehr dar, sondern einen ersten didaktischen Ansatz für das Sprachenlernen. Dieses Umdenken fand statt, da sich das Verständnis von Sprache verändert hat. Man sah Sprache ab jetzt nicht mehr als ein festes System an, sondern als ein Produkt, welches innerhalb von zwischenmenschlicher Kommunikation und Kontakten entsteht. Hierbei wird das Lernen als ein bewusster kognitiver Prozess wahrgenommen (Biebighäuser, 2021). Das übergreifende Lernziel bei diesem Ansatz des Fremdsprachenlernens ist die Befähigung zur Kommunikation (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021). Es wird vermehrt mit Bildern, Rollenspielen und Simulationen gearbeitet. Zudem werden authentische Texte (Zeitungsartige, Rezepte, usw.) thematisiert. Es werden Aufgabenformen genutzt, welche die Lernenden zur eigenständigen Sprachproduktion anregen und sie dabei vom Verstehen zum Äußern leiten. „Aufgabenorientierung und Handlungsorientierung [...] waren handlungsleitende Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der kommunikativen Methode.“ (Biebighäuser, 2021, S.242).

Die Themenauswahl orientiert sich in diesem Rahmen an den Lernenden und an Situationen, in welchen sie diese Kommunikationsfähigkeit erreichen möchten. Es wird sich nach den kommunikativen und sprachlichen Bedürfnissen und Ressourcen der Schüler*innen gerichtet. Die Unterrichtssituation sowie die Lernenden werden also berücksichtigt und der Unterricht wird nach Sprachabsichten ausgerichtet. Der Fokus liegt auf dem Sprechen, jedoch werden die anderen sprachlichen Fähigkeiten (lesen, schreiben, zuhören) nicht vergessen und vernachlässigt. „Neben traditionellem, genauen Wort-zu-Wort-Lesen, wie es noch in der GÜM praktiziert wurde, wurden nun auch selektives Lesen, Globalverstehen und Texterschließungsstrategien Inhalte des Fremdsprachenunterrichts.“ (Biebighäuser, 2021, S.242). Die Grammatik wird als Basis für eine starke mündliche Kompetenz angesehen und gelernt (Cuq, 2005). Grammatikkenntnisse werden nicht mehr als das Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen, sondern als ein Mittel zum Zweck, um auf angemessene Weise kommunizieren zu können (Biebighäuser, 2021). Die Lehrperson ist nicht mehr Wissensvermittler*in sondern kümmert sich darum die einzelnen Lernenden individuell im Lernprozess zu beraten und differenziert zu unterstützen.

2.7.3. Entwicklung/Erwerb von Mehrsprachigkeit

Die Entwicklung sowie der Erwerb von Mehrsprachigkeit können auf unterschiedliche Weise von Statten gehen. Zusammengefasst wird in der Wissenschaft meist entweder vom Zweitspracherwerb oder vom bilingualen oder doppelten/simultanen Erstspracherwerb geredet.

Beim Erlernen von mehreren Sprachen, wobei das Erlernen der weiteren Sprache nach dem dritten Lebensjahr beginnt, redet man von Zweitspracherwerb (Elsner, 2020; Tracy, 2014; Riehl, 2013). Dabei wird der Unterschied zwischen frühkindlichem (6 Jahre alt) und Erwachsenen (Pubertät) Zweitspracherwerb gemacht (Riehl, 2013). Der frühe Zweitspracherwerb (Tracy, 2014) oder auch noch der sukzessive Spracherwerb (Grosjean, 2020) unterscheidet sich hierbei vom bilingualen Erstspracherwerb insofern, dass „eine neue Sprache erst hinzutritt, wenn die wichtigsten Grundlagen von Erstsprache(n) schon gelegt sind, also beispielsweise im Alter von drei bis vier Jahren.“ (Tracy, 2014, S.23). Somit verfügen die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits über sprachliche Fähigkeiten, welche sie beim Erlernen der neuen Sprache nutzen können. „Außerdem besitzen sie bereits pragmatische und soziale Kompetenzen, die hilfreich für die Sprachaneignung sind.“ (Grosjean, 2020, S.19). Beim Zweitspracherwerb wird nach Riehl (2013) und Elsner (2020) weiter zwischen ungesteuertem (spontanem) Zweitspracherwerb (second language acquisition) und gesteuertem Zweitspracherwerb durch Unterricht (second language learning), unterschieden. Dabei läuft der ungesteuerte Zweitspracherwerb implizit, ohne „eine ausgewiesene systematische Steuerung in einem natürlichen Umfeld (z.B. Zuhause, Spielplatz, Arbeitsplatz etc.)“ (Elsner, 2020, S.39) ab. Beim gesteuerten Zweitspracherwerb wird die zweite Sprache explizit über systematische Vorgänge, wie zum Beispiel im Sprachunterricht, gesteuert und man spricht konkret vom Erlernen einer Sprache (Elsner, 2020).

Beim bilingualen, doppelten/simultanen Erstspracherwerb, entwickelt ein Kind von klein auf zwei Sprachen gleichzeitig, weil es regelmäßigen Kontakt mit mehr als einer Sprache hat. Vom bilingualen, doppelten und/oder simultanem Erstspracherwerb ist die Rede, wenn ein Kind vor seinem dritten Lebensjahr zwei Sprachen erwirbt (Riehl, 2013; Tracy, 2014; Elsner, 2020; Wulff, 2021). „Der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen in der frühen Kindheit verläuft analog zum jeweiligen einfachen Erstspracherwerb der betroffenen Sprachen.“ (Wulff, 2021, S.184). Ein Beispiel für eine Erwerbsmethode des bilingualen Erstspracherwerbs ist das „Eine Person – Eine Sprache“-Prinzip (Riehl., 2013, S.379; Tracy, 2014; Rösler, 2021). Grosjean (2020) nennt den bilingualen Erstspracherwerb auch noch simultane Zweisprachigkeit. Diese

findet statt, wenn „jedes Elternteil mit dem Kind von Geburt an eine andere Sprache spricht.“ (Grosjean, 2020, S.18). Dabei kann sich die funktionale Unterscheidung beider Sprachen jeweils auf Personen oder Situationen und Umgebungen beziehen (Wulff, 2021).

„Sprachliche Kompetenz ist also abhängig von den Gelegenheiten zum Sprachgebrauch.“ (Grosjean, 2020, S.15). Die wichtigste und entscheidendste Komponente, um eine Sprache zu lernen ist das Bedürfnis für die Sprache. Es muss ein Bedürfnis zu kommunizieren, zuzuhören, sich auszutauschen und an Aktivitäten teilzunehmen bestehen, ansonsten wird die Sprache nicht gelernt werden und verloren gehen (Grosjean, 2020). Hinzu kommen die Menge und die Dauer von sprachlichen Inputs. Diese müssen sich über einen gewissen Zeitraum erstrecken und konsequent durch wichtige Personen erfolgen, welche eine konstante und wichtige Rolle im Leben des Kindes einnehmen (Tracy, 2014; Grosjean, 2020).

2.8. Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in der Wissenschaft sowie der bildungspolitische und legale Rahmen in Luxemburg

Mehrsprachigkeit ist ein sehr breit gefächertes und auch bereits vielfach untersuchtes Phänomen (Gogolin, 2008; Riehl, 2013; García & Wei, 2014; Tracy, 2014; Grosjean, 2020; Fürstenau, 2020). Auch die Mehrsprachigkeit in Luxemburg, die dreisprachige Tradition des Landes und die Mehrsprachigkeit des Schulsystems wurden bereits in der Wissenschaft behandelt (Forum-Redaktion, 1980; Davis, 1994; Ehrhart, 2009; Berg, 2011; Thomas, 2012; Weth, 2016; Hu & Wagner, 2020; Kirsch & Aleksic, 2021; Sattler, 2022). Nachdem sich nun ausgiebig mit der wissenschaftlichen Literatur und Theorie auseinandergesetzt wurde, kann jedoch die ein oder andere Forschungslücke beanstandet werden. So gibt es in der thematisch relevanten Fachliteratur zur Mehrsprachigkeit in der Grundschule in den 1970er-Jahren einen Mangel. Wenn in der gesichteten wissenschaftlichen Literatur etwas zu den 1970er-Jahren steht, ist dies meist auf den Sekundarunterricht und dessen Reformen bezogen (Rohstock & Lenz, 2018). Auf Nachfrage bei der Nationalbibliothek Luxemburgs hin, kann man sich Lehrpläne dieser Periode in ihren Archiven ansehen. Dies war leider aus zeitlichen und geographischen Gründen nicht möglich und so kann sich in dieser Studie nur auf Literatur bezogen werden, welche online oder in Wien vor Ort einzusehen war. In Rohstock und Lenz (2018) wird angesprochen, dass in der Nachkriegszeit, während der 1960er- und 1970er-Jahre, mehrere Reformprojekte für das gesamte Bildungssystem in Luxemburg aufgesetzt wurden, diese jedoch entweder nicht zustande kamen oder nur für kurze Zeit überdauerten. In den Lehrplänen veränderte sich laut

Rohstock und Lenz (2018) in dieser Zeit nicht viel. Im Sekundarunterricht sollten die Lateinlehrpläne gekürzt werden, um modernen Sprachen mehr Raum zu geben. Konkret auf das Sprachenlernen bezogen wurde in den 1960er-Jahren verlangt, die Kinder von „all der Literatur und Grammatik, die so schwierig für sie sei, [zu] befreien, um sich stattdessen für ‚wissenschaftliche Kurse, die alle Schüler und Schülerinnen mit Bildung versorgen, die sie für ihr späteres Leben brauchen‘ einzusetzen“ (Rohstock & Lenz, 2018, S.183). Bereits zu dieser Zeit, wollte man also etwas am Sprachenlernen im mehrsprachigen Schulsystem Luxemburgs ändern. Auch zum konkreten Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen zu dieser Zeit findet man fast keine wissenschaftlichen Quellen. Es gibt einige Zeitungsartikel (Kieffer, 1977; Forum-Redaktion, 1980; Thomas, 2012) aus dieser Zeit, welche einen Blick in die 1970er-Jahre ermöglichen und auch Studien und Artikel angeben, welche das Thema behandeln sollen. Die genannten Studien sind jedoch schwer bis unmöglich auffindbar, was zu einer Informationslücke bezüglich der Rolle der Mehrsprachigkeit sowie des Umgangs mit dieser in der Grundschule zu diesem Zeitpunkt in der Geschichte führt.

Die vorliegende Studie kann aus diesem Grund als Retrospektive angesehen werden, bei welcher durch das Befragen der Proband*innen neue Einblicke und Erkenntnisse zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit in den 1970er- und den 2010er-Jahren gewonnen werden können. Zudem können möglicherweise auf diese Weise auch Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie sich persönliche Ansichten im Lauf der Zeit entwickelt haben. Anhand dieser Studie sollen bestenfalls die bestehende Forschungsliteratur ergänzt und Lücken geschlossen werden sowie ein klareres Bild über die Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen und ihre Evolution erlangt werden. Zudem konnte keine bereits bestehende Studie gefunden werden, welche den Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen anhand der Oral History erforscht hat, um so diesen konkreten Aspekt der luxemburgischen Schulgeschichte durch das Erlebte von Zeitzeugen aufarbeiten und reflektieren zu können.

Der Lehrplan der luxemburgischen Grundschule von 2009/2011 (« Plan d'études »)

Im Lehrplan der luxemburgischen Grundschule werden am Anfang der zu entwickelnden Sprachkompetenzen für die sechs Jahre der Grundschule, drei Transversalkompetenzen genannt, welche über die Dauer der 4 Zyklen der Grundschule im Bereich „Langage, langue luxembourgeoise et éveil aux langues“², fächerübergreifend entwickelt werden sollen. „Les compétences relatives à l'éveil et à l'ouverture aux langues sont à développer de manière

² Übersetzung: Sprache, luxemburgische Sprache und Spracherwerb

transversale au cours de l'enseignement fondamental, dans les différents domaines de développement et d'apprentissage.“³ (Plan d'études, 2011, S.59).

Die drei Kompetenzen lauten wie folgt: die Sprachen in ihrer Umgebung wahrnehmen, beobachten und vergleichen (1), über die eigenen Vorstellungen und Einstellungen gegenüber Sprachen nachdenken (2), die eigenen sprachlichen Fähigkeiten und die anderer erkennen und nutzen (3). Durch Leistungsbeispiele wie zum Beispiel, eine Sensibilität für reisende Wörter (Pizza, Handy, Sakteboard, usw.) entwickeln (1), den „ausländischen“ Ursprung einiger luxemburgischer Wörter entdecken und über den Einfluss nachdenken, den Sprachen aufeinander ausüben können (2), ein Interesse für die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Sprache, den Sprachen der Schule und den Muttersprachen anderer Kinder entwickeln (3), eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit annehmen (4) und die Sprachenvielfalt sowie ihre Rolle in der Gesellschaft anerkennen (5), können die transversalen Kompetenzen erreicht werden. Diese Kompetenzen können auch als mehrsprachige Teilkompetenzen verstanden werden.

Im Lehrplan steht der Begriff „plurilinguistique“ (mehrsprachig) nur zwei Mal drin. Der Begriff „plurilinguisme“ (Mehrsprachigkeit) kommt einmal vor. Das übergeordnete Bildungsziel im Bereich des Sprachenlernens im luxemburgischen Lehrplan kann als mehrsprachig angesehen werden. Es besteht darin „à développer auprès des élèves une conscience métalinguistique, à leur faire acquérir une sensibilité plurilinguistique et pluriculturelle et à valoriser leurs connaissances et compétences dans différentes langues, y compris celles qui ne figurent pas parmi les langues d'enseignement.“⁴ (Plan d'études, 2011, S.59).

Das luxemburgische Schulgesetz („Code de l'éducation nationale“) – Stand 2025

Der Begriff „plurilingue“ (mehrsprachig) kommt im Schulgesetz vom luxemburgischen Grundschulsystem sechsmal vor. Dies stehts im Bezug auf die Arbeitsaufgaben und Stunden, welche im Kindergarten (Zyklus 1) dafür genutzt werden müssen, um eine mehrsprachige Bildung vorzubereiten. „Au premier cycle, les heures de travail à assurer dans l'intérêt des élèves et de l'école sont constituées de :- 78 heures de concertation [...] dont 18 heures sont consacrées

³ Übersetzung aus dem Lehrplan: Die Kompetenzen im Zusammenhang mit der Sprachbewusstheit und -offenheit sind im Laufe der Grundschulzeit in den verschiedenen Entwicklungs- und Lernbereichen fächerübergreifend zu entwickeln.

⁴ Übersetzung aus dem Lehrplan: Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, dass die Schüler*innen ein metalinguistisches Bewusstsein entwickeln, ihnen eine mehrsprachige und multikulturelle Sensibilität zu Vermitteln und ihre Kenntnisse und Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, auch in nicht-Bildungssprachen, aufzuwerten.

à la conceptualisation et la préparation d'une éducation plurilingue. » (RGD modifiée du 5 septembre 2023 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental / article 4).

Der Begriff „plurilinguisme“ (Mehrsprachigkeit) kommt einmal im Schulgesetz vor. Dies in einer ministeriellen Anweisung, in welcher es um die Umgangssprachen im Bildungsbereich geht sowie um die linguistische Situation in den Schulen.

“La situation géographique et la tradition trilingue de notre pays imposent à notre système scolaire des défis particuliers en matière d'enseignement des langues. Si le plurilinguisme représente un des atouts majeurs de l'école luxembourgeoise, la bonne maîtrise de nos trois langues nationales par tous les élèves constitue en même temps une nécessité absolue pour leur développement personnel et professionnel, ainsi que pour une intégration sociale et culturelle réussie.”⁵ (Instruction ministérielle du 10 septembre 2010 concernant la langue véhiculaire, S.386)

Die Mehrsprachigkeit der Schule wird also nur für den Kindergarten wortwörtlich genannt. Für die sechs weiteren Grundschuljahre kann man die Mehrsprachigkeit nur wegen der beiden Bildungssprachen, welche im Gesetz verankert sind, festmachen. Die gesetzlich festgelegte Bildungssprache im Kindergarten (Zyklus 1) ist laut Gesetz das Luxemburgische. „Au cycle 1, la langue d'enseignement employée est le luxembourgeois. (RGD modifiée du 15 août 2023 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental / article 3).

In der Primarschule (Zyklus 2, 3, 4) ist die Bildungssprache Deutsch, dies für die Entwicklungsbereiche der Alphabetisierung, den Deutschsprachunterricht, den Mathematikunterricht sowie den Biologieunterricht. „Aux cycles 2, 3 et 4, l'allemand est la langue d'enseignement employée dans les domaines de développement et d'apprentissage relatifs à l'alphabétisation, la langue allemande, les mathématiques, l'éveil aux sciences, les sciences naturelles et humaines“ (RGD modifiée du 15 août 2023 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental / article 4). Das Französische wird nur im Französischsprachunterricht als Bildungssprache genutzt, so wie das Luxemburgische im Luxemburgischsprachunterricht. „Le français est la langue d'enseignement employée pour l'apprentissage du français, le luxembourgeois pour le cours de luxembourgeois.“ (RGD modifiée du 15 août 2023 fixant

⁵ Übersetzung aus dem Schulgesetzestext: Die geographische Lage und die dreisprachige Tradition unseres Landes stellen unser Schulsystem im Bereich des Sprachenunterrichts vor besondere Herausforderungen. Die Mehrsprachigkeit ist eine der größten Stärken der luxemburgischen Schule, gleichzeitig ist die gute Beherrschung unserer drei Landessprachen durch alle Schülerinnen und Schüler eine absolute Notwendigkeit für ihre persönliche und berufliche Entwicklung sowie für eine erfolgreiche soziale und kulturelle Integration.

le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental / article 4). Im Sport- sowie im Kunst- und Musikunterricht können die drei Sprachen als Bildungssprachen genutzt werden. Dabei werden jedoch alle schriftlichen Anweisungen auf Deutsch gegeben. „Dans les domaines relatifs à l'expression corporelle, la psychomotricité, les sports et la santé, l'éveil à l'esthétique, à la création et à la culture, les arts et la musique, le luxembourgeois, l'allemand et le français peuvent être employés en tant que langues d'enseignement. Toutefois, les explications écrites sont données et rédigées en allemand.“ (RGD modifiée du 15 août 2023 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental / article 4).

Das Sprachgesetz von 1984 verankert die Drei- und somit die Mehrsprachigkeit des Luxemburger Landes im Gesetz. Es wird nicht konkret von Mehrsprachigkeit geredet. Dennoch sind alle drei Sprachen des Landes (Deutsch, Französisch und Luxemburgisch) im Gesetz als offizielle Amtssprachen anerkannt. „En matière administrative, contentieuse ou non contentieuse, et en matière judiciaire, il peut être fait usage des langues française, allemande ou luxembourgeoise, sans préjudice des dispositions spéciales concernant certaines matières.“ (Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues / article 3). Luxemburgisch nimmt somit zusätzlich die Rolle der Nationalsprache ein. „La langue nationale des Luxembourgeois est le luxembourgeois.“ (Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues / article 1).

3. Methodischer Rahmen

„Die Natur erklären wir, das Seelenleben aber verstehen wir“ (Dilthey, 1924, S.143, zit. n. Hussy et al., 2013, S.186). Dieses bekannte Zitat über die Daseinsberechtigung der qualitativen Forschung und deren Wichtigkeit für die Wissenschaft beschreibt treffend, das Grundprinzip der qualitativen Forschung, nämlich die Gegenstandangemessenheit (Hussy et al., 2013). In dieser Studie wurde sich für den qualitativen Forschungsansatz entschieden, da es darum geht, herauszufinden, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-Jahren und in den 2010er-Jahren zugeschrieben bekommen hat sowie wie der Umgang mit dieser zu den unterschiedlichen Zeitpunkten an den luxemburgischen Grundschulen ausgesehen hat. Es geht also konkret darum, das Erlebte von Menschen zu untersuchen und in der Analyse in den Vordergrund zu stellen sowie den Sinn und/oder subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren (Helfferich, 2011). „Diese Deutungen oder dieser Sinn sind nicht ‚objektiv‘ gegeben, sondern werden in der Interaktion der Menschen gebildet.“ (Helfferich, 2011, S.22).

Dadurch, dass es sich um einen qualitativen Forschungsansatz handelt, wurde empirisch vorgegangen, es wurden also Daten erhoben, aufbereitet, analysiert und interpretiert. Dabei wurde systematisch verfahren (Hussy et al., 2013). Es wurde ein Leitfaden für die Interviews aufgesetzt, an welchen sich während der Gespräche gehalten wurde. Hierbei war die Forschungsmethode die Oral History, also Biographieforschung. Die Methode für die Datenerhebung war das Fokusgruppeninterview mit einem halbstandardisierten Leitfaden für das Interview. Die Methode für die abschließende Auswertung der erhobenen Daten war die thematische Analyse nach Braun und Clarke (2022).

3.1. Erhebung und Auswertung der Daten

Für die Erhebung der benötigten Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde die Forschungsmethode der Oral History (Althaus & Apel, 2023) genutzt. Diese Methode zeichnet sich dadurch aus, dass Geschichte und persönliche Erlebnisse mündlich erzählt und erfragt werden. Es handelt sich hierbei um eine sehr subjektive Darstellung von Geschehnissen. „Wenn Menschen die Welt verstehen und ihr einen Sinn geben, dann tun sie dies im Kontext ihrer Lebenswelt.“ (Helfferich, 2011, S.23). Das Ziel der Oral History ist es ein spezifisches Thema zeitgeschichtlich aufzuarbeiten und verständlich zu vermitteln. Das passiert durch die Wiedergabe von Geschehenem und lebensgeschichtlichen Erzählungen, welche Zeitzeug*innen miterlebt haben. Konkret handelt es sich also um Biographieforschung (Hussy, Schreier &

Echterhoff, 2013). Anhand der Fokusgruppeninterviews wurde herausgearbeitet, wie genau der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er- und den 2010er-Jahren ausgesehen hat und wurde miteinander verglichen. Die Interviews bildeten zudem eine wichtige Ergänzung zur Literatur, um so ein umfassenderes Gesamtbild der Vergangenheit zeichnen zu können (Althaus & Apel, 2023), da es nicht viel wissenschaftliche forschungsrelevante Literatur zur Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-Jahren gibt.

Das Erhebungsinstrument für die Erhebung der Daten waren Fokusgruppeninterviews mit einem Leitfaden. „Definiert ist das Fokusinterview als ‚ein Interviewverfahren, vor dessen Beginn eine von allen Befragten erlebte Stimulussituation ([...] erlebtes Ereignis [...]) steht. Das Interview ist darauf fokussiert, auszuleuchten, wie diese Situation subjektiv empfunden wurde und was davon wie wahrgenommen wurde‘.“ (Helfferich, 2022, S.885). Bei den Fokusinterviews in dieser Studie handelte es sich um problemzentrierte Interviews, da ein spezifisches Problem (der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er- und 2010er-Jahren) den Fokus darstellte und als „erlebtes Ereignis“ (Helfferich, 2022, S.885) angesehen wurde. Hierbei nahm der Leitfaden die Rolle einer im Vorfeld vereinbarten und systematisch angewandten Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs ein (Helfferich, 2022). Der Leitfaden soll prinzipiell „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2022, S.876) gestaltet sein. Der Leitfaden für die Fokusgruppeninterviews bestand aus einer ausgeglichenen Anzahl von Erzählaufforderungen und Nachfragen, wobei der Fokus stets auf die Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu Grundschulzeiten in Luxemburg gelenkt wurde. Dabei war es wichtig, dass die Interviewteilnehmer*innen so offen wie möglich ihre persönlichen Erfahrungen erzählen und sich auch miteinander austauschen konnten. Um dies zu gewährleisten, handelte es sich dabei um einen halbstandardisierten Leitfaden, damit die Fragen flexibel an den Verlauf des Austauschs angepasst werden konnten. Die Fragen im Leitfaden beruhten auf der wissenschaftlichen Forschungsliteratur. Da es sich in dieser Studie um Fokusgruppeninterviews handelte, galt für den Leitfadenaufbau, dass dieser durch das fokussierte Erhebungsinteresse sowie durch die Aufgaben der Interviewenden bestimmt wurde. Durch ihn sollte das subjektive Erleben der Stimulussituation erhoben und die Teilnehmer*innen sollten immer wieder auf den Fokus (Umgang mit Mehrsprachigkeit in der luxemburgischen Grundschule) zurückgeführt werden (Helfferich, 2022). „Für den Einstieg sind sehr offene und unstrukturierte Fragen vorgesehen, um die Äußerungen des Erlebten nicht einzuschränken. Es schließen weitere unstrukturierte oder halbstrukturierte Fragen an, die möglichst wenig direktiv

sein sollen“ (Helfferrich, 2022, S.886). Es handelte sich hauptsächlich um offen-dialogische Fragen, wobei neue Themen mit vorsichtigen Überleitungen eingeleitet werden konnten und bei zu kurzen Antworten auch spontane Nachfragen gestellt werden konnten. Die Fragen waren also in einleitende Fragen, Leitfragen zu verschiedenen Themengruppen und Ad-hoc-Fragen (Vertiefungsfragen) unterteilt. Der Leitfaden für die Fokusgruppeninterviews befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Kapitel 8.1. S.107).

Bei den Fokusgruppeninterviews hat es sich um drei Interviews gehandelt, an denen jeweils vier Teilnehmer*innen sowie eine Moderatorin (Forschende) beteiligt waren. An jedem Fokusgruppeninterview nahmen jeweils zwei Personen teil, welche die luxemburgische Grundschule in den 1970er-Jahren besucht haben, und zwei Personen, welche die luxemburgische Grundschule in den 2010er-Jahren besucht haben. Durch diese Form von Interviews kam es zu einem Austausch zwischen den Teilnehmer*innen über ihre persönlichen Erlebnisse, was dazu beitragen konnte, dass sich das Erinnern verbesserte. Es wurden drei Fokusgruppeninterviews durchgeführt, da dies dazu beitragen sollte, konkrete Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit der Mehrsprachigkeit an den Grundschulen in den verschiedenen Regionen (Norden, Zentrum, Süden) des Landes herauszuarbeiten. Die sprachliche Situation kann von Region zu Region variieren. Deswegen wurde ein Interview pro Region durchgeführt. Während der Interviews kam der Forschenden die Rolle der Moderatorin zu. Sie übernahm die Gesprächsleitung und mischte sich, abgesehen von Nachfragen oder dem Einbringen neuer Themen, nicht in den Austausch ein (Hussy et al., 2013). Beim Fokusgruppeninterview spielt die Gruppendynamik eine entscheidende Rolle, da sich alle Beteiligten in der Interviewsituation wohlfühlen sollen. Deswegen wurden sich bereits im Vorfeld der Interviews zahlreiche Gedanken zu möglichen Teilnehmer*innen gemacht und wie diese pro Region gut zueinanderpassen könnten, damit ein produktiver und inhaltreicher Austausch entstehen konnte. Die Interviews haben also in drei Gruppen zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden. Die Interviews haben online stattgefunden, da es aus zeitlichen und geografischen Gründen leider nicht anders möglich war. Es war unmöglich, alle teilnehmenden Personen am selben Tag zur gleichen Uhrzeit an einem Ort zu versammeln. Deswegen wurde sich dazu entschieden, die Interviews online mit den Plattformen Zoom und Microsoft Teams durchzuführen. So konnten die Interviews mit Ton auf dem Computer aufgezeichnet und dokumentiert werden. Die Interviews wurden auf Luxemburgisch geführt, um den Proband*innen die Möglichkeit zu geben, sich in der Sprache auszudrücken, in welcher sie sich am wohlsten fühlen. Die Dauer eines Fokusgruppeninterviews betrug ungefähr ein bis zwei Stunden.

Die Vorbereitung des Fokusgruppeninterviews sowie der Ablauf dieses fallen unter den Punkt der Gestaltung der Interviewsituation, welche mit Sorgfalt im Vorfeld der Durchführung geplant wurde. Nach Helfferich (2022) läuft diese Planung wie folgt ab:

1. Theoretische Überlegungen zum Fokusgruppeninterview (Vorbereitung, findet vor dem Interview statt)	Aufsetzen des Leitfadens, Zusammensetzung der Gruppen, Gedanken zu bisherigen Befunden des Themas sowie zu möglichen Schwierigkeiten und deren Überwindung.
2. Erläuterung der Gesprächsregeln (findet nach der Begrüßung der Teilnehmer*innen statt)	Alle lassen sich jeweils ausreden, das Wort wird durch die Forschende (Diskussionsleiterin) erteilt, offendiologischer Austausch.
3. Präsentation der Stimulussituation (Thema, erste Frage) (Beginn der Diskussion)	Stimulus wird durch die Moderatorin gegeben. Soll das Thema nochmals umreißen und bringt den Austausch in Gang.
4. Freie Gruppendiskussion	Freier Austausch der Gruppe, wobei die Moderatorin das Gespräch leitet und nur bei stockendem Gespräch eingreift und vertiefende Fragen stellen kann, auch um den Fokus der Gruppe zu lenken.
5. Persönliche Reflexion	Nachfragen von Moderatorin, tiefere persönliche Reflexion.

Die Datenaufbereitung wurde durch die vollständige Transkription der Fokusgruppeninterviews gemacht. Hierbei wurde nur der Ton der jeweiligen Zoom- oder Teams-Meetings genutzt. Dabei lag der Fokus auf den Interviewinhalten. Diese wurden in den Transkripten in einer literarischen Umschrift auf Luxemburgisch verschriftlicht, um möglichst genau die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen festzuhalten und nah an den Originalaussagen zu bleiben. Da die Interviews auf Luxemburgisch geführt wurden, mussten die Inhalte beim Verschriftlichen des Fließtextes ins Deutsche übersetzt werden. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Übersetzung so nah wie möglich an den Originalaussagen bleibt. Die Daten, mit welchen in qualitativen Forschungsvorhaben gearbeitet wird, sind nach Helfferich (2011) Texte, welche in qualitativen Interviews entstanden sind. Diese Texte sind „Abschriften verbaler Erzählungen oder Aussagen, die in einer Interviewsituation erzeugt wurden.“ (Helfferich, 2011, S.24). Der

Text kommt also erst in einer konkreten, systematisch geregelten Kommunikationssituation zustande, wobei die Äußerungsinhalte aufgeschrieben werden, um die Meinungen der Proband*innen zu erfassen (Hussy et al., 2013).

Anschließend wurden die erhobenen und transkribierten Daten anhand der thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2022) analysiert. Die reflektierende thematische Analyse von Braun und Clarke (2022) setzt sich aus sechs Phasen zusammen. „[S]tarting with dataset *familiarisation*, moving into a rigorous and systematic *coding* process, before starting to explore, develop, review and refine *themes*, and finally producing the written analytic report” (Braun & Clark, 2022, S.34). In einer ersten Phase tauchte man in die Daten ein, indem man diese sehr genau gelesen hat, die Interviews anhörte und sich bereits Notizen machte. In einer zweiten Phase kam es zur Kodierung der Daten. Schrittweise wurden die Daten analysiert und Codes zu relevanten Stellen für die Beantwortung der Forschungsfrage hinzugeschrieben. Nach der Kodierung wurden alle Daten, welche zu einem Code passten, zusammengetragen. In der dritten Phase wurden die Codes zu ersten „Themes“ (Braun & Clarke, 2022) zusammengefasst. „[T]hemes are constructed by the researcher, based around the data, the research questions, and the researcher’s knowledge and insights.“ (Braun & Clarke, 2022, S.34). Hierbei wurden Codes, welche zu gleichen Themen und/oder Gedanken passten, zusammengefügt, um ein „Theme“ zu bilden. „Themes“ beschreiben hierbei ein breiter gefasstes und allgemeineres Verständnis für Ideen und Gedanken. Codes fassen diese Bedeutung enger und spezifischer. In einer vierten Phase wurden die initialen „Themes“ weiterentwickelt und überarbeitet. Das gesamte Datenset wurde im Hinblick auf die „Themes“ nochmals genau analysiert und es wurde reflektiert, ob die „Themes“ insgesamt die wichtigsten Muster und Aussagen aus dem Datensatz in Bezug auf die Forschungsfrage hervorheben. An diesem Punkt wurden manche „Themes“ nochmal neu angeordnet. „The process of reflexive TA is not strictly linear, and so you are not regressing if you go ‘backward’.” (Braun & Clarke, 2022, S.35). Die „Themes“ basieren rein auf dem Datensatz und den dazugehörigen Codes der Erhebung und konnten während der Analyse immer wieder erweitert und angepasst werden. In einer fünften Phase wurden die „Themes“ dann noch weiter verfeinert, definiert und bekamen einen informativen Titel. Zudem wurde hier für jedes „Theme“ eine kurze Beschreibung verfasst. In der finalen sechsten Phase der reflexiven thematischen Analyse wurden die kodierten und analysierten Daten verschriftlicht, um im Kapitel 4 „Präsentation der Daten“ präsentiert zu werden (Braun & Clarke, 2022).

3.2. Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus insgesamt zwölf Personen zusammen, welche für die Interviews in drei Gruppen, je nachdem, aus welcher Region des Luxemburger Landes sie stammen, eingeteilt wurden. Dabei handelte es sich jeweils um sechs Proband*innen, welche in den 1970er-Jahren die Grundschule besucht haben, und sechs Proband*innen, welche die Grundschule in den 2010er-Jahren besucht haben. Aus jeder zu untersuchenden Region (Norden, Zentrum, Süden) haben jeweils vier Personen teilgenommen, immer jeweils zwei pro Jahrzehnt. Den Teilnehmer*innen, welche in den 1970er-Jahren in die Grundschule gegangen sind, kam hier ein besonderer Wert zu, da sie gegebenenfalls nicht nur ihre persönliche Grundschulzeit, sondern auch die ihrer Kinder miterlebt haben. Somit konnten sie diese beiden Erfahrungen vergleichen. Den Teilnehmer*innen aus den 2010er-Jahren kam eine entscheidende Rolle zu, da ihr Erleben der Grundschulzeit noch rezenter ist und sie sich somit im Vergleich zu den Proband*innen aus den 1970er-Jahren besser an konkrete Ereignisse sowie Einzelheiten erinnern konnten.

Die Stichprobe wurde mithilfe der Schneeballmethode gezogen und zusammengesetzt. „Beim Schneeballsystem werden Personen, die man kennt, gefragt, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllen, oder ob sie Personen kennen, die wiederum Personen kennen etc.“ (Helfferich, 2011, S.176). Bei diesem Vorgehen wurde je ein*e Gatekeeper*in pro Region (Norden, Zentrum, Süden) gefragt, ob er/sie mögliche Teilnehmer*innen kennt, die den Kriterien der Stichprobe entsprechen und gewollt wären, an der Studie teilzunehmen. Anhand des Schneeballsystems wurde der Voreingenommenheit vorgebeugt, wozu es hätte kommen können, wenn nur direkte Bekannte der Forscherin gefragt worden wären. Ein Nachteil dieser Vorgehensweise war jedoch, dass die Stichprobe durch die Rekrutierungskreise teilweise eng und homogen blieb. So nahmen hauptsächlich Proband*innen an den Interviews teil, welche einen Zugang zur Institution Schule haben. Trotz der Nutzung der Schneeballmethode, um mögliche Proband*innen zu finden, setzte sich die finale Stichprobe unter bestimmten Kriterien zusammen. Die Stichprobe wurde in einem Top-down-Verfahren aus der Grundgesamtheit ausgewählt (Hussy et al., 2013). Die Kriterien lauteten wie folgt:

- Interviewteilnehmer*innen müssen zu einem Zeitpunkt während der 1970er-Jahre oder der 2010er-Jahre die Grundschule in Luxemburg besucht haben.
- Interviewteilnehmer*innen müssen entweder aus dem Norden, dem Zentrum oder dem Süden des Luxemburger Landes stammen.

- Interviewteilnehmer*innen müssen ihre Schullaufbahn in Luxemburg zum Zeitpunkt des Interviews abgeschlossen haben, um retrospektiv darüber reflektieren zu können.
- Zudem sollte bestenfalls in jedem Fokusgruppeninterview mindestens eine Person sein, welche als Erstsprache nicht Luxemburgisch oder Deutsch hat, um besser herauskristallisieren zu können, ob es wegen Deutsch als Alphabetisierungssprache zu Schwierigkeiten beim Sprachenlernen gekommen ist.

Das letzte Kriterium konnte für das Fokusgruppeninterview der Region Norden nicht erfüllt werden. In diesem Interview haben alle Teilnehmer*innen als Erstsprache Luxemburgisch. Im Interview der Region Zentrum nahm eine Probandin teil, welche als Erstsprache Portugiesisch spricht. Im Interview der Region Süden gaben auch alle Teilnehmer*innen an, Luxemburgisch als Erstsprache zu haben. Jedoch gilt für zwei Teilnehmer*innen, dass ihre Eltern jeweils Französisch oder Italienisch als Erstsprache haben. Diese Sprachen spielten beim Aufwachsen eine entscheidende Rolle.

3.3. Grenzen dieser Studie

Die wohl wichtigste Grenze dieser Studie hat mit der Methode der Oral History zu tun. Da es sich um Erzählungen von Erinnerungen bei den Daten handelt, ist es vorgekommen, dass manche Erinnerungen gefehlt haben, da sie zu weit in der Vergangenheit lagen oder sie wegen negativen Erfahrungen verdrängt wurden. Hinzu kommen fehlende Details, welche nicht mehr oder schwer abrufbar waren, da sie sehr weit zurücklagen. Aus diesem Grund wurde sich für das Fokusgruppeninterview entschieden, da durch den gemeinsamen Austausch zu einem fokussierten Thema, Erinnerungen und Details zurückgekommen sind. Um dieser Grenze noch weiter entgegenzuwirken wurde die methodische Entscheidung getroffen den Interviewteilnehmer*innen den Interviewleitfaden mit allen Fragen eine Woche vor dem Fokusgruppeninterview zukommen zu lassen, damit sie bereits über die Fragen nachdenken konnten. Dies führte hingegen zu einer weiteren Grenze, nämlich, dass die Teilnehmer*innen sich ihre Antworten bereits im Vorfeld zurechtlegen konnten und somit manche Antworten verfälscht sein konnten, da man länger darüber nachdenken konnte und sie nicht erst beim Interview spontan und ehrlich entstanden sind.

Obwohl es sich zur Aufgabe gemacht wurde, Menschen aus drei Regionen (Norden, Zentrum, Süden) des Luxemburger Landes zu interviewen, da es in den unterschiedlichen Regionen wegen der jeweiligen Nähe zu den Ländern Belgien, Deutschland und Frankreich andere sprachliche Situationen gibt, fielen der Westen (Richtung Belgien und Frankreich) und der Osten

(Mosel und Richtung Deutschland) und somit verschiedene sprachliche Kontexte weg. Es wurden also in dieser Studie nur drei größere Regionen des Landes miteinbezogen, wobei diese untersuchten Sprachlandschaften vermutlich nicht als aussagekräftig für das gesamte Land angesehen werden können. Zudem können nur die Erlebnisse von den befragten Personen in die Studie aufgenommen werden, welche nicht unbedingt verallgemeinerbar für alle in den dortigen Regionen lebenden Menschen sein können. Der Studie waren also territoriale sowie zeitliche und vor allem mengenmäßige Grenzen gesetzt.

Diese mengenmäßigen Grenzen beziehen sich auch darauf, dass nur zwei Jahrzehnte (1970er & 2010er) betrachtet wurden, was in den Jahrzehnten dazwischen passiert ist fiel nicht in den Forschungsbereich dieser Studie. Es handelte sich um eine vergleichsweise kleine Stichprobe, was für ein qualitatives Forschungsvorhaben normal ist. Des Weiteren handelt es sich bei den Daten um sehr subjektive Aussagen, da mit den persönlichen Erlebnissen und Erinnerungen von Menschen geforscht wurde. Es handelt sich also um einen subjektiven Blick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit an den jeweiligen Grundschulen, welche von den Teilnehmer*innen besucht wurden. Auch in diesem Punkt ist eine Grenze der Studie, dass diese Aussagen nicht auf alle Grundschulen des Landes bezogen/ausgeweitet werden können, da es an manchen Schulen anders erlebt werden konnte. Man hat hier einen eher subjektiven Einblick in die Thematik erhalten, weil jede Person die eigene Umwelt sowie die eigene Person auf eine andere Art und Weise wahrnimmt.

3.4. Ethischer Code

Im Verlauf der hiesigen Forschungsarbeit wird sich zu jedem Zeitpunkt nach bestem Gewissen an den ethischen Code gehalten. Dies erfolgt auch durch das ständige Reflektieren des Vorgehens und Vorhabens während der Datenerhebung, um so dem ethischen Code gerecht zu werden.

Laut Hussy et al. (2013) können Gruppendiskussionen in einem gewissen Ausmaß als ethisch problematisch angesehen werden. Dadurch, dass die Gruppendiskussion in dieser Studie gewählt wurde, um den Proband*innen bei den Oral History Interviews zu helfen sich besser an ihre Grundschulzeit zu erinnern kann es auch zu „Täuschungen“ (Hussy et al., 2013, S.283) kommen, wenn die Teilnehmer*innen der Gruppeninterviews durch Aussagen von anderen dazu verleitet werden etwas zu sagen, was sie ansonsten möglicherweise nicht gesagt hätten. Man muss sich die Frage stellen, inwiefern es vertretbar ist, „die Teilnehmerinnen und

Teilnehmer dazu zu »verleiten«, Dinge zu sagen, die sie in einer weniger hitzigen Atmosphäre vielleicht nicht äußern würden.“ (Hussy et al., 2013, S.283).

Auch aus diesem Grund ist es wichtig hervorzuheben, dass alle Teilnehmer*innen aus eigenen Stücken und Freiwillig an der Studie teilgenommen haben. Niemand wurde zu etwas gezwungen, was er oder sie nicht mochte oder wobei man sich unwohl gefühlt hat. Bei den Gruppeninterviews wurde auf das Wohlbefinden aller Teilnehmer*innen geachtet. Das Interview konnte auf Wunsch hin zu jedem Zeitpunkt abgebrochen oder verlassen werden, wenn das ein oder mehrere Teilnehmer*innen wünschten. Um dies zu gewährleisten wurde allen potentiellen Proband*innen die Studie sowie das Interviewverfahren im Vorfeld ausführlich erklärt, ihnen wurde der Leitfaden des Gruppeninterviews zugeschickt und auf alle ihre potentiellen Fragen und Unsicherheiten wurde von der Forschenden eingegangen. So konnte die Forschung auf einer „auf Aufklärung basierenden Einwilligung («informed consent») durchgeführt“ (Flick, 2021, S.58) werden. Hierbei stimmten die Teilnehmer*innen „einer Mitwirkung nach ausreichender Information seitens des Forschers“ (Flick, 2021, S.58) zu. Somit wurde stets auf die Würde sowie auf die Rechte der teilnehmenden Personen geachtet.

Ein weiteres, allgemeineres ethisches Problem bei der qualitativen Forschung stellt die Anonymisierung der teilnehmenden Personen dar. Dadurch, dass es bei der qualitativen Forschung um das Erleben der einzelnen Menschen geht, man mit Einzelpersonen Interviewtermine ausmacht und es um das subjektive Erleben von den individuellen Personen geht, ist es manchmal schwierig die Identität zu anonymisieren. Das Anonymisieren der Proband*innen steht deswegen an erster Stelle und ist von bedeutender Wichtigkeit, damit nichts Gesagtes im Nachhinein auf Einzelne zurückverfolgt werden kann und die Teilnehmer*innen sich beim Interview wohl fühlen und offen reden können (Hussy et al., 2013). In diesem Sinne kommt eine genau so hohe Wichtigkeit der vertraulichen Behandlung der gesammelten Informationen und Daten zu. Die erhobenen Daten (Interviews, Transkripte, Tonaufnahmen) werden deswegen sicher und unter Verschluss aufbewahrt und nach der finalen Abgabe sowie der Verteidigung der Masterarbeit dauerhaft gelöscht. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben.(Hussy et al., 2013).

Schlussendlich, wird sich in dieser Masterarbeit an die Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis gehalten, wie es von der Universität Wien vorgegeben wird. Die Unterzeichnete Eigenständigkeitserklärung hierzu kann im Anhang angesehen werden.

4. Präsentation der Daten

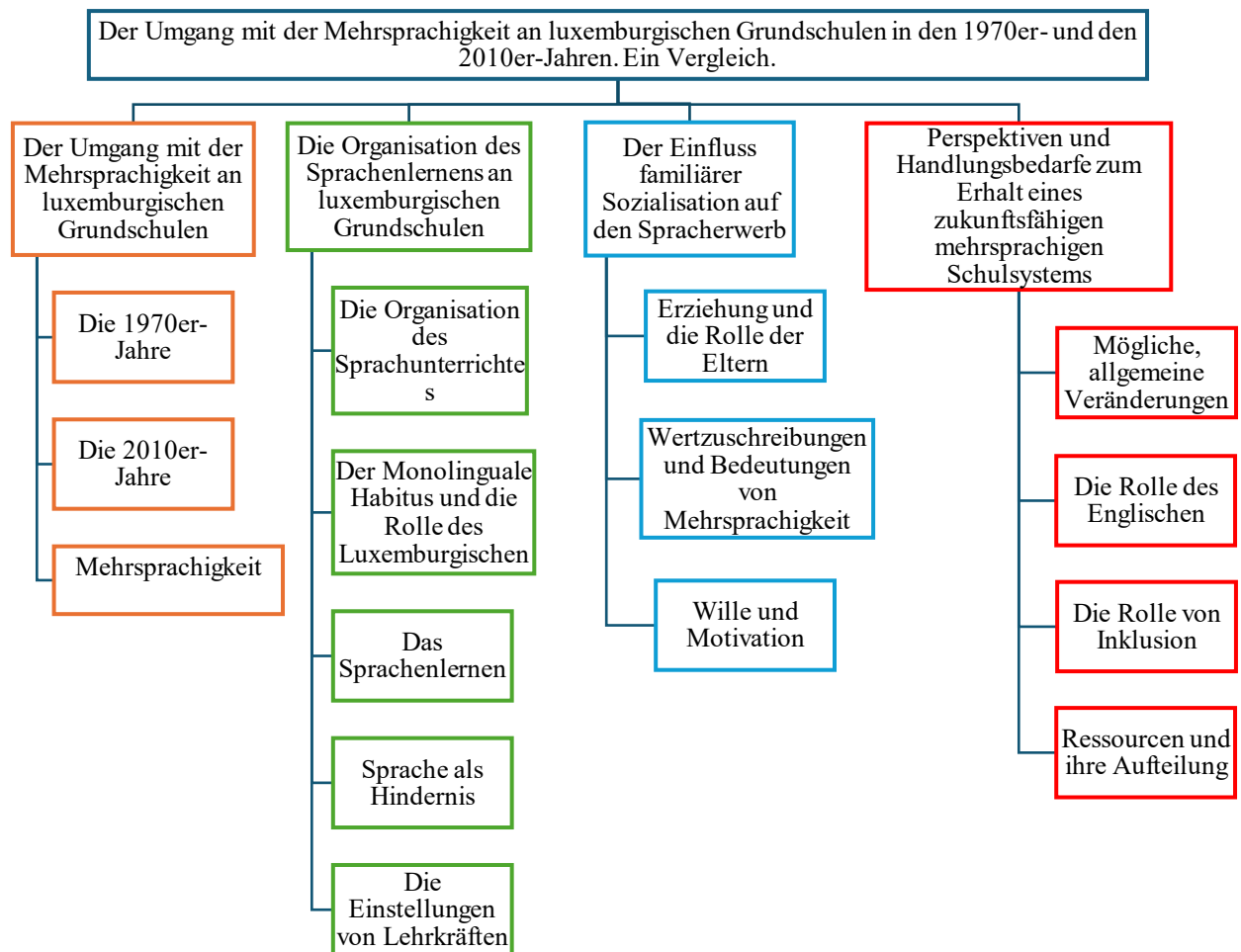


Abbildung 6: Schematische Darstellung der Kategorien und Unterkategorien, welche sich aus der Datenanalyse ergeben haben

Im obig abgebildeten Schema werden die, aus der Datenanalyse entstandenen Themen mit den passenden Unterthemen dargestellt. An dieser Stelle wird in einem ersten Schritt nochmals kurz dargestellt, was pro Region (Norden, Süden, Zentrum) herausgefunden werden konnte.

Im Zentrum haben alle Teilnehmer*innen keine Schwierigkeiten beim Sprachenlernen gehabt und Sprache nie als Hindernis angesehen. Dies war, laut ihren Aussagen eher bei anderen Mitschüler*innen, welche nicht Luxemburgisch als Erstsprache hatten, der Fall. Auch die Teilnehmerin, welche Portugiesisch als Erstsprache hat, hatte keine Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprachen. Sie hat jedoch eine sehr strenge Sprachtrennung zwischen Schule und Zuhause durchgezogen. Im Norden hatten auch wieder alle Teilnehmer*innen keine Schwierigkeiten beim Sprachenlernen. Hierbei hebt N1 jedoch hervor, dass sie sich eine Zeitlang mit dem Lesen auf Französisch schwergetan hat. Auch im Süden ist die allgemeine Aussage, dass das

Sprachenlernen keine Schwierigkeit war und man gerne gelernt hat und die Schule besucht hat. Wenn es mal Schwierigkeiten gab, dann traten diese beim Französischlernen auf. Diese waren jedoch nie von langer Dauer.

In jedem Interview wird von mindestens einer Person in Bezug auf das Erlernen von mehreren Sprachen die Redewendung „Vogel friss oder stirb“ in Bezug auf das Lernen in der Schule genannt. Von allen 12 Teilnehmer*innen wird das multiple Sprachenlernen als normal und nicht als eine Schwierigkeit angesehen. Es wird als eine Tatsache, mit der man sich eben abfinden muss, angesehen. Es ist für alle von großem Mehrwert 3-4 Sprachen zu lernen. Die Mehrheit der Teilnehmer*innen betonen auch, dass sie lernen wollten und gerne gelernt haben. Nur eine Person sagt dies nicht spezifisch. Zudem wird in jedem Interview klar hervorgehoben, besonders von den Teilnehmer*innen aus den 70er-Jahren, dass heute (seit Jahren) Inhalte und Substanz aus dem Sprachcurriculum weggenommen werden. Das Lernen wird ständig vereinfacht, da immer vermehrt Schüler*innen Schwierigkeiten mit dem Curriculum haben. So kommt es zum Zerfall des hohen Niveaus der Sprachenkenntnisse von Schüler*innen, welche in Luxemburg die Schule besucht haben. Es hat sich außer einer Teilnehmerin nie jemand wegen Sprach(en) ausgeschlossen gefühlt. Eher das Gegenteil. Weswegen bei dieser Frage auch immer der Wert der Mehrsprachigkeit sowie des mehrsprachigen Schulsystems hervorgehoben werden.

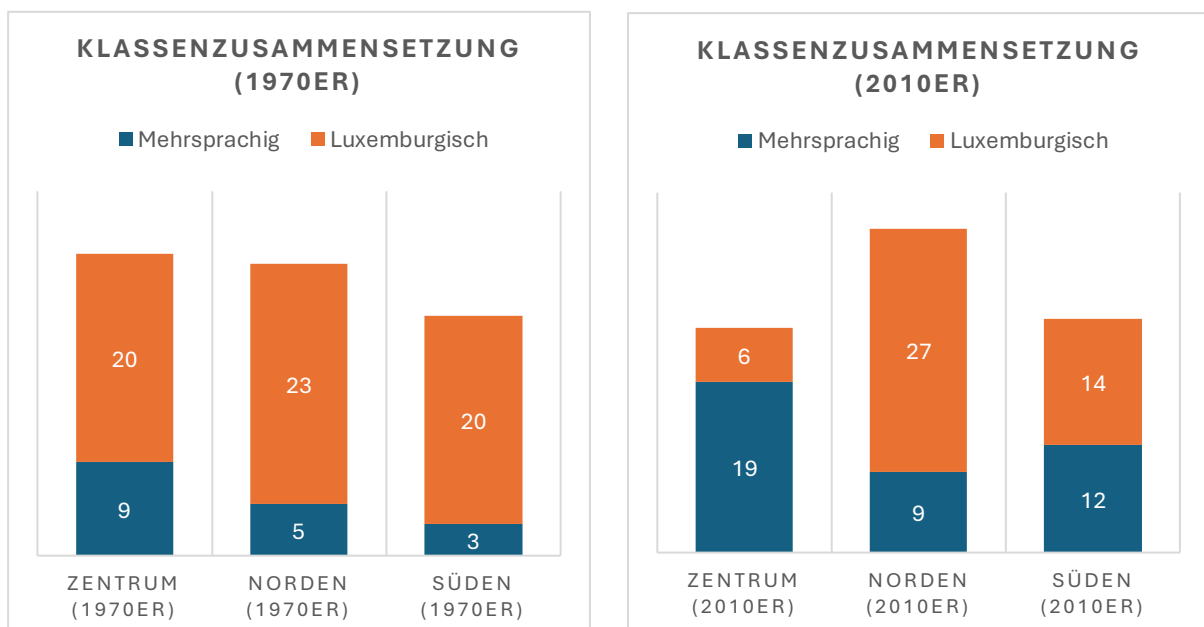


Abbildung 7: Klassenzusammensetzungen in den 1970er- vs. in den 2010er-Jahren

Die Diagramme der Klassezusammensetzung, jeweils in den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren, stellen schematisch und visuell dar, wie die Anzahl an mehrsprachigen oder Luxemburgisch-sprachigen Schüler*innen in der jeweiligen Region aufgeteilt war. Beim Vergleich der Zahlen aus den 1970er-Jahren mit den Zahlen aus den 2010er-Jahren, kommt besonders zur Geltung, dass sich die jeweilige Anzahl von mehrsprachigen oder Luxemburgisch-sprachigen Schüler*innen umgekehrt hat. Nur in der Region Norden, scheint nach Angaben der Teilnehmer*innen die Anzahl an mehrsprachigen und luxemburgisch-sprachigen Schüler*innen fast gleich geblieben zu sein. Bei allen Darstellungen muss jedoch auch hervorgehoben werden, dass die Zahlen von Dorf zu Dorf variieren können und nicht als repräsentativ für das gesamte Land Luxemburg angesehen werden können.

Im Folgenden werden die erhobenen Daten aus den Interviews nun dargestellt und nach Themen präsentiert. Dabei wurden alle wortwörtlichen Zitate aus dem Luxemburgischen ins Deutsche übersetzt.

4.1. Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen

4.1.1. Die 1970er-Jahre

Die Teilnehmer*innen, welche in den 1970er-Jahren in Luxemburg die Grundschule besucht haben, berichten übereinstimmend, dass das Erlernen von drei Sprachen als selbstverständlich angesehen wurde und die Mehrsprachigkeit an sich kein Thema war. Zu dieser Zeit wurde darüber nicht diskutiert und es wurde nicht hinterfragt. „Wir haben eigentlich gar keinen großen Hype daraus gemacht, dass wir nun eine andere Sprache lernen würden. Es war ganz normal Deutsch zu lernen als erste Sprache. Und danach Französisch, aber das war normal, wir sind dadurch gegangen. Das war einfach normal.“ (Z2). Zusammengefasst haben alle Teilnehmer*innen aus den 1970er-Jahren die Auffassung, dass das mehrsprachige Schulsystem zu ihrer Zeit zuverlässig funktioniert hat, da man in kurzer Zeit so viele Sprachen lernt und dies auf einem hohen Niveau.

Gleichzeitig machen die Interviewten deutlich, dass individuelle Fördermaßnahmen zu dieser Zeit kaum existierten. Anpassungen an den Lernstand einzelner Schüler*innen erfolgten allenfalls durch zusätzlichen häuslichen Lernaufwand. „Man ist nicht wirklich auf den einzelnen Menschen eingegangen, das war so. Dann musste man eben noch mehr Hausaufgaben machen und dann irgendwann funktioniert es.“ (N1). Es konnten laut Aussagen aus allen drei Interviews

auch alle Schüler*innen (ob Erstsprache Luxemburgisch oder nicht) Luxemburgisch sprechen und verstehen. In der Schule sei immer nur Luxemburgisch gesprochen worden, heben auf Nachfrage alle Befragten aus den 1970er-Jahren hervor. Ein Befragter aus dem Norden sagt dazu noch, dass das Schulsystem, das Lernen und das Curriculum auf luxemburgische Schüler*innen zugeschnitten waren und sich fast alle auf einem Niveau befanden, was den Entwicklungsstand ihrer Fähigkeiten anbelangte. Aus diesem Grund glaubt der Befragte, dass ihre Fehler meist als nicht so schlimm angesehen wurden. In diesem Sinne heben die beiden Befragten aus den 1970er-Jahren aus der Region Süden noch hervor, dass es dort in den Schulen extra Klassen gab, in welchen nur Luxemburger*innen in die Klasse kamen. Die mehrsprachigen Kinder wurden aus der gesamten Stadt nur in eine Schule geschickt, sodass die Kinder mit der luxemburgischen Nationalität in einer Schule waren und die Kinder mit der Nationalität eines anderen Landes in einer anderen Schule.

In den 1970er-Jahren spielte das Thema „Mehrsprachigkeit“ noch keine so entscheidende Rolle wie in den 2010er-Jahren oder heute. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass zu dieser Zeit alle Kinder in der Grundschule Luxemburgisch sprechen konnten und es weniger Kinder mit Erstsprachen aus anderen Ländern gab.

4.1.2. Die 2010er-Jahre

Die Teilnehmer*innen, welche in den 2010er-Jahren in Luxemburg die Grundschule besucht haben, berichten mehrheitlich davon, keine oder nur sehr wenige Schwierigkeiten beim Lernen der multiplen Sprachen gehabt zu haben. „Ich habe es auch nicht als schlimm empfunden. Es war eben so, und wenn dann etwas kam, was man nicht so gut verstanden hat, dann hat man eben gelernt, bis man es wusste. Das war eben Schule.“ (S1). Es wird von zwei Befragten (Süden, Norden) spezifiziert, dass jedoch Mitschüler*innen mit anderen Erstsprachen mehr Schwierigkeiten beim Lernen hatten. Zudem haben alle Befragten aus den 2010er-Jahren sowie die Befragten aus den 1970er-Jahren die sprachliche Mehrfachbelastung als gegeben angesehen und nicht grundsätzlich infrage gestellt. „Es ist eben normal in Luxemburg, dass man die Dreisprachigkeit hat.“ (S1).

Auch die Probandin aus dem Zentrum, welche zu Hause Portugiesisch redet, hatte keine weiteren Schwierigkeiten mit dem Sprachenlernen. „Ich habe zu Hause Portugiesisch geredet, aber für mich waren auch alle drei Sprachen an sich sehr einfach zu lernen und das kam ja nacheinander also an sich habe ich das auch ganz einfach gefunden und nicht als etwas Außergewöhnliches.“ (Z3). Dennoch musste die Befragte aus dem Zentrum gegen Vorurteile ankämpfen,

weil ihr zum Beispiel gesagt wurde, dass sie wegen ihrer Erstsprache (Portugiesisch) nicht in der Lage sein würde, das Gymnasium zu besuchen. Sie hat es besucht, abgeschlossen und studiert jetzt an einer Universität. In diesem Rahmen der Vorurteile treten im Interview der Region Süden weitere Aussagen auf, in welchen eine Befragte anspricht, dass meist, wenn bei einem Schüler oder einer Schülerin eine Schwäche in der Schule aufgetreten ist, diese mit der Erstsprache des Kindes verbunden wurde. „Es war immer sofort: Ah, er ist schwach. Ah, er redet ja auch kein Luxemburgisch zu Hause. Also diese Verbindung wird, glaube ich, heute auch noch viel gemacht.“ (S1).

Durch den Anstieg der Multikulturalität und infolgedessen der Mehrsprachigkeit finden alle Befragten aus den 2010er-Jahren es normal, dass in einer Klasse eine Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen vertreten ist. Dadurch, dass alle Luxemburgisch sprechen konnten, ist es vorwiegend nicht aufgefallen, wenn ein Kind eine andere Erstsprache als Luxemburgisch hatte, da alle durch das Luxemburgische miteinander kommunizieren konnten. Es wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass im Gegensatz zu den 1970er-Jahren etwas mehr auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder geachtet wurde. Dies jedoch nur von einem Befragten (Norden). Zwei andere Befragte (Süden, Norden) sagen dazu, dass nicht differenziert unterrichtet und dennoch viel von einem erwartet wurde.

4.1.3. Mehrsprachigkeit heute

Nachdem anhand der Interviews aufgearbeitet wurde, wie der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen jeweils in den 1970er- und den 2010er-Jahren ausgefallen hat, wird zusätzlich dazu in sämtlichen Interviews auch vermehrt von der Situation mit der Mehrsprachigkeit an den Grundschulen zum heutigen Zeitpunkt geredet. Die Mehrsprachigkeit heute zeichnet sich hauptsächlich durch die angestiegene Zahl von verschiedenen Erstsprachen und die vermehrten, individualisierten Unterstützungsmöglichkeiten aus.

„Die Unterstützung ist besser geworden, aber das Niveau ist gesunken.“ (Z2). Im Großen und Ganzen geht aus dem Interview der Region Zentrum hervor, dass sich die individuelle Unterstützung für jedes Kind, also das Eingehen auf die persönlichen Bedürfnisse von individuellen Schüler*innen, verbessert hat. Eine Befragte aus dem Zentrum merkt hier an, dass womöglich zu viele Ausnahmen und Fördermaßnahmen gemacht werden, weil Kindern heutzutage voreilig gesagt wird, dass sie gewisse Sachen nicht können. Jedoch bemerkt man ein starkes Abnehmen des Niveaus des Sprachenunterrichts sowie der sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Schüler*innen. Auch aus dem Interview des Nordens geht hervor, dass heute verstärkt auf die

individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen geachtet wird, was in den 1970er-Jahren definitiv nicht der Fall war, und das allgemeine Niveau abnimmt. „Das sehe ich heute immer mehr, weil leider Gottes ist das nicht mehr so und da muss man einfach schauen, dass wir das Niveau erhalten. Also dass wir Luxemburgisch sowieso, Deutsch, Französisch und später Englisch beibehalten.“ (N1). Als Beispiel für die bessere Unterstützung der Einzelnen wird das Aufteilen von mehreren Klassen in mehrere verschiedene Schwierigkeitsgrade genannt. Im Sprachunterricht werden die Kinder dann jeweils in drei Niveaus eingeteilt und die Lehrkräfte teilen sich die Niveaus untereinander auf. „Ich glaube, das ist sehr förderlich für die Kinder, weil sie wissen, dass sie alle auf dem gleichen Niveau sind und sich nicht schlecht fühlen müssen, weil sie schlechter sind als ihr Banknachbar.“ (N3)

Heutzutage wird der Wert vermehrt auf die mündlichen Fähigkeiten beim Sprachenlernen gelegt. Das Schriftliche wird laut einigen Befragten (Norden, Süden, Zentrum) vernachlässigt. „Ja, ich glaube, dass einfach viel mehr, alles auf die Mündlichkeit bezogen ist. Das Schriftliche wird glaube ich etwas vernachlässigt. Es wird dann erstens jetzt bedingt durch das Programm, aber ich glaube auch, dass vor den neuen Büchern im Französischen das Niveau sehr stark nachgelassen hat.“ (S1). Dass vermehrt der Wert auf die Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten gelegt wird, findet in sämtlichen Interviews Anklang. Dabei wird von allen die Frage hervorgehoben, warum man deswegen jedoch das Schriftliche vernachlässigen muss. Hinzu kommt, dass die Lerninhalte heute vermehrt auf spielerische Art und Weise vermittelt werden. Dies geht aus allen drei Interviews hervor. Besonders in den Interviews Norden und Süden wird viel über das spielerische Vermitteln von Lerninhalten diskutiert und dass diese didaktische Entscheidung auf lange Dauer nichts bringen kann. Dabei kommt in der Region Norden die Frage auf, ob das spielerische Vermitteln von Wissen und Lerninhalten in der Grundschule tatsächlich einen Unterschied macht und etwas bringt oder ob Schüler*innen durch diese didaktische Herangehensweise möglicherweise sogar weniger lernen und behalten.

Einige spezifische Aussagen zum Handeln von Lehrkräften im Sprachunterricht heute, können auf ein Verändern des Habitus in der Schule, was das Sprachenlernen angeht, hindeuten. So wird in den Interviews Süden und Norden hervorgehoben, dass man als angehende Lehrkraft an der Universität vermehrt gelehrt wird Inhalte im Sprachunterricht auf spielerische Art und Weise zu vermitteln und zu lehren. Dies bildet einen starken Kontrast zum persönlich erlebten Frontalunterricht in den 2010er-Jahren. „Ansonsten, ja also es ist jetzt viel mehr spielerisch angehaucht. Auf jeden Fall bei jungen Lehrkräften. Wir müssen es so machen, weil wir es so

an der Uni lernen. Also man lernt vor allem das Gegenteil von dem wie es damals an den Schulen gehandhabt wurde.“ (S1).

Das neue und aktuelle Pilotprojekt der Alphabetisierung auf Französisch wird in den Interviews des Zentrums und des Südens infrage gestellt. Manche Befragte aus den 1970er-Jahren heben Zweifel hervor, dass die Alphabetisierung auf Französisch in Bezug auf das Problem mit dem Umgang mit der steigenden Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen tatsächlich einen positiven Unterschied machen kann. Die Rolle der französischen Sprache wird in diesem Rahmen diskutiert, da eine Befragte (Zentrum) sich fragt, ob es heutzutage nur noch darauf ankommt, Französisch zu lernen, und alle anderen Sprachen weniger wert sind.

In sämtlichen Interviews wird letztlich noch angesprochen, dass Kinder heutzutage nicht mehr lernen wollen und/oder können, weswegen immer weniger von ihnen verlangt wird. Sie sind schnell überfordert und haben in Bezug auf die Schule kein Konkurrenzdenken mehr. Ihnen ist laut Aussagen aus dem Süden alles egal. „Kinder, wie sie heute sind, die letzten fünf, sechs, sieben, acht Jahre, sie lernen nichts mehr.“ (S2). Im Interview aus der Region Norden wird noch hervorgehoben, dass man dann eben auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingeht, diese jedoch nichts lernen wollen und somit das Eingehen auf ihre Bedürfnisse bei manchen keinen Unterschied macht. „Ja, wir müssen auf die Bedürfnisse von jedem Kind eingehen, aber klar dann wachsen sie nicht über sich hinaus. Und dann bleiben sie in ihrer Komfortzone und um Gottes Willen, danach können sie gar nichts mehr.“ (N1).

Als Fazit und Zusammenfassung dieses Kapitels dient eine Aussage aus dem Interview der Region Zentrum, welche passender nicht darstellen könnte, wie es nach fast 50 Jahren der Entwicklung mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen aussieht: „Es ist ein schwieriges Thema und das Thema bleibt und wird auch noch in 50 Jahren schwierig sein.“ (Z2)

4.2. Die Organisation des Sprachenlernens an luxemburgischen Grundschulen

4.2.1. Die Organisation des Sprachunterrichtes

Beginnend wurden in sämtlichen Interviews sowie zu beiden Zeitspannen die gleichen Bildungssprachen, Deutsch und Französisch, in der Grundschule gelernt. Sämtliche Teilnehmer*innen der Gruppeninterviews sagen zum Sprachcurriculum das Gleiche. In der ersten Klasse wurde mit dem Deutschen begonnen, welches auch als Alphabetisierungssprache

diente. Ungefähr in der Mitte der zweiten Klasse kam das Französische hinzu. Beide Sprachen lernte man weiter bis zur sechsten Klasse und auch später am Gymnasium, wo dann das Englische in der achten Klasse hinzukam. Das Luxemburgische konnten an sich alle und es wurde immer benutzt. Hier kommt der erste Unterschied im Curriculum, weil die meisten Befragten aus den 1970er-Jahren sich nicht an Luxemburgischunterricht erinnern können. Die Teilnehmer*innen aus den 2010er-Jahren können sich jedoch an eine Stunde Luxemburgisch in der Woche erinnern. Auf die Rolle des Luxemburgischen wird im Folgekapitel weiter eingegangen. Diese Sprachaufteilung ist heute immer noch so. „Da hat sich in 40 Jahren nicht viel verändert.“ (Z1). Dabei war der Sprachunterricht stets so aufgebaut, dass man eine Sprache nach der anderen gelernt hat.

Zwei der Befragten, jeweils eine aus dem Zentrum und eine aus dem Süden, haben abseits der Schule am Nachmittag oder am Wochenende noch zusätzlich Erstsprachenunterricht für ihre jeweilige Erstsprache respektive Familiensprache besucht. Diese waren Portugiesisch und Italienisch. Umgangssprachlich wird der Erstsprachenunterricht „Portugiesischschule“ und „Italienischschule“ genannt. Die Befragte aus dem Zentrum, aus den 2010er-Jahren, hat den Portugiesischunterricht von der zweiten bis zur siebten Klasse eingeschlossen besucht. Der Unterricht fand dienstags oder donnerstags am Nachmittag nach der Regelschule für drei Stunden statt. Sie sagt, dass sie sich in diesen Kursen gelangweilt hat, weil sie die Sprache bereits von zu Hause aus so gut konnte. In diesem Unterricht haben sie Texte gelesen, sehr viel gesprochen und sehr viel und oft Verben unterstrichen. Sie sagt, dass sie diesen Unterricht als leichter in Erinnerung hat als den der Bildungssprachen. Zwei Befragte aus dem Norden sagen auch, dass sie sich an Klassenkamerad*innen erinnern, welche in den Portugiesischunterricht gegangen sind. In den 70er-Jahren fand dieser jedoch noch samstags statt. Die Befragte aus dem Süden hatte in den 1970er-Jahren ähnliche Erfahrungen mit dem Italienischunterricht. Sie hat diesen Unterricht von der ersten Klasse bis zum Abitur besucht, richtige Examen und auch Abschlussexamen geschrieben und so auch ein Zeugnis bekommen. Der Unterricht fand auch nach der Schule dienstags, donnerstags und samstags am Nachmittag statt. Sie hebt über den Unterricht an sich hervor, dass es ein positiveres Erlebnis war als der Regelunterricht. Die Lehrerin hätte sich viel Mühe gegeben und sie hätten oft Spiele gemacht und gesungen.

Ein weiterer Teil der Organisation des Sprachunterrichtes ist der, der Förderklassen, Auffangklassen und Nachhilfe im Sprachenlernen. Den konkreten Begriff der Förderklassen gibt es erst seit einigen Jahren. Er bezeichnet, laut mehreren Befragten (Süden, Zentrum, Norden), die Klassen, in welche die Kinder kommen, die erst seit kurzem im Land sind und keine der

Bildungssprachen beherrschen. Solche Förderklassen gibt es seit einigen Jahren, jedoch erst seit dem Ende der 2010er-Jahre. Zum Zeitpunkt des Schulbesuches der interviewten Personen gab es diese in der heutigen Form bisher nicht. Es gab die Nachhilfe und die individuelle Förderung in den 2010er-Jahren sowie in den 70er-Jahren. Wobei diese in den 70er-Jahren, laut Aussagen von den Befragten (Zentrum, Süden, Norden), eine Ausnahme darstellten, da die Befragten aus dem Süden und aus dem Zentrum angaben, dass es bei ihnen keine Differenzierung oder Nachhilfe gab. „Also es waren aber keine speziellen Bücher oder sonst irgendwie ein anderes Material was den Kindern zur Verfügung gestellt wurde. In den 70er-Jahren definitiv nicht, nein.“ (N1). Nur ein Befragter aus dem Norden, welcher in den 70er-Jahren dort die Schule besucht hat, sagt, dass sie spezielle Kurse während der Mittagspause hatten, wo Kinder mit Sprachschwächen hingehen mussten. Man musste sich im Sprachenunterricht selbst zurechtfinden. Eine Befragte aus dem Süden (2010er) nennt ein konkretes Sprachenprojekt aus ihrer Schulzeit, bei welchem in den Mittagspausen eine Art der Nachhilfe angeboten wurde. Dies jedoch abwechselnd für schwächere und stärkere Schüler*innen, um so jede*n zu fördern. Was von einer Mehrheit der Interviewten aus den 2010er-Jahren (Zentrum, Norden) genannt wird, ist, dass manchmal eine zusätzliche Lehrkraft Schüler*innen mit Schwächen in den Sprachen aus der Klasse herausgenommen hat, um in Einzelarbeit mit ihnen zu arbeiten, um sie so auf das sprachliche Niveau der restlichen Klasse zu bringen. Zudem werden auch noch Nachhilfeklassen genannt, in welchen das Konzept dasselbe war. Kinder mit Schwierigkeiten werden aus der Klasse herausgenommen, um dort an ihren sprachlichen Fähigkeiten zu arbeiten. Dies mit gezielt für ihr sprachliches Niveau angepassten Dossiers, Aufgabenblättern und Büchern.

„Weil, wenn ich mir jetzt anschau, wie wir das alle gesagt haben mit den Sprachen, bei euch und bei uns war es eigentlich nicht viel anders. Jeder ist mit durchgekommen. Warum? Es war noch mehr Familie, es war noch mehr Rigorosität, es war noch mehr Disziplin, es war einfach mehr.“ (Z2). Zwischen den 1970er-Jahren und dem größten Teil der 2010er-Jahre gab es rein organisatorisch gesehen also keine großen Veränderungen im Curriculum. Größere Veränderungen im Lernen, in den Schüler*innen und in didaktischen Entscheidungen haben sich erst am Ende der 2010er-Jahre und am Anfang der 2020er-Jahre etabliert.

4.2.2. Der Monolinguale Habitus und die Rolle, welche das Luxemburgische in diesem spielt

Der Monolinguale Habitus der multilingualen Schule manifestiert sich in sämtlichen Interviews, unabhängig von der Periode, in welcher die Grundschule besucht wurde oder der Region, in welcher man diese besucht hat, in signifikanter Weise. Im Rahmen des Unterrichts wurden die beiden Bildungssprachen Deutsch und Französisch thematisiert, wobei der Fokus ausschließlich auf diesen beiden Sprachen lag. Die Erstsprachen der Schüler*innen, die sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Varianten präsentieren, führten an der Schule ein Schattendasein. Sie wurden weder thematisiert noch in den Unterricht integriert, um das Lernen zu erleichtern. Im Falle von Unverständnis wurde eine weitere Erläuterung in luxemburgischer Sprache (Süden, Zentrum, Norden) oder bildlicher Darstellung (Süden) vorgenommen. „Ja, interessanterweise, ich habe keine Erinnerung, dass je irgendein Lehrer bei uns gesagt hat: ‚Wisst ihr im Italienischen sagt man so dazu und im Portugiesischen so‘. Wenn du jetzt so darüber nachdenkst, wenn man die Frage liest, dann hätte das ja Sinn machen können einmal so zu überlegen. Aber das ist nie, nie, nie, nie gemacht worden.“ (N2). Ein Beispiel für die Verwendung anderer Erstsprachen im Unterricht wurde von einem Befragten aus den 2010er-Jahren aus dem Norden genannt. Im Rahmen des Kunstunterrichts wurde den Kindern die Möglichkeit gegeben, ein Lied auszuwählen, das anschließend gehört wurde. Kinder, die eine andere Erstsprache als Luxemburgisch (Polnisch, Spanisch, etc.) oder eine der Schulsprachen beherrschten, suchten Lieder in diesen Sprachen aus. In diesem Kontext wurde ihre Sprache für einen begrenzten Zeitraum in den Unterricht integriert.

Die luxemburgische Sprache nimmt im schulischen Alltag die Rolle der Hauptkommunikationssprache ein und fungiert als Verbindungs- und Inklusionssprache. Dies trägt zum monolingualen Habitus an luxemburgischen Grundschulen bei. Es besteht ein breiter Konsens unter allen Interviewten, dass Luxemburgisch eine kontinuierlich überlieferte Sprache ist. Gemäß geltender Gesetzgebung ist die Verwendung von Bildungssprachen während des Unterrichts obligatorisch. Die Unterrichtssprache sollte demnach grundsätzlich Deutsch sein. Eine Ausnahme stellt dabei der Französischunterricht dar, der auf Französisch stattfinden sollte. Jedoch geben alle Befragten ausnahmslos an, dass die meisten Kurse auf Luxemburgisch unterrichtet wurden, sei es Deutsch, Mathematik oder Französisch oder Nebenfächer wie Biologie, Geschichte und Musik. Im Falle von Unklarheiten erfolgte eine erneute Erläuterung in luxemburgischer Sprache (Süden, Norden, Zentrum). Im Interview mit der Region Norden wurde erstmalig eine Diskussion über den luxemburgischen Sprachunterricht geführt. Die aus den

1970er-Jahren stammenden Befragten berichten übereinstimmend, dass sie keinen derartigen Unterricht erhalten hatten. Insbesondere die Fähigkeit, Luxemburgisch zu schreiben, wurde von ihnen nie erlernt. Sofern überhaupt, haben sie lediglich Kenntnisse über die Geschichte des Landes erworben oder im Musikunterricht Gedichte und Lieder erlernt. Die in den 1970er Jahren aus dem Süden stammenden Befragten bekräftigen diese Aussagen in ihrem Interview. Die Befragten aus den 2010er-Jahren hingegen erinnern sich an luxemburgischen Sprachunterricht, der wöchentlich stattfand. Im Anschluss daran wurden Geschichten gelesen und Lieder gesungen. Es wird jedoch angemerkt, dass sie in der Grundschule keine Kenntnisse in der luxemburgischen Orthographie erlangt haben. Die genannte Aktivität wurde erst im Rahmen des Schulbesuchs am Gymnasium in der siebten Klasse für die Dauer eines Jahres durchgeführt.

Die Rolle einer gemeinsamen Kommunikationssprache, welche alle Nationalitäten in der Grundschule miteinander verbindet, fällt auch dem Luxemburgischen zu. In sämtlichen Interviews sowie zeitlichen Perioden geht hervor, dass alle Kinder unter sich Luxemburgisch geredet haben, weil alle Luxemburgisch konnten. Es war die Sprache, welche alle Teilnehmer*innen des schulischen Alltags gemeinsam hatten. Es machte keinen Unterschied, ob man andere Erstsprachen hatte, denn in der Pause und in der Freizeit redeten alle Luxemburgisch miteinander. „Natürlich haben die Italiener mal unter sich Italienisch gesprochen und die Portugiesen Portugiesisch. Das ist auch nicht schlimm. Aber, wenn wir dann alle in einer großen Gruppe waren, wenn wir zusammen Fußball gespielt haben, dann ist auf Luxemburgisch miteinander geredet worden.“ (Z4). Alle Kinder haben durch das Miteinander untereinander (spielen, reden, gemeinsame Hobbies nach der Schule) die Sprache gelernt.

4.2.3. Das Sprachenlernen

Für die 1970er-Jahre wird das Sprachenlernen von den Probanden aus allen Regionen (Norden, Zentrum, Süden) als sehr diszipliniert, frontal und mit viel Druck beschrieben. Der Fokus liegt auf der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenzen. Die mündlichen Sprachkompetenzen wurden nicht gefördert und als nebensächlich angesehen. Als etwas, was aus dem Erwerb der Schreibkompetenzen heraus entstehen kann. Die Sprachen werden durch das Erlernen von Vokabeln und der Grammatik sowie dem Durcharbeiten des Lehrbuches gelernt. Insbesondere durch das Schreiben von Diktaten, Aufsätzen und dem wiederholten Abschreiben von Vokabeln und Aufgaben von der Tafel. Auch das Auswendiglernen von Texten, Gedichten und Reimen spielt eine entscheidende Rolle beim Sprachenlernen in den 70er-Jahren. Es gab viele Hausaufgaben und Wiederholungsaufgaben, welche alle geschrieben werden mussten. Der

größte Unterschied zu den 2010er-Jahren stellt das Erlernen des Alphabetes dar. In den 70er-Jahren wird dieses Buchstabenbenennend gelernt, ganz nach dem Vorbild des ABC-Liedes. Zur visuellen Unterstützung wird manchmal mit Karteikärtchen und Bildkarten gearbeitet.

Die Befragten, welche während der 2010er-Jahre die Grundschule in Luxemburg besucht haben, beschreiben das Sprachenlernen weniger einstimmig. Es wird als weniger streng und frontal, jedoch noch nicht spielerisch beschrieben. Das spielerische Lernen und Vermitteln von Lerninhalten hat sich also erst nach der Schulzeit der Befragten, in den letzten 5-10 Jahren entwickelt. Obwohl auch auf die Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten sowie auf das Hörverstehen geachtet wurde, bleibt der Fokus auf der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenzen (Norden, Süden, Zentrum). Drei Befragte (Norden, Süden) heben besonders hervor, dass sie beim Sprachenlernen Druck neben Ermutigungen erfahren haben und von ihnen erwartet wurde, zu lernen. Dabei wird durch die Analyse sämtlicher Interviews deutlich, dass das Sprachenlernen an die individuellen Lehrkräfte und ihre Einstellung sowie ihre Art zu Unterrichten gebunden ist. „Also ich hatte Lehrer bei welchen mehr Wert auf das Vokabellernen gelegt wurde und regelmäßig Blitzprüfungen kamen. Ich hatte auch andere Lehrkräfte, bei welchen wir jede Woche ein Diktat gemacht haben. Das war bei wieder anderen praktisch nicht der Fall. Aber wir hatten schon, ich hatte schon das Gefühl, dass wir von allem ein bisschen hatten, auch wenn der Fokus klar auf dem Schreiben lag.“ (N4). Vier von sechs Befragten (Zentrum, Norden, Süden) aus den 2010er-Jahren heben hervor, dass sie Deutsch mit dem MILA-Programm gelernt haben und dieses für sie schon eher in die spielerische Richtung ging mit den Geschichten, Liedern und Bildern. Eine Befragte aus dem Norden hebt hervor, dass sie findet, dass das Erlernen des Mündlichen bei ihr vernachlässigt wurde. Sämtliche Interviewten nennen als Maßnahmen für das Sprachenlernen jedoch auch das Schreiben von Diktaten, Aufsätzen und Aufgabenblättern sowie Hausaufgaben. Auch das wiederholende Vokabellernen und Auswendiglernen wird genannt. Die beiden Befragten aus dem Süden des Landes heben beide hervor, dass besonders im Französischunterricht das Buch als Richtlinie galt und alles der Reihe nach abgearbeitet wurde. Für die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen werden in jedem Interview Vorträge und Exposés genannt, jedoch stets am Ende der Grundschulzeit in der fünften und sechsten Klasse. Die Förderung des Hörverstehens wird nur von einem Befragten (Zentrum) genannt. Das Alphabet wird auf Deutsch gelernt. Im Gegenteil zu den 70er-Jahren wird es in den 2010er-Jahren jedoch lautgetreu gelernt.

Wenn man nun also einen Vergleich vom Sprachenlernen zwischen den 1970er- und den 2010er-Jahren zieht, dann hat sich nicht viel verändert. Der Unterricht in den 2010er-Jahren ist

weniger streng geworden, mit etwas weniger Druck und mehr Ermutigungen, jedoch hat sich das Sprachenlernen nicht maßgeblich verändert. Von sämtlichen Befragten wurden die gleichen Vorgehensweisen für das Erlernen der Sprachen Deutsch und Französisch genannt: Diktate, Aufsätze, Grammatikübungen, Verben auswendig lernen, Vokabellisten.

Im Rahmen vom mehrsprachigen Sprachenlernen gibt es die Sprachentrennung als Methode. Aus sämtlichen Befragten hat nur eine diese Methode beim mehrsprachigen Sprachenlernen genutzt. Die Probandin aus dem Zentrum, welche zuhause Portugiesisch redet, wurde von klein auf von ihren Eltern dazu aufgefordert Portugiesisch nur zuhause zu reden und in der Schule nur Luxemburgisch zu reden. Da ihre Erstsprache Portugiesisch ist, lernte sie so schnell in der Schule Luxemburgisch, da sie die Sprachen streng getrennt hat und nur zuhause Portugiesisch spricht und in der Schule wirklich nur Luxemburgisch. „Und meine Mutter hat mir immer gesagt, ich soll absolut und auf keinen Fall Portugiesisch reden. Das habe ich auch in meinem Kopf. Ich rede mit niemandem Portugiesisch außer zuhause.“ (Z3). Die Probandin geht davon aus, dass sie in beiden Sprachen, durch die strikte Sprachtrennung besser geworden ist. Auch im direkten Vergleich mit anderen mehrsprachigen Kindern, welche zuhause Portugiesisch reden und in der Schule Luxemburgisch. Diese haben jedoch beide Sprachen gemischt und auch in der Schule untereinander Portugiesisch geredet, weswegen sie, laut Z3 nicht das gleiche Niveau im Luxemburgischen erreicht haben wie sie. Aus diesem Grund äußert Z3 auch Zweifel daran die Erstsprachen aller Schüler*innen vermehrt in den schulischen Alltag zu integrieren, da sie davon ausgeht, dass Sprachenmischungen es den Kindern erschweren die einzelnen Sprachen richtig zu lernen und sie durch das ständige Übersetzen langsamer werden als monolinguale Schüler*innen.

In Bezug auf das Sprachenlernen wird in zwei Interviews (Zentrum, Süden) die Hausaufgabenhilfe angesprochen, jeweils in den 1970er-Jahren. Das interessante daran ist, dass die Hausaufgabenhilfe in den Regionen Süden und Zentrum als etwas gänzlich anderes beschrieben wird. Im Zentrum wird die Hausaufgabenhilfe als eine Stunde beschrieben, in welcher die Schüler*innen Montags, Mittwochs und Freitags eine Stunde länger in der Schule geblieben sind, um ihre Hausaufgaben unter der Betreuung der Lehrkraft zu machen. So konnten Fragen sofort beantwortet werden und fertige Hausaufgaben wurden vor Ort von der Lehrkraft korrigiert. Im Süden wurden während der Hausaufgabenhilfe keine Hausaufgaben gemacht, sondern es wurde für das Aufnahmeexamen fürs Gymnasium gelernt. Die Hausaufgabenhilfe war hier also nicht da um Schüler*innen bei den Hausaufgaben oder sonstigen Fragen zu helfen, sondern es

war eine Pflicht dazubleiben, um die Prüfungsfragen für das Aufnahmeexamen zu lernen, damit man nach der Grundschule die besten Chancen hatte, um an ein Gymnasium zu kommen.

Als Fazit vom Sprachenlernen wie es zum jetzigen (2020er) Zeitpunkt ist, sticht eine Aussage einer Befragten aus dem Süden heraus: „Wir nehmen raus. Wir machen immer weniger und weniger und weniger und was haben wir davon? Zu unserer Zeit war es zu viel, aber es ist wenigstens besser hängen geblieben. Wenn man alles rausnimmt aus dem Lehrplan, dann bleibt auch nichts.“ (S4).

4.2.4. Sprache als Hindernis

Im Großen und Ganzen heben alle befragten Personen hervor, dass sie größtenteils keine weiteren Hindernisse beim Sprachenlernen oder durch ihre Sprachen erlebt haben. Eine Ausnahme stellen ein Befragter aus dem Zentrum, eine Befragte aus dem Norden sowie eine Befragte aus dem Süden dar, welche alle drei Luxemburgisch als Erstsprache haben und angeben beim Französischlernen doch einige Unsicherheiten gehabt zu haben. Der Befragte aus dem Zentrum führt diese Unsicherheiten auf das Lehren und Lernen der Lehrkräfte zurück, welche die gesamte Klasse beim Erlernen der Sprache nicht genug gefördert haben. Die Befragten aus dem Süden und dem Norden sprechen von persönlichen Unsicherheiten in Bezug auf die französische Sprache, da sie sich eher dem Deutschen näherfühlen, wegen der Erstsprache und Medien in deutscher Sprache. Eine weitere Ausnahme stellt eine Befragte aus dem Norden dar, welche zur Vertretung in einer Grundschulklasse war, in welcher die Mehrheit der Schüler*innen untereinander Portugiesisch geredet haben. Sie kann kein Portugiesisch und hat dementsprechend nichts verstanden, weswegen sie sich etwas verunsichert, gefühlt hat. Hier wird die Sprache auch zum Hindernis.

Ansonsten wird in den drei Fokusgruppeninterviews jedoch deutlich gemacht, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Luxemburgisch, meist mit Erstsprache Portugiesisch, im Laufe der Grundschule irgendwann an einen Punkt gekommen sind, an welchem sie Schwierigkeiten beim Sprachenlernen, mehrheitlich im Deutschunterricht, entwickelt haben. Dann wurde die Sprache zum Hindernis, nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Fächern, da die Bildungssprache Deutsch ist. So kam es dann zu fächerübergreifenden Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten. Es wird von zwei Befragten aus dem Norden hervorgehoben, dass diese Kinder als Konsequenz mehr arbeiten mussten, um sich an das fortschreitende Niveau der restlichen Klasse anzupassen. Im Zentrum wird das Beispiel einer deutschsprachigen Schülerin genannt, welche Schwierigkeiten mit dem Französischen hatte, weil sie erst in der dritten

Klasse in die Luxemburgische Grundschule gekommen ist. Dann wird von Belgiern, Franzosen, Portugiesen und Italienern gesprochen (Norden, Süden, Zentrum), welche beim Deutschlernen auf Hürden getroffen sind. Im Norden wird das Beispiel eines englischsprachigen Jungen aufgegriffen, welcher keine der Bildungssprachen konnte. „Das war definitiv eine Hürde für alle, für uns, für ihn, für die Lehrkräfte. Denn wir konnten uns ja gar nicht mit ihm verständigen, er konnte sich nicht mit uns verständigen, weil wir kein Englisch konnten. Und ja, die Lehrkräfte haben ihm dann alles auf Englisch erklärt, denn er hat unseren Unterricht nicht verstanden. Die Lehrkräfte konnten nun einmal keinen Unterricht auf Englisch machen, denn sonst hätten die 23 anderen Kinder aus der Klasse nichts mehr verstanden.“ (N3). Von jeweils einer Befragten aus dem Zentrum und einer aus dem Süden wird erstaunlicherweise hervorgehoben, dass Schüler*innen mit östlichen Erstsprachen (Polnisch, Jugoslawisch, Russisch) keine solche Schwierigkeiten in der Schule hatten.

Sprache kann also schneller als man denkt zu einem Hindernis werden und das Lehren und Lernen maßgeblich beeinflussen. Aus den Beispielen kann gezogen werden, dass Sprache meist dann zu einem Hindernis wird, wenn ein Individuum eine Sprache oder eine Sprache aus dem gleichen Familienstammbaum überhaupt nicht beherrscht, also gar kein Gespür oder Gehör für die Sprache besitzt. Dies ist besonders schade, wenn Kinder durch Sprache als Hindernis in ihrer schulischen Laufbahn beeinträchtigt werden, weil es für sie schwieriger ist, eine der Bildungssprachen zu lernen (N2).

4.2.5. Die Einstellungen von Lehrkräften

Aus sämtliche Gruppeninterviews geht hervor, dass die Einstellung der einzelnen Lehrkräfte, wie diese über Mehrsprachigkeit und das Sprachenlernen denken und wie sie unterrichten einen maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie das Sprachenlernen vonstattengeht und wie der Umgang mit der Mehrsprachigkeit aussieht. „Also, ich glaube die ganze Debatte kann man nicht ganz unabhängig vom Lehrpersonal betrachten. Also ich glaube, der Umgang mit den Sprachen ist auch immer ein bisschen abhängig von der Lehrkraft, die man hat.“ (N4). Im Zentrum wird ein negatives Beispiel für die Einstellungen der Lehrkräfte angesprochen. So hatte die gesamte Klasse in der fünften Klasse ihre Fähigkeiten im Französischen nicht ausreichend entwickelt, weil sie in den Jahren davor Lehrkräfte hatten, welche sie nicht richtig gefördert hatten. Erst ab der fünften Klasse lernten sie richtig Französisch, wegen der neuen Lehrkraft, welche streng durchgegriffen hat. Das Nicht-Lehren und Lernen wird hierbei darauf zurückgeführt, dass die Lehrpersonen keine Motivation dafür hatten den Kindern etwas beizubringen und keine Lust

auf den Beruf an sich hatten. Es braucht also eine Lehrkraft mit Motivation und Freude am Beruf, um Lerninhalte bleibend zu vermitteln. Ein positives Beispiel für die Einstellung der Lehrkräfte und deren Impact auf das Lernen der Schüler*innen wird im Norden gegeben. Hier wird von einem Lehrer geredet, welcher in seiner Freizeit Spanisch als neue Sprache lernt, aus Eigeninteresse und um Kinder mit Spanisch oder ähnlichen Erstsprachen entgegenzukommen.

Dabei ist der größte Unterschied der Lehrkräfte in den 1970er- und den 2010er-Jahren der, dass in den 70er-Jahren eher mit Druck und viel Disziplin gearbeitet wurde. Es wurde eher die Einstellung vertreten, dass man dadurch muss und es normal ist sehr viel zu lernen, zu schreiben und streng bewertet zu werden, um ans Ziel zu gelangen. „Und ich glaube, da haben sich die Lehrkräfte auch keine weiteren Fragen gestellt. Wie gesagt, wir sind in die Schule gegangen, weil wir mussten und sie haben versucht uns die Sprachen beizubringen und wir haben sie gelernt und das wars. Heute heißt es, die armen Kinder, was machen wir mit denen.“ (S4). Es wurde also gemacht, was von einem verlangt wurde und die Autorität der Lehrkraft wurde nicht in Frage gestellt. Die Lehrkraft war die Autoritätsperson in der Klasse, welcher man nicht rein-geredet oder widersprochen hat. „Ja ich habe auch das Gefühl, dass ich mich erinnere, dass Lehrkräfte eher mit Druck reagiert haben. Es war nicht so, dass sie einzelne Kinder zur Seite genommen hätten und sich mit ihnen dahingesetzt hätten.“ (N2).

In den 2010er-Jahren verspürte man auch noch einen gewissen Druck, jedoch wurde mehr auf die Kinder geachtet und aus den Interviews (Norden, Süden, Zentrum) geht hervor, dass vermehrt mit positiven Verstärkungen und Ermutigungen gearbeitet wurde. Die Lehrkräfte haben den Schüler*innen versucht zu helfen und wenn es Hausaufgaben gab, dann auf freiwilliger Basis, um das individuelle Lernen zu fördern. Die Strenge des Unterrichtens hängt in diesen Jahren oft vom Schüler*innenverhalten ab. Bei Schüler*innen, welche sich motiviert am Unterricht beteiligten und dennoch Schwierigkeiten hatten, waren sie eher hilfsbereit und ermutigend. Bei Schüler*innen, welche nicht lernen wollten und ein eher negatives Verhalten verkörperten war mehr Druck und Disziplin vorhanden. Eine befragte Person aus dem Zentrum betont in diesem Zusammenhang, dass sie zu keinem Zeitpunkt eine negative Rückmeldung seitens ihrer Lehrkräfte in Bezug auf ihre ausländische Herkunft erhalten habe. Sie erhielt die übliche Unterstützung und Förderung, die allen Kindern zugeteilt wurde. Infolgedessen, konnte sich keine negative Gedankenhaltung bei ihr manifestieren, die ihr suggeriert, dass sie aufgrund ihrer Sprache bestimmte Ziele nicht erreichen könnte. Sie hebt hervor, dass derlei Aussagen potenziell einen Einfluss auf Kinder mit vielfältigen Erstsprachen haben können. „Nein, also ich glaube, wenn man immer wieder vorher den Kindern sagt, dass sie das nicht können, dann

geht das auch nicht.“ (Z3). Von zwei Befragten aus den 70er-Jahren (Süden, Zentrum) wird hervorgehoben, dass Lehrkräfte in den 2010er-Jahren sowie zum heutigen Zeitpunkt nicht mehr streng genug sind.

4.3. Der Einfluss familiärer Sozialisation auf den Spracherwerb

4.3.1. Erziehung und die Rolle der Eltern

In allen drei Interviews wird ausgesagt, dass das Problem mit der Mehrsprachigkeit nur weitläufig etwas mit den tatsächlichen Sprachen zu tun hat. Die Aussagen beziehen sich viel mehr darauf, dass „das Sprachenproblem eigentlich hausgemacht ist.“ (Z2), von sozioökonomischer Natur ist und es maßgeblich von der Erziehung zuhause abhängig ist, ob und wie ein Kind lernt und sich in der Schule benimmt. „Die waren ein bisschen schlechter in der Schule, aber es waren dennoch Luxemburger. Deswegen hat es auch nicht an der Sprache gelegen, sondern eher am sozialen Background.“ (S2). Dies beginnt bereits, laut einer Befragten (Süden) damit, dass viele Kinde heutzutage nicht einmal mehr ihre Erstsprache verfestigt haben, wenn sie in die Schule kommen, was das Erlernen weiterer Sprachen erschwert, da zuhause nichts mehr gelernt wird. „Zuhause darf kein Stress sein. Am Wochenende darf kein Stress sein. Man darf keine Hausaufgaben mehr aufgeben, weil das sozial ungerecht ist.“ (S4). Die Erziehung der Kinder ist Aufgabe der Eltern, welche laut sämtlichen Befragten zur Verantwortung gezogen werden müssen, wenn es um den Mangel an Wille und Motivation beim Lernen geht. Das Lernen der einzelnen Kinder hängt von der Einstellung und dem Verhalten der Eltern zuhause ab. Besonders im Interview zu der Region Süden sagen beide Befragte aus den 70er-Jahren, dass ihre Eltern es zu deren Schulzeit mit den Sprachen in der Schule nicht einfach hatten, weil sie jeweils Französisch und Italienisch gesprochen haben. Das hat ihre Eltern nachhaltig geprägt, weswegen sie als Kinder von ihnen stets dazu aufgefordert wurden beim Sprachenlernen besonders fleißig zu sein. So wurde viel auswendig gelernt und bei Büchern und Fernsehen darauf geachtet beide Bildungssprachen miteinzubeziehen. „Ich glaube da war meine Mutter sehr dahinter, dass ich lernen soll.“ (S4). Auch bei einer Befragten aus dem Zentrum wird die Rolle ihrer Eltern hervorgehoben, welche sie immer unterstützt haben und großen Wert auf das vertiefte Lernen der Sprachen gelegt haben. Es hängt also vom beispielhaften Vorleben und der Erziehung der Eltern ab, wie ein Kind lernt und sich in der Schule benimmt. Besonders auf das Sprachenlernen bezogen wird von Befragten aus dem Zentrum und aus dem Süden gesagt, dass dort die Bildungsungleichheiten beginnen, da manche Eltern mit ihren Kindern zuhause lernen können und andere nicht. Sei dies nun wegen Sprachbarrieren, intellektuellen Barrieren oder

sozioökonomischen Ungleichheiten, weil die Eltern es sich nicht leisten können zuhause zu bleiben und wegen der Arbeit keine Zeit für ihre Kinder haben. Der Druck von zuhause fehlt bei der heutigen Erziehung der Kinder, weil niemand mehr zuhause ist, um sich darum zu kümmern. In diesem Rahmen hebt eine Befragte aus dem Süden hervor, dass es nicht darum geht Zeit zu haben, um mit dem eigenen Kind Hausaufgaben zu machen, sondern es geht um die Einstellung. Jeder Mensch kann seinem Kind vorleben, dass es seine Aufgaben anständig und mit Bedacht machen soll. Das ist Erziehung und Einstellung, aber auch die Verantwortung der Eltern und hat laut der Aussage nichts mit intellektuellem oder sozioökonomischem Status zu tun. „Ich glaube, die Lebensweise, welche die Kinder zuhause automatisch von ihren Eltern mitkriegen, das ist ihr Vorbild. Das, was sie immer wieder sehen.“ (S3).

In sämtlichen Interviews (Norden, Süden, Zentrum) wird von mindestens einer Person angesprochen, dass die kostenlose Ganztageskinderbetreuung in den „Maison Relais“ ein nicht zu unterschätzender Teil des Gesamtproblems darstellt. Dadurch wird den Eltern viel Verantwortung für ihre Kinder weggenommen und sie müssen sich nicht so sehr mit ihren Kindern auseinandersetzen. Erziehung kann nicht in Kindertagesstätten stattfinden, welche Teil vom Bildungswesen sind. Erziehung ist Teil der Aufgaben von Familie und Eltern und stellt ein großes Stück des Puzzles dar, welches das Problem der Mehrsprachigkeit in den Grundschulen angeht. „Das Kind sitzt in der Schule, um die Zeit rumzubekommen, weil die Eltern arbeiten sind und danach sitzt es sowieso bis 8 Uhr in der ‚Maison Relais‘. Bis dass es dann abgeholt wird und ins Bett gebracht wird. Und die Eltern kümmern sich überhaupt nicht darum, unterstützen es nicht, weder in der Schule noch mit den Hausaufgaben.“ (N3). Es wird von jeweils einer Person aus jedem Interview hervorgehoben, dass die Kinder in den „Maison Relais“ tagtäglich von „fremden“ Menschen betreut werden, welche sich nicht nur auf ein einzelnes, sondern auf 20–30 Kinder konzentrieren müssen. Die Rolle der Eltern, was Erziehung und affektive Beziehungen zu jedem einzelnen Kind betrifft, sowie eine passende Lernunterstützung kann hier nicht angeboten werden. „Das heißt, durch die Maison Relais wird das Problem immer schlimmer, weil die Maison Relais erstens die Eltern affektiv nicht ersetzen kann und zweitens haben sie nicht die Kapazitäten, um jedes Kind intellektuell auf ein Niveau zu bringen.“ (Z2). Vermehrt werden, laut Aussagen von Befragten aus dem Zentrum und dem Süden, Menschen in den Maison Relais eingestellt, welche nicht die Fähigkeiten besitzen, den Kindern mit ihren Schulaufgaben zu helfen und sie adäquat zu betreuen. „Aber, wenn du dann schaust, wer dort angestellt ist, wie sie Luxemburgisch reden oder dass die Musik den ganzen Tag lang läuft. Ja, dann

muss man sich keine Fragen mehr stellen.“ (S1). So würden Bildungsungleichheiten stetig zunehmen, wird von Z2 hervorgehoben.

Als Fazit dieses Kapitels und basierend auf den Aussagen aus sämtlichen Interviews kann also gefolgert werden, dass Eltern in Bezug auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder wieder mehr zur Verantwortung gezogen werden müssen. Sie müssen sich mehr Zeit nehmen, und dann kann es laut Aussagen möglicherweise auch in der Schule wieder einfacher werden, zu lehren und zu lernen. Es bleibt dennoch die Frage offen, wie dies umzusetzen ist, da die meisten Eltern heutzutage auf ihre Arbeit angewiesen sind und sich die Freiheit, zuhause zu bleiben, um sich um die Kinder und deren Erziehung zu kümmern, nicht leisten können.

4.3.2. Wertzuschreibungen und Bedeutungen von Mehrsprachigkeit

Bei der Frage, ob die Befragten durch ihre Mehrsprachigkeit oder das mehrsprachige Schulsystem in Luxemburg auf Vorteile oder eher auf Nachteile gestoßen sind und wie sie diese Mehrsprachigkeit ansehen, waren sich alle Teilnehmer*innen, unabhängig vom Jahr oder der Region, in welcher sie die Schule besucht haben, einig, dass sie die Mehrsprachigkeit nur als Vorteil ansehen und sie durch die Mehrsprachigkeit auch nur Vorteile erlebt haben. Sie betonen in allen Aussagen, wie wertvoll ihre Mehrsprachigkeit ist. In allen Interviews wird betont, dass die Mehrsprachigkeit Luxemburgs und das frühe Erlernen von 3 Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) einem viele Möglichkeiten und Türen öffnet, welche man ohne die mehrsprachigen Fähigkeiten nicht erreichen könnte. In Luxemburg gilt diese Mehrsprachigkeit als normal und ist nicht mehr wegzudenken. Die Mehrsprachigkeit Luxemburgs wird als die größte Stärke des Landes bezeichnet und es wird von einer Befragten aus dem Norden spezifisch darauf aufmerksam gemacht, dass man sich Monolingualismus in einem so kleinen Land wie Luxemburg nicht leisten kann. „Also Mehrsprachigkeit, das ist meine persönliche Meinung, ist sehr wichtig. Ich war froh und dankbar all diese Sprachen lernen zu können und auch gut zu lernen.“ (N1).

Es wird erläutert, dass jede Sprache ihren Wert hat. Deutsch aus Nähe zum Luxemburgischen als Alphabetisierungssprache und Bildungssprache, Französisch als Alltags- und Amtssprache sowie Englisch als Weltsprache und immer mehr als die Sprache der Arbeitswelt. Das frühe Sprachenlernen wird von vier Befragten (Zentrum, Süden, Norden) als Grund genannt, weswegen ihnen das spätere Sprachenlernen viel einfacher gefallen ist und man sich auch in Ländern zurechtfinden kann, von welchen man die Sprache nicht beherrscht, weil man zum Beispiel Französisch kann und davon aus dem Spanischen ableiten kann. „Das hilft schon

weiter, wenn man so ähnliche Sprachen kann. Wenn man zum Beispiel Deutsch oder Französisch hat, kann man eben in zwei verschiedenen Sprachfamilien sich zusammenreimen, was da steht oder was geredet wird.“ (S3). Man fühlt sich durch die Mehrsprachigkeit, sprachlich gesehen, stets integriert, besonders wenn mehrere Sprachgruppen aufeinandertreffen und man mit allen kommunizieren kann. Von sämtlichen befragten wird in den Interviews gesagt, dass man durch die Mehrsprachigkeit durch die ganze Welt kommt, viele Möglichkeiten hat, um zu Arbeiten und an Universitäten zu studieren, welche sich in sehr verschiedenen Sprachräumen befinden. „Also ich sehe es definitiv nur als Vorteil an, dass wir so viele Sprachen sprechen können. Ich glaube, sonst wäre es mir auch nicht möglich gewesen meinen Bachelor auf Französisch und nun meinen Master auf Deutsch zu machen. Ich glaube, das ist wirklich eine Chance für uns.“ (N3).

4.3.3. Wille und Motivation

Über die Rolle von Wille und Motivation sind sich, wie beim Wert der Mehrsprachigkeit, sämtliche Teilnehmer*innen einig. Was aus sämtlichen Interviews in Bezug auf den Willen und die Motivation zu lernen und in die Schule zu gehen hervorgeht und von allen 12 Teilnehmer*innen angesprochen wird ist erstens, dass sie persönlich zu ihrer Schulzeit gerne in die Schule gegangen sind und gelernt haben und zweitens, dass heutzutage (2020er) der Wille zum Lernen nicht mehr da ist, weswegen das Erlernen von mehreren Sprachen immer schwieriger wird. Alle Teilnehmer*innen sagen in ihren Interviews, dass sie lernen wollten, dass es ein Fakt war zur Schule zu gehen und dort das zu machen und zu lernen, was einem gesagt wurde, ohne irgendetwas zu hinterfragen. Wenn man etwas einmal nicht sofort konnte, dann hat man sich hingegesetzt und solange geübt, bis man es konnte, weil man sich verbessern wollte. Der Wille war da.

„Weil es keine Konsequenzen mehr gibt. Wenn du gesagt bekommen würdest: ‚So, du hast eine 10/60 geschrieben und deswegen wirst du die Klasse nicht schaffen.‘, dann wären sie irgendwann leicht motiviert. Aber bei dem hin und her jetzt, wo du weiterkommst und es ist egal. Ja, dann bist du auch nicht motiviert.“ (S2). Von drei Befragten (Zentrum, Süden) wird hervorgehoben, dass das aktuelle Bewertungssystem nicht dazu beiträgt die intrinsische Motivation von Schüler*innen zu fördern. Tatsächlich gibt es keine Noten mehr, sondern Buchstaben von A (sehr gut) bis D (ungenügend). Jedoch fehlt die Transparenz, welche ein Notenspiegel wo man eine Note von 1-60 bekommen kann, mitbringt. Bewertungen müssen nicht stets negativ behaftet sein und Noten könnten laut den drei Befragten dazu beitragen, auch wenn dies dann

durch Druck passieren würde, dennoch wieder mehr Motivation in das eigene Lernen zu stecken.

Der größte Unterschied zu heutigen Kindern, wird in den Interviews so dargestellt, dass sie lernen wollten und motiviert waren viele Sprachen zu lernen, im Gegensatz zu heutigen Kindern. Es wird also hervorgehoben, dass in den luxemburgischen Grundschulen etwas verändert werden muss, damit die Kinder wieder den Willen entwickeln zu lernen. „Und da muss ein junger Mensch trotzdem ‚einfach‘ lernen, wenn ich gerne etwas erreichen möchte, dann muss ich dafür arbeiten. Sei das nun spielerisch oder anders. Ja, man muss eben lernen.“ (N1). In diesem Sinne wird vor allem im Norden und im Süden hervorgehoben, dass es unmöglich ist, jemandem etwas beizubringen, der weder den Willen noch die Motivation dafür hat. „Es ist nun mal relativ unmöglich jemandem etwas beizubringen, der es nicht lernen möchte.“ (N3). Da macht es laut den Befragten auch keinen Unterschied, ob man Frontalunterricht macht oder viele Spiele und interaktive Aufgaben in den Unterricht integriert. Wenn der Wille zu lernen nicht da ist (der der Kinder sowie der der Eltern), dann wird auch nichts gelernt und dann nimmt das Niveau der sprachlichen/schulischen Fähigkeiten immer mehr ab (Norden). Dies hat nicht unbedingt etwas mit der Erstsprache jedes individuellen Kindes zu tun, wie eine Befragte aus dem Süden hervorhebt, sondern einfach mit der Einstellung, welche die Kinder bereits von Zuhause mitbekommen. „Die Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Das verstehen sie gar nicht mehr zuhause, dass sie eigentlich in der Hand haben, was mit ihrem Leben passiert. Und auch, ich denke ihnen wird die Sache viel einfacher gemacht.“ (S3). Für die Kinder heutzutage (2020er) ist es eine schreckliche Vorstellung in die Schule zu gehen und zu lernen. Ihnen ist nicht mehr bewusst, dass sie für ihr eigenes Lernen und für ihr Vorankommen im Leben verantwortlich sind. Dabei spielen die Erziehung und die Situation zuhause sowie die Eltern eine entscheidende Rolle, was im vorherigen Kapitel bereits dargestellt wurde.

4.4. Perspektiven und Handlungsbedarfe zum Erhalt eines zukunfts-fähigen mehrsprachigen Schulsystems

4.4.1. Mögliche, allgemeine Veränderungen

Bei der Frage, ob und was die Befragten in Bezug auf die Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen verändern würden, um die Situation an den Grundschulen zu verbessern, werden vielseitige Vorschläge gemacht, welche im Folgenden dargestellt werden.

Erstens, wird in insgesamt zwei Interviews (Zentrum, Süden) darüber geredet, dass die Eltern wieder mehr sensibilisiert und zur Verantwortung gezogen werden müssen. Anstelle von kostenlosen Ganztagesbetreuungen in der Maison Relais und in Kindertagesstätten, in welchen die Kinder den gesamten Tag nicht zur Ruhe kommen können und abends keine Zeit oder Kapazitäten mehr bleiben für elterliche Erziehung, wird vorgeschlagen den Eltern oder einem Elternteil ein Gehalt auszuzahlen, wenn es zuhause bleibt oder nur halbtags arbeiten geht und sich ansonsten zuhause um die eigenen Kinder und deren Erziehung kümmert. Wenigstens ein Elternteil sollte zuhause bleiben können, um sich um die Betreuung der Kinder zu kümmern. Besonders in den ersten 5 Jahren ihres Lebens. Es ist auch die Rede von einer Verlängerung der Elternzeit, eben mit einem entsprechenden Gehalt. Dieser Vorschlag basiert auf dem Fakt, dass in Luxemburg jegliche Tagesbetreuung von Kindern (Kindertagesstätte, Maison Relais, etc.) kostenlos ist und vom Staat übernommen wird. Die Idee ist, dass der Staat diese finanziellen Mittel anstelle an Institutionen an Eltern auszahlen könnte, um so wieder mehr familiäre Erziehung und ein Beisammensein der Familie zu fördern. Insbesondere, da von sämtlichen Befragten aus den 1970er-Jahren hervorgehoben wird, dass das Grundproblem in der Schule nicht die Mehrsprachigkeit ist, sondern das Fehlen der Eltern im alltäglichen Leben der Kinder.

Zweitens, werden Vorschläge für ein strukturelles und ressourcentechnisches Umdenken gemacht. Es soll dafür gesorgt werden, dass in jeder Schule Förderklassen, respektive Anfangsklassen für das Sprachenlernen sind, in welche Kinder gehen können, wenn sie neu im Land ankommen. So soll dem generellen Abstieg des sprachlichen Fähigkeitsniveaus an luxemburgischen Grundschulen entgegengewirkt werden. Es soll ein Umdenken stattfinden in Bezug darauf, was Lehrkräfte Schüler*innen auf einer täglichen Basis sagen. Es soll vermehrt darauf geachtet werden, dass man Kindern, welche eine Sprache noch nicht können oder einen spezifischen sprachlichen Hintergrund haben nicht den Glaubenssatz vermittelt, dass sie wegen ihrer Sprache etwas nicht erreichen oder nicht lernen können. Ressourcentechnisch wird von einer Befragten vorgeschlagen, dass kleinere Klassen eingeteilt werden sollten in denen stets mindestens zwei Lehrkräfte unterrichten sollten, um so der Vielzahl an individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und auch um konkret auf die Mehrsprachigkeit eingehen zu können, indem die Aufgaben auf mehrere Lehrkräfte aufgeteilt werden können.

Drittens, wird in den Interviews dafür plädiert damit aufzuhören den Unterricht, Schule und insbesondere den Sprachenunterricht an sich ständig zu vereinfachen indem immer mehr Inhalte weggelassen werden und möglicherweise etwas zurückzurudern. „Das heißt die Idee alles einfacherer zu machen, weniger zu machen, geht nicht mehr auf. Das ist das Problem.“ (S4). Es

wird gesagt, dass die Machbarkeit weggenommen wird, weil alles, was als schwierig erscheint, sofort weggenommen wird. „Aufhören es kaputt zu machen! Es ist kein Fleck. Es ist kein Handicap. Es ist nur positiv.“ (S4), sagt eine Teilnehmerin aus dem Süden über den mehrsprachigen Unterricht und das Sprachenlernen an luxemburgischen Grundschulen. Natürlich sollte man nicht unterrichten wie in den 70er-Jahren, aber dennoch wieder damit beginnen mehr Substanz und Inhalt in die einzelnen Fächer zu bringen, um wieder eine gewisse Basis an Wissen zu schaffen.

Viertens, wird in den Interviews klar, dass vermehrt auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen eingegangen werden soll (Norden, Zentrum). „Also ich würde das ändern, dass man wirklich und ehrlich mit dem Kind gemeinsam schaut, was für Fähigkeiten es hat und wie es zum bestmöglichen Jugendlichen oder Erwachsenen heranwachsen kann, welcher später einen Beruf erlernen möchte, in welchem er sich zufrieden fühlt.“ (N1). Es geht also darum, konkret auf die Stärken und Schwächen der Schüler*innen einzugehen und Ressourcen so einzusetzen, dass diese passend gefördert werden. Es wird hervorgehoben, dass jedem Kind die Möglichkeit angeboten wird, an seinen jeweiligen Stärken und Schwächen zu arbeiten, ohne dass dabei die Stärkeren von den Schwächeren zurückgehalten oder die Schwächeren von den Stärkeren überrannt werden (Norden).

Eine letzte mögliche Veränderung, welche in den Interviews erwähnt wird, ist der Wert der Sprachen (Bildungssprachen, Alltagssprachen) und ob der Wert der einzelnen Sprachen sowie der Zeitpunkt, zu welchem einzelne Sprachen gelehrt und gelernt werden, noch aktuell sind oder überdacht und neu ausgerichtet werden sollen (Zentrum, Norden). In diesem Rahmen wird von einigen (Süden, Zentrum) das Pilotprojekt der Alphabetisierung auf Französisch parallel zur Alphabetisierung auf Deutsch gutgeheißen respektive mit einem eher skeptischen Blick betrachtet. Im folgenden Kapitel wird die Rolle der englischen Sprache und ob diese Einzug in das Curriculum der luxemburgischen Grundschule erhalten soll, genauer diskutiert. In diesem Rahmen kommt des Weiteren die Idee auf, das Französischlernen von der zweiten Klasse in die dritte Klasse zu verschieben, um den Schüler*innen etwas mehr Zeit mit nur einer neuen Fremdsprache zu ermöglichen (Norden). Hier werden besonders die Kinder hervorgehoben, welche erst seit Kurzem im Land sind und innerhalb von zwei Jahren zusätzlich zu ihrer Erstsprache dann auch noch gleichzeitig Luxemburgisch, Deutsch und Französisch lernen müssen. Die Idee soll dazu beitragen, Kinder nicht zu überfordern, wenn sie gleichzeitig drei Fremdsprachen lernen sollen.

4.4.2. Die Rolle des Englischen

Die englische Sprache sowie das Erlernen dieser Sprache und welche Rolle sie im Moment im luxemburgischen Schulsystem einnimmt, sprechen drei Teilnehmer*innen in den Interviews an (Zentrum, Norden). Dabei wird meist über den Stellenwert des Englischen gesprochen, da die Sprache für die Arbeitswelt, also für die Zukunft nach der Schule, als wichtiger angesehen wird im Vergleich zum Deutschen, das als eine „tote“ Sprache in Luxemburg und vor allem in der Arbeitswelt in Luxemburg angesehen wird. „Denn ich finde auch im Berufsleben, das Deutsche verliert seinen Wert. Später kann es nicht das Deutsche sein, was am allerwichtigsten für uns ist.“ (N2). Es wird hervorgehoben, dass heutzutage vermehrt englischsprachige Menschen nach Luxemburg kommen, um zu arbeiten, und dass auch die Nachbarländer wie Frankreich immer besser im Englischen werden und es somit immer mehr auf diese Sprache als Kommunikations- und Ausdrucksmittel ankommt (Zentrum). Daraus ziehen drei Teilnehmer*innen (Zentrum, Norden), dass der Stellenwert des Englischen sowie der Zeitpunkt, an welchem mit dem Englischlernen begonnen wird (in der 8. Klasse), überdacht werden sollen. Hier schlagen zwei Interviewteilnehmer*innen (Norden, Zentrum) vor, dass Englisch bereits in der Grundschule unterrichtet werden soll. Dies bereits ab der ersten Klasse oder früher. „Und möglicherweise das Deutsche nach und nach ein bisschen auflösen, um dem Englischen etwas Platz zu machen.“ (N2). Dabei kommt die Frage auf, ob dies überhaupt möglich ist, wenn die beiden Bildungssprachen aus der Grundschule, Deutsch und Französisch, zum gleichen Maße wie jetzt unterrichtet werden sollen, und ob es ressourcentechnisch möglich ist. Ein Befragter aus dem Norden hebt hierbei hervor, dass diese Änderung sinnvoll ist, weil in der heutigen Gesellschaft, im Vergleich zur Gesellschaft in den 1970er-Jahren, sehr viel Englisch durch Medien und eine veränderte Ausdrucksweise in den Alltag integriert ist, wohingegen zu ihrer Grundschulzeit Englisch als Fremdsprache angesehen wurde. Hinzu kommt, dass die englische Sprache laut einem Interviewteilnehmer (Norden) der mehrsprachigen Inklusion helfen könnte, da es eine Weltsprache ist. Die Rolle des Englischen fällt also unter die Diskussion des Stellenwertes der einzelnen Sprachen, welche im luxemburgischen Schulsystem einen Platz haben, und ob dieser Stellenwert in Bezug auf alle Sprachen (Bildungs- sowie Integrationssprachen und Alltagssprachen) überdacht und neu angeordnet werden sollte.

4.4.3. Die Rolle von Inklusion

Bei der Betrachtung von Inklusion ist zunächst der Unterschied zwischen sprachlicher Inklusion und sonderpädagogischer Inklusion zu machen. Beides wurde in sämtlichen Fokusgruppeninterviews, jedoch mehrheitlich in den Interviews der Regionen Norden und Zentrum, diskutiert. Die Probandin aus dem Zentrum, welche zuhause Portugiesisch redet, sagt zu sprachlicher Inklusion und Integration, dass für ihren Fall keine speziellen Maßnahmen, um eine Integration zu ermöglichen, nötig waren. Es wurde nichts Spezielles für sie gemacht. „Ich wurde gleich behandelt wie alle anderen, weil ich auch gleich war wie alle anderen. Und ich war auch genau so gut integriert.“ (Z3). Diese Aussage verdeutlicht, dass sprachliche Integration in manchen Fällen auch ohne gezielte Förderung gelingen kann. Im Großen und Ganzen wird hervorgehoben, dass mehrsprachige Kinder gut integriert waren, auch wenn sie für den Sprachunterricht temporär aus dem Klassenverband genommen wurden. „Er war für Deutsch und Französisch nicht da, aber für die anderen Kurse schon. Das hat ja nicht daran gehindert, dass wir in den Pausen als Klasse zusammen waren.“ (Z4).

Es wird dennoch angesprochen, dass es nicht einfach ist bei so vielen verschiedenen Niveaus in der Klasse zu unterrichten, wenn man Kinder hat welche die Sprache bereits sehr gut, gut oder noch gar nicht beherrschen (Zentrum, Norden). Als Lehrkraft kann man schließlich nicht den Unterricht unterbrechen, nur um einem Kind gerecht zu werden und dabei die 15 – 17 anderen Kinder vergessen oder benachteiligen. Hier stellt sich erneut die Frage nach den verfügbaren Ressourcen, welche im folgenden Unterkapitel genauer betrachtet wird. Eine Teilnehmerin aus dem Norden berichtet von einem Fall aus ihrer Schulzeit, wo ein Kind ausschließlich Englisch sprechen konnte. In diesem Fall war die Integration in die Klasse schwieriger, da die restlichen Kinder gar kein Englisch konnten und das englischsprachige Kind auch keine der geläufigen Schulsprachen beherrschte. Hier wurden Integrations- und Fördermaßnahmen genutzt, um dem Kind so gut wie möglich zu helfen. N3 hebt hier hervor, dass portugiesischsprachige Kinder diese Fördermaßnahmen nicht in Anspruch genommen haben. Es wurde angenommen, dass diese Kinder ohne Unterstützung dem Unterricht folgen können.

Im Anschluss an die Diskussion sprachlicher Inklusion werden in den Interviews vermehrt auch Aspekte sonderpädagogischer Förderung thematisiert. Hauptsächlich wurde hervorgehoben, dass Lehrkräfte in der Schule überfordert seien, wenn sie bereits auf alle Bedürfnisse von den einzelnen Kindern in Bezug auf das schulische Lernen eingehen sollen (Norden). Wenn dann noch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinzukommen, übersteigt dies meist die

personellen und strukturellen Kapazitäten. An dieser Stelle wird in den Interviews meist hervorgehoben, dass diese Kinder in Grundschulen nicht die Struktur und Unterstützung bekommen, welche sie benötigen, um ihre Entwicklung bestmöglich fördern zu können (Zentrum, Norden). Diese Kinder müssen einzeln betreut werden oder ständig eine Lehrkraft neben sich sitzen haben, was in vielen Schulen nicht möglich ist. N1 hebt im Interview hervor, dass man als Lehrkraft alle Schüler*innen auf ein Niveau bringen muss, das jedoch fast unmöglich ist, bei der Inklusion wie sie bis jetzt gemacht wird. In der derzeitigen Inklusionspolitik werden die Kinder ohne spezifische Bedürfnisse ausgebremst und ihre Leistungen verschlechtern sich. Auf der anderen Seite stehen die Kinder mit spezifischen Bedürfnissen, welche intensiv von den Lehrkräften gefördert werden, welche viel Zeit und Energie in die Förderung investieren. Doch meist kommen diese Schüler*innen trotz Förderung nicht weiter. Es kommt die Frage auf, ob Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen realen Platz im alltäglichen Schulsystem haben und man ihnen dort wirklich gerecht werden kann oder ob es nicht besser wäre, wenn sie in einer Schule mit speziellen Strukturen und Fördermöglichkeiten, welche auf sie zugeschnitten sind, besser lernen können (Norden).

Anhand der Interviewauswertungen wird klar, dass sich die schulische Inklusion, sowohl im sprachlichen als auch im sonderpädagogischen Bereich, im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realisierbarkeit befindet. Durch die Aussagen der Befragten wird deutlich, dass die benötigte individuelle Förderung häufig durch strukturelle und persönliche Grenzen erschwert wird.

4.4.4. Ressourcen und ihre Aufteilung

Ressourcen, sei das nun Lehrkräfte, Materialien, Zeit oder Räumlichkeiten, wurden in allen drei Interviews als ausschlaggebend in Bezug auf Inklusion und Betreuung in der Schule angesprochen. Beim Fazit sind alle Diskussionen darauf zurückgekommen, dass es meist eine Frage von Ressourcen ist, ob und wie nun in der Schule gehandelt wird. „Weil es einfach an einem gewissen Punkt nicht mehr möglich ist auf jedes Kind und seine Bedürfnisse einzugehen, wenn du eine Klasse mit so vielen verschiedenen Sprachen hast. Weil es dann einfach irgendwann den Rahmen des Möglichen sprengt.“ (N4). Viel hängt laut Z1 und N4 stets von der Schule selbst ab. Je nach Größe und Mitteln entstehen ganz andere Möglichkeiten für die jeweiligen Schulen und Schüler*innen. In den 2010er-Jahren haben die Schulen und Gemeinden mehr Möglichkeiten als in den 1970er-Jahren. So ist die Rede vom Erbau von Schulgebäuden an Orten die zentraler gelegen sind, wodurch Kinder aus mehreren verschiedenen Dörfern mit Bussen zu diesem großen Schulkomplex gefahren werden können. Das gibt

es heute (2020er) und gab es in den 1970er-Jahren nicht. Entscheidungen von Gemeinderäten bezüglich Landesplanung und Ressourcenverteilung haben also einen starken Einfluss auf das Erleben in der Schule und somit auch auf die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule, welche durch den Erbau von Schulkomplexen und kommunalen Schulen, besonders im Norden des Landes, angestiegen ist, da Schulkomplexe nun zu Sammelstellen für Kinder aus vielen kleineren Dörfern werden. „Zwangsläufig ist das Leben mittlerweile auch ganz anders und auch die Mehrsprachigkeit ist definitiv angestiegen.“ (N1).

Doch auch in Bezug auf Inklusion, sei das nun sprachliche oder sonderpädagogische, kommt die Ressourcenfrage in den Interviews immer wieder auf. Es wird von N3 hervorgehoben, dass viele Lehrkräfte sich im Alltag nur noch versuchen durchzuschlagen, weil die Situation in ihren Klassen so schwierig ist mit vielen verschiedenen Sprachen, Bedürfnissen und sonderpädagogischem Förderbedarf. Sehr oft bekommen die Kinder in diesen Fällen nicht das, was sie eigentlich bräuchten. So wird gesagt (Norden, Süden), dass es meistens an genügend Unterstützung und Ressourcen für die Lehrkräfte mangelt. „Es sind einfach diese riesigen Klassen mit all den verschiedenen Bedürfnissen und hier und da, dass da einfach sehr viel verloren geht und viele wertvolle Zeit verloren geht, die man dann nicht hat, um den Unterricht zu machen. Um die Kinder dann entsprechend und ordentlich zu fördern.“ (S3). Es geht also vermehrt darum, Ressourcen richtig aufzuteilen und zum richtigen Zeitpunkt einzusetzen, um so die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler*innen angemessen zu fördern und ihre Sprachfähigkeiten zu erweitern. Was wiederum die Motivation und die Lust am Lernen steigern kann.

5. Interpretation und Diskussion der Daten

Nachdem im vorigen Kapitel die erhobenen und analysierten Daten je nach „Themes“ (Braun & Clarke, 2022) präsentiert wurden, sollen sie an diesem Punkt nochmals kurz und kompakt zusammengefasst werden.

Die durchgeführte qualitative Analyse der drei Fokusgruppeninterviews soll eine Antwort darauf finden, inwiefern sich der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 2010er-Jahren im Vergleich zum Umgang in den 1970er-Jahren verändert hat. Anhand der analysierten Interviews kann nun aufgezeigt werden, dass im Laufe der letzten fünf Jahrzehnte sowohl ein struktureller als auch ein kultureller Wandel in Bezug auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit an den Grundschulen in Luxemburg vermerkt werden kann, welcher nicht immer sofort deutlich wird. Die erhobenen Daten verzeichnen Kontinuitäten aber auch Veränderungen im Hinblick auf das Sprachenlernen, die Organisation des Unterrichts, die Einstellungen von Lehrkräften sowie die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Beim Umgang mit der Mehrsprachigkeit handelt es sich um ein ambivalentes Verhältnis zwischen Selbstverständlichkeit und Differenzierung. In beiden untersuchten Zeiträumen (1970er, 2010er) wurde die Mehrsprachigkeit als ein fester Bestandteil des Schulsystems angesehen, welcher als gegeben akzeptiert wurde. Das Erlernen von drei Sprachen wurde in den 1970er-Jahren als eine Selbstverständlichkeit angesehen, welche nicht reflektiert oder hinterfragt wurde. Das schulische Lernen war an luxemburgischsprachige Schüler*innen angepasst und es fand wenig bis gar keine Differenzierung oder individualisierte Förderung im Unterricht statt. Von allen Kindern wurde erwartet, das nötige Lernen zu leisten, um den Anforderungen zu entsprechen. Auch in den 2010er-Jahren wurde das Dreisprachigkeitsmodell grundsätzlich nicht infrage gestellt. Es wurde als ein fester Bestandteil des luxemburgischen Schulalltages angesehen. Dennoch heben die Befragten aus diesem Jahrzehnt hervor, dass es eine deutlich angestiegene linguistische Heterogenität im Klassenzimmer sowie eine erhöhte Sensibilität für individuelle Lernvoraussetzungen gab, auch wenn diese Sensibilität nicht stets zu gezielten Fördermaßnahmen geführt hat. Diese Tendenz lässt sich mit dem angestiegenen Prozentsatz von Schüler*innen belegen, welche Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprachen haben. Diese Zahl ist in den 2010er-Jahren maßgeblich höher als in den 1970er-Jahren. Es geht eher in die

Richtung der individuellen Förderung als in den 1970er-Jahren. Der aktuelle Stand des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen kam in allen Interviews zur Sprache. In diesem Rahmen wurde hervorgehoben, dass die Zahl von verschiedenen Erstsprachen noch weiter angestiegen ist und es vermehrt zu individualisierten Unterstützungsmöglichkeiten kommt. Dabei wird deutlich gemacht, dass die Unterstützung gestiegen ist, das sprachliche Niveau des Unterrichts sowie der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen jedoch stark gesunken ist. Der Fokus des Sprachenunterrichts liegt in den 2020er-Jahren auf der Mündlichkeit sowie auf dem spielerischen Vermitteln von Lerninhalten, was ein Aufbrechen des Habitus in Bezug auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit sowie das Lernen in der Schule vermuten lässt.

Bei der Organisation des Sprachenunterrichts kristallisieren sich durch die Analyse der Daten eine Konstanz sowie erste neuere didaktische Impulse heraus. Trotz der oben genannten gesellschaftlichen Transformation ist das Curriculum in seinen Grundstrukturen größtenteils unverändert geblieben. Sowohl in den 1970er- als auch in den 2010er-Jahren wurde ab der ersten Klasse Deutsch als Alphabetisierungssprache gelehrt und gelernt, in der zweiten Klasse kam Französisch hinzu und Englisch folgte in der achten Klasse in der Sekundarschule. Die Rolle der luxemburgischen Sprache bleibt über die Jahre hinweg als universelle Verbindungs- und Integrationssprache konstant. Der Bereich, in welchem es graduell Veränderungen gab, ist das Sprachenlernen an sich sowie die Organisation des Unterrichts. Wo in den 1970er-Jahren Frontalunterricht, Disziplin und Druck waren sowie ein starker Fokus auf der Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen lag, wobei das Mündliche kaum gefördert wurde, zeigen sich in den 2010er-Jahren erste Tendenzen zu spielerischen Lernformen, etwa anhand des MILA-Programms, sowie die ständige Förderung der mündlichen Sprachkompetenzen. Trotz dieser Tendenzen bleibt das Fundament des Sprachenunterrichts traditionell auf den Schriftspracherwerb fokussiert, mit einem Schwerpunkt in Grammatik, Vokabellisten und Diktaten. Dabei wird besonders in den 2010er-Jahren deutlich, dass potenzielle Veränderungen im Sprachenlernen an die persönlichen Haltungen und didaktischen Entscheidungen einzelner Lehrkräfte gebunden sind, also von ihrem jeweiligen Habitus abhängig sind.

Die Rolle des Luxemburgischen sowie der monolinguale Habitus der mehrsprachigen luxemburgischen Grundschule werden in sämtlichen Interviews deutlich dargestellt. Das luxemburgische Schulsystem bleibt, entgegen der mehrsprachigen Ausrichtung des Curriculums und besonders im Schulalltag, in einem monolingualen Habitus verhaftet. Weder in den 1970er- noch in den 2010er-Jahren werden die Erstsprachen der Kinder im Unterricht miteinbezogen oder

thematisiert. Die Sprachen werden getrennt voneinander/parallel zueinander unterrichtet. Es findet kein mehrsprachiger Unterricht statt. Luxemburgisch hat die Aufgabe der Verbindungs- und Integrationssprache im schulischen Alltag, sei dies im formellen Unterricht als auch in den zwischenmenschlichen, sozialen Interaktionen zwischen Schüler*innen. Alle Befragten heben hervor, dass sie keine größeren Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprachen hatten. Es wird von allen Befragten spezifisch gesagt, dass alle Kinder sich untereinander mit Luxemburgisch verständigen konnten, weil die Mehrheit die Sprache beherrschte.

Im Vergleich der beiden untersuchten Zeiträume liegt der größte Unterschied zwischen den beschriebenen Lehrer*innenhaltungen, welche sich von autoritär zu fördernd entwickelt haben. Waren die Lehrkräfte in den 1970er-Jahren noch autoritäre Wissensvermittler*innen bei welchen es keinen Raum gab für individuelle Unterschiede und Differenzierung, so wird für die 2010er-Jahre deutlich gemacht, dass ein insgesamt unterstützenderer Umgang herrschte. Obwohl Leistungsdruck noch immer ein Teil des Schulalltags war, haben sich zu diesem Zeitpunkt Elemente der Ermutigung, der Unterstützung und des positiven Verstärkens zunehmend etabliert. Ein Aspekt, welcher sich durch alle Interviews diesbezüglich zieht, ist der, dass es Unterschiede in der Unterrichtsqualität sowie der Unterstützung gab, weil diese sich je nach Engagement und Einstellung der Lehrkraft unterschieden. Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit zu jedem Zeitpunkt, kann also auf den Habitus der jeweiligen Lehrkraft zurückgeführt werden und ob die Lehrkraft diesen reproduziert oder aus ihrem sozialisierten Habitus ausbricht, wie es für die heutigen Lehrkräfte von den Befragten beschrieben wurde.

Bei der Rolle, welche den Eltern zukommt, wird deutlich welchen Impakt der familiäre Einfluss sowie die Sozialisationsbedingungen auf die Erziehung von Kindern haben. Der Einfluss der familiären Erziehung auf das Sprachenlernen sowie auf den Willen und die Motivation zu Lernen wird von allen Befragten deutlich gemacht. In sämtlichen Interviews wird hervorgehoben, dass man gerne in die Schule gegangen ist und gelernt hat, dies heutzutage jedoch nicht mehr der Fall ist. Kinder haben keinen Willen mehr zu lernen. Befragte aus den 1970er-Jahren heben besonders hervor, welche entscheidende Rolle die elterliche Unterstützung für sie beim schulischen Erfolg gespielt hat. Vor dem Hintergrund einer wachsenden linguistischen und sozio-ökonomischen Diversität gewinnt dieser Aspekt in den 2010er-Jahren noch an Bedeutung. Hier wird die Ganztagesbetreuung in den „Maison Relais“ kritisch betrachtet, da diese meist nicht über die nötigen Ressourcen sowie über das pädagogische Personal verfügt, um die elterliche Erziehung und Unterstützung zu ersetzen. Die Aufforderung, dass Eltern wieder vermehrt

Verantwortung für ihre Kinder und deren Erziehung übernehmen müssen, zieht sich durch sämtliche Interviews und Jahrzehnte.

Die Mehrsprachigkeit an sich und im Schulsystem wird von durchweg allen Befragten als eine fundamental wichtige Ressource für Luxemburg und für sich selbst angesehen. Unabhängig vom Zeitpunkt des Grundschulbesuchs wird die Mehrsprachigkeit als etwas durchweg Positives und als eine Stärke empfunden. Durch das frühe Erlernen mehrerer Sprachen eröffneten sich allen Befragten eine Vielzahl an Bildungs- und Berufsmöglichkeiten. Mit gleicher Vehemenz wird die Notwendigkeit betont, das hohe sprachliche Niveau an luxemburgischen Grundschulen beizubehalten und dieses nicht durch didaktische Vereinfachungen zu verringern. Die Mehrheit der Interviewteilnehmer*innen stellt die heutige Entwicklung des Sprachenunterrichts an luxemburgischen Grundschulen mit der Tendenz zur Reduktion sprachlicher Anforderungen den ursprünglichen Bildungszielen des Systems gegenüber.

Letztlich werden in den Daten aktuelle Herausforderungen, mögliche Veränderungen und zukünftige Ausrichtungen thematisiert. Bei dieser Auseinandersetzung rücken die Themen der sprachlichen Neuausrichtung, Inklusion (sprachliche sowie sonderpädagogische) und Ressourcenverteilung in den Fokus. Das Thema der Inklusion stellt Lehrkräfte zunehmend vor Herausforderungen, da es an Personal, Zeit oder Infrastruktur mangelt. Differenzierter Unterricht mit individuellen Fördermöglichkeiten wird immer mehr gewünscht. Dieser bleibt jedoch häufig an personellen, zeitlichen und strukturellen Gegebenheiten der Schulen hängen. So wird in allen Interviews der Wunsch nach Veränderung und gegebenenfalls einer Neuausrichtung deutlich. Dabei werden die Vorschläge von kleineren Klassen, mehr Fachpersonal, gezielten Fördermaßnahmen sowie die Anpassung des Curriculums an die veränderte gesellschaftliche Realität genannt. Indessen werden die Rolle des Englischen sowie die Neuverteilung der Rollen und der Wert der einzelnen (Bildungs-)Sprachen zunehmend diskutiert. Spezifisch die Rolle der englischen Sprache wird einerseits als Ergänzung zu den bestehenden Bildungssprachen und andererseits als potenzielle Integrationssprache für Kinder mit diversen sprachlichen Hintergründen in der Grundschule diskutiert.

Nach der Präsentation und der Analyse der Daten sowie der Zusammenfassung kann ein erstes kurzes Fazit gezogen werden. Anhand der erhobenen Daten kann festgehalten werden, dass das Problem des mehrsprachigen Schulsystems nicht bei der Mehrsprachigkeit oder dem Erlernen mehrerer Sprachen liegt. Das Hauptproblem stellen die Erziehung oder vielmehr das Fehlen dieser, die Einstellung und Lebensrealitäten der Eltern, ein Mangel an Ressourcen und die

sozioökonomischen Faktoren dar. Diese wirken sich allesamt auf das Verhalten, die Einstellung sowie die Motivation und den Willen zu lernen der Schulkinder aus, was einen negativen Einfluss auf das Lehren und Lernen in der Grundschule und infolgedessen auf die Mehrsprachigkeit hat.

5.2. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse mit Bezug zur Theorie

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann aufgezeigt werden, dass der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen sich in den vergangenen Jahrzehnten auf gewisse Weise verändert hat. Dies wird jedoch nicht immer im Sinne einer eindeutig sichtbaren Weiterentwicklung deutlich. So bleibt einerseits die Rolle der Mehrsprachigkeit als systemischer Bestandteil erhalten. Andererseits hat ein erheblicher Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stattgefunden. Inwiefern das bestehende System diesen neuen Herausforderungen und Veränderungen gerecht wird, bleibt zu diskutieren.

Im folgenden Diskussionsteil soll nun mit Bezug zur Theorie aufgearbeitet werden, inwieweit das mehrsprachige luxemburgische Schulsystem den aktuellen Anforderungen einer mehrsprachigen und heterogenen Gesellschaft standhält, welche Faktoren diesen Wandel fördern oder hemmen und welche pädagogischen und bildungspolitischen Implikationen sich daraus ergeben. Zudem soll eine Antwort auf die Forschungsfrage: **„Inwiefern haben sich der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 2010er-Jahren im Vergleich zu den 1970er-Jahren verändert?“**, formuliert werden. Dabei dient die Habitus-Theorie von Bourdieu (1967) als theoretischer Rahmen, da man sowohl bei den geringen curricularen Veränderungen zwischen den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren als auch bei der Organisation des Sprachenunterrichts an luxemburgischen Grundschulen, den Einstellungen von Lehrkräften, der Nutzung der einzelnen Sprachen und der Rolle, welche den Eltern und der Erziehung zukommt, von der Habitus-Theorie reden kann. So können die Äußerungen von den Interviewteilnehmer*innen besser nachvollzogen werden. In diesem Sinne muss besonders eine Aussage aus den Interviews hervorgehoben werden, welche die Reproduktion des monolingualen Habitus an luxemburgischen Schulen sowie den Habitus der Lehrkräfte widerspiegelt: „Es ist ein schwieriges Thema und das Thema bleibt und wird auch noch in 50 Jahren schwierig sein.“.

5.2.1. Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-, in den 2010er-Jahren und zum heutigen Zeitpunkt.

Durch sämtliche Aussagen der zwölf Befragten, dass es normal war, in der Schule drei Sprachen zu sprechen, wobei zwei davon erst gelernt werden mussten (für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Luxemburgisch waren es drei Sprachen zu lernen), und sie keine weiteren Schwierigkeiten damit hatten, kristallisiert sich eine sprachliche Habitusform heraus. Diese Haltung, Mehrsprachigkeit und das Erlernen mehrerer Sprachen als gegeben anzusehen, ist auf die Sozialisierung im mehrsprachigen Luxemburger Land zurückzuführen. „Es ist eben normal in Luxemburg, dass man die Dreisprachigkeit hat.“ (S1). Dadurch, dass der Habitus einer Person für die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster steht (Söling & Köberlein, 2022), erschließt sich nun, dass deswegen für alle Befragten die sprachliche Mehrfachbelastung ein nicht zu hinterfragender bestehender Teil ihres Alltages darstellt. Während ihrer gesamten Sozialisation, sei dies nun als Kleinkind zu Hause, später in der Schule, bei Hobbys oder auf gesellschaftlichen Anlässen, wird deutlich gemacht, dass Mehrsprachigkeit stets vertreten ist und man die drei Sprachen (Deutsch, Französisch, Luxemburgisch) im Alltag in Luxemburg benötigt, um ein Teil der Gesellschaft sein zu können. Hier wird der Habitus der Mehrsprachigkeit sowohl zu Hause als auch in der Schule und von der Gesellschaft reproduziert. Dies wird wiederum in den Interviews auch von sämtlichen Befragten deutlich gemacht, dass sie sich dessen bewusst sind. In Bezug auf diesen Aspekt gibt es also keine Unterschiede zwischen den 1979er- und den 2010er-Jahren.

Zwei Aspekte, welche sich beim Vergleich zwischen den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren nur in den 2010er-Jahren verankern lassen, sind erstens die angestiegene Zahl der Multikulturalität und daher auch der Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern der luxemburgischen Grundschule. Zweitens, bildet sich durch die Aussagen der Befragten aus den 2010er-Jahren heraus, dass sich eine Tendenz zur individuellen Förderung entwickelt. Wenn man sich die statistischen Zahlen der Forum-Redaktion (1980) ansieht, hatten im Schuljahr 1974/1975 26 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Im Schuljahr 2013/2014 ist der Prozentsatz auf 49 % gestiegen (MENJE, 2024). Laut Sattler (2022) sollte nach diesen Aussagen der Befragten das „Bewusstsein gegenüber Sprachenvielfalt sowie die Valorisierung anderer Herkunftssprachen und kultureller Hintergründe“ verstärkt in den Unterricht einbezogen werden.

5.2.2. Die Organisation des Sprachenlernens an luxemburgischen Grundschulen

Obwohl sowohl in den 1970er-Jahren als auch in den 2010er-Jahren eine Mehrsprachigkeit durch das Erlernen von mehreren Sprachen im Laufe der Schulzeit entwickelt wird und diese von allen Befragten als normal angesehen und nicht kritisch hinterfragt wird, kann man nicht von einem mehrsprachigen Unterricht nach Ehrhart (2009) reden, da alle Sprachen im luxemburgischen Bildungssystem isoliert voneinander gelernt werden. Beim mehrsprachigen Sprachenlernen an luxemburgischen Grundschulen handelt es sich konkret um einen sukzessiven Spracherwerb respektive Zweitspracherwerb (Tracy, 2014; Grosjean, 2020), da das Lernen der zusätzlichen Sprachen in der Grundschule erst stattfindet, wenn sich die Erstsprache bereits etabliert und verfestigt hat. Somit zeichnet sich der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen sowohl in den 1970er-Jahren als auch in den 2010er-Jahren durch den monolingualen Habitus der multilingualen Schule aus (Gogolin, 2008). Alle Befragten beschreiben in den Interviews das Sprachenlernen jeweils im Deutschunterricht und im Französischunterricht, wobei das Luxemburgische für weitere Erklärungen und den Austausch zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften genutzt wird. Meist werden alle Fächer (auch der Sprachenunterricht) auf Luxemburgisch gehalten, so wie es Davis (1994) bereits erläutert hat:

„Although primary school teachers try to use the prescribed language of instruction (French or German) as much as possible during lessons, they use Lëtzebuergesch for explanations, directives, gaining students' attention, reprimands, and casual conversation. Teachers are also tolerant of student code switching — except when specific grammar points are being emphasized.“ (Davis, 1994, S.98).

Das Luxemburgische wird also, wie es auch von allen Befragten unabhängig von der Schulzeit beschrieben wurde, als Integrations- und Verbindungssprache für alle Herkunftsebenen angesehen und fortlaufend genutzt. Dies bereits seit über 50 Jahren. Dadurch wird jedoch auch der monolinguale Habitus bestärkt, reproduziert und verfestigt, welcher an luxemburgischen Grundschulen herrscht. Kommer (2022) belegt dies mit der Habitus-Theorie-Erklärung, dass der rekursive Prozess im Zentrum steht und sich so strukturierende und strukturierte Strukturen gegenseitig stets aufs Neue hervorbringen und einander stabilisieren. Konkret auf Gogolins (2008) Theorie des monolingualen Habitus in der multilingualen Schule bezogen bedeutet dies, dass nur die dominanten Sprachen der Gesellschaft/des Landes (hier die drei Amtssprachen Deutsch,

Französisch und Luxemburgisch) in der Bildung genutzt und gelehrt werden. Linguistische Minoritäten, respektive Erstsprachen, welche von den Amts- und Bildungssprachen abweichen, finden keinen Platz in der Schule (García & Wie, 2014) und können von Sprecher*innen nur in außerschulischen Sprachkursen gelernt werden, was auch aus den Interviews Zentrum und Norden hervorgeht, wenn über den Portugiesisch- und Italienischunterricht geredet wird.

An diesem Punkt kommen durch Aussagen aus den Interviews die Einstellungen und Vorgehensweisen der einzelnen Lehrkräfte ins Spiel, welche durch die Habitus-Theorie von Bourdieu (1967) und die Theorie des monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) belegt werden können. „Also, ich glaube, die ganze Debatte kann man nicht ganz unabhängig vom Lehrpersonal betrachten. Also ich glaube, das ist auch immer ein bisschen abhängig von der Lehrkraft, die man hat.“ (N4). Gogolin (2008) hebt hervor, dass sich der monolinguale Habitus in den Schulen festhält und reproduziert wird, weil der Lehrer*innenberuf als eine Ausbildung/Sozialisation eines spezifischen Habitus verstanden werden kann. Dieser spezifische Habitus wird durch die Ausbildung, also durch die Sozialisation junger Lehrkräfte, stetig reproduziert. „Die monolinguale Orientierung der Lehrerschaft als eine habituelle Praxisform zu begreifen, ermöglicht es, Geschehen besser zu verstehen, [...] Einstellungen, Wissensbestände, Handlungsbedingungen [...].“ (Gogolin, 2008, S.32). Durch diesen Teufelskreis kann ein Verständnis dafür gewonnen werden, weshalb der Umgang mit der Mehrsprachigkeit auf curricularer Ebene sowie die teilweise Überforderung der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit der steigenden Mehrsprachigkeit an Luxemburger Grundschulen sich durch die Geschichte des Luxemburger Landes zieht und heute noch genauso aktuell, wenn nicht noch aktueller ist als in den 1970er-Jahren. Dennoch kann man aus einigen Aussagen aus den Interviews herausziehen, dass es seit den 2020er-Jahren eine Tendenz zum Umdenken gibt und möglicherweise sogar ein Aufbrechen des bestehenden Habitus stattfindet. „Ansonsten, ja also es ist jetzt viel mehr spielerisch angehaucht. Auf jeden Fall bei jungen Lehrkräften. Wir müssen es so machen, weil wir es so an der Uni lernen. Also man lernt vor allem das Gegenteil von dem, wie es damals an den Schulen gehandhabt wurde.“ (S1). Diese Veränderung im Habitus der Lehrkräfte stellt einen Ausblick für weitere Forschungen dar, welche sich auf die zeitliche Periode der 2020er-Jahre konzentrieren würden.

Curricular gibt es also zwischen den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren keine großen Unterschiede oder Veränderungen. „Weil, wenn ich mir jetzt anschau, wie wir das alle gesagt haben mit den Sprachen, bei euch und bei uns war es eigentlich nicht viel anders. Jeder ist mit durchgekommen.“ (Z2). Wie bereits von der Forum-Redaktion (1980) beanstandet wird, dass

jeweils 12 Schulstunden pro Woche für Sprachenunterricht genutzt werden und diese Aufteilung des Curriculums im Jahr 2024 von der LUCET, Uni.lu und SCRIPT wieder belegt wird. Es wird also weiterhin, wie es bereits in den Gesetzen von 1843 und 1912 festgelegt wurde in der ersten Klasse mit dem Deutschen als Alphabetisierungssprache begonnen, ab der zweiten Klasse kommt das Französische hinzu und das Luxemburgische spielt eigentlich eine tagtägliche Rolle im Schulalltag, soll seit 1912 auch als Sprache unterrichtet werden, wird aber eher als gemeinsame Kommunikations- und Integrationssprache gesehen (Fehlen, 2018; Hu & Wagner, 2020; Sattler, 2020).

In den 1970er-Jahren kann man, auf Basis der Aussagen der Interviewteilnehmer*innen, welche zu dieser Zeit die Grundschule in Luxemburg besucht haben, von der Grammatik-Übersetzungsmethode (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021) sprechen. Nach Cuq (2005) ist diese Methode des Sprachenlernen sehr schriftbasiert und analytisch auf das Erlernen von Grammatik-Regeln fokussiert. Der Unterricht ist frontal, das Individuum steht nicht im Zentrum und es wird viel geschrieben, wiederholt und auswendig gelernt. Die Beschreibung der Methode passt zu den Beschreibungen, welche die Befragten aus den 1970er-Jahren über ihren erlebten Sprachenunterricht und das Sprachenlernen äußern. Was das Sprachenlernen in den 2010er-Jahren anbelangt, kann vom kommunikativen Ansatz (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021) gesprochen werden. Sowohl schriftliche als auch mündliche Sprachfähigkeiten werden gefördert. Sprache wird hier als etwas gesehen, was innerhalb von zwischenmenschlichen Kontakten entsteht, und somit werden die Schüler*innen und ihr Lernen individuell berücksichtigt. Die Schüler*innen stehen im Zentrum ihres eigenen Lernens. Die Grammatik wird immer noch als die Basis angesehen, um eine gute mündliche Sprachkompetenz zu entwickeln, stellt jedoch nicht mehr das Ziel des Sprachenunterrichts dar, sondern ein Mittel zum Zweck (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021). Der kommunikative Ansatz belegt, wie die Befragten aus den 2010er-Jahren ihr Sprachenlernen beschrieben haben. Sie haben mündliche Sprachkompetenzen entwickelt, wobei der Fokus dennoch auf dem Schriftspracherwerb lag.

Von sämtlichen Befragten wird zudem darauf aufmerksam gemacht, dass der Sprachenunterricht zum aktuellen Stand nicht mehr dazu beiträgt, das hohe sprachliche Niveau des Luxemburger Landes zu erhalten. „Wir nehmen raus. Wir machen immer weniger und weniger und weniger und was haben wir davon? Zu unserer Zeit war es zu viel, aber es ist wenigstens besser hängen geblieben. Wenn man alles rausnimmt aus dem Lehrplan, dann bleibt auch nichts.“ (S4). Was das Sprachenlernen anbelangt, kann behauptet werden, dass sämtliche Befragte in ihrem Habitus feststecken und überzeugt sind, dass es ein Fehler ist den Fokus mehrheitlich

auf die Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeiten zu legen. Diese Annahmen können mit dem kommunikativen Ansatz (Cuq, 2005; Biebighäuser, 2021) belegt werden, bei welchem trotz Förderung des Mündlichen, das Schriftliche mit der Grammatik stets die Basis des Sprachenlernens bildet. Konkrete Veränderungsvorschläge diesbezüglich werden konkreter im Folgekapitel diskutiert.

5.2.3. Der Einfluss familiärer Sozialisation auf den Spracherwerb

Die schlussfolgernden Aussagen, welche in sämtlichen Interviews in Bezug auf das Problem mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen getätigt werden, wurden bereits 2008 von Kühn und Ehrhart getätigt und von der PIRLS-Studie von 2006 belegt. Hierbei handelt es sich darum, dass es letztlich kein Problem der Sprachen ist, sondern ein Problem welches primär durch Bildungsnähe/-ferne, sozioökonomische Faktoren und das (nicht) Beherrschen des Luxemburgischen entsteht (Kühn & Ehrhart, 2008). Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass laut Ansicht der Befragten die sozioökonomischen Faktoren, bei welchen vor allem die Erziehung sowie die familiäre Sozialisation entscheidend sind, das größte Puzzleteil bei den Schwierigkeiten beim Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen darstellen und durch diese auch der Mangel an Wille und Motivation in Bezug auf das Lernen bei den Kindern entsteht. „Sprachliche Kompetenz ist also abhängig von den Gelegenheiten zum Sprachgebrauch.“ (Grosjean, 2020, S.15) sowie von sprachlichen Inputs durch wichtige Personen wie zum Beispiel Eltern, welche konsequent erfolgen müssen (Tracy, 2014).

Laut den Interviewaussagen kann also kurzgesagt alles auf die Eltern, die Erziehung sowie das Fernbleiben dieser und deren Verhalten zurückgeführt werden. Die Zeit, welche Eltern mit ihren Kindern verbringen (oder auch nicht verbringen) beeinflusst deren Sozialisation und somit den individuellen Habitus der Kinder und inwiefern sich ihr Charakter sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln. In diesem Rahmen muss ein besonderer Fokus auf die Interviewaussage gelegt werden, dass eine Ganztagesbetreuung keine Erziehung im familiären Umfeld ersetzen kann. Man muss sich fragen, welcher Habitus Kindern durch die Sozialisation in der Ganztagesbetreuung weitergegeben werden kann? Wenn es darum geht, dass sich die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster jedes einzelnen Kindes durch seine erfahrene Sozialisation entwickeln und der individuelle Habitus sich aus allen verinnerlichten, früheren sozialen Erfahrungen eines Menschen zusammenfügt (Söling & Köberlein, 2022; Kommer, 2022), können sämtliche Aussagen aus den Interviews diesbezüglich sowie über den Fakt, dass die Eltern heutzutage wieder für mehr Verantwortung für ihre eigenen Kinder und deren Erziehung

verantwortlich gemacht werden müssen, nachvollzogen werden. Wenn Kinder den Wert von Mehrsprachigkeit sowie den Wille und die Motivation zu lernen und in die Schule zu gehen vorgelebt bekommen würden, würde sich möglicherweise an luxemburgischen Grundschulen vieles verändern.

Bei den Wertzuschreibungen und Bedeutungen von Mehrsprachigkeit für die jeweiligen Befragten sind sich alle, unabhängig von Alter oder Region einig darin, dass die Dreisprachigkeit des Landes sowie des Bildungssystems und das Beherrschen von mehreren Sprachen nur als Vorteil angesehen werden kann. Es ist die größte Stärke Luxemburgs und muss beibehalten werden, was auch Kühn und Ehrhart (2008) belegen. Diesbezüglich muss natürlich hervorgehoben werden, dass mit einer Ausnahme, alle Interviewteilnehmer*innen als Erstsprache Luxemburgisch haben und somit von Anfang an beim Sprachenlernen an luxemburgischen Grundschulen bessere Aussichten hatten als manche Menschen mit anderen Erstsprachen sie erleben. Jede Sprache hat ihren Wert und bringt allen Befragten international sprachliche Vorteile in der Arbeits- und Akademikerwelt. „Französisch zwischen Bildungssprache und lingua franca im Umgang mit Nachbarn und Zuwanderern aus romanischen Ländern; Deutsch, offiziell sekundär, als Schreib- und Mediensprache, aber in Wirklichkeit alltäglich; schließlich Lëtzebuergesch als durchaus lebendige Umgangssprache, das 1984 zur Nationalsprache erklärt wurde“ (Weber, 1994, S.129). Besonders Ehrhart (2009) belegt den Wert der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen sowie für jedes Individuum. Diesbezüglich kann erneut auf die Habitus-Theorie nach Bourdieu zurückgegriffen werden, da es durchaus mit der Sozialisation der 12 Befragten, welche sie durch Familie, Schule, Ausbildung und Gesellschaft erlebt haben, zutun haben kann, dass sie so überzeugt sind, vom Mehrwert der Mehrsprachigkeit. Dadurch, dass die historische Entwicklung der Mehrsprachigkeit bis ins 14. Jahrhundert zurückreicht und Luxemburg offiziell seit 1912 dreisprachig ist wird der Habitus der Mehrsprachigkeit, wozu der Wert der Mehrsprachigkeit dazugehört, reproduziert und weitergegeben. So kann an diesem Punkt durchaus die Frage aufgeworfen werden, welche Berg (2011) bereits formuliert hat und auch vom MENJE (2018a) aufgegriffen wurde, ob die Mehrsprachigkeit an sich als die Muttersprache der Luxemburger*innen identifiziert werden kann.

5.2.4. Perspektiven und Handlungsbedarfe zum Erhalt eines zukunftsfähigen mehrsprachigen Schulsystems

In sämtlichen Interviews wurde deutlich gemacht, dass die Mehrsprachigkeit mit dem Deutschen, dem Französischen, dem Luxemburgischen und später mit dem Englischen im

luxemburgischen Schulsystem an allen Grundschulen beibehalten werden soll. Wie Ehrhart (2009) sowie das luxemburgische Schulgesetz (2025) bereits hervorgehoben haben, stellt die Mehrsprachigkeit Luxemburgs die größte Stärke des Landes und jedes Individuums dar, welches die luxemburgische Schule durchläuft. Dennoch werden von allen zwölf Befragten mögliche Veränderungsvorschläge gemacht, welche alle zur Lösung der Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen beitragen sollen. Unter die allgemeinen Veränderungen fallen das verstärkte zur Verantwortung ziehen der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder anstelle von ganztägigen Aufenthalten in schulischen Institutionen wie der Schule und der „Maison Relais“ (1), die Schaffung von Auffang- und Förderklassen in ausnahmslos allen Grundschulen des Landes (2), das Aufteilen der Schüler*innen in verschiedene Niveaus für den Sprachenunterricht in der Grundschule (3), wieder mehr Inhalte in den Sprachenunterricht integrieren und mehr von den Schüler*innen verlangen (4), vermehrt auf die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler*innen achten (5) und Förderansätze dort ansetzen sowie das Neudenken/eine Neuordnung der Sprachen in der Grundschule (6). All diese Veränderungsvorschläge können als Ausblicke für mögliche weitere Forschungsvorhaben angesehen werden.

Bei der Neuordnung der Sprache muss darüber diskutiert werden, welche Rolle dem Deutschen zum jetzigen Zeitpunkt tatsächlich noch zukommt, da dieses hauptsächlich als Alphabetisierungs- und Bildungssprache genutzt wird, im Alltag jedoch kaum und die Arbeitswelt mehrheitlich französisch- und englischsprachig ist. Die Frage kommt also auf, ob immer noch mit dem Deutschen in der Grundschule begonnen werden soll oder ob das Französische eine größere Rolle einnehmen sollte, respektive das Englische in das Curriculum der Grundschule integriert werden sollte, da die Mehrheit der Schüler*innen durch ihre weltliche Sozialisation und durch moderne Medien bereits im Grundschulalter einen starken Bezug zum Englischen entwickelt. Dabei kommt die Frage auf, ob eine weitere Sprache (Englisch) in der Grundschule integriert werden könnte, während das Sprachlernpensum der beiden Bildungssprachen Deutsch und Französisch mit 12 Stunden in der Woche beibehalten wird. Zudem muss sich die Frage gestellt werden, wo bei der Wertverteilung der Sprachen das Luxemburgische bleibt, ob dieses nicht auch verstärkt in der Grundschule als Alltags- und Schriftsprache gefördert werden sollte. Diese Überlegungen können anhand des Pilotprojektes ALPHA (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024) belegt werden. Das Pilotprojekt der Alphabetisierung auf Französisch parallel zur deutschen Alphabetisierung, wobei die Eltern der Kinder wählen können, in welcher der beiden Sprachen ihr Kind alphabetisiert werden soll, stellt eine erste Möglichkeit des

sprachlichen Umdenkens an luxemburgischen Grundschulen dar, wobei es den Wert der Mehrsprachigkeit und die Entwicklung dieser beibehält und als Ziel hat (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024). Fakt ist, dass jeder Sprache an den luxemburgischen Grundschulen eine entscheidende Rolle zukommt. „By separating students only for language-related teaching units and for mathematics (depending on the respective school’s decision), the pilot project aims at fostering Luxembourgish as an integration and communication language, and it thus remains an important key factor to facilitate mutual understanding in a plurilingual school population.” (Colling et al., 2024, S.19). Ein Pilotprojekt zur Integration des Englischen in der Grundschule, auch wenn es nur für eine Schulstunde pro Woche wäre, sowie beim luxemburgischen, stellt einen interessanten Ausblick dar.

Beim Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen wird automatisch auch von Integration und Inklusion gesprochen. Dabei haben sich aus den Interviews zwei Bereiche herauskristallisiert: die sprachliche und die sonderpädagogische Inklusion. „Die sprachliche, kulturelle und soziale Diversität des Landes stellt den Bildungssektor vor enorme Herausforderungen.” (LUCET, Uni.lu & SCRIPT, 2024, S.10). Das Spannungsfeld, als welches die Thematik der Inklusion bezeichnet werden muss, trägt maßgeblich zur Problematik mit dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen bei, da es meist zur Überforderung der Lehrkräfte kommt und sie nicht allen Kindern mit allen individuellen Bedürfnissen, seien diese nun von sprachlicher oder sonderpädagogischer Natur, gerecht werden können. Welche Rolle der sprachlichen sowie der sonderpädagogischen Inklusion im Rahmen des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen zukommt, stellt einen weiteren Ausblick für zukünftige Forschungsvorhaben dar.

Ressourcen und ihre Aufteilung spielen in sämtlichen Interviews eine entscheidende Rolle bei sämtlichen Themen wie Inklusion, Unterstützung, Förderung und dem Sprachenlernen. Die meisten der Probleme in der Schule werden auf die Ressourcenfrage bezogen, sei dies nun ein Mangel an Lehrkräften, Materialien, Zeit oder Räumlichkeiten. „Weil es einfach an einem gewissen Punkt nicht mehr möglich ist auf jedes Kind und seine Bedürfnisse einzeln einzugehen, wenn du eine Klasse mit so vielen verschiedenen Sprachen hast. Weil es dann einfach irgendwann den Rahmen des Möglichen sprengt.“ (N4). Wie bereits erläutert hängt zudem Vieles von der Schule selbst und den dortigen Lehrkräften ab. Da stellt sich die Frage, ob das so sein muss oder ob ein Umdenken in der Schulorganisation und im Lehrer*innenberuf nicht dazu beitragen könnte, diese Problematik zu lösen, was sich gegebenenfalls auch auf die Mehrsprachigkeit und den Umgang mit dieser an luxemburgischen Grundschulen auswirken könnte. Damit

dieses Umdenken stattfinden kann, muss sich jedoch auch die Sozialisation der Lehrkräfte ändern oder angepasst werden, was zu einem neuen Habitus (Gogolin, 2008; Kommer, 2022; Söling & Köberlein, 2022) für Lehrkräfte führen kann. Diese Gedanken bilden wiederum interessante Ansätze für zukünftige Forschungsprojekte und mögliche Arbeitsgruppen in der Schulentwicklung an luxemburgischen Grundschulen.

6. Schlussfolgerung

Mittels dieses Forschungsvorhabens sollte eine Antwort auf die Frage *„Inwiefern haben sich der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 2010er-Jahren im Vergleich zu den 1970er-Jahren verändert?“* gefunden werden. Die bestenfalls zu belegende These lautet folgendermaßen: *„Seit den 2010er-Jahren wird vermehrt versucht anhand der Erstsprachen der Schüler*innen zu differenzieren und individuell zu fördern, was in den 1970er-Jahren nicht der Fall war.“*. Die These kann nach Durchführung des Forschungsvorhabens nur teilweise belegt werden. So hat sich aus den Daten ergeben, dass seit den 2010er-Jahren durchaus vermehrt auf eine individuelle Förderung der einzelnen Schüler*innen geachtet wird. Eine solche Förderung fand in den 1970er-Jahren nicht statt. Die Erstsprachen der Schüler*innen spielen laut den analysierten Daten jedoch weder in den 1970er- noch in den 2010er-Jahren eine Rolle im Sprachunterricht und werden nicht mit in den Unterricht miteinbezogen. Inwiefern hat sich im Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 2010er-Jahren im Vergleich zu den 1970er-Jahren nun jedoch etwas verändert?

Schlussfolgernd kann aus dieser Studie gezogen werden, dass sich der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen zwischen den 1970er- und den 2010er-Jahren durchaus in einigen Bereichen verändert haben, jedoch nicht in einem durchweg linearen Fortschritt. Während in beiden untersuchten Jahrzehnten die Dreisprachigkeit des Bildungssystems als „normal“ und fest verankert angesehen wird, hat ein deutlicher Wandel zwischen den Jahrzehnten in Bezug auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer sowie auf die pädagogischen Herausforderungen stattgefunden. Die gestiegene Heterogenität im Klassenzimmer durch die Vielzahl an unterschiedlichen Erstsprachen macht eine Sensibilisierung des sprachdidaktischen Handelns und eine Differenzierung der Förderung erforderlich. Im direkten Vergleich der beiden Jahrzehnte wird deutlich, dass der Diskurs rund um Sprache und Lernen in den 2010er-Jahren komplexer geworden ist und sich ein wachsendes Bewusstsein für linguistische Differenzierungen zeigt. In den 1970er-Jahren war dies nicht der Fall, da kaum über Mehrsprachigkeit reflektiert wurde und auch keine Differenzierung stattfand.

Das wohl wesentlichste Ergebnis der Forschungsarbeit ist, dass der Umgang mit der Mehrsprachigkeit nicht allein anhand von Vorgaben im Curriculum geregelt wird, sondern maßgeblich durch den individuellen Habitus einer jeden Lehrperson beeinflusst wird. So üben die

individuellen Merkmale der Lehrkräfte (Einstellungen, Überzeugungen, Sozialisation) einen signifikanten Einfluss auf die individuelle Förderung der Schüler*innen aus. Obwohl die Dreisprachigkeit offiziell im Gesetz verankert ist, besteht der monolinguale Habitus weitestgehend fort und manifestiert sich durch eine, trotz erlaubtem und Genutztem Code-Switching, strenge Sprachtrennung im Sprachenunterricht der vereinzelter Sprachen, der begrenzten Integration der Erstsprachen und dem dominanten Gebrauch des Luxemburgischen im Schulalltag.

Letztlich hebt die hiesige Studie hervor, dass die Herausforderungen des mehrsprachigen Unterrichts meist nicht auf die Mehrsprachigkeit selbst zurückzuführen sind. Vielmehr entstehen die Probleme bedingt durch mehrheitlich strukturelle Faktoren wie Ressourcenmangel, mangelnde Zeit für individuelle Förderung, die steigende Belastung der Lehrkräfte sowie die familiäre Erziehung und der Mangel dieser sowie durch sozioökonomische Rahmenbedingungen. Diese Faktoren erschweren eine Umsetzung eines tatsächlich mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtes und können einen erheblichen Einfluss auf akademischen Erfolg sowie auf das Sprachenlernen haben.

6.1. Genereller Ausblick

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse in dieser Studie können weitere Forschungsprojekte für die Zukunft geplant werden, in denen die Mehrsprachigkeit im Luxemburger Schulsystem sowie an den einzelnen Grundschulen weiter untersucht und ausgewertet wird. Dabei ziehen die Frage nach dem didaktischen Wert der spielerischen Vermittlung von Lerninhalten sowie die Neuordnung der Wertzuordnung der (Bildungs-)Sprachen, der pädagogische Habitus der jüngeren Lehrkräfte und das neueste und aktuelle Pilotprojekt der Alphabetisierung auf Französisch besonderes Interesse auf sich. Eine Forschungsfrage, welche für zukünftige und weitere Forschungsarbeiten im Bereich des Lehrens und Lernens als interessant angesehen wird, konnte sich aus den Interviewdiskussionen herauskristallisieren. Sie lautet folgendermaßen: „Bringt das spielerische, weniger strenge Lernen/Vermitteln von Lerninhalten in der Grundschule tatsächlich etwas oder können Schüler*innen dadurch immer weniger?“

Zudem wird es als lohnenswert angesehen diese Studie erneut durchzuführen, nur diesmal mit dem Fokus auf den zeitlichen Perioden der späten 2010er-Jahre und den 2020er-Jahren, da aus dieser Studie hervorgeht, dass sich eine Tendenz bei jüngeren Lehrkräften entwickelt, didaktisch anders zu handeln und den Fokus eher auf die Mündlichkeit und das spielerische Lernen zu legen. Diese Änderungen im Sprachenunterricht könnten Anzeichen eines sich wandelnden Habitus sein. Dieser beginnende Veränderungsprozess könnte ein erster Schritt sein, um mit

bestehenden Strukturen und Traditionen zu brechen und diese langfristig zu transformieren. Dabei kommt dem Einfluss des Lehrer*innenhabitus auf die Qualität und die Differenzierung im Sprachenunterricht ein besonderes Interesse zu. Dieser Aspekt sollte in weiteren Forschungen untersucht werden, vor allem mit Blick auf die Frage wie Lehrkräfte in den 2020er-Jahren in Bezug mit dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit lehren und lernen, was ihre Haltungen und Einstellungen sowie Vorgehensweisen sind.

Ein weiterer Forschungsansatz für die Zukunft ergibt sich aus der Frage nach einer Neuordnung des Wertes, der Rolle, welche den einzelnen Sprachen im Curriculum zukommt. Die jetzige Anordnung, bei welcher Deutsch als Alphabetisierungssprache und Französisch als zweite Bildungssprache angesehen werden, erscheint angesichts der gesellschaftlichen Realität zunehmend als fragwürdig. Dabei zeigen der verstärkte Einzug des Englischen im kindlichen Alltag, die Bedeutung des Luxemburgischen als Integrationssprache sowie das Pilotprojekt ALPHA, dass curriculare Flexibilität und sprachdidaktische Innovation gefordert sind.

6.2. Ausblick für zukünftige Lehrkräfte

Zukünftige Lehrkräfte, welche im mehrsprachigen Bildungssystem an luxemburgischen Grundschulen arbeiten werden, können sich aus der vorliegenden Forschungsarbeit vor allem eines mitnehmen: Mehrsprachigkeit ist nicht das Problem und sollte auch nicht als Problem angesehen werden. Es ist eine Realität, eine Ressource und die größte Stärke, welche man als Kind im Luxemburger Schulsystem entwickeln kann. Dabei setzt der konstruktive Umgang damit voraus, dass alle Lehrkräfte sich ihres eigenen pädagogischen Habitus bewusst sind und ein lebenslanges Lernen praktizieren, um nicht in veralteten Routinen hängen zu bleiben und ihre pädagogischen Entscheidungen kritisch reflektieren.

Mehrsprachigkeit, wenn diese gefördert und entwickelt werden soll, muss im Klassenzimmer gelebt werden anstelle nur im Curriculum verankert zu sein. Dies bedeutet für die persönliche professionelle und pädagogische Praxis von (zukünftigen) Lehrkräften, dass diese sensibel und aufgeschlossen auf die sprachlichen Voraussetzungen aller Schüler*innen eingehen sollten, ihre Herkunftssprachen wertschätzen und einen differenzierten Unterricht gestalten sollten. Mehrsprachigkeit soll aktiv gefördert werden. So, dass die Lehrkräfte auch dort Unterstützung anbieten können, wo das Bildungssystem an seine Grenzen stößt. Dabei muss ihnen stets bewusst sein, dass ihre Haltung, ihr eigener pädagogischer Habitus, eine zentrale Rolle einnimmt.

Mehrsprachigkeit darf, wie im Kapitel der Kontextualisierung des Falls Luxemburg anhand der Texte von der Forum-Redaktion (1980) und von Thomas (2012) dargestellt wurde, kein Selektionskriterium sein, welches Bildungsungleichheiten weiter vorantreibt. Mehrsprachigkeit muss viel mehr als gesellschaftliche Realität und pädagogische Chance verstanden werden, welche allen Schüler*innen auf lange Sicht in der akademischen Lebensphase und später in der Berufswelt international Türen öffnet. Diese Überzeugung sollten Lehrkräfte, ob zukünftige oder bereits mit langjähriger Berufserfahrung, in ihren professionellen und pädagogischen Werdegang integrieren, um so aktiv zu einem inklusiveren, gerechteren und linguistisch sensibleren und vielfältigeren Schulsystem beizutragen. Damit auch in Zukunft alle Kinder eine dreisprachige/mehrsprachige Bildung bekommen und alle Vorteile von Mehrsprachigkeit erleben können, unabhängig von ihrer Herkunft oder Bildungsnähe.

7. Bibliographie

- Althaus, A. & Apel, L. (2023). *Oral History*. Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam. <https://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok-2478>
- 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). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. <https://doi.org/10.25656/01:26447>
- Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.233-252). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_15
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L. & Ugen, S. (2024). *Literacy Acquisition in German or French in the Pilot Project “Zesumme wuessen!” – Preliminary ÉpStan Results of Student Characteristics, Achievement, Motivation, and Parental Support*. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). <https://doi.org/10.48746/ALPHA2024>
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Davis, K. (1994). Chapter 4: Language Use and Schooling. *Language Planning in Multilingual Contexts – Policies, Communities, and Schooling in Luxembourg*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.8>
- Ehrhart, S. (2009). *Wie viele Köpfe soll der Drache tragen – oder: Wie mehrsprachig sind Schule und Gesellschaft in Luxemburg?*. Metaphorik.de
- Elsner, D. (2020). Fremdsprachen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.39-45). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_5

- Fehlen, F. (2018). Die Grundlegung des Luxemburger multilingualen Habitus – Die Einführung der zweisprachigen Primärschule 1843 und die Folgen. In M. Gardin & T. Lenz (Hrsg.), *Die Schule der Nation – Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg* (S.55-75). Beltz Juventa.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forum-Redaktion. (1980). Babylonische Zustände. *Forum*, 44, 2-9. Abgerufen von <https://www.forum.lu/article/babylonische-zustaende/>
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.87-91). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- Gantefor, 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). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Groos, J. (2024). *Exposé der Masterarbeit – Der Umgang mit und die Rolle der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen – Ein Vergleich zwischen den 1970er- und den 2010er-Jahren*. Universität Wien.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.14-21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.875-892). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>

- Hu, A. & Wagner, JM. (2020). Zwischen Tradition und Globalisierung – Mehrsprachigkeit in Luxemburg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.353-357). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_52
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- Instruction ministérielle du 10 septembre 2010 concernant la langue véhiculaire. Abgerufen am 07.04.2025 von https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20250223
- Kieffer, E. (1977). Schule – auch für (Fremd)arbeiterkinder?. *Forum*, 17, 29-32. Abgerufen von <https://www.forum.lu/article/schule-a-auch-fuer-fremdarbeiterkinder/>
- Kirsch, C. (2018). Mehrsprachige Bildung in der frühen Kindheit – Rahmenbedingungen und professionelle Praktiken. In Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Universität Luxemburg (Uni.lu), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018*. (S.136-139). We-Print.
- Kirsch, C. & Aleksic, G. (2021). Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift?. *International Journal of Multilingualism*, 18, 534-550. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1905643>
- Kommer, S. (2022). Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus? In K. Lehnen, A. Langenohl & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 37–68). Campus.
- Kühn, P. & Ehrhart, S. (2008). *Bildungsstandards Sprachen – Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachunterricht an Luxemburger Schulen*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxemburg.
- Le Gouvernement Luxembourgeois. (2022). *Apropos – Sprachen in Luxembourg*. Abgerufen von <http://gouvernement.lu/de/publications.html>. am 11.01.2025.
- Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues. Art.1. Langue nationale. Abgerufen am 07.04.2025 von <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo>

Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues. Art.3. Langues administratives et judiciaires.

Abgerufen am 07.04.2025 von <https://legi-lux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo>

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Universität Luxemburg (Uni.lu), & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2024*. Imprimerie Heintz. <https://doi.org/10.48746/bb2024lu-de-digipub>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2018a). *Sprooch-lech Bildung am éischte Cycle, Deel 1: Sprooch a Sproochen zu Lëtzebuerg*. Abgerufen von <https://men.public.lu/de/publications/langues/informations-generales/c1-sprooch-sproochen1.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2018b). *Sprooch-lech Bildung am éischte Cycle, Deel 2: D'Kand a seng Sprooch(en)*. Abgerufen von <https://men.public.lu/de/publications/langues/informations-generales/c1-sprooch-sproochen2.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2018c). *Sprooch-lech Bildung am éischte Cycle, Deel 3: Sprooch a Sproochen am éischten Cycle*. Abgerufen von <https://men.public.lu/de/publications/langues/informations-generales/c1-sprooch-sproochen3.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2023). « zésumme wuessen ! » Alphabétiséierung op Franséisch. Abgerufen von <https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2023/07/19-alphabetisation-francais.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2024). *Enseignement fondamental : Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2022/2023*. Abgerufen von <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/fondamental/22-23-ef-statistiques-globales.html>

Moes, R. (2013). La réforme scolaire de 1912. *Forum*, 325. Abgerufen von <https://www.forum.lu/article/la-reforme-scolaire-de-1912/>

- Plan d'études – École fondamentale. (2011). Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Abgerufen von <https://men.public.lu/de/publications/courriers-education-nationale/numeros-speciaux/plan-etudes-ecoles-fondamentale.html>
- Règlement grand-ducal modifiée du 15 août 2023 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. Art.3. Abgerufen am 07.04.2025 von https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20250223
- Règlement grand-ducal modifiée du 15 août 2023 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. Art.4. Abgerufen am 07.04.2025 von https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20250223
- Règlement grand-ducal modifiée du 5 septembre 2023 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental. Art.4. Abgerufen am 07.04.2025 von https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20250223
- Reiff, P. (2012). *Le Luxembourg 1960-2010, L'évolution de l'enseignement depuis 1960*. Institut national de la statistique et des études économiques – STATEC. Abgerufen von <https://statistiques.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/luxembourg/2012/luxembourg-14-12.pdf>
- Riehl, C. (2013). Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In P., Auer (Hrsg.) *Sprachwissenschaft*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_11
- Rohstock, A. & Lenz, T. (2018). Ein nationaler Weg zur Internationalisierung: Bildungsreformen in Luxemburg, 1945-1970. In M. Gardin & T. Lenz (Hrsg.), *Die Schule der Nation – Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg* (S.173-191). Beltz Juventa.
- Rösler, D. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.25-37). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_2
- Sattler, S. (2022). *Curriculum und Mehrsprachigkeit – Planung und Gestaltung sprachlicher Identität in Luxemburg*. transcript Verlag.
- Söling, S. & Köberlein-Neu, J. (2022). Habitus-Theorie. *Monitor Versorgungsforschung*, (02/22), 44-46. <https://doi.org/10.24945/MVF.02.22.1866-0533.2390>

- 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.13-33). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>
- Thomas, B. (2012). Mehrsprachigkeit in der Schule. *Forum*, 324, 28-29. Abgerufen von <https://www.forum.lu/article/mehrsprachigkeit-in-der-schule/>
- Weber, N. (1994). Sprachen und ihre Funktionen in Luxemburg. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 66, 129-169. Franz Steiner Verlag
- Weber, J-J. & Horner, K. (2012). The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: progress or regress?. *Language, Culture and Curriculum*, 25, 3-15. Routledge. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.653054>
- Weber, J-J. (2015). *Language Racism*. Palgrave Pivot London. <https://doi.org/10.1057/9781137531070>
- Weth, C. (2016). Mehrsprachigkeit und Varietäten-vielfalt in Luxemburgs Schulen. *Forum*, 365, 26-28. Abgerufen von <https://www.forum.lu/article/mehrsprachigkeit-und-varieteten-vielfalt-in-luxemburgs-schulen/>
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.180-191). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_12

8. Anhang

8.1. Leitfaden des Fokusgruppeninterviews 1.0 (Zentrum)

Leitfadeninterview für das Fokusgruppeninterview zu Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen in den 1970er- und 2010er-Jahren

Thema: *Umgang mit Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren.*

Einleitende Fragen:

1. Begrüßung und Vorstellung, Einleitung zum Thema, Erklärung vom Ablauf des Fokusgruppeninterviews
2. Haben Sie noch Fragen bevor wir mit dem Interview/der Diskussion beginnen?
3. Können Sie als erstes Ihre Erfahrungen in der luxemburgischen Grundschule in den 1970er-Jahren/2010er-Jahren erzählen?
 - a. Wann genau haben sie die Grundschule in Luxemburg besucht?
 - b. In welcher Region in Luxemburg waren Sie in der Schule?
 - c. Welche Klassenstufe haben Sie zu dieser Zeit besucht?
 - d. Mit welcher Erstsprache (Sprache, welche zuhause geredet wurde) sind Sie aufgewachsen? Was ist Ihre Familiensprache?
 - e. Wie haben Sie den schulischen Spracherwerb während der Grundschulzeit persönlich erlebt? (Deutsch, Französisch, Luxemburgisch)

Français: Avez-vous encore des questions avant que nous ne commençons l'interview/la discussion ? Tout d'abord, pouvez-vous raconter votre expérience à l'école primaire luxembourgeoise dans les années 1970/2010? Quand exactement avez-vous fréquenté l'école primaire au Luxembourg? Dans quelle région du Luxembourg avez-vous été scolarisé ? Quel niveau de classe avez-vous fréquenté à cette époque? Avec quelle première langue (langue parlée à la maison) avez-vous grandi? Quelle est la langue parlée au sein de votre

famille? Comment avez-vous vécu personnellement l'apprentissage des langues pendant votre scolarité (école primaire)? (allemand, français, luxembourgeois)

Leitende Fragen zur Mehrsprachigkeit in der Schule:

1. Welche Sprachen wurden 1970/2010 in der Grundschule unterrichtet?
 - a. Welche Sprache(n) waren die Hauptunterrichtssprachen?
 - b. Wurden auch andere Sprachen in den Unterricht integriert?
 - c. In welcher Klasse/Jahrgang wurde welche Sprache unterrichtet?
2. Wie war der Sprachenunterricht organisiert?
 - a. Wie oft wurden verschiedene Sprachen unterrichtet?
 - b. Wie wurden die verschiedenen Sprachen unterrichtet? Erinnern Sie sich an spezifische Vorgehensweisen/Maßnahmen?
3. Können Sie sich an Momente erinnern, in welchen die Sprache zu einem Hindernis für den Unterricht wurde? → Momente, die Sie selbst erlebt haben oder Momente, die Sie beobachten konnten?
4. Können Sie sich an Diskussionen/Meinungen zur Mehrsprachigkeit aus Ihrer Schulzeit erinnern, welche von Lehrkräften/Eltern geäußert wurden, wenn ja welche waren das?
 - a. Eher positive oder/und negative Einstellungen?
 - b. Wie haben Sie diese aufgenommen?
 - c. Wie haben diese auf Sie gewirkt und was hat das mit Ihnen gemacht?
5. Wie haben Lehrkräfte auf sprachliche Herausforderungen reagiert? Eher mit Ermutigungen oder eher mit Druck?
 - a. Haben Sie konkrete Beispiele an welche Sie sich erinnern können?
 - b. War es bei Ihnen gleich oder anders als bei XY?

Français: Quelles langues étaient enseignées à l'école primaire en 1970/2010 ? Quelle(s) langue(s) était(étaient) la(les) langue(s) principale(s) enseignée(s) ? D'autres langues étaient-elles également intégrées dans l'enseignement ? Quelle langue était enseignée dans quelle classe/année ? Comment l'enseignement des langues était-il organisé ? À quelle fréquence les différentes langues étaient-elles enseignées ? Comment les différentes langues étaient-elles enseignées ? Vous souvenez-vous de procédures/mesures spécifiques ? Vous souvenez-vous de moments où la langue est devenue un obstacle à l'enseignement ? Des moments que vous avez vécus vous-même ou des moments que vous avez pu observer ? Vous souvenez-vous de discussions/opinions sur le plurilinguisme qui ont eu lieu pendant votre scolarité et qui ont été exprimées par des enseignants/parents, si oui, lesquelles ? Des attitudes plutôt positives ou/et négatives ? Comment les avez-vous reçues ? Comment vous ont-elles affecté et qu'est-ce que cela vous a fait ? Comment les enseignants ont-ils réagi aux défis linguistiques ? Plutôt par des encouragements ou plutôt par une pression ? Avez-vous des exemples concrets dont vous pouvez vous souvenir ? Est-ce que cela a été identique ou différent chez vous par rapport à XY ?

Leitende Fragen zu Mehrsprachigkeit (Individuelle & bei Mitschüler*innen):

Erstsprache Luxemburgisch/ Deutsch	Erstsprache Portugiesisch, Französisch, Holländisch, Italienisch, Arabisch, etc.
Gab es Kinder in der Schule welche mehrsprachig/nicht mit Erstsprache Luxemburgisch oder Deutsch aufgewachsen sind? - Wenn ja, welche Sprachen waren das? - Welche Maßnahmen wurden für diese Kinder ergriffen (spezielle Programme oder Unterstützung, Fördermaßnahmen)? - Wie wurde mit diesen Kindern im Unterricht umgegangen?	Wie war es für Sie in der Schule mit einer anderen Erstsprache als Luxemburgisch oder Deutsch? - Welche Sprachen haben Sie zu dieser Zeit am meisten genutzt und wo? - Wurden unterstützende Maßnahmen für Sie ergriffen? Wenn welche? - Wie wurden Sie im Unterricht behandelt (von Lehrkräften & Mitschüler*innen)? - Haben Sie das Gefühl, dass Sie gut in Ihre Klasse integriert waren?

- Haben Sie viel mit diesen Kindern interagiert? Auf welche Weise?	
Welche Herausforderungen gab es für die mehrsprachigen Kinder? - Haben Sie auch solche Herausforderungen beim Spracherwerb in der Grundschule erlebt? - Wie haben Sie sich dabei gefühlt, wenn Sie im Unterricht sprachliche Schwierigkeiten hatten?	Welche Herausforderungen gab es für Sie? - Wie schätzen Sie Ihre persönlichen Herausforderungen beim Sprachenlernen im Vergleich zu Kindern mit Erstsprache Luxemburgisch ein? - Wie haben Sie sich dabei gefühlt, wenn Sie im Unterricht sprachliche Schwierigkeiten hatten?
Wurden die verschiedenen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler beim Lernen miteinbezogen? - Inwiefern fand dies (nicht) statt? An was erinnern Sie sich spezifisch?	Wurde Ihre Erstsprache beim Lernen im Unterricht miteinbezogen? - Inwiefern fand dies (nicht) statt? An was erinnern Sie sich spezifisch?
Wie wurden Kinder mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen in den Schulalltag integriert? - Erinnern Sie sich an konkrete Integrationsmaßnahmen und wie diese stattfanden?	Wie wurden Sie in den Schulalltag integriert? - Erinnern Sie sich an spezifische Situationen, wo dies der Fall war? - Gab es konkrete Integrationsmaßnahmen?
Gab es Förderklassen für das Erlernen von Sprachen (Schulsprachen, Erstsprache)? - Haben Sie selbst Erfahrungen mit solchen Klassen gemacht? Wie war das für Sie?	Haben Sie innerhalb/außerhalb der Schule Förderklassen für das Erlernen von Sprachen besucht? - Wann fand dieser Unterricht statt? - Welche Sprache haben Sie dort gelernt? - Wie sah der Unterricht aus?
Haben Sie das Gefühl, dass die Mehrsprachigkeit Ihnen/anderen Schüler*innen Vorteile oder Nachteile gebracht hat? Gab es Momente, in denen Sie sich aufgrund der Sprache ausgeschlossen oder besonders integriert gefühlt haben?	

Français: Y a-t-il eu des enfants à l'école qui ont grandi en étant plurilingues/non germanophones ou luxembourgeois ? Si oui, de quelles langues s'agissait-il ? Quelles mesures ont été prises pour ces enfants (programmes spéciaux ou soutien, mesures de promotion) ? Comment ces enfants ont-ils été traités en classe ? Avez-vous beaucoup interagi avec ces enfants ? De quelle manière ? Quels ont été les défis pour les enfants multilingues ? Avez-vous également rencontré de tels défis lors de l'acquisition de la langue à l'école primaire ? Comment vous sentiez-vous lorsque vous aviez des difficultés linguistiques en classe ? Les différentes premières langues des élèves ont-elles été prises en compte dans l'apprentissage ? Dans quelle mesure cela s'est-il (ou non) produit ? De quoi vous souvenez-vous spécifiquement ? Comment les enfants issus de milieux linguistiques différents ont-ils été intégrés dans le quotidien scolaire ? Vous souvenez-vous de mesures d'intégration concrètes et de la manière dont elles ont été mises en œuvre ? Y a-t-il eu des classes de soutien pour l'apprentissage des langues (langues de scolarisation, première langue) ? Avez-vous vous-même fait l'expérience de telles classes ? Comment cela s'est-il passé pour vous ? Avez-vous le sentiment que le multilinguisme vous a apporté/a apporté à d'autres élèves des avantages ou des inconvénients ?

Français: Comment avez-vous vécu votre scolarité avec une première langue autre que le luxembourgeois ou l'allemand ? Quelles langues utilisiez-vous le plus à cette époque et dans quelles circonstances ? Des mesures de soutien ont-elles été prises pour vous ? Si oui, lesquelles ? Comment avez-vous été traité en classe (par les enseignants & les autres élèves) ? Avez-vous le sentiment d'avoir été bien intégré dans votre classe ? Quels ont été les défis que vous avez rencontrés ? Comment évaluez-vous vos défis personnels à travers l'apprentissage des langues par rapport aux enfants dont la première langue est le luxembourgeois ? Comment vous sentiez-vous lorsque vous aviez des difficultés linguistiques en classe ? Votre première langue a-t-elle été prise en compte dans l'apprentissage en classe ? Dans quelle mesure cela a-t-il (ou non) eu lieu ? De quoi vous souvenez-vous spécifiquement ? Comment avez-vous été intégré(e) dans le quotidien scolaire ? Vous souvenez-vous de situations spécifiques où cela s'est produit ? Y a-t-il eu des mesures concrètes d'intégration ? Avez-vous suivi des classes de soutien pour l'apprentissage des langues à l'intérieur/à l'extérieur de l'école ? Quand ces cours ont-ils eu lieu ? Quelle langue y avez-vous apprise ? Comment se présentaient les cours ? Y a-t-il eu des moments où vous vous êtes senti exclu ou particulièrement intégré à cause de la langue ?

Persönliche Reflexion:

1. Welche Entwicklungen haben Sie seit den 1970er-Jahren in Bezug auf den Sprachenunterricht und die Unterstützung mehrsprachiger Kinder beobachtet? Hat sich der Sprachenunterricht für mehrsprachige Kinder verbessert? Warum (nicht)?
2. Welche Entwicklung konnten Sie seit den 2010er-Jahren beobachten? Hat sich der Sprachenunterricht für mehrsprachige Kinder verbessert? Warum (nicht)?
3. Wie beurteilen Sie rückblickend den Unterricht für mehrsprachige Kinder in den 1970er-Jahren sowie in den 2010er-Jahren? Welche Unterschiede gibt es?
4. Würden Sie am mehrsprachigen Schulsystem Luxemburgs etwas ändern, wenn Sie könnten?
 - a. Wenn ja, was wäre das?
 - b. Wenn nein, warum nicht?
5. Würden Sie behaupten, dass die einzigartige sprachliche Situation Luxemburgs als ein Vorbild für mehrsprachige Schulsysteme angesehen werden kann? Warum (nicht)?
6. Finden Sie das Thema der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen stellt ein wichtiges, relevantes Diskussionsthema dar, welches weiterhin untersucht und diskutiert werden sollte?

Français: Quels développements avez-vous observés depuis les années 1970 en ce qui concerne l'enseignement des langues et le soutien aux enfants multilingues ? L'enseignement des langues aux enfants multilingues s'est-il amélioré ? Pourquoi (pas) ? Quelle évolution avez-vous observée depuis les années 2010 ? L'enseignement des langues aux enfants multilingues s'est-il amélioré ? Pourquoi (pas) ? Rétrospectivement, comment jugez-vous l'enseignement pour les enfants multilingues dans les années 1970 et dans les années 2010 ? Quelles sont les différences ? Si vous le pouviez, changeriez-vous quelque chose dans le système scolaire multilingue luxembourgeois ? Si oui, quoi ? Si non, pourquoi pas ? Diriez-vous que la situation linguistique unique du Luxembourg peut être considérée comme un modèle pour les systèmes scolaires multilingues ? Pourquoi (non) ? Pensez-vous que

le thème du plurilinguisme dans les écoles primaires luxembourgeoises constitue un sujet de discussion important et pertinent qui devrait continuer à être étudié et discuté ?

Abschließende Fragen:

1. Möchten Sie an dieser Stelle noch etwas ergänzen oder teilen?
2. Haben Sie Fragen an mich?
3. Gibt es etwas, was Ihnen wichtig erscheint und Sie ansprechen möchten, was bis jetzt noch nicht angesprochen wurde?

Français: Vous souhaitez ajouter ou partager quelque chose à ce stade ? Avez-vous des questions à me poser ? Y a-t-il quelque chose qui vous semble important et que vous aimeriez aborder, mais qui n'a pas encore été abordé jusqu'à présent ?

Vertiefende Fragen, welche bei stockendem Gespräch oder Unsicherheiten gestellt werden können:

1. Können Sie darauf genauer eingehen?
2. Was meinen Sie genau damit?
3. Erinnern Sie sich dabei an eine bestimmte Situation?
4. Was denken Sie dazu Herr/Frau XYZ?
5. Kann jemand diese Sichtweise noch weiter ausführen?
6. Hatten Sie ähnliche/ganz andere Erfahrungen als Frau/Herr XY?

Français: Pouvez-vous être plus précis sur ce point ? Que voulez-vous dire exactement ? Vous souvenez-vous d'une situation particulière ? Qu'en pensez-vous, Monsieur/Madame XYZ ? Quelqu'un peut-il développer ce point de vue ? Avez-vous vécu des expériences similaires/complètement différentes de celles de Madame/Monsieur XY ?

Dank und Verabschiedung:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme am Interview und für Ihre Zeit und die wertvollen Einblicke. Wenn Ihnen nachträglich noch etwas einfallen würde, können Sie dies jederzeit mit mir teilen, indem Sie mich per Mail oder Telefon kontaktieren können.

8.2. Leitfaden des Fokusgruppeninterviews 2.0 (Norden, Süden)

Thema: *Umgang mit Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Grundschulen in den 1970er-Jahren und den 2010er-Jahren.*

Einleitende Fragen (vor Beginn der Aufnahme):

1. Begrüßung und Vorstellung, Einleitung zum Thema, Erklärung vom Ablauf des Fokusgruppeninterviews
2. Haben Sie noch Fragen bevor wir mit dem Interview/der Diskussion beginnen?

Grundsätzliche Informationen:

- f. Wann genau haben sie die Grundschule in Luxemburg besucht?
- g. In welcher Region/Dorf in Luxemburg waren Sie in der Schule?
- h. Mit welcher Erstsprache (Sprache, welche zuhause geredet wurde) sind Sie aufgewachsen?

Leitende Fragen zur Mehrsprachigkeit in der Schule (Beginn der Aufnahme):

3. Können Sie als erstes Ihre Erfahrungen in der luxemburgischen Grundschule in den 1970er-Jahren/2010er-Jahren erzählen?
4. Wie haben Sie den schulischen Spracherwerb während der Grundschulzeit persönlich erlebt? (Deutsch, Französisch, Luxemburgisch)
5. Gab es Kinder in der Schule welche mehrsprachig/nicht mit Erstsprache Luxemburgisch oder Deutsch aufgewachsen sind? Wenn ja, wie viele und welche Sprachen waren das?
6. Wie war der Sprachenunterricht organisiert?
 - a. Welche Sprachen wurden 1970/2010 in der Grundschule unterrichtet?
 - b. Wie wurden die verschiedenen Sprachen unterrichtet? Erinnern Sie sich an spezifische Vorgehensweisen/Maßnahmen?

7. Können Sie sich an Momente erinnern, in welchen die Sprache zu einem Hindernis für den Unterricht wurde? → Momente, die Sie selbst erlebt haben oder Momente, die Sie beobachten konnten?
8. Können Sie sich an Diskussionen/Meinungen zur Mehrsprachigkeit aus Ihrer Schulzeit erinnern, welche von Lehrkräften/Eltern geäußert wurden, wenn ja welche waren das?
 - a. Eher positive oder/und negative Einstellungen?
 - b. Wie haben Sie diese aufgenommen und wie haben diese auf Sie gewirkt?
9. Wie haben Lehrkräfte auf sprachliche Herausforderungen reagiert? Eher mit Ermutigungen oder eher mit Druck? (Konkrete Beispiele?)

Leitende Fragen zu Mehrsprachigkeit (Individuelle & bei Mitschüler*innen):

Erstsprache Luxemburgisch/ Deutsch	Erstsprache Portugiesisch, Französisch, Italienisch, Arabisch, etc.
Wenn es ein mehrsprachiges Klassenzimmer (mehrere Erstsprachen) gab, wie haben Sie dieses erlebt? - Welche Maßnahmen (Hilfs- & Integrationsmaßnahmen) wurden für mehrsprachige Kinder ergriffen (spezielle Programme oder Unterstützung, Fördermaßnahmen)? - Wie wurde mit diesen Kindern im Unterricht umgegangen? - Haben Sie viel mit diesen Kindern interagiert? Auf welche Weise?	Wie war es für Sie in der Schule mit einer anderen Erstsprache als Luxemburgisch oder Deutsch? - Welche Sprachen haben Sie zu dieser Zeit am meisten genutzt und wo? - Wurden unterstützende Maßnahmen für Sie ergriffen? Wenn welche? - Wie wurden Sie im Unterricht behandelt (von Lehrkräften & Mitschüler*innen)? - Wie wurden Sie in den Schulalltag integriert? (konkrete Maßnahmen?)
Welche Herausforderungen gab es für die mehrsprachigen Kinder?	Welche Herausforderungen gab es für Sie?

- Haben Sie persönlich auch solche Herausforderungen beim Spracherwerb in der Grundschule erlebt? - Wie haben Sie sich dabei gefühlt, wenn Sie im Unterricht sprachliche Schwierigkeiten hatten?	- Wie schätzen Sie Ihre persönlichen Herausforderungen beim Sprachenlernen im Vergleich zu Kindern mit Erstsprache Luxemburgisch ein? - Wie haben Sie sich dabei gefühlt, wenn Sie im Unterricht sprachliche Schwierigkeiten hatten?
Wurden die verschiedenen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler beim Lernen miteinbezogen? - Inwiefern fand dies (nicht) statt? An was erinnern Sie sich spezifisch?	Wurde Ihre Erstsprache beim Lernen im Unterricht miteinbezogen? - Inwiefern fand dies (nicht) statt? An was erinnern Sie sich spezifisch?
Gab es Förderklassen für das Erlernen von Sprachen (Schulsprachen, Erstsprache)? - Haben Sie selbst Erfahrungen mit solchen Klassen gemacht? Wie war das für Sie?	Haben Sie innerhalb/außerhalb der Schule Förderklassen für das Erlernen von Sprachen besucht? - Wann fand dieser Unterricht statt? - Welche Sprache haben Sie dort gelernt? - Wie sah der Unterricht aus?
Haben Sie das Gefühl, dass die Mehrsprachigkeit Ihnen und/oder anderen Schüler*innen Vorteile oder Nachteile gebracht hat? Gab es Momente, in denen Sie sich aufgrund der Sprache ausgeschlossen oder besonders integriert gefühlt haben?	

Persönliche Reflexion:

10. Welche Entwicklungen haben Sie seit Ihrer persönlichen Grundschulzeit in Bezug auf den Sprachenunterricht und die Unterstützung mehrsprachiger Kinder beobachtet? Hat sich der Sprachenunterricht für mehrsprachige Kinder verbessert? Warum (nicht)?

11. Wie beurteilen Sie rückblickend den Unterricht für mehrsprachige Kinder in den 1970er-Jahren sowie in den 2010er-Jahren? Welche Unterschiede gibt es?

12. Würden Sie am mehrsprachigen Schulsystem Luxemburgs etwas ändern, wenn Sie könnten?

- a. Wenn ja, was wäre das?
- b. Wenn nein, warum nicht?

13. Finden Sie das Thema der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen stellt ein wichtiges, relevantes Diskussionsthema dar, welches weiterhin untersucht und diskutiert werden sollte?

Abschließende Fragen:

- Möchten Sie an dieser Stelle noch etwas ergänzen oder teilen?
- Haben Sie Fragen an mich?
- Gibt es etwas, was Ihnen wichtig erscheint und Sie ansprechen möchten, was bis jetzt noch nicht angesprochen wurde?

Vertiefende Fragen, welche bei stockendem Gespräch oder Unsicherheiten gestellt werden können:

- Können Sie darauf genauer eingehen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Erinnern Sie sich dabei an eine bestimmte Situation?
- Was denken Sie dazu Herr/Frau XYZ?
- Kann jemand diese Sichtweise noch weiter ausführen?
- Hatten Sie ähnliche/ganz andere Erfahrungen als Frau/Herr XY?

Dank und Verabschiedung:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme am Interview und für Ihre Zeit und die wertvollen Einblicke. Wenn Ihnen nachträglich noch etwas einfallen würde, können Sie dies jederzeit mit mir teilen, indem Sie mich per Mail oder Telefon kontaktieren können.

8.3. Kodierleitfaden

Name der Kategorie/The-men	Unterthe-men	Fokus/ Definition	Ankerbeispiel anhand eines Zitates/Interviewauszuges
Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen (4.1.)	Die 1970er-Jahre (4.1.1)	Aussagen, die sich auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen jeweils in den 1970er-, den	Mir hunn am Fong guer keen decken Hype do-raus gemaach datt mir elo eng aner Sprooch géife léieren. Et wor ganz normal Däitsch ze léieren als éischt Sprooch. An dono Franséisch mee dat war normal, mir sinn do derduerch gaangen. Dat war einfach normal. (Z2)
	Die 2010er-Jahre (4.1.2.)	2010er-Jahren und heute befassen. (Zeitlicher Vergleich, Wandel im Diskurs)	Fir de Rescht hunn ech scho fonnt datt mir relativ getrimmt goufen an de Sproochen. Also ech perséinlech hat elo keng Schwieregkeet domadder. Et huet mir schonn éischter Spaass gemaach ze léieren. Mee ech weess awer vun aneren aus menger Klass datt do der scho relativ vill Schwieregkeeten haten. (N3)
	Mehrsprachigkeit heute (4.1.3.)		D'Ënnerstëtzung ass besser ginn, mee den Niveau ass erof gaangen. (Z2)
Die Organisation des Sprachenlernens an luxemburgischen Grundschulen (4.2.)	Die Organisation des Sprachunterrichtes (4.2.1.)	Aussagen, welche beschreiben wie der Sprachunterricht an luxemburgischen Schulen aufgebaut ist (Curriculum, Sprachpolitik).	Mee et war awer och ni e Problem. Doduerch dat een, wat ech gutt fonnt hunn, eng Sprooch no der anerer geléiert huet. An der Spillschoul mam Lëtzebuergeschen, mat den anere Kanner am Lëtzebuergeschen ënnerhalen. Dann hu mir mam Däitschen ugefaang, wann dat gesiess huet dono ass déi Franséischsprooch bäikomm. (N1)
	Der Monolinguale Habitus und die Rolle	Aussagen, welche den monolingualen Habitus der luxemburgischen Grundschule	Also ech ka mech mol net dorun erënneren, datt eppes op Portugisesch oder op Polnesch oder Russesch gesot gouf. Also, datt gesot gouf: Da so et an denger Sprooch. Ech menge wann, da

des Luxemburgischen (4.2.2.)	darstellen sowie die Rolle des Luxemburgischen im schulischen Alltag beschreiben.	gouf op eng vun den zwou Sproochen ëmgeswicht. Wann s du et net op Däitsch verstanen hues, da gouf et nach eng Kéier op Lëtzebuergesch gesot. A wann de Portugis et nach ëmmer net verstane gouf, da gouf et nach eng Kéier op Franséisch gesot. Mee et gouf net gefrot: Wéi heescht et dann op Portugisesch. Well den Enseignant konnt dat jo och net verstanen. Sos gouf awer net vill mat de Sprooche vu jiddwengem gemaach. (S1)
Das Sprachenlernen (4.2.3.)	Aussagen, welche sich auf die Didaktik des Sprachenlernen und Sprachlernmethoden sowie schulische Praktiken beziehen.	An dono och d'Franséisch ganz vill Grammaire. Ganz vill Hausaufgabe gouf et. Dat weess ech ganz gutt. Disserten ze schreiwe fir d'Fantasie unzereegen, mir hu misste Bicher liesen, Vokabele léieren, Vokabele schreiwen, Verbe léieren. Dat heescht et ass wierklech gepocht ginn sou à la Base dat ganzt vun ënnenop richtig ze léiere vir herno da richtig Texter kënnen ze schreiwen. Vill Diktater och, ganz vill Diktater. (N1)
Sprache als Hindernis (4.2.4.)	Aussagen, in welchen es darum geht, ob Sprache(n) als Hindernis im Alltag oder in der Schule angesehen wurden.	Dat war definitiv eng Hürd fir jiddwereen, fir eis, fir hien, fir d'Léierpersonal. Also well mir konnten eis jo guer net mat him verstännegen, hie konnt sech net mat eis verstännege well mir keen Englesch konnten. An jo d'Léierpersonal hunn him da just mam Engleschen, mee hien huet eise Kuer net verstanen. D'Léierpersonal konnt awer nu mol kee Kuer op Englesch hale well sos hunn déi 23 aner aus der Klass näischt méi verstanen. (N3)
Die Einstellungen von Lehrkräften (4.2.5.)	Aussagen, welche die Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit	Bon, ech mengen déi ganz Debatte kann een net ganz onofhängeg vum Léierpersonal kucken. Also ech mengen dat ass och ëmmer e bëssen

		in der Schule beschreiben und wie Lehrkräfte auf Sprachen und deren Unterricht reagiert haben.	ofhängeg vun der Joffer oder dem Schoulmeeschter wou een huet. (N4)
Der Einfluss familiärer Sozialisation auf den Spracherwerb (4.3.)	Erziehung und die Rolle der Eltern (4.3.1.)	Aussagen über die Rolle vom Elternhaus und der Eltern in Bezug auf Erziehung, Mehrsprachigkeit und Schwierigkeiten in der Schule.	An ech mengen déi Liewensweis, déi d'Kanner dann doheem automatesch vun hiren Eltere matkréien, dat ass hiert Virbild. Dat wat si all Kéiers gesinn. (S3)
	Wertzuschreibungen und Bedeutungen von Mehrsprachigkeit (4.3.2.)	Aussagen zu Haltungen bezüglich der Mehrsprachigkeit an luxemburgischen Grundschulen und welche gesellschaftlichen Funktionen die Mehrsprachigkeit hat.	Ech kann nëmme Virdeeler erkennen an engem méisproochege Schoulsystem gewiescht ze sinn. An och gutt ze léieren an et huet mech dee Moment, och am Ausland ob der ganzer Welt wou ech geschafft hunn, ganz ganz wäit bruecht. Sos hätt ech dat ni kënne maachen, wat ech hei alles geléiert hunn. (N1)
	Wille und Motivation (4.3.3.)	Aussagen, die sich auf den Willen und die Motivation zu lernen oder in die Schule zu gehen beziehen.	An vir de Rescht, datt elo opfällt, datt méi Schwieregkeete sinn also datt Kanner manner geléiert hunn, fannen ech perséinlech, mee mir fällt einfach op datt Kanner einfach vill manner Motivatioun hunn. Also ech fannen dat läit ganz oft bei de Kanner, vläit och an der Erzéing matkritt hunn, mee ganz oft och einfach. Et ass nu mol relativ onméiglech engem eppes bäizebréngen, deen et net wëll léieren. (N3)

Perspektiven und Handlungsbedarfe zum Erhalt eines zukunftsfähigen mehrsprachigen Schulsystems (4.4.)	Mögliche, allgemeine Veränderungen (4.4.1.)	Aussagen, welche mit Reformideen, Ressourcen und neuen Anforderungen zu tun haben.	Mir müssen do déi multifaktoriell Approche bäibehalen, kucke wéi mir d'Ressourcë kënnen asetzen dat mir un de Stäerke schaffen a vläit dat Däitscht no an no e bëssen opléisen an dem Engleschen e bësse Platz maachen. Dat war elo wat ech elo zur Méisproochegkeet soen. (N2)
	Die Rolle des Englischen (4.4.2.)	Aussagen, welche sich auf die englische Sprache beziehen.	Ech mengen och awer iergendwéi misste mir ufänken iergendwou Platz vir d'Englescht e bëssen ze maachen. Well scho relativ frei. Wéi? Ech weess et net. Dat ass eben déi Ressourcefro. Well et herno awer vill dodrop ukënnt. (N2)
	Die Rolle von Inklusion (4.4.3.)	Aussagen, welche sich auf die sprachliche sowie die sonderpädagogische Inklusion beziehen.	Hautzudaags hues de net nëmmen 1 oder 2 Niveauen an der Klass mee du hues der souguer 4. Déi eng déi gutt sinn. Puer wous de ganz gutt Schüler, du hues déi normal, déi schwaach an déi d'Sprooch iwwerhaupt net kënnen. (Z1)
	Ressourcen und ihre Aufteilung (4.4.4.)	Aussagen, die mit Ressourcen (Fachkräfte, räumliche & zeitliche Ressourcen) zu tun haben.	Well et einfach och iergendwann net méiglech ass wann s du eng Klass hues mat esou ville verschiddene Sprooche fir do eenzel op all Kand säi Besoin anzegoen, well et dann einfach iergendwann eng Kéier de Kader vum méiglechen e bësse spréngt. (N4)