



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Herausforderungen der SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind

verfasst von / submitted by

Daniel Jean Joseph Mathieu

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr. Neda Forghani-Arani

Danksagung

Als erstes möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Schoonenboom und meiner Mitbetreuerin Dr. Forghani-Arani bedanken, dass sie sich bereiterklärt haben, meine Masterarbeit zu betreuen. Ohne die konstruktiven Feedbacks hätte diese Arbeit niemals zustande kommen können.

Des Weiteren möchte ich mich bei allen InterviewpartnerInnen bedanken, die ihre Erfahrungen mit mir geteilt. Die Offenheit und das Vertrauen, welche mir gegenüber zum Ausdruck gebracht wurden, sind bemerkenswert und gebühren meinem höchstmöglichen Respekt.

Schlussendlich möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir nahestehen und die mich während meiner gesamten Schul- und Studienkarriere begleitet haben. Ein besonderer Dank geht hierbei an meine Eltern, Karin und Nico, sowie an meine Großmutter, Anna, ohne deren Unterstützung ich niemals dieses Studium hätte abschließen können. Des Weiteren bin ich meiner Freundin Denise zu großem Dank verpflichtet, denn ohne ihre tägliche Unterstützung hätte ich dieses einjährige Projekt niemals abschließen können.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Luxemburg: ein mehrsprachiges Land	5
2.1.	Die Entstehung der Dreisprachigkeit	5
2.2.	Die aktuelle Sprachensituation in Luxemburg	7
2.2.1.	Die Sprachen der Bevölkerung.....	7
2.2.2.	Eine situationsabhängige Mehrsprachigkeit.....	10
2.3.	Mehrsprachigkeit in Luxemburgs Schulen.....	11
3.	Ziel der vorliegenden Arbeit	17
4.	Die methodische Herangehensweise: „Researching Lived Experience“	19
4.1.	Die Grundsätze einer hermeneutisch-phänomenologischen Herangehensweise	19
4.2.	Die methodische Struktur.....	23
4.2.1.	Turning to the Nature of Lived Experience.....	24
4.2.2.	Investigating Experience as We Live It	25
4.2.3.	Hermeneutic Phenomenological Reflection.....	27
4.2.4.	Hermeneutic Phenomenological Writing	29
5.	Datenerhebung.....	31
5.1.	Stichprobe.....	31
5.1.1.	Tanja.....	32
5.1.2.	Sarah.....	32
5.1.3.	Anton.....	33
5.1.4.	Luca	33
5.1.5.	Dana.....	33
5.2.	Interviewdurchführung.....	34
6.	Ergebnisse	37
6.1.	Herausforderungen bei einem Schuleinstieg im ersten Zyklus	37
6.1.1.	Luxemburgisch lernen.....	38
6.2.	Herausforderungen bei einem Schuleinstieg nach dem ersten Zyklus.....	46
6.2.1.	Luxemburgisch lernen.....	48
6.2.2.	Deutsch und Luxemburgisch gleichzeitig lernen	56
6.2.3.	Luxemburgisch als Unterrichtssprache	61
6.2.4.	Integration durch die luxemburgische Sprache	64

7.	Fazit.....	69
7.1.	Ergebniszusammenfassung	69
7.1.1.	Herausforderungen bei einem Schuleinstieg im ersten Zyklus	69
7.1.2.	Herausforderungen bei einem Schuleinstieg nach dem ersten Zyklus.....	71
7.2.	Anwendung für Lehrpersonen.....	72
7.3.	Ausblick	73
8.	Literaturverzeichnis.....	75
9.	Tabellenverzeichnis.....	77
10.	Anhang	78
10.1.	Zusammenfassung	78
10.2.	Abstract	79
10.3.	Anekdoten	80
10.3.1.	Anekdoten 1-6 (Luca)	80
10.3.2.	Anekdoten 7-10 (Dana).....	82
10.3.3.	Anekdoten 11-14 (Tanja)	84
10.3.4.	Anekdoten 15-20 (Sarah)	86
10.3.5.	Anekdoten 21-28 (Anton)	90
10.4.	Eigenstattliche Erklärung	95
10.5.	Lebenslauf	Fehler! Textmarke nicht definiert.

1. Einleitung

Luxemburg hat laut Gesetz drei offizielle Sprachen: Luxemburgisch, Deutsch und Französisch. Die Besonderheit dieser Mehrsprachigkeit besteht darin, dass es sich nicht um eine territoriale Mehrsprachigkeit handelt, wie bspw. in Belgien oder in der Schweiz, sondern vielmehr um eine situationsabhängige Mehrsprachigkeit. In anderen Worten: Mehrere Sprachen können am gleichen Ort und zur gleichen Zeit gesprochen werden. Der Sprachgebrauch bzw. der Sprachwechsel wird durch ein kompliziertes Zusammenspiel von sozialen, psychologischen, kulturspezifischen und sprachfunktionalen Faktoren geregelt, die äußerst kompliziert und dynamisch sind. Diese Dynamik führt so weit, dass es mitten im Satz zu Sprachwechseln kommen kann (Kühn, Reding 2007, 32).

Um die Schulkinder bestmöglich auf diese Sprachsituation vorzubereiten, ist diese Mehrsprachigkeit fest im nationalen Lehrplan verankert. So werden die SchülerInnen im ersten Zyklus (Kindergarten) ausschließlich auf Luxemburgisch unterrichtet; im Zyklus 2.1 (1. Grundschulkelas) in der deutschen Sprache alphabetisiert; und anschließend im zweiten Semester des Zyklus 2.2 (2. Grundschulkelas) an die französische Sprache herangeführt. Bei näherer Betrachtung der Wochenunterrichtseinheiten kann festgestellt werden, dass die luxemburgische Sprache ab dem zweiten Zyklus nur noch für ein Drittel aller Unterrichtseinheiten herangezogen wird. Bedeutet dies nun, dass die luxemburgische Sprache an Bedeutung verliert und dass das Lernen der luxemburgischen Sprache obsolet wird?

Fernand Fehlen, ein renommierter Sprachsoziologe der Universität Luxemburg, hält in diesem Zusammenhang fest, dass dem Beherrschung der luxemburgischen Sprache in der Grundschule, trotz sinkender Präsenz im Lehrplan, eine hohe Wichtigkeit zuzuschreiben ist. Dies sei vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, dass das Luxemburger Schulsystem auf die Luxemburgisch sprechenden SchülerInnen angepasst ist, so der Autor. Fehlen begründet diese These zum einen damit, dass die deutsche Sprache, aufgrund der sprachstrukturellen Nähe zum Luxemburgischen, als Zweitsprache und nicht als Fremdsprache unterrichtet wird und zum anderen damit, dass die luxemburgische Sprache nach dem zweiten Zyklus immer noch als Mediations- und individuelle Kommunikationssprache zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bestehen bleibt (Fehlen 2007, 36; Fehlen 2013, 52). Diese Argumente werden auch vom Luxemburger Bildungsministerium mitgetragen und fungierten bspw. im Schuljahr 1993/94 als Begründungen, um den ersten Zyklus, sprich den Kindergarten, in die Schulpflicht mit einzubinden, damit alle SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich intensiv mit der luxemburgischen Sprache auseinanderzusetzen (Berg 1993, 34).

Ausgehend von dieser Argumentation kann demnach durchaus festgehalten werden, dass dem Beherrschenden der Luxemburger Sprache, trotz abnehmender Präsenz im Lehrplan, eine fächerübergreife Funktion zukommt. Für SchülerInnen, die Luxemburgisch zu Hause sprechen, scheint dieser Umstand keine nennenswerten Schwierigkeiten darzustellen. Wird in diesem Kontext jedoch berücksichtigt, dass der Anteil der SchülerInnen, die Luxemburgisch nicht als Erstsprache zu Hause sprechen, in den letzten sechs Jahren von 54% auf 63% gestiegen ist, so muss der Tatsache, dass die luxemburgische Sprache zum einen nicht unterrichtet wird und zum anderen als Voraussetzung für die Teilnahme am regulären Unterricht zu fungieren scheint, näher beleuchtet werden (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2017, 86).

In den bisherigen Veröffentlichungen wurde der Schuleinstieg ohne Luxemburgischkenntnisse bereits beschrieben. Bezüglich dieser Arbeiten kann festgehalten werden, dass sie nicht die Erfahrungen der betroffenen SchülerInnen an sich aufgreifen, sondern ausgehend von Schulleistungen, die schwierigen sprachlichen Voraussetzungen für diese SchülerInnen anreißen (Beispiele: Berg 1993; Davis 1994; Fehlen 2007; Fehlen 2013; PISA 2012, Weber 2009, usw.). In anderen Worten: Die Erfahrung der SchülerInnen, die ohne Luxemburgischkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind, wird in den bisher veröffentlichten Arbeiten nicht zentral untersucht. Diese Tatsache führt dann schließlich dazu, dass teils nicht-wissenschaftlich erhobene Annahmen als Prämissen für weiterführende Reflexionen fungieren und diesem Phänomen soll anhand der vorliegenden Arbeit entgegengewirkt werden. Folgende Forschungsfrage soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen: „*Vor welche Herausforderungen stellte die Präsenz der luxemburgischen Sprache in der Grundschule jene SchülerInnen, die zwischen dem ersten und dem vierten Zyklus ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse eingestiegen sind?*“ Die Gründe, warum die SchülerInnen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zusätzlich keine Deutschkenntnisse haben sollten, lauten wie folgt: zum einen sind sich die luxemburgische und die deutsche Sprache so ähnlich, dass sie das Lernen der luxemburgischen Sprache maßgeblich vereinfachen und zum anderen sprechen nur 2% der nicht Luxemburgisch sprechenden SchülerInnen die deutsche Sprache (Fehlen, Heinz 2016, 55). In anderen Worten: Deutschkenntnisse zuzulassen könnte die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verfälschen und die sprachlichen Rahmenbedingungen für nicht-luxemburgisch sprechende SchülerInnen in einem falschen Licht erscheinen lassen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Erfahrungen der betroffenen SchülerInnen auf eine wissenschaftliche Art und Weise aufzuarbeiten, um die aufgezeigte Forschungslücke ein Stück weit zu schließen. Mit dem Schließen dieser Lücke soll letztlich den Lehrpersonen die Möglichkeit geben werden, die Erfahrungen der SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind, nachzuvollziehen, um nicht zuletzt auch ihren Umgang mit den betroffenen SchülerInnen reflektieren zu können. Die bisherigen Erkenntnisse greifen diesbezüglich zu kurz und somit stellt die vorliegende wissenschaftliche Aufarbeitung nicht nur ein wichtiges Reflexionsmaterial dar, sondern fungiert auch als Fundament für weitere Interpretationen. In diesem Kontext sei darauf aufmerksam gemacht, dass diese Arbeit nicht den Anspruch für sich erhebt, die besten Lösungen anzubieten. Daher werden Lösungsansätze nur äußerst restriktiv angeführt und wenn, dann nie auf einzelne Personen bezogen, geäußert. Somit ist diese Arbeit nicht Ratgeber im Umgang mit SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule einsteigen, zu verstehen, sondern vielmehr als strukturierte Erfahrungsbeschreibung mit dem Ziel, selbstreflexive Prozesse bei Lehrpersonen anzuregen.

Aufgrund des eben dargestellten Ziels und der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit einen deutlicher Gegenpol zu quantitativen Arbeiten darstellen soll, wurde in der vorliegenden Arbeit auf eine phänomenologische Forschungsmethode zurückgegriffen: „Researching Lived Experience“ von Max van Manen. Es handelt sich um eine etwas unbekanntere Methode und aus diesem Grund wird diese in der vorliegenden Arbeit auch etwas detaillierter beschrieben als dies vielleicht üblich ist. Grundsätzlich kann hier jedoch festgehalten werden, dass sich diese Methode aufgrund ihrer phänomenologisch-hermeneutischen Orientierung sehr gut dafür eignet, die Erfahrungen so realitätsnah wie möglich zu erheben und zu interpretieren. Des Weiteren ermöglicht sie es, die Ergebnisdarstellung thematisch-strukturiert gestalten zu können und dies trägt wesentlich zu einer organisierten Reflexionsanregung bei. Die Verbindung zwischen dieser Ergebnisdarstellung und der Praxis der Lehrpersonen wird dann schließlich durch die Theorie-Praxis Transformation von Johann Friederich Herbart hergestellt. Die vorliegende Arbeit, die durchaus einem wissenschaftlichen Anspruch gerecht wird, fungiert somit als Hilfe für die Lehrpersonen, ihre pädagogische Praxis durch die Lektüre von Erfahrungserzählungen zu reflektieren und ggf. anzupassen.

Um das dargestellte Ziel erreichen zu können, ist die Arbeit wie folgt aufgeteilt. Nach dieser Einleitung wird auf die Mehrsprachigkeit des Großherzogtums näher beleuchtet. Hier wird u.a. auf die Präsenz der offiziellen Sprachen im Alltag, ihre Zuständigkeitsbereiche und wie

die Bevölkerung den Gebrauch der Sprachen mitgestaltet, eingegangen. In einem letzten Schritt wird dann der Bogen zum Sprachenunterricht in Luxemburgs öffentlichen Schulen gespannt (Kapitel 2). Im dritten Kapitel wird dann das Ziel der vorliegenden Arbeit noch etwas ausführlicher erläutert. U.a. wird hier auch Bezug auf die Theorie-Praxis Transformation von Johann Friederich Herbert genommen, welche die Relevanz der vorliegenden Arbeit für die pädagogische Praxis wissenschaftlich begründet. Im vierten Kapitel wird dann detailliert auf die methodische Herangehensweise „Researching Lived Experience“ eingegangen. Wie oben bereits angeführt, wird diese Methode nur selten für wissenschaftliche Erhebungen herangezogen und somit macht es im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchaus Sinn detailliert auf methodologische und methodische Aspekte einzugehen. Im fünften Kapitel wird dann konkret auf die Umsetzung der Methode eingegangen, indem neben den Interviewpersonen, auch die Interviewdurchführung näher erläutert wird. Im sechsten Kapitel werden dann schließlich die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit thematisch dargestellt und erläutert. Diese Ergebnisdarstellung beleuchtet zum einen die Herausforderungen der SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingeschult wurden, und zum anderen die Herausforderungen der SchülerInnen, die in einem späteren Zyklus eingestiegen sind. Das letzte Kapitel rundet die vorliegende Arbeit dann mit dem Fazit und dem Ausblick ab.

2. Luxemburg: ein mehrsprachiges Land

Seit 1984 hat Luxemburg laut Gesetz drei offizielle Sprachen: Luxemburgisch, Deutsch und Französisch. Luxemburgisch fungiert als Landessprache; Französisch als Gesetzgebungssprache; und alle drei Sprachen zusammen sind Verwaltungs- und Gerichtssprachen. Diese Dreisprachigkeit fand ihren Ursprung im Mittelalter und entwickelte sich über die Jahrhunderte hinweg bis zu ihrer heutigen Form. Da diese historische Entwicklung entscheidend ist, um die heutige Bedeutung dieser Dreisprachigkeit nachvollziehen zu können, wird diese in dem folgenden Kapitel näher ausgeführt. Diese Erläuterungen stellen jedoch keine lückenlose Chronik der Sprachentwicklung dar, sondern verdeutlichen vielmehr die historische und kulturelle Bedeutung der Dreisprachigkeit in Luxemburg. (Information and Press Service of the Luxembourg Government 2008, 1)

2.1. Die Entstehung der Dreisprachigkeit

Die Geschichte Luxemburgs begann im Jahre 963. Graf Siegfried erbaute auf dem Bockfelsen, gelegen in der heutigen Hauptstadt, eine kleine Burg und nannte diese „Lucilinburhuc“. Dieser Name stammt aus dem altgermanischen und bedeutet soviel wie „kleine Burg“. Zu dieser Zeit gehörte der Bockfelsen zum Heiligen Deutschen Reich, in dem eine Art Dialektdeutsch gesprochen wurde. Im Laufe der Jahre wurde aus „Lucilinburhuc“ „Luxemburg“ und somit erhielten die Stadt und das Land ihren heutigen Namen. (ebd., 2)

Im 14. Jahrhundert hat sich Luxemburg dann aufgrund der Expansionspolitik der Luxemburger Grafen um ein Vielfaches vergrößert. Eine Reihe von Eroberungen im Norden und Westen führten dazu, dass im damaligen Luxemburg zwei unterschiedliche Dialekte gesprochen wurden: Wallonisch im französischsprachigen Teil und Luxemburger Mundart im deutschsprachigen Teil. Somit war Luxemburg bereits im 14. Jahrhundert ein mehrsprachiges Land. Der wesentliche Unterschied zu heute besteht jedoch darin, dass es sich nicht um eine situationsabhängige, sondern um eine territorialgebundene Mehrsprachigkeit gehandelt hatte. Das heißt, im Gegensatz zu heute, beherrschten die BewohnerInnen in der Regel nur eine der beiden Sprachen. (ebd., 2)

Im Jahre 1684 wurde Luxemburg erstmals von Frankreich besetzt. König Ludwig XIV. veranlasste ab diesem Zeitpunkt, dass Französisch für das ganze Land als Administrativ-, Legislativ- und Politiksprache zu fungieren hat. Während der französischen Revolution verschärfte sich die Situation weiter und Französisch erhielt Eingang in die Lokalverwaltungen des ganzen deutschsprachigen Raums. Diese Veranlassungen bedeuteten fast das Ende für die deutsche Sprache in Luxemburg. (ebd., 2)

Im Jahre 1839 veränderte sich die Sprachsituation Luxemburgs erneut, da das Großherzogtum von den Großmächten Europas als unabhängiges Land erklärt wurde. Diese Unabhängigkeitserklärung führte mit sich, dass Luxemburg seinen französischsprachigen Teil, die heutige *Province de Luxembourg*, an Belgien verlor. Dies hätte das definitive Ende für die französische Sprache im Großherzogtum bedeuten können, doch Wilhelm II., König der Niederlande und Großherzog von Luxemburg, steuerte dem entgegen, indem er das Französische in Justiz, Politik und Verwaltung durchsetzte. Mithilfe dieser Regelung wollte Wilhelm II. sicherstellen, dass Deutschland nur einen begrenzten Einfluss auf Luxemburg ausüben konnte. (ebd., 2)

Einige Jahre später, Mitte des 19. Jahrhunderts, gab es tiefgreifende Veränderungen in der Bevölkerung, die auch sprachliche Veränderungen mit sich trugen. Aufgrund der Industrialisierung wanderte eine Vielzahl an Italienern und Deutschen ins Großherzogtum ein und somit wurde die sprachliche Positionierung zum Politikum. Es sollte eine klare Abgrenzung zum Deutschen Bund erfolgen, um sich letztlich auch gegen die Germanisierungsversuche der deutschen Nationalisten schützen zu können. Hierfür wurde im Jahre 1843 ein äußerst wichtiges Gesetz verabschiedet, welches Französisch zu einem Pflichtfach in Luxemburgs Schulen machte. (ebd., 3)

Ab den 1960er Jahren kam es aufgrund der Eisenerzindustrie zu einer weiteren Einwanderungswelle. Dreiviertel dieser Einwanderer stammten aus romanischen Ländern und somit war Französisch nicht mehr ausschließlich das Symbol des alten Bürgertums, sondern wurde nun auch vermehrt innerhalb der Bevölkerung gesprochen. Gleichzeitig kam dem Luxemburgischen eine höhere Bedeutung zu, da sie für die Integration der jüngeren Generation eine maßgebliche Rolle spielte. (ebd., 3)

Im Jahr 1984 wurde das Luxemburgische dann sogar als Landessprache des Großherzogtums festgelegt. Auch auf europäischer Ebene ist das Luxemburgische als offizielle Sprache anerkannt. Ein soziokulturelles Wiederaufleben der luxemburgischen Sprache im Verhältnis zum Deutschen und Französischen kann somit nicht geleugnet werden. (ebd., 3)

In diesem Kapitel wurde nicht nur die historische Entwicklung, sondern implizit auch die kulturelle Bedeutung der Dreisprachigkeit Luxemburgs aufgegriffen. Somit wird deutlich, dass die Gründe der heutigen Mehrsprachigkeit nicht nur pragmatischer Natur sind, sondern vor allem auf die historisch-kulturelle Identität des Landes zurückgeführt werden können. Wie die heutige Mehrsprachigkeit in Luxemburg praktiziert wird, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.2. Die aktuelle Sprachensituation in Luxemburg

Im vorliegenden Kapitel wird die aktuelle Sprachensituation des Großherzogtums etwas näher erläutert. In einem ersten Schritt wird hierfür näher auf die Bevölkerung und dessen Hauptsprachen eingegangen, bevor dann in einem zweiten Schritt der tatsächliche Sprachgebrauch erläutert wird. Ziel dieses Kapitels ist es somit nicht nur, die Bevölkerung und dessen Sprachgebrauch etwas näher kennenzulernen, sondern auch zu verstehen, wie bzw. welche Sprachen im alltäglichen Leben zum Einsatz kommen.

2.2.1. Die Sprachen der Bevölkerung

Am 1. Januar 2017 lebten ca. 590.700 Personen in Luxemburg, von denen in etwa 47,7% einen ausländischen Reisepass besaßen (STATEC 2017, 11). In keinem anderen Land Europas gibt es einen vergleichbaren AusländerInnenanteil und in keinem anderen Land wird der Sprachgebrauch derartig von den AusländerInnen mitgeprägt, als dies im Großherzogtum der Fall ist. Die Erläuterung dieser Bevölkerungsstruktur stellt somit für die Erläuterung der aktuellen Sprachensituation Luxemburgs eine unabweisbare Bedingung dar. Folgende Tabelle fungiert als Ausgangspunkt weiterer Ausführungen (ebd., 11).

Tabelle 1: Bevölkerungsstruktur (Stand: 1.1.2017)

Nationen	Anteil der Gesamtbevölkerung
Luxemburger	52,3 %
Portugiesen	16,4 %
Franzosen	7,5 %
Italiener	3,6%
Belgier	3,4%
Deutsche	2,2 %
Briten	1 %
Sonstige	13,6 %

Diese Tabelle zeigt nicht nur auf, dass viele AusländerInnen im Großherzogtum leben, sondern auch, dass bspw. mehr als jede fünfte BürgerIn die italienische oder die portugiesische Nationalität besitzt. Auch bei der weiteren Betrachtung dieser Tabelle zeigt sich, dass bestimmte Nationalitäten deutlich mehr vertreten sind als andere: Es leben bspw. deutlich mehr Belgier oder Französen in Luxemburg, als Briten oder Deutsche. Neben geografischen Gründen ist diese Bevölkerungsstruktur auch durch diverse Arbeitsabkommen, den aktuellen Arbeitsmarkt und den allgemeinen Sprachgebrauch zu erklären. Obwohl diese Tabelle einen Einblick auf die multinationale Bevölkerung Luxemburgs gewährt, so sagt sie nur äußerst wenig über den Sprachgebrauch in Luxemburg aus. Ein Beispiel: Die Tatsache, dass eine Person die portugiesische Staatsbürgerschaft besitzt, bedeutet nicht, dass sie nur der portugiesischen Sprache spricht. Genau so wenig kann behauptet werden, dass alle

LuxemburgerInnen die luxemburgische Sprache beherrschen. Es wird demnach deutlich, dass die Bevölkerungsstruktur zwar einen wichtigen Bestandteil des Sprachengebrauchs darstellt, doch dass dessen Anführung allein wesentlich zu kurz greift, um die Sprachensituation in Luxemburg nachvollziehen zu können. Aus diesem Grund wird sich im Folgenden auf eine erst kürzlich erschienene Studie von Fehlen und Heinz (2016) bezogen, die sich spezifische mit dem Sprachgebrauch in Luxemburg auseinandersetzt hat.

Bevor nun konkret zur Beschreibung der erwähnten Studie übergegangen werden kann, muss zunächst eine wissenschaftstechnische Bemerkung geäußert werden. Es sei an dieser Stelle auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass die Datenerhebung der Bevölkerungsstruktur im Jahre 2017 durchgeführt wurde und dass die Datenerhebung der Studie, die im Folgenden angeführt wird, im Jahre 2011 erfolgt ist. Dies bedeutet, dass Verbindungen zwischen den beiden Datensätzen nur mit äußerster Vorsicht gemacht werden können und sich die LeserInnen dieser Zeitdiskrepanz bewusst sein sollten.

Im Rahmen der Volkszählung im Jahre 2011 waren die BürgerInnen Luxemburgs u.a. dazu aufgefordert, die Sprache anzugeben, die sie nach eigener Einschätzung am besten beherrschen. Fehlen und Heinz nennen diese Sprache „Hauptsprache“ und somit hat sich gezeigt, dass in Luxemburg ungefähr 200 unterschiedliche Hauptsprachen gesprochen werden. In der folgenden Tabelle werden die sechs meistgenannten Sprachen aufgezeigt. Für insgesamt 91,6% der Befragten stellt eine dieser Sprachen die Hauptsprache dar.

Tabelle 2: Aufzählung der sechs meistgenannten Hauptsprachen in Luxemburg (Stand:2011)

Hauptsprache	Häufigkeit	Anteil	Summen %
Luxemburgisch	265.731	55,8%	55,8%
Portugiesisch	74.636	15,7%	71,4%
Französisch	57.633	12,1%	83,5%
Deutsch	14.658	3,1%	86,6%
Italienisch	13.896	2,9%	89,5%
Englisch	10.018	2,1%	91,6%

Die Aufzählung der sechs meistgenannten Hauptsprachen zeigt eindrucksvoll auf, dass nur 55,8% der ProbandInnen angaben, die luxemburgische Sprache als Hauptsprache zu haben. Dies wiederum bedeutet, dass ganze 44,2% eine andere Sprache als Hauptsprache haben müssen. Anhand der Tabelle wird ersichtlich, dass es sich hierbei vor allem um Portugiesisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Englisch handelt. Die restlichen 8,4% verteilen sich dann auf 83 weitere Sprachen, wobei in diesem Kontext nur die Sprachen berücksichtigt werden, die mindestens von 10 ProbandInnen angegeben wurden (Fehlen, Heinz 2016, 32ff.).

Wie viele Personen nun tatsächlich der luxemburgischen Sprache mächtig sind, kommt in der eben dargestellten Tabelle nicht zum Ausdruck. Da die Beantwortung dieser Frage jedoch einen wichtigen Beitrag für die vorliegende Forschungsfrage liefern könnte, muss sich in diesem Kontext auf eine Hochrechnung verschiedener Umfragen bezogen werden, die von Fehlen und Gilles im Jahre 2009 durchgeführt wurde. Die Autoren gehen hier insgesamt von 430.824 Sprecherinnen und Sprechern aus, wovon in etwa 380.800 Personen in Luxemburg wohnhaft sind (Gilles, Fehlen 2009). Bezogen auf die aktuellen Zahlen von Fehlen und Heinz würde dies also bedeuten, dass ca. 125.000 Personen die luxemburgische Sprache sprechen, aber eine andere Sprache als Hauptsprache haben. Da die eben dargestellte Hochrechnung aber bereits drei Jahre vor der Datenerhebung der Studie durchgeführt wurde, ist diese Zahl mit äußerster Vorsicht zu genießen.

Nichtsdestotrotz kann für das vorliegende Kapitel festgehalten werden, dass die jeweiligen Hauptsprachen und die Tatsache, dass knapp $\frac{1}{4}$ der Luxemburger Bevölkerung die luxemburgische Sprache nicht zu sprechen scheint, einen wesentlichen Einfluss auf den Sprachgebrauch im Land hat. Hinzu kommt, dass die Tatsache, dass es drei offizielle Sprachen gibt, den Personen in ihrem alltäglichen Leben die Wahl lässt, sich für eine dieser Sprachen zu entscheiden. Ein Beispiel soll diesen Gedankengang verdeutlichen: Personen, die Portugiesisch oder Italienisch als Hauptsprache haben, tendieren vermutlich eher dazu, die französische Sprache im Alltag zu benutzen. Der Grund hierfür ist pragmatischer Natur: Bei den drei genannten Sprachen handelt es sich um romanische Sprachen, die aus linguistischer Sicht nicht weit voneinander entfernt sind. Bedenkt man nun, dass 17,8% der Bevölkerung von dieser Situation betroffen sind und dass zusätzlich 12,1% Französisch als Hauptsprache angaben, so wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Hauptsprache und der Wahl der offiziellen Sprache bestehen kann. Die gesetzliche Festlegung von drei offiziellen Sprachen stellt somit eine gewisse Flexibilität für die Bevölkerung dar. Jede/r Einzelne/r hat die Wahl, die Sprache zu benutzen, die er/sie möchte und die am Besten zu ihm/ihr passt. Dies formt die Sprachlandschaft des Landes selbstverständlich mit und verlangt der Luxemburger Bevölkerung eine hohe Sprachdynamik ab.

Anschließend an diese Ausführungen kann somit festgehalten werden, dass das Zusammenspiel von historischen, demographischen, politischen und wirtschaftlichen Aspekten die Sprachsituation Luxemburgs geprägt hat und weiter prägt. Im nächsten Kapitel wird die Sprachdynamik, die hier bereits öfters angerissen wurde, näher beleuchtet, denn für Außenstehende ist es nicht immer nachvollziehbar, wie diese den sprachlichen Alltag der Luxemburger Bevölkerung mitgestaltet.

2.2.2. Eine situationsabhängige Mehrsprachigkeit

Das alltägliche Leben der EinwohnerInnen Luxemburgs ist von einer Sprachendynamik geprägt, die innerhalb Europas ihresgleichen sucht. In der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurde bereits beschrieben, dass es sich um eine situationsabhängige Mehrsprachigkeit handelt und dass somit mehrere Sprachen zur gleichen Zeit und am gleichen Ort gesprochen werden können. Der Sprachgebrauch an sich wird somit nicht durch bestimmte Zuständigkeitsbereiche definiert, sondern von einem komplizierten Zusammenspiel von psychologischen, sozialen, kulturspezifischen und sprachfunktionalen Faktoren geregelt. Um dennoch für Außenstehende einen groben Überblick über die Sprachsituation skizzieren zu können, muss auf die unterschiedlichen Situationen und Kontexte eingegangen werden, in denen die einzelnen Sprachen vor allem zur Anwendung kommen (Kühn, Reding 2007, 31f). Spontane Sprachwechsel und geographische Besonderheiten können in diesem groben Umriss nicht berücksichtigt werden.

Das Luxemburgische ist, wie bereits angeführt, die Nationalsprache des Großherzogtums und gilt als eines der wichtigsten Symbole der nationalen Identität. Des Weiteren hat sie in den letzten Jahren stark an Popularität gewonnen. Zum einen innerhalb der Bevölkerung und zum anderen in der Wirtschaft. Noch nie zuvor gab es so viele Menschen, die die luxemburgische Sprache gelernt haben und noch nie wurden so viele Werbeaktionen oder Pressemitteilungen auf Luxemburgisch abgehalten. Das Radio und das Fernsehen tragen sicherlich ihren Teil zur steigenden Popularität des Luxemburgischen bei, denn bis auf wenige Ausnahmen senden die Radio- und Fernsehstationen in der Nationalsprache. Das Gleiche gilt übrigens auch für offizielle Veranstaltungen, Einweihungen, politische Debatten oder Ansprachen des Großherzogs (Kartheiser 2002, 56f.).

Die deutsche Sprache gilt im Vergleich zum Luxemburgischen und Französischen als die unbeliebteste Sprache bei den LuxemburgerInnen. Dennoch ist die Sprache im alltäglichen Leben recht häufig anzutreffen. Dies liegt vor allem daran, dass Deutsch als wichtigste schriftliche Mediensprache des Landes gilt. Vor allem Leitartikel, Nachrichten oder Sportberichterstattungen werden in der deutschen Sprache verfasst. Des Weiteren, verfolgen viele EinwohnerInnen des Großherzogtums das deutsche Fernsehprogramm, da kein klassisches Unterhaltungsfernsehen auf Luxemburgisch angeboten wird. Die linguistische Nähe zwischen Deutsch und Luxemburgisch trägt sicherlich zu dieser Tendenz bei, denn sonst würde sich das französische Fernsehprogramm vermutlich einer ähnlichen Beliebtheit erfreuen (Kühn, Reding 2007, 32).

Die französische Sprache ist in Luxemburg vor allem bei Straßennahmen, im Geschäftsbereich und im Restaurantgewerbe anzutreffen. Des Weiteren, stellt das Beherrschen der französischen Sprache in bestimmten Arbeitsbereichen eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine Anstellung dar (ebd., 32). Die Statistik bestätigt diese Behauptung: Französisch ist die Sprache, die von den meisten ArbeitnehmerInnen gesprochen wird. Immerhin 68,2% brauchen die französische Sprache auf ihrem Arbeitsplatz. Im Vergleich: Nur 60,5% bzw. 24,2% brauchen Luxemburgisch oder Deutsch. Zusätzlich drängen immer mehr ArbeitnehmerInnen aus dem französischsprachigen Ausland auf den luxemburgischen Arbeitsmarkt und somit steigt gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, auf eine frankophone MitarbeiterIn in einem Unternehmen zu treffen. Vor allem im Dienstleistungsbereich müssen Kunden immer wieder die französische Sprache benutzen, um überhaupt eine Kommunikation zu ermöglichen (Fehlen, Heinz 2016, 63).

An dieser Stelle sei ein weiteres Mal daran erinnert, dass diese „Zuständigkeitsbereiche“ keinesfalls ein starres Gerüst darstellen. Im Gegenteil: Es kann durchaus sein, dass man auf einen luxemburgischsprachigen Kellner, einen französischsprachigen Leitartikel oder eine deutsche Radiosendung stößt. Bezogen auf das vorliegende Forschungsthema kann somit festgehalten werden, dass die SchülerInnen in alltäglichen Situationen mit ganz unterschiedlichen Sprachen in Kontakt kommen können. Hinzu kommt, dass nicht jeder Situation eine bestimmte Sprache zugeordnet werden kann und dies erschwert das Lernen der jeweiligen Sprachen erheblich, wie sich im folgenden Kapitel zeigen wird.

2.3. Mehrsprachigkeit in Luxemburgs Schulen

Das vorliegende Kapitel zeigt auf, wie die aktuelle Sprachsituation in Luxemburgs Schulen aussieht. Im Sinne einer präzisen Beantwortung der Forschungsfrage, wird sich im vorliegenden Kontext vor allem auf die Grundschule fokussiert. Die Tatsache, dass den offiziellen Sprachen Luxemburgs je nach Schuljahr eine andere Bedeutung zukommen kann, wird in diesem Kapitel selbstverständlich berücksichtigt.

Grundschule

Die folgende tabellarische Darstellung zeigt, welche Sprachen für die einzelnen Schulfächer der Grundschule herangezogen werden. In diesem Kontext muss zwischen dem Unterrichtsfach und der Unterrichtssprache unterschieden werden: Die Unterrichtsfächer werden in der linken Spalte angeführt und die Unterrichtssprachen werden anhand der drei unterschiedlichen Farben definiert (siehe Legende). Ausführlichere Erläuterungen folgen nach der Darstellung der besagten Tabelle, deren Gestaltung auf den Daten des Lehrplans für die

Grundschule beruht (Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle 2011, 237ff.):

Tabelle 3: Sprachen und Unterrichtsfächer in der Grundschule

Schulfach	Wochenstunden							
	Zyklus 1		Zyklus 2		Zyklus 3			
	Zyklus 1.1	Zyklus 1.2	Zyklus 2.1	Zyklus 2.2	Zyklus 3.1	Zyklus 3.2	Zyklus 4.1	Zyklus 4.2
Deutsch			10	8	6		6	
Französisch				2	6		6	
Luxemburgisch				1	1		1	
Mathematik				6	5		5	
Heranführung an die Wissenschaften				3	2			
Geistes- und Naturwissenschaften							3	
Zusammenleben und Werte				2	2		2	
Heranführung an Ästhetik, künstlerisches Schaffen und Kultur				3	3		3	
Körperausdruck, Psychomotorik, Sport & Gesundheit				3	3		2	

Legende:

Unterrichtssprache Luxemburgisch	Unterrichtssprache Deutsch	Unterrichtssprache Französisch*
----------------------------------	----------------------------	---------------------------------

Luxemburgs Grundschule umfasst 9 Schuljahre, welche in 4 Zyklen eingeteilt sind. Sie richtet sich an Kinder zwischen 3 und 11 Jahren und beginnt mit einem fakultativen Jahr der fröhkindlichen Erziehung. Dieses fakultative Jahr, welches nicht in der vorliegenden Tabelle aufgezeigt wird, soll allen Kindern, unabhängig ihrer sprachlichen Voraussetzungen, die Möglichkeit bieten, die luxemburgische Sprache zu erlernen. Die folgenden Schuljahre, der Zyklus 1.1 und 1.2 (Kindergarten), sind obligatorisch und unterliegen der Schulpflicht. Wie im fakultativen Jahr werden die SchülerInnen während diesen zwei Schuljahren in der luxemburgischen Sprache unterrichtet. SchülerInnen, die noch nicht mit der luxemburgischen Sprache vertraut sind, sollen während dieser Periode die Möglichkeit erhalten, die Sprache zu erlernen. Seitens des Schulministeriums wird davon ausgegangen, dass das Beherrschung der luxemburgischen Sprache das Erlernen der deutschen Sprache, der späteren Alphabetisierungssprache, erleichtert (Berg 1993, 34). Des Weiteren wurde kürzlich

entschieden, dass die SchülerInnen auf eine spielerische Art und Weise an das Französische herangeführt werden sollen. Diese Sensibilisierung für die französische Sprache hat das Ziel, die SchülerInnen auf die multilinguale Schule Luxemburgs vorzubereiten (Hild, Remakel, Meisch 2016, 2). In der vorliegenden Tabelle ist dieses neue Konzept aber noch nicht enthalten. Es kann somit für den ersten Zyklus grundsätzlich festgehalten werden, dass die luxemburgische Sprache deutlich dominiert und dass die beiden anderen Sprachen nur äußerst behutsam in den Unterricht eingebunden werden. Der Grund, warum für den ersten Zyklus keine Wochenstunden für die einzelnen Schulfächer abgebildet sind, ist auf die Organisation des Schulunterrichts zurückzuführen, welche ganz im Ermessen der Schulperson liegt. Sie kann somit grundsätzlich entscheiden, wie viele Stunden pro Woche bspw. mit Basteln oder dem Vorlesen von luxemburgischen Geschichten verbracht wird.

Im Zyklus 2.1, der ersten GrundschulkLASSE, werden die SchülerInnen dann in der deutschen Sprache alphabetisiert. Hinzu kommt, dass Deutsch ab dem Zeitpunkt, bis auf wenige Ausnahmen, als Unterrichtssprache fungiert. Nur die Schulfächer „Luxemburgisch“, „Heranführung an Ästhetik, künstlerisches Schaffen und Kultur“ und „Körperausdruck, Psychomotorik, Sport & Gesundheit“ werden weiterhin auf Luxemburgisch abgehalten. Aus schulischer Perspektive kann somit durchaus behauptet werden, dass das Luxemburgische ab dem zweiten Zyklus beträchtlich an Präsenz im Schulunterricht verliert. Eine Direktive aus dem Jahr 2010 untermauert diese Behauptung und hält fest, dass die luxemburgische Sprache ab dem zweiten Zyklus „nur noch“ als „Hilfsunterrichtssprache“ fungiert, sprich, sie darf nur noch für Vereinfachungszwecke oder Hervorhebungen, sowie als Mediations- und individuelle Kommunikationssprache zwischen LehrerInnen und SchülerInnen herangezogen werden (Fehlen 2013, 52). Im 5. Trimester des zweiten Zyklus, sprich ab Januar des Zyklus 2.2, steht dann zusätzlich Französisch als obligatorische Fremdsprache auf dem Lehrplan. Bezuglich der Wochenstunden, die den einzelnen Sprachen zukommen, kann gesagt werden, dass dem Luxemburgischen nur noch 6 Stunden zustehen und dem Deutschen 21 resp. 19 Stunden nach dem zweiten Semester des Zyklus 2.2, da zwei Wochenstunden für das Französische benötigt werden.

Im dritten Zyklus erhöht sich das Kontingent für die Französischstunden dann beträchtlich. Für die Schulfächer „Deutsch“ und „Französisch“ steht ein Gesamtkontingent von 12 Wochenstunden zur Verfügung, welches nach dem Ermessen der Lehrpersonen auf die beiden Fächer aufgeteilt werden kann. Viele Lehrpersonen teilen die Unterrichtsstunden gleichmäßig auf und unterrichten 6 Stunden Französisch und 6 Stunden Deutsch pro Woche. Bezuglich der restlichen Unterrichtssprachen bleibt grundsätzlich alles unverändert.

Im vierten Zyklus gibt es dann nur noch eine nennenswerte Änderung: das Fach „Heranführung an die Naturwissenschaften“ wird durch das Fach „Geistes- und Naturwissenschaften“ ersetzt. Die Unterrichtssprache bleibt aber unverändert und somit ändert sich aus sprachlicher Hinsicht nichts. Es kann in diesem Kontext lediglich davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen im vierten Zyklus bereits beträchtliche Fortschritte in der deutschen Sprache gemacht haben und dass sie somit immer seltener auf die luxemburgische Sprache als Hilfssprache zurückgreifen müssen.

Sekundarschule

Wie oben bereits angekündigt, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur sehr kurz auf den Sprachengebrauch in der Sekundarschule eingegangen. Diese Entscheidung ist grundsätzlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit auf den Herausforderungen der SchülerInnen liegt, die in der Grundschule eingestiegen sind. Eine detaillierte Beschreibung des Sprachengebrauchs in der Sekundarschule würde somit zu weit greifen.

Nach dem Zyklus 4.2 werden die SchülerInnen in die Sekundarstufe eingeschult. Grundsätzlich stehen hier drei unterschiedliche Unterrichtszweige zur Auswahl: der allgemeine Sekundarunterricht (ES), der technische Sekundarunterricht (ST) und die Vorbereitungsklassen (Modular). Je nach schulischer Leistungen und beruflicher Interessen werden die SchülerInnen dann dem passenden Unterrichtszweig zugeordnet. Eine erwähnenswerte Tatsache besteht darin, dass die Schwierigkeitsgrade je nach Unterrichtszweige variieren und dass sich dadurch mit der Zeit eine gewisse Hierarchie innerhalb dieser Unterrichtszeige entwickelt hat. In der Praxis bedeutet dies, dass ein Abschluss im ES besser angesehen ist, als ein Abschluss im ST oder gar im Modular. Dass diese unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade auch durch den Sprachenunterricht und die Unterrichtssprachen erzeugt werden, kommt in den folgenden Absätzen zum Ausdruck.

Während den ersten drei Jahren des allgemeinen Sekundarunterrichts (ES), sprich bis zum Ende der 9. Klasse, bleibt Deutsch die Hauptunterrichtssprache. Nur die Fächer „Französisch“ und „Mathematik“ werden auf Französisch unterrichtet. Innerhalb dieser Zeitspanne, ab der 8. Klasse, kommt dann Englisch als weitere Fremdsprache hinzu. Des Weiteren haben die SchülerInnen hier noch die Möglichkeit, Latein zu wählen. Ab der 10. Klasse wird Französisch dann zur Hauptunterrichtssprache. Dies bedeutet, dass ab diesem Zeitpunkt alle Fächer, außer Deutsch und Englisch, auf Französisch unterrichtet werden. Je nach Unterrichtszweig können die SchülerInnen in der 11. Klasse noch eine vierte lebendige

Sprache auswählen. Grundsätzlich besteht hier die Wahl zwischen Italienisch, Spanisch und Portugiesisch.

Der Sprachenunterricht bzw. -gebrauch im technischen Sekundarunterricht beginnt ganz ähnlich wie der im allgemeinen Sekundarunterricht. Abgesehen vom Französisch- und Mathematikunterricht bleibt die Unterrichtssprache Deutsch. In der achten Klasse kommt dann Englisch als weitere Fremdsprache hinzu und je nach Schwerpunkt, kann Französisch ab der 10. Klasse als Hauptunterrichtssprache fungieren. Ein Beispiel für einen derartigen Schwerpunkt wäre das *Enseignement général* der technischen Ausbildung.

Die Sprachen im Modular bleiben die gleichen wie in der Grundschule. Die SchülerInnen werden also mit keiner zusätzlichen Sprache konfrontiert. In anderen Worten: Sie vertiefen nur ihre Deutsch- und Französischkenntnisse. Deutsch bleibt in diesem Zusammenhang die einzige Unterrichtssprache.

CLIL-Konzept

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die komplexe Sprachsituation des Großherzogtums von Luxemburgs öffentlichen Schulen wiedergespiegelt wird. Die drei offiziellen Sprachen werden über die Jahre mehr oder weniger intensiv gelehrt und somit haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse kontinuierlich und langfristig auszubauen. Des Weiteren kam oben bereits implizit zum Ausdruck, dass das CLIL-Konzept, das *Content and Language Integrated Learning*, eine zentrale Rolle im Luxemburger Schulsystem spielt (Coyle, Hood, Marsh 2010). Deutsch und Französisch werden nicht nur gelehrt, sondern gelten zusätzlich und fächerübergreifend als Unterrichtssprachen. Am Beispiel des Deutschen wird deutlich, welche Tragweite diese Tatsache hat: Ab dem zweiten Zyklus werden die SchülerInnen auf Deutsch unterrichtet und demnach spielt das inhaltliche Verständnis der deutschen Sprache von Anfang an eine äußerst wichtige Rolle. So muss man Deutsch können, um Inhalte oder Erklärungen im Sach- oder Mathematikunterricht verstehen und nachvollziehen zu können. Dieser Aspekt mag in Anbetracht der heutigen Migrationsbewegungen normal erscheinen, doch die Besonderheit bei der Luxemburger Sprachsituation liegt darin, dass die SchülerInnen das Deutsche einerseits nur äußerst selten außerhalb der Schule benützen können und andererseits nicht als Fremdsprache lernen. Seitens des Bildungsministeriums gilt die Annahme, dass die SchülerInnen bereits erste Grundkenntnisse bei ihrem Eintritt in den zweiten Zyklus haben oder zumindest bereits mit dieser Sprache vertraut sind. Diese Annahme wird u.a. durch die sprachliche Nähe zwischen dem Luxemburgischen und dem Deutschen und den deutschen Fernsehkonsum der

SchülerInnen begründet (Fehlen 2007, 36). Dies ist umso erstaunlicher, wenn bedacht wird, dass nur 11,6% der SchülerInnen Deutsch und nur 64,9% der SchülerInnen Luxemburgisch zu Hause sprechen. So ist es immerhin knapp ein Viertel der SchülerInnen, auf die diese Annahme nicht zutrifft. Tendenz steigend (Fehlen, Heinz 2016, 48).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus somit auf eine bestimmte Untergruppe dieses Viertels der SchülerInnen gelegt: auf die SchülerInnen, die bei ihrem Schuleintritt weder Deutsch- noch Luxemburgischkenntnisse gehabt haben. Wenn man so will handelt es sich aus sprachlicher Perspektive um eines der unvorteilhaftesten Szenarien. Bevor nun jedoch zur Darstellung der erhobenen Daten übergegangen werden kann, muss zunächst der Nutzen der vorliegenden Arbeit noch einmal kurz vertiefend dargestellt werden. Dieser wurde in der Einleitung bereits kurz Umrissen indem festgehalten wurde, dass die Arbeit den Lehrpersonen helfen soll, ihre Praxis weiterzuentwickeln und die Erfahrung der SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind, besser nachvollziehen zu können. Im folgenden Kapitel wird dieser Gedanke weiter ausgeführt und wissenschaftlich begründet.

3. Ziel der vorliegenden Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit wurde oben bereits kurz angerissen und soll in dem vorliegenden Kapitel noch weiter ausgeführt werden. Grundsätzlich wurde in der Einleitung diesbezüglich festgehalten, dass das Ziel der vorliegenden Arbeit darin besteht, den Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, ihren Umgang mit den SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind, zu reflektieren und ggf. zu verändern. Doch wie kann diese Arbeit konkret zur Reflexion der Unterrichtspraxis beitragen? Um den Bogen zwischen dieser wissenschaftlichen Arbeit und der Praxis der Lehrpersonen spannen zu können, bedarf es eines theoretischen Bausteins der Theorie-Praxis Transformation. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird sich hierbei konkret auf den theoretischen Ansatz von Johann Friederich Herbart bezogen.

Herbart unterscheidet in dem Vortrag „Die erste Vorlesung über Pädagogik“ zwischen der pädagogischen Wissenschaft und der Kunst der Erziehung (Herbart 2002, 152). In diesem Zusammenhang definiert er die Wissenschaft als eine „Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die womöglich auseinander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen“. Die Kunst wiederrum definiert er als „Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen“ (ebd., 152). In anderen Worten: die Kunst des Unterrichtens erfordert ein Handeln, das von den Lehrsätzen der Wissenschaft getragen wird. Die Frage, wie die Wissenschaft und die Kunst innerhalb der Pädagogik, miteinander harmonieren können, bewegt Herbart dazu, über die Theorie-Praxis Transformation nachzudenken (Benner 1993, 31).

Beide Bereiche müssen nach Herbart ergänzend zueinander fungieren, da weder die Theorie, noch die Praxis als unabhängige Bereiche in einem pädagogischen Kontext betrachtet werden können. Herbart begründet diese These mit folgenden Argumenten: Die Theorie berührt in ihrer Allgemeinheit nur einen „unendlich kleinen Teil“ der Praxis und die pure Praxis stellt eine eingeschränkte Erfahrung dar, die nicht verallgemeinerbar ist. Dies bringt Herbart zu folgender Schlussfolgerung: Die Wissenschaft übergeht die detaillierten Umstände und die Überlegungen, mit denen die Lehrpersonen in ihrer Praxis konfrontiert sind und die pure Praxis wiederrum stellt einen Schleier dar, welcher eine nicht-verallgemeinerbare Erfahrung darstelle (ebd., 153).

Da in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung der Wissenschaft, sprich der Nutzen für die Lehrpersonen beteuert werden muss, wird im folgenden Absatz die Wichtigkeit der Theorie

für die pädagogische Praxis dargestellt. Es geht in diesem Kontext um die Frage, was passiert, wenn eine Lehrperson ohne den Rückgriff auf die Theorie unterrichtet.

„Die Tätigkeit des Erziehers geht hier [beim Schlendrian] unaufhörlich fort (...) aber ohne ihm zu zeigen, was geschehen wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm vielleicht nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts; er erfährt nur *sich*, nur *sein* Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen [sic!] *seiner* Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden“ (ebd., 153f.)

In diesem Zitat kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Wissenschaft für die pädagogische Praxis eine zentrale Rolle spielt. Sie erlaubt es dem Erzieher bzw. der Lehrperson ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Im vorliegenden Kontext bedeutet dies also, dass die Lehrpersonen diese wissenschaftliche Arbeit nutzen könnten, um ihren Umgang mit den SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind, weiterzuentwickeln und diese Möglichkeit war ihnen aufgrund fehlenden wissenschaftlichen Materials nicht gegeben.

Somit bleibt abschließend nur noch festzuhalten, dass nicht alle LeserInnen die gleichen Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Arbeit ziehen werden, denn zum einen wird nicht vorgegeben, wie die LehrerInnen mit den SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind, umgehen sollen und zum anderen werden die Lehrpersonen, je nach Erfahrung, unterschiedliche Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Arbeit ziehen (ebd., 155f.).

4. Die methodische Herangehensweise: „Researching Lived Experience“

Im vorliegenden Kapitel wird näher auf die Herangehensweise „Researching Lived Experience“ eingegangen. Es sei angemerkt, dass in diesem Kapitel nur äußerst restriktiv Verbindungen zu der vorliegenden Arbeit gemacht werden. In anderen Worten: Es wird ein deutlicher Cut zwischen der Methodendarstellung und dem tatsächlichen Forschungsvorgehen in der vorliegenden Arbeit gemacht. Diese Art der Vorgehensweise ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die herangezogene Forschungsmethode in der Literatur nur äußerst selten anzutreffen ist und deren Verständnis eine unumgängliche Voraussetzung darstellt, um die gesamte Forschungsarbeit inklusive deren Ergebnisse richtig einordnen zu können. Die konkrete Anwendung der Methode wird erst anschließend im Kapitel 5 erläutert.

4.1. Die Grundsätze einer hermeneutisch-phänomenologischen Herangehensweise

Max van Manens Werk „Researching Lived Experience“ (1990) kann als pädagogische Reflexion über das Zusammenleben mit Kindern oder als Beschreibung einer geisteswissenschaftlichen Forschungsmethode gelesen werden. Letztere Lesart ist für die vorliegende Arbeit von zentralerer Bedeutung, da „Researching Lived Experience“ hier als Methode angewendet wurde (Manen 1990, 1). Bevor jedoch konkret auf die spezifische Anwendung der Methode eingegangen werden kann, muss vorerst deren wissenschaftstheoretische Verortung kurz dargestellt werden. Diese Darstellung gibt nicht nur Aufschlüsse über die Struktur der Methode, sondern begründet ebenfalls die Herangehensweisen und Techniken, auf die in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen wurde (Manen 1990, IX).

„Researching Lived Experience“ ist eine phänomenologisch-hermeneutische Forschungsmethode und demnach den gleichnamigen pädagogischen Traditionen zuzuordnen: der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik* der Dilthey-Nohl School und der *Phänomenologischen Pädagogik* der Utrecht School. Das Verhältnis dieser beiden Traditionen und ihr Zusammenwirken werden in den folgenden Abschnitten differenzierter erläutert.

Max van Manens Verständnis von Phänomenologie ist im Vergleich zu Edmund Husserls eher weiter gefasst. Letzterer versteht unter phänomenologischer Forschung die reine Beschreibung von Phänomenen. Eine phänomenologische Beschreibung findet demnach nur statt, wenn die Grundstruktur eines Phänomens erfasst wird. Es besteht somit eine klare Abgrenzung zu hermeneutischen Aktivitäten, da jede weitere interpretative Maßnahme bzw. jede weitere Schlussfolgerung für Husserl den Bereich der Phänomenologie verlässt. Max van

Manen durchbricht diese Abgrenzung und schließt hermeneutische und interpretative Elemente in der Phänomenologie keineswegs aus. Daher auch die Bezeichnung „phänomenologisch-hermeneutische Forschungsmethode“. Folgendes Zitat soll van Manens Verständnis der Phänomenologie verdeutlichen: “Phenomenology is, on the one hand, description of the lived-through quality of lived experience, and on the other hand, description of the meaning of the *expressions* of lived experience” (ebd., 25, Hervorh. im Original). Das erste Merkmal, welches Max van Manen der Phänomenologie in diesem Zitat zugeschreibt, schließt demnach an das Verständnis von Husserl an, wobei das zweite Merkmal über dieses Verständnis hinausgeht. Die Beschreibung und die Ergründung eines Phänomens, welches bei van Manen durch das Verfassen von Texten und deren Bearbeitung erfolgt, birgt somit ein interpretatives Element in sich, welches eine klare Verbindung zur Hermeneutik aufweist. Nach Max van Manen beinhaltet die Phänomenologie somit beschreibende und interpretative Aspekte. Die Begriffe „Phänomenologie“ oder „Hermeneutik“ werden nur für die Hervorhebung der einen oder anderen Merkmale der jeweiligen Traditionen herangezogen. In manchen Kontexten, so Max van Manen, können die Begriffe sogar ausgetauscht werden (ebd., 24-27).

In den folgenden Unterkapiteln wird näher auf die acht Grundmerkmale der Methode „Researching Lived Experience“ eingegangen. Hierbei soll das Zusammenspiel zwischen der Phänomenologie und der Hermeneutik keineswegs außer Acht gelassen werden, da dieses maßgeblich für zu beschreibende Herangehensweise ist.

„*Phenomenological research is the study of lived experience*“

Der erste Grundsatz, welcher der Methode zugrunde liegt, setzt voraus, dass die Art und Weise wie die Welt vom Menschen erlebt wird, den Ausgangspunkt jeder Untersuchung darstellt. Es geht grundsätzlich darum, die Geheimnisse und die Innigkeit der Welt zu erforschen (ebd., 5). Inwiefern die Geisteswissenschaften bzw. die Menschen einen Beitrag zur Erforschung dieser Welt beitragen können, kommt im folgenden Zitat deutlich zum Ausdruck:

“From a phenomenological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings. And since to *know* the world is profoundly to *be* in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorising is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to *become* the world” (ebd., 5, Hervorh. im Original).

Phänomenologische Forschung fragt demnach nach der Erfahrung mit der Welt, um letztlich die Lebenswelt zu verstehen, in der wir, die Menschen, leben. Der Begriff „Lebenswelt“

schließt in diesem Zusammenhang an die Begriffsbestimmung von Edmund Husserl an und bezeichnet die präreflexive, vortheoretische und unhinterfragte Welt der natürlichen Einstellung (Mayer 2009, 46). Es geht somit um die gelebte, präreflexive Erfahrung, die auf keinerlei Taxonomisierungen, Kategorien oder Abstraktionen zurückgreift, um letztlich nachvollziehbare Einblicke zu erhalten, die es dem Menschen ermöglichen, seine Lebenswelt besser verstehen und nachzuvollziehen (Manen 1990, 9).

„Phenomenological research is the explication of phenomena as they present themselves to consciousness“

Im phänomenologischen Kontext stellt das Bewusstsein den einzigen menschlichen Zugang zur Welt dar. In gewisser Weise kann das Bewusstsein somit als Mittelglied zwischen dem Menschen und der Welt verstanden werden. Folgendes Zitat zeigt diese Verknüpfung auf: „All we can ever know must present itself to consciousness“ (ebd., 9). Somit ist jedes Phänomen, welches vom Bewusstsein wahrgenommen wurde, von potentiellm Interesse für die Phänomenologie (ebd., 9).

Wie die Wahrnehmung eines Phänomens, ereignet sich dessen Reflexion ebenfalls über das Bewusstsein. Dies führt dazu, dass Phänomene, die nicht wahrgenommenen wurden, auch nicht reflektiert werden können. Des Weiteren kann ein Phänomen bzw. eine gelebte Erfahrung nicht reflektiert werden, während sie durchlebt wird. Reale Selbstbeobachtungen sind somit unmöglich, denn sobald das Bewusstsein sich selbst zum Gegenstand macht, ist dieses nicht das gleiche als zum Zeitpunkt der Erfahrung. In anderen Worten: Eine phänomenologische Reflexion einer gelebten Erfahrung ist nie introspektiv, sondern immer kollektiv und retrospektiv. Eine Erfahrung kann somit erst nach dessen Abschluss reflektiert werden (ebd., 9f.).

„Phenomenological research is the study of essences“

Die Phänomenologie ist ein systematischer Ansatz, um die Strukturen der gelebten Erfahrung aufzudecken und zu beschreiben. Anders formuliert: Die Phänomenologie fragt nach dem Kernwesen bzw. der Essenz eines Phänomens. Das Interesse an Einzelfällen stellt somit keineswegs den Mittelpunkt des Forschungsinteresses dar, sondern dient lediglich der Findung der besagten Essenz. Dieses Kernwesen ist ausreichend beschrieben, wenn die Bedeutung und Qualität einer Erfahrung in einer tieferen Art und Weise beschrieben wurde (ebd., 10).

„Phenomenological research is the description of the experiential meanings we live as we live them“

In den vorigen Grundsätzen kam bereits zum Ausdruck, dass die Phänomenologie den Inhalt einer gelebten Erfahrung erforscht und den Versuch unternimmt, deren Bedeutung bis zu einer gewissen Tiefe und Reichhaltigkeit zu beschreiben. Indem sich jedoch auf individuelle Erfahrungen bezogen wird, kann die Phänomenologie keine allgemeingültigen Aussagen für bestimmte Kulturen oder soziale Gruppen treffen. Im Gegenteil: Sie zielt auf die Erhebung der Kernbedeutung einer lebensweltlichen Erfahrung ab. Folgendes Zitat greift diesen Aspekt eindrucksvoll auf: “Phenomenology attempts to explicate the meanings as we live them in our everyday existence, our lifeworld“ (ebd., 11). Die phänomenologische Forschung ergründet somit die Bedeutung einer Erfahrung, ohne dabei den Bezug zu dieser Erfahrung zu verlieren.

„Phenomenological research is the human scientific study of phenomena“

Dieses Merkmal der Phänomenologie soll hervorheben, dass sie durchaus als wissenschaftliche Forschungsmethode der Geisterwissenschaften verstanden werden kann. Max van Manen beschreibt die Phänomenologie als systematisch, explizit, selbtkritisch und intersubjektiv gegenüber ihrem Gegenstand. Um diese These zu untermauern, werden diese Eigenschaften von „Researching Lived Experience“ im folgendem Absatz näher ausgeführt (ebd., 11).

Die phänomenologische Forschungsmethode handelt systematisch, da sie auf spezielle Ausübungsvorgaben zurückgreift; sie ist explizit, da Bedeutungsstrukturen herausgearbeitet und verbalisiert werden; sie ist selbtkritisch, da sie vorwiegend ihre Ziele und Methoden, sowie ihre Schwächen und Stärken hinterfragt; sie ist intersubjektiv, da es dem Anderen bedarf (z.B. dem Leser oder dem Forscher), um ein dialogisches Verhältnis zum Phänomen aufzubauen zu können und um somit das Phänomen zu bestätigen (edb., 11).

„Phenomenological research is the attentive practice of thoughtfulness“

Ein Wort, welches die Phänomenologie wohlmöglich am Besten charakterisiert lautet „thoughtfulness“. Im Rahmen dieser Ausführungen wird dieses Wort ins Deutsche mit „Nachdenklichkeit“ übersetzt. In diesem Zusammenhang wird „Nachdenklichkeit“ als bedenkende Einstimmung verstanden, welche das Leben in seiner Sinnhaftigkeit hinterfragt.

„Phenomenological research is a search for what it means to be human“

Indem die Phänomenologie die Sinnstrukturen des gelebten Lebens näher untersucht, dürfen Rahmenbedingungen dieses Lebens, wie bspw. soziokulturelle und historische Aspekte, nicht ausgeklammert werden. Dies stellt einen wichtigen Punkt dar, denn das oberste Ziel der

phänomenologischen Forschung liegt in der Erforschung, was es bedeutet, Mensch unter gewissen Bedingungen zu sein. Folgendes Zitat ergänzt diesen Gedanken eindrucksvoll: „So phenomenological research has, as its ultimate aim, the fulfilment of our human nature: to become more fully who we are“ (ebd., 12). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in diesem Kontext erwähnenswert ist, betrifft das Einfließen von moralischen und pädagogischen Haltungen im Forschungsprozess. Der phänomenologische Forscher hat seine Lebenseinstellung und seine pädagogischen Ansichten und diese beeinflussen selbstverständlich auch die Ergebnisse einer Forschung. Die Wichtigkeit der Intersubjektivität in der Phänomenologie, die auf der vorigen Seite bereits angesprochen wurde, ist demnach umso größer, um diese Einflüsse identifizieren und berücksichtigen zu können (ebd., 12).

„Phenomenological research is a poetizing activity“

Die Phänomenologie unterscheidet sich im pädagogischen Kontext durchaus von anderen Forschungsmethoden denn, wie bereits angeführt, kann die Verbindung zwischen der Stichprobe und der Ergebnissen nicht unterbrochen werden. Dies bedeutet, dass bei der vorliegenden Arbeit keine verallgemeinerbaren Ergebnisse herauskommen können, da sonst die Verbindung zu der phänomenologischen Untersuchung unterbrochen wäre. Max van Manen stellt in diesem Kontext den Vergleich mit einem Gedicht her: Nach dem Lesen des Gedichts wird nicht nach einem Ergebnis oder nach einer Zusammenfassung gefragt, sondern es ist das Gedicht selbst, was das Ergebnis darstellt und so ist es auch bei der phänomenologisch-hermeneutischen Vorgehensweise. In diesem Kontext ist es wichtig zu betonen, dass der Vergleich zum Gedicht nicht auf sprachlicher Ebene zu ziehen ist, denn im Gegensatz zum Gedicht wird im phänomenologischen Kontext eine authentische Sprache und keine abstrakte Sprache verlangt (ebd., 13).

Hiermit seien die 8 Grundsätze der hermeneutisch-phänomenologischen Herangehensweise aus Sicht van Manens ausreichend beschrieben. Diese Grundsätze sind äußerst wichtig um die nun folgenden Erläuterungen bezüglich der methodischen Anwendung zu verstehen und richtig einordnen zu können.

4.2. Die methodische Struktur

Die Methodologie der Phänomenologie, die in den vorigen Kapiteln bereits teilweise beschrieben wurde, hat selbstverständlich Auswirkungen auf die Methoden, Prozeduren und Techniken, die innerhalb dieses Rahmens angewendet werden können. Auch wenn in den folgenden Absätzen einige Aspekte aus dem vorigen Kapitel wiederholt werden, stellen die

nun folgenden Erläuterungen einen äußerst wichtigen Punkt dar. Nicht zuletzt auch, um die angewendeten Forschungsschritte in der vorliegenden Arbeit rechtfertigen zu können.

Die Durchführung hermeneutisch-phänomenologischer Forschung kann anhand von vier unterschiedlichen Forschungsaktivitäten erläutert werden, die keineswegs als hierarchische abgetrennte Forschungsstufen zu verstehen sind, sondern eher als dynamisches Wechselspiel an ineinandergrifenden Forschungsaktivitäten (ebd., 30-34). Die erste Forschungsaktivität, die im vorliegenden Kapitel angeführt wird, nennt van Manen „Turning to the Nature of Lived Experience“ (ebd., 35-52).

4.2.1. *Turning to the Nature of Lived Experience*

„The lived experience“, sprich „die gelebte Erfahrung“, stellt den Ausgangspunkt jeder phänomenologischen Untersuchung dar. Dies bedeutet, dass jedes phänomenologische Forschungsprojekt das Anliegen einer realen Person darstellt, die einen bestimmten Aspekt einer menschlichen Erfahrung zu untersuchen vermag. Max van Manen formuliert diese Ausgangslage wie folgt:

“It [A phenomenological research, Anm. D.M.] is always a project of someone: a real person, who, in the context of particular individual, social, and historical life circumstances, sets out to make sense of a certain aspect of human experience” (Manen 1990, 31).

Eine Konsequenz, die sich aus diesem Aspekt ergibt, besteht darin, dass eine phänomenologische Beschreibung immer *eine* Interpretation unter mehreren darstellt, jedoch durch keine dieser weiteren Beschreibungen vertieft oder ersetzt werden kann. Die Verbindung zwischen der Untersuchung und deren Ergebnissen, die oben bereits angesprochen wurde, taucht somit im vorliegenden Zusammenhang ein weiteres Mal auf (ebd., 31). Was van Manen jedoch genau unter „gelebten Erfahrung“ bzw. unter dem „Wesen der gelebten Erfahrung“ versteht, muss in diesem Zusammenhang weiter vertieft werden und in diesem Kontext wird an die Begriffserläuterung von Wilhelm Dilthey angeknüpft. Dieser beschreibt die „gelebte Erfahrung“ grundsätzlich als direktes und präreflexives Bewusstsein des Lebens, welches durch eine reflexive Wahrnehmung zur Sprache kommen kann.

“A lived experience does not confront me as something perceived or represented; it is not given to me, but the reality of lived experience is there-for-me because I have a reflexive awareness of it, because I possess it immediately as belonging to me in some sense. Only in thought does it become objective” (Dilthey 1985, 223 zit. n. Manen 1990, 35).

Eine gelebte Erfahrung kann somit als persönliches Erlebnis bezeichnet werden, welches einer zeitlichen Struktur unterliegt. Im vorliegenden Zusammenhang bedeutet dies, dass nur

abgeschlossene Erfahrungen durch Reflexion erfasst werden können. Ein Erfassen während des Ablaufs einer Erfahrung ist somit nicht möglich.

Das Ziel der Phänomenologie besteht letztendlich darin, das Kernwesen einer gelebten Erfahrung herauszuarbeiten und zu beschreiben. Dies soll dazu führen, dass der beschreibende Text gleichzeitig ein Wiedererleben der Erfahrung ermöglicht und dass dieser Text das Objekt einer Reflexion werden kann. Letzteres meint hier vor allem die moralische Lehre, welches sich aus den Forschungsergebnissen für die LeserInnen ergeben kann.

4.2.2. Investigating Experience as We Live It

Die Erforschung eines Phänomens setzt, nach Max van Manen, zwei wesentliche Aktivitäten voraus: Zum einen das Sammeln von gelebten Erfahrungen, also der Daten, und zum anderen die Analyse dieser Daten. Obwohl beide Aktivitäten nicht komplett voneinander getrennt werden können und somit als einheitlicher Prozess gelten, wird zunächst auf die phänomenologische Erhebung eingegangen und im folgenden Punkt auf die hermeneutische Analyse.

Am Beginn einer Datensammlung steht immer die eigene Erfahrung. Der Sinn, sich als Forscher zuerst mit seiner eigenen Erfahrungen zu beschäftigen, besteht nicht darin, die LeserInnen mit eigenen persönlichen Erfahrungen zu überschütten. Im Gegenteil, im Rahmen einer phänomenologischen Untersuchung soll der Forscher seine eigenen Erfahrungen mit seinen Mitmenschen teilen, um schließlich herauszufinden, ob andere Personen ähnliche Erfahrungen durchlebt haben. Nach Max van Manen soll diese Beschreibung erfolgen, indem sich auf eine spezifische Erfahrung beschränkt wird. Folgendes Zitat gibt diesen Aspekt deutlich wieder: “I try (...) to give a direct description of my experience as it is, without offering causal explanations or interpretative generalizations of my experience” (Manen 1990, 54). Die eigene Beschreibung einer Erfahrung soll somit auf keiner interpretativen oder kausalen Ebene erfolgen. Das Ziel dieser Beschreibung soll sein, Erfahrungsbeschreibungen zu sammeln, die mögliche Erfahrungen anderer Menschen darstellen können. Der Austausch dieser Erfahrungen mit Mitmenschen stellt somit einen äußerst wichtigen Bestandteil des Ansatzes van Manens dar.

Nach der Beschreibung der persönlichen Erfahrungen folgt dann die Einholung von Erfahrungsbeschreibungen anderer Personen. Folgendes Zitat gibt diesen Aspekt wieder:

“The point of phenomenological research is to ‘borrow’ other people’s experiences and their reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or significance of an aspect of human experience, in the context of the whole of human experience” (Manen 1990, 62).

Die Einbeziehung der Erfahrung von anderen Personen soll somit die eigene Erfahrungsbeschreibung vertiefen und weitere Aspekte dieses Phänomens mit einbeziehen. Wie bei der Erzählung der eigenen Erfahrung, sollen auch hier nur konkrete Erfahrungsberichte erzählt werden, ohne dabei auf eine interpretative oder kausale Erzählebene abzurutschen. Die Erfahrung soll so erzählt werden, wie sie erlebt wurde. Kernziel dieser Erhebungen soll es nicht sein, die persönlichen und individuellen Erzählungen zu untersuchen, sondern durch die hermeneutisch-phänomenologische Reflexion, die Kernbedeutung eines bestimmten Phänomens bzw. einer Erfahrung herauszuarbeiten. Diese Ausarbeitung führt mit sich, dass persönliche Details einer erzählten Erfahrung eher in den Hintergrund rücken.

Max van Manen schlägt in seinem Werk mehrere Techniken vor, wie Daten zu gelebten Erfahrungen erhoben werden können (ebd., 62-76). Die Aufzählung aller methodischen Herangehensweisen wäre nicht nur unsinnig, sondern würde ebenfalls hierfür vorgesehenen Rahmen um ein Vielfaches sprengen. Hierzu gehört bspw. das Verfassen von Anekdoten, die auf Beobachtungen beruhen. Diese Methode wird oft für die Erfahrungserhebung von Kindern eingesetzt, da diese ihre Erfahrungen oft nicht in Sprache ausdrücken können. Des Weiteren nennt van Manen bspw. das schriftliche Verfassen von Erfahrungen als weitere Möglichkeit, Erfahrungen zu erheben. Die Herangehensweise, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit herangezogen wurde, ist die Interviewmethode. Die Begründung, diese Erhebungstechnik heranzuziehen, besteht darin, dass ein mündliches Interview eine gute Möglichkeit darstellt, um eine phänomenologische Geschichte von Personen zu generieren. Der Interviewer hat nämlich die Möglichkeit auf interpretative Abweichungen zu reagieren und den Interviewpartner wieder auf die Erzählebene zurückzuholen (ebd. 66f.).

Die erhobenen Daten, sprich die Interviews, werden anschließend transkribiert und in einem weiteren Schritt strukturiert. Sinn und Zweck dieser Strukturierung besteht darin, brauchbare Anekdoten, also unreflektierte und direkte Erfahrungserzählungen zu identifizieren und anschließend zu rekonstruieren. Das Ziel dieser Rekonstruktion besteht darin, die Lesbarkeit und das Nachvollziehen der Anekdoten zu verbessern. Diese Vorgehensweise ist notwendig, um den chronologischen Ablauf einer Anekdote zu garantieren, da sich durch das Nachfragen des Forschers eine gewisse Unordnung in den Erzählaufbau einschleichen kann. Max van Manen beschreibt diese Rekonstruktion wie folgt:

[If] the research involves in-depth conversational interviews (...) then these interviews may be reworked into reconstructed life stories, or the conversations may be analysed for

relevant anecdotes (...). In reconstructing life stories or in selecting anecdotes one wants to be careful to include only material that illustrates or highlights a theme (ebd., 170).

Der erste Satz dieses Zitats zeigt, dass die Rekonstruktion von Anekdoten im Rahmen der Methode „Researching Lived Experience“ durchgeführt werden kann. Trotz dieser Möglichkeit muss darauf geachtet werden, dass die ursprüngliche Sinnhaftigkeit der Anekdoten nicht verfälscht wird. Der zweite Satz des Zitats betrifft bereits die hermeneutisch-phänomenologische Reflexion einer Anekdote. Die enge Verbindung zwischen den einzelnen Forschungsaktivitäten wird hierdurch aufs Neue aufgezeigt und somit kann nahezu nahtlos zum nächsten methodischen Aspekt übergegangen werden: der hermeneutisch-phänomenologischen Reflexion.

4.2.3. Hermeneutic Phenomenological Reflection

In dem vorliegenden Kapitel wird es darum gehen, von einer Erfahrungsbeschreibung, sprich einer Anekdote, zu der Kernessenz dieser Anekdote zu gelangen. Folgendes philosophisches Beispiel soll erst mal den Unterschied zwischen einer Erfahrungsbeschreibung und der Kernessenz einer Erfahrungsbeschreibung verdeutlichen: Die *Zeit* strukturiert unseren Alltag; sie vergeht mal schneller, mal langsamer; wir erinnern uns an vergangene Tage oder denken an die Zukunft. Bei diesen Erfahrungsbeispielen handelt es sich um Erfahrungsbeschreibungen und können ohne weiteres erläutert oder beschrieben werden. Die Beschreibung was die *Erfahrung mit der Zeit* auszeichnet, sprich dessen Kernessenz, kann nicht ohne weiteres genannt werden. Es bedarf der phänomenologisch-hermeneutischen Reflexion (ebd., 77).

Der Weg zur Kernessenz eines Phänomens, so van Manen weiter, führt über die thematische Analyse der erhobenen Anekdoten. Somit besteht eine der Herausforderungen bei der Analyse der Anekdoten darin, die Themen, die eine Erfahrungen einzigartig machen, ausfindig zu machen. Was Max van Manen konkret unter einer thematischen Analyse versteht, wird durch die folgende Begriffserläuterung von *Thema* deutlicher (ebd., 87):

- Ein Thema bezeichnet die Erfahrung die im Mittelpunkt einer Anekdote steht. Gewissermaßen soll die Bedeutung bzw. das Wesentliche einer Erfahrung durch die thematische Bezeichnung zum Vorschein kommen.
- Eine thematische Formulierung soll bestenfalls eine Vereinfachung darstellen und kann somit keineswegs als Zusammenfassung bezeichnet werden.
- Themen sind keine Objekte, die zu einem Zeitpunkt in der Anekdote vorkommen, sondern stellen eine intransitive, nichtzielende Vereinfachung dieser Anekdote dar.

- Ein Thema erfasst ein Phänomen, welches jemand zu verstehen versucht. Anders formuliert: Das phänomenologische Thema beschreibt die Struktur einer gelebten Erfahrung.

Das Konzept des Themas ist somit essentiell, um zur Kernessenz einer Erfahrung zu gelangen. Die Herausarbeitung und Generierung von Themen erfolgt grundsätzlich anhand von drei unterschiedlichen Zugängen, welche im Folgenden näher dargestellt und erläutert werden (ebd., 92f.).

Der erste Zugang, die „wholistic/sententious approach“, kann mit „ganzheitlicher Zugang“ ins Deutsche übersetzt werden. Hierbei soll die Anekdote als Ganze verstanden und bezeichnet werden. Eine Frage, die zur Generierung einer adäquaten Bezeichnung helfen kann, lautet wie folgt: „*What sententious phrase may capture the fundamental meaning or main significance of the text as a whole?*“ (ebd., 93; Hevorh. im Original). Die Antwort auf dieser Frage ist natürlich nicht bei jedem Forscher bzw. jeder Forscherin dieselbe. Es gibt mehrere mögliche Antworten, die durch individuelle Weltansichten oder pädagogische Überzeugungen der ForscherInnen mitgeformt werden. Grundsätzlich ist jedoch keine Bezeichnung einer Anderen vorzuziehen (ebd., 94).

Der zweite Zugang, „The selective/highlighting approach“, könnte als „auswählender/hervorhebender Zugang“ bezeichnet werden. Im Rahmen dieses Zugangs sollte der Text mehrmals gelesen werden und Sätze, die durch ihr thematisches Potential herausstechen, sollten herausgeschrieben und beschrieben werden (ebd., 94). Mit folgender Frage im Hinterkopf kann dieser Zugang erfolgreich durchgeführt werden: „*What statement(s) or phrases(s) seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience being described?*“ (ebd., 93; Hevorh. im Original).

Anhand des „ausführlichen Zugangs“, „the detailed/line-by-line approach“, sollen die Anekdoten Satz für Satz, Zeile für Zeile und Wort für Wort analysiert werden. Diese detaillierte Herangehensweise ist unumgänglich, um schwer erkennbare Themen zu erfassen. Des Weiteren kann dieser Zugang ergänzende Aspekte für die Formulierung bereits zuvor identifizierter Themen liefern. Folgende Frage wird dem Zuständigkeitsbereich dieses Zugangs gerecht: „*What does this sentence or sentence cluster reveal about the phenomenon or experience being described?*“ (ebd., 93; Hevorh. im Original).

Ob diese Zugänge in der hier dargestellten Reihenfolge angewendet werden sollen, wird von Max van Manen nicht weiter präzisiert. Es ist somit anzunehmen, dass die Reihenfolge der Anwendung bei der Generierung von Themen nur eine untergeordnete Rolle spielt. Aus

diesem Grund wurde sich in der vorliegenden Arbeit die Freiheit genommen, die Reihenfolge je nach Bedarf auszuwählen und so an den individuellen Analyseprozess anzupassen. Ein Hin- und Herspringen zwischen den drei Zugängen ist somit nicht auszuschließen.

Zu diesem Zeitpunkt der Analyse ist nicht auszuschließen, dass Themen enthalten sind, die nicht zur Formulierung der Kernessenz des untersuchten Phänomens beitragen. Aus diesem Grund, wird es in einem weiteren Schritt darum gehen, die nebensächlichen Themen zu isolieren und zu verwerfen. Das Ziel: Die Themen hervorheben, die einzigartig für die untersuchte Erfahrung sind. Van Manen beschreibt diesen Schritt wie folgt:

“For purpose of clarity we need to make the distinction again between incidental themes and essential themes. Not all meanings that we may encounter in reflecting on a certain phenomenon or lived experience are unique to that phenomenon or experience. And even the themes that would appear to be essential meanings are often historically and culturally determined or shaped” (ebd., 106).

Diese Unterscheidung stellt nach Max van Manen die schwierigste Herausforderung der vorliegenden Methode dar. Der phänomenologische Forscher muss die Methode der freien imaginären Variation anwenden, um die einzigartigen Themen der Anekdoten herauszufinden (ebd., 107). In anderen Worten: Ein Thema ist nur dann „wesentlich“, wenn das beobachtete Phänomen ohne dieses Thema nicht das beobachtete Phänomen wäre. Es muss also für jedes Thema eine Art Gedankenspiel durchgeführt werden, in dem es darum geht, sich eine Anekdote ohne das ausgewählte Thema vorzustellen. Ist die Anekdote dann noch dieselbe, dann kann das Thema verworfen werden. Im weiteren Verlauf der Untersuchung, sprich im Kapitel „Hermeneutic Phenomenological Writing“, werden dann diese nebensächlichen Themen außer Acht gelassen und es wird sich nur noch auf die Themen beschränkt.

4.2.4. Hermeneutic Phenomenological Writing

Nach dem Erkennen und dem Benennen der essentiellen Themen, die anhand der Anekdoten generiert werden konnten, wird nun im vorliegenden Kapitel auf das phänomenologisch-hermeneutische Schreiben eingegangen. Der bisherige Forschungsprozess hat diese Aktivität vorbereitet und somit kann das phänomenologisch-hermeneutische Schreiben durchaus als methodischer Finalteil der vorliegenden Forschungsarbeit betrachtet werden (ebd., 111).

Max van Manen schlägt mehrere Möglichkeiten vor, wie das phänomenologisch-hermeneutische Schreiben organisiert werden kann. Im vorliegenden Kontext wird nur auf die thematische Herangehensweise eingegangen. Hierbei strukturieren die als essentiell definierten Themen den Aufbau der Arbeit. Jedes Kapitel behandelt somit ein bestimmtes Thema, das essentiell für die untersuchte Erfahrung ist. In den jeweiligen Kapiteln werden dann Beispiele anekdoten angeführt, die zur Generierung der jeweiligen Themen beigetragen

haben. In anderen Worten: Die essentiellen Themen werden mit konkreten Anekdotenausschnitten beschrieben und untermauert.

Hiermit wäre die Methode, die zur Generierung, Beschreibung und Interpretation der erhobenen Daten herangezogen wird, ausreichend beschrieben. In dem folgenden Kapitel werden neben der Vorstellung der Interviewpersonen auch methodische Verbindungen zum vorliegenden Forschungsthema hergestellt. In diesem Kontext wird u.a. auf die Durchführung der Interviews und deren Interpretation eingegangen.

5. Datenerhebung

5.1. Stichprobe

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden fünf Personen interviewt. Bei diesen Personen handelt es sich um ehemalige SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind. Der Kontakt zu diesen SchülerInnen kam über die sozialen Medien zustande, indem der Forscher das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit kurz dargestellt und in einem weiteren Schritt nach Freiwilligen für ein Interview gesucht hat. Das einzige Kriterium für die Teilnahme war, ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen zu sein. Auf den Aufruf der Forschers haben sich ca. 15 Probandinnen gemeldet, wobei sich im Vorgespräch leider herausstellte, dass viele potentielle InterviewpartnerInnen Schwierigkeiten hatten, sich an konkrete Situationen zu erinnern. Dennoch sind fünf Interviewpersonen übrig geblieben, die sich an konkrete Situationen bezüglich der Herausforderungen, die luxemburgische Sprache zu lernen, erinnerten und diese wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch interviewt.

Wie bereits im methodischen Teil dargestellt wurde, stellen diese Interviews den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsfrage dar. Nach Max van Manen muss diese Verbindung während des gesamten Forschungsprozesses bestehen bleiben, da anhand der herangezogenen Methode keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden können. Aus diesem Grund macht eine nähere Betrachtung der Stichprobe durchaus Sinn, denn nur so können die phänomenologischen Beschreibungen und die daraus resultierenden Ergebnisse in ihrer Gänze nachvollzogen und verstanden werden.

Eine wichtige Anmerkung vorweg: Bei der anfänglichen Auswahl der Interviewpersonen wurde kein besonderes Augenmerk auf den jeweiligen Zeitpunkt der Einschulung gelegt. Im Hinblick auf den Einschulungszeitpunkt ist somit eine sehr heterogene und teils unausgeglichene Stichprobengruppe zustande gekommen. Zwei Personen sind im ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen, zwei weitere im zweiten und eine letzte im vierten. Im Laufe des Forschungsprozesses wurde dann deutlich, dass je nach Einschulungszeitpunkt bestimmte Themen deutlich öfter angesprochen wurden als andere. Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass Personen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden zum Teil andere Erfahrungen gemacht haben als ihre KollegInnen, die bereits im ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind. Diese Erkenntnis ist zentral für die Strukturierung der vorliegenden Arbeit und sollte auch bei der folgenden Beschreibung der Stichprobe stets im Hinterkopf bleiben.

Im Bezug auf die heterogene und unausgeglichene Stichprobe könnte nun der Verdacht aufkommen, dass die eben dargestellte Strukturierung den allgemein wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen könnte. Eine nähere Betrachtung der Stichprobe legt offen warum: Drei Interviewpersonen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden haben sechzehn Anekdoten erläutert und zwei Interviewpersonen, die im ersten Zyklus eingeschult wurden haben zwölf Anekdoten beschrieben. Nicht nur die Anzahl der Anekdoten, sondern auch die Zahl der Interviewpersonen zeigen eine gewisse Uneigentümlichkeit auf. Diese Disharmonie stellt jedoch aus zwei Gründen keinen wissenschaftlichen Fauxpas dar: Zum einen konnte die Anzahl der Anekdoten bzw. deren Themen nicht vorhergesagt werden und zum anderen besteht das zentrale Forschungsinteresse nicht in einem Themen- oder Gruppenvergleich, sondern vielmehr in der Darstellung, wie die einzelnen Erfahrungen von den ehemaligen SchülerInnen erlebt wurden. Somit ist die thematische Strukturierung aus wissenschaftlicher Sicht durchaus mit der herangezogenen Stichprobe vereinbar.

Nach diesen grundlegenden Erläuterungen werden nun die fünf InterviewpartnerInnen näher vorgestellt. Die Namen der Interviewpersonen wurden anonymisiert und die Aussagen, die Auskünfte über deren Identität liefern könnten, wurden im Folgenden komplett gestrichen.

5.1.1. Tanja

Tanja ist unerwartet im Alter von sechseinhalb Jahren nach Luxemburg gekommen. Bereits wenige Tage nach ihrer Ankunft ist sie in die Luxemburger Grundschule eingestiegen. Das Besondere: Aufgrund der hohen Anzahl an Flüchtlingskindern wurde an ihrer Schule eine Ankunftsklasse für Neuankömmlinge eingerichtet, die noch keine Luxemburgisch- oder Deutschkenntnisse hatten. Auch Tanja besuchte diese Klasse während einem Schuljahr. Während dieser Zeit hat sie Deutsch, die Alphabetisierungssprache gelernt. Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass Tanja zuvor noch keinerlei Schulen besucht hatte. Dies bedeutet, dass sie weder schulisch sozialisiert, noch alphabetisiert war. Albanisch, ihre Muttersprache, beherrschte Tanja nur mündlich. Nach einem Jahr in der Ankunftsklasse nahm Tanja dann am regulären Unterricht teil und wurde in der ersten Grundschulklassie, dem heutigen Zyklus 2.1, eingeschult. Zu diesem Zeitpunkt konnte Tanja bereits ein bisschen Deutsch. Luxemburgisch war ihr zu diesem Zeitpunkt jedoch noch völlig fremd.

5.1.2. Sarah

In ihrer Heimat besuchte Sarah den Kindergarten und die erste Grundschulklassie. Während dieser Zeit hat sie auf Albanisch Lesen und Schreiben gelernt. Im Alter von sieben Jahren musste sie ihre Heimat unerwartet verlassen und so kam sie nach Luxemburg. Nach einem

regulären Schuljahr in der Ankunftsklasse wurde Sarah dann im Zyklus 2.1 eingeschult. Sie musste somit in gewisser Weise die erste Klasse, die sie bereits in ihrer Heimat absolviert hatte, wiederholen.

5.1.3. Anton

In seiner Heimat war Anton ganz normal zur Schule gegangen. Er lernte hier u.a. Englisch. Auch Anton musste seine Heimat unerwartet verlassen. Zu diesem Zeitpunkt war Anton zehn Jahre alt und so wurde er direkt in den Zyklus 4.1 eingeschult. Hierbei handelte es sich um eine reguläre Schulklasse. Anton musste somit 3 Sprachen auf einmal lernen: Deutsch, Luxemburgisch und Französisch. In den Anekdoten wird ersichtlich, dass Anton sehr motiviert war, alle Sprachen rasch zu lernen.

5.1.4. Luca

Luca ist in Luxemburg geboren und wurde im Alter von vier Jahren im Zyklus 1.1 eingeschult. Luca beherrschte zu diesem Zeitpunkt nur die französische Sprache, da er bis zu diesem Zeitpunkt mit keiner anderen Sprache konfrontiert wurde. Dies kann u.a. dadurch erklärt werden, dass seine Eltern nur Französisch mit ihm gesprochen haben. Während den zwei Jahren im ersten Zyklus hat Luca dann zuerst die luxemburgische und später, im zweiten Zyklus, die deutsche Sprache gelernt.

5.1.5. Dana

Dana ist im Alter von fünf Jahren nach Luxemburg gekommen. Zu diesem Zeitpunkt hat Dana Serbisch und ein bisschen Albanisch gesprochen. Somit musste auch sie, Luxemburgisch und Deutsch von Grund auf lernen. Da sie im ersten Zyklus eingeschult wurde, machte sich Dana zuerst mit der luxemburgischen Sprache vertraut. So war Luxemburgisch die erste Sprache, die sie zur Kommunikation in der Schule heranziehen konnte. Nach einem Jahr wurde Dana dann in den zweiten Zyklus eingeschult, wo sie dann schließlich die deutsche und später auch die französische Sprache lernte.

Es wird deutlich, dass die fünf Interviewpersonen teils unterschiedliche biographische Hintergründe haben. Somit sind die soeben dargestellten Hintergrundinformationen umso wichtiger, um die Anekdoten kontextuell einordnen zu können. Denn wie bereits angerissen, werden die Anekdoten im Folgenden nicht mehr den jeweiligen Personen, sondern vielmehr den jeweiligen Themen zugeordnet. Somit kann diese Stichprobenbeschreibung durchaus helfen, den Bezug zu den jeweiligen InterviewpartnerInnen nicht zu verlieren.

5.2. Interviewdurchführung

In diesem Kapitel wird näher auf die Interviews eingegangen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt sämtlicher Interpretation fungieren. Das Verständnis der Entstehung dieser Interviews stellt somit eine zwingende Voraussetzung dar, um die Tragweite der folgenden Ergebnisse nachvollziehen zu können.

Bevor nun konkret auf die Durchführung der Interviews eingegangen werden kann, muss zunächst ein Aspekt der Datenerhebung, der bereits im Kapitel 4.1 angeführt wurde, kurz erläutert werden. Es handelt sich hierbei um die Aussage van Manens, dass der Forscher bzw. die Forscherin mit ihren eigenen Erfahrungen bezüglich eines Phänomens beschäftigen muss, bevor er oder sie auf die Erfahrung anderer Personen zugreift (Kapitel 4). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass der Forscher zuerst über seine eigene Erfahrung, ohne Deutsch- und Luxemburgischkenntnisse in die Grundschule eingestiegen zu sein, nachdenken müsste bevor die Interviews durchgeführt werden könnten. Diese Vorgehensweise setzt jedoch voraus, dass der Forscher die zu untersuchende Erfahrung auch selbst gemacht hat. In der vorliegenden Arbeit ist dies nicht der Fall und dies bedeutet konkret, dass der Forscher nicht ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen ist. Es scheint somit so, als könnte die eigene Erfahrung nicht den unmittelbaren Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung darstellen. Bedeutet dies nun, dass die Methode „Researching Lived Experience“ unter den vorliegenden Bedingungen nicht als Forschungsmethode angewendet, weil eine Voraussetzung für die Durchführung der Interviews nicht gegeben ist? Nicht ganz, denn der Forscher hat die Erfahrungen der betroffenen SchülerInnen als Mitschüler passiv miterlebt. Somit hat der Forscher als ehemaliger Mitschüler zum Teil mitbekommen, wie die betroffenen SchülerInnen die Erfahrung erlebt haben müssen und kann somit seine Erfahrungen mit denen, die sich in den Interviews ergeben, vergleichen. Das heißt, obwohl die Erfahrung des Forschers, keinesfalls mit der Erfahrung der fünf SchülerInnen gleichzusetzen ist, kann dessen Perspektive trotzdem als Ausgangspunkt für den Erhebungsprozesses in der vorliegenden Arbeit geltend gemacht werden.

Die Interviewmethode an sich, die, wie bereits erwähnt, für die Erhebung der Erfahrungen zum Einsatz kam, erwies sich als äußerst sinnvoll, da es für den Großteil der fünf InterviewpartnerInnen sehr schwer war, sich nicht in kausale Erklärungen oder interpretative Verallgemeinerungen zu verstricken. Der Forscher konnte somit anhand des Interviewsettings unmittelbar eingreifen, sobald die direkte und präreflexive Erzählebene verlassen wurde. Um

den Unterschied zwischen der reflexiven und präreflexiven Erzählebene zu verdeutlichen, wurden die Interviews in zwei große Teile gesplittet.

Der erste Teil wurde durch die folgende Einstiegsfrage eingeleitet: „Was für eine Sprache hast du zum Zeitpunkt deines Schuleinstiegs zuhause gesprochen und wie war es für dich, mit dieser Sprache als Voraussetzung zur Schule zu gehen?“ Diese Frage hat es den InterviewpartnerInnen erleichtert, Hintergrundinformationen zu ihrer Erfahrung erzählen zu können und hier konnten durchaus allgemeine und kausale Anmerkungen zur Sprache kommen. Hintergrundinformationen, wie bspw. die Muttersprache, das Alter, der Zyklus der Einschulung oder der allgemeine Ablauf des Einstiegs, konnten somit ganz einfach in diesem dafür vorgesehenen Teil erhoben werden. Diese Informationen waren unerlässlich, um die darauffolgenden Anekdoten verstehen, einordnen und interpretieren zu können.

Der zweite Teil wurde durch die erzählgenerierende Aufforderung eingeleitet, konkrete Situationen bezüglich der Herausforderungen, ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen zu sein, zu erzählen. Ab diesem Zeitpunkt wurde darauf geachtet, dass die Erzählungen auf einer direkten und präreflexiven Ebene verblieben. Die Rolle des Forschers bestand in diesem Kontext darin, den InterviewpartnerInnen Detailinformationen über diese Erfahrungen zu entlocken, um anschließend die Erfahrung bis zu einer gewissen Tiefe analysieren und interpretieren zu können. Die Absicht dahinter lag ausschließlich an der Generierung von Detailinformationen. Die Möglichkeit, das Interview zu lenken oder zu beeinflussen, wurde minimiert und dies ist auch in der Gestaltung der Detailfragen erkennbar. Hier einige Beispiele:

- Wie war es für dich in der Schule, als du noch keine der Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch) gesprochen hast? Kannst du hierzu eine Geschichte erzählen? Kannst du dich vielleicht an den ersten Schultag erinnern?
- Wie hast du dich mit den LehrerInnen unterhalten? Kannst du eine bestimmte Situation schildern?
- Wie hast du mit anderen SchülerInnen kommuniziert? Kannst du hierzu ein Beispiel geben?
- Wie war es für dich auf MitschülerInnen zu treffen, die nicht deine Sprache und nicht die Unterrichtssprache gesprochen haben? Kannst du mir hierzu eine Geschichte erzählen?

Oder:

- Was ist genau passiert?
- Wo warst du?
- Was hast du in dem Moment gesagt?
- Was haben die Anderen gesagt?
- Kannst du mir ein Beispiel nennen?

Es hat sich während der Interviews gezeigt, dass die SchülerInnen im zweiten Teil Schwierigkeiten hatten, die chronologische Abfolge ihrer Erzählungen einzuhalten. Dieser Umstand ist vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Erfahrungen im Schnitt zwischen 10-15 Jahren zurücklagen. Diese Tatsache führte aber aus zwei Gründen zu keinen nennenswerten Problemen: zum einen ist eine Erzählrestrukturierung von van Manen vorgesehen (Kapitel 4.2) und zum anderen war es dem Forscher durch die Gesprächsaufzeichnung möglich, das Interview immer wieder aufs Neue abzuspielen. Des Weiteren kann zu den Interviews noch gesagt werden, dass sie einzeln durchgeführt wurden und dass sie im Schnitt zwischen 30 und 40 Minuten dauerten. Anschließend sei noch gesagt, dass die Interviewworte von den Interviewpersonen ausgewählt wurden und so kam es, dass einige Interviews zu Hause beim Interviewpartner und andere zu Hause beim Forscher durchgeführt wurden.

Hiermit seien die InterviewpartnerInnen und die Rahmenbedingungen der Interviews ausreichend beschrieben und so kann im nächsten Kapitel zu der Ergebnisdarstellung übergegangen werden.

6. Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden nun die Ergebnisse dargestellt, die anhand der hermeneutisch-phänomenologischen Reflexion von Manens generiert werden konnten. Im Mittelpunkt dieser Reflexion steht die Frage, vor welche Herausforderungen die luxemburgische Sprache die SchülerInnen gestellt hat, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind. Um diese Frage beantworten zu können, wurden die 28 erhobenen Anekdoten mithilfe der drei analytischen Zugänge, „wholistic“, „selective“ und „detailed approach“ analysiert. Das Ergebnis dieser analytischen Herangehensweise war die Generierung unterschiedlicher Themen, die in einem ersten Schritt als potentiell-essentielle Themen der untersuchten Erfahrung betrachtet wurden. Da in der vorliegenden Arbeit die Kernessenz der untersuchten Erfahrung im Mittelpunkt steht, wurde sich in einem weiterführenden Schritt die Frage gestellt, welche dieser Themen tatsächlich als essentiell für das vorliegende Forschungsthema betrachtet werden können. In diesem Zusammenhang wurde sich gefragt, ob die dargestellte Erfahrung immer noch die Gleiche wäre, wenn eines dieser generierten Themen weggelassen werden würde. Ist die Erfahrung tatsächlich die Gleiche geblieben, so handelte es sich um ein beiläufiges Thema. War die Erfahrung durch das Weglassen nicht mehr dieselbe, so wurde dieses Thema als essentiell betrachtet.

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen, die in den erster Zyklus eingeschult wurden, mit weniger Herausforderungen bezüglich der luxemburgischen Sprache konfrontiert waren, als ihre KollegInnen, die erst nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden. Diese Feststellung stellt nicht nur eine erste zentrale Erkenntnis dieser Arbeit dar, sondern trägt zusätzlich zu dessen Strukturierung bei: In einem ersten Unterkapitel (Kapitel 6.1) werden die Themen dargestellt, die von SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingeschult wurden, aufgegriffen wurden und in einem zweiten Unterkapitel (Kapitel 6.2) die Themen, die von den später eingestiegenen SchülerInnen erwähnt wurden.

6.1. Herausforderungen bei einem Schuleinstieg im ersten Zyklus

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zwei SchülerInnen interviewt, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in den ersten Zyklus eingestiegen sind. Diese SchülerInnen haben insgesamt zehn Anekdoten erzählt, die ausschließlich das Lernen der luxemburgischen Sprache thematisierten. Im Bezug zur vorliegenden Forschungsfrage wurden keine weiteren Themen von diesen SchülerInnen angesprochen. Somit stellt das Lernen der luxemburgischen Sprache die einzige Herausforderung dar, vor welche die interviewten SchülerInnen gestellt waren.

Die folgende Tabelle zeigt auf, bei welchen Anekdoten das Lernen der luxemburgischen Sprache identifiziert wurde. Des Weiteren gibt sie einen Hinweis dafür, wie oft und in welcher Form diese Themen in den Anekdoten aufgetreten sind. Die drei Unterthemen, welche das Thema „Luxemburgisch lernen“ noch etwas differenzierter aufgreifen, werden in einem späteren Schritt etwas genauer aufgegriffen.

Tabelle 4: Herausforderungen bei einem Schuleinstieg im ersten Zyklus

Anekdote	Luxemburgisch lernen (Kapitel 6.1.1)		
	Im zweiten Zyklus: Beherrschung von Grundkenntnissen im Luxemburgischen	Ab zweitem Zyklus: Verbessern der Luxemburgischkenntnisse durch MitschülerInnen	Ein starker Bezug zur luxemburgischen Sprache entwickelt
Luca (Zyklus 1.1)	1	X	
	2	X	
	3		X
	4		
	5		
	6		
Dana (Zyklus 1.2)	7		X
	8		X
	9		X
	10	X	X

6.1.1. Luxemburgisch lernen

Im ersten Zyklus stellt Luxemburgisch die Unterrichtssprache dar. Bevor nun jedoch konkret zur phänomenologisch-inhaltlichen Ergebnisdarstellung übergegangen werden kann, muss zunächst eine allgemeine Bemerkung zum Thema „Luxemburgisch lernen“ angeführt werden. Es ist äußerst interessant zu sehen, dass die Interviewpersonen, die bereits im ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind (Luca und Dana), keine Anekdoten aus diesem ersten Zyklus angeführt haben. Auf Nachfrage haben diese SchülerInnen gesagt, dass sie sich sehr wohl an konkrete Situationen aus dem ersten Zyklus erinnern können, doch dass diese nicht in Verbindung mit dem Erlernen der luxemburgischen Sprache stünden. Warum ist das so? Warum spielen sich die genannten Erfahrungen, die das Erlernen der luxemburgischen

Sprache betreffen, alle nach dem ersten Zyklus ab? Können sich die InterviewpartnerInnen nicht mehr an ihre Zeit im ersten Zyklus erinnern? Wohl eher nicht, denn wie bereits angeführt, haben Dana und Luca diese Vermutung selbst widerlegt. Es erhärtet sich somit der Verdacht, dass den interviewten Personen das Luxemburgischlernen im ersten Zyklus leichter gefallen sein muss, als dies in den späteren Zyklen der Fall war (Kapitel 6.2.1). Da diese These zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht bestätigt werden kann, wird sie in den folgenden Kapiteln immer wieder aufgegriffen und diskutiert. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, die Erfahrung der SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind, besser nachvollziehen zu können.

Nach dieser etwas allgemeineren Erläuterung wird nun konkret auf die erhobenen Anekdoten eingegangen. Das erste Unterthema, das im Rahmen des Luxemburgischlernens angeführt wird, lautet wie folgt: „Im zweiten Zyklus: Beherrschen von Grundkenntnissen im Luxemburgischen“.

Im zweiten Zyklus: Beherrschen von Grundkenntnissen im Luxemburgischen

Die befragten SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in den ersten Zyklus eingestiegen sind, beherrschten im zweiten Zyklus bereits die luxemburgische Sprache. Es ist klar, dass es sich hier nicht um ein fehlerfreies Luxemburgisch gehandelt haben kann, dennoch ist es beachtlich, dass die Schülerinnen nach dem Besuch des ersten Zyklus die luxemburgische Sprache für Kommunikationszwecke heranziehen konnten. Folgender Erfahrungsausschnitt von Luca soll diese Beobachtung untermauern.

Im ersten Schuljahr spielte ich während der Pause mit einem Jungen. (...) Er fragte mich dann, ob er mein *Kolleg* sein könnte und ich verstand das nicht. Für mich war *Kolleg* das gleiche wie *collègue* auf Französisch und das waren wir ja schon: wir waren schließlich Klassenkameraden. (...) Ich habe meinen Lehrer dann gefragt, was *Kolleg* bedeutete und er hat mir dann erklärt, dass das „Freund“ bedeutet (Luca; Anekdot 2)

Die Tatsache, dass Luca mit seinem Freund auf Luxemburgisch kommuniziert hat, stellt eine wichtige Erkenntnis in der vorliegenden Arbeit dar. Die Brisanz dieser Erkenntnis besteht darin, dass die interviewten SchülerInnen sich diese Luxemburgischgrundkenntnisse im ersten Zyklus angeeignet haben müssen, da sie sonst der luxemburgischen Sprache im zweiten Zyklus nicht mächtig gewesen wären. Dies kann durchaus behauptet werden, obwohl keine Anekdoten aus dem ersten Zyklus vorliegen. Selbstverständlich spielen auch außerschulische Interaktionen in diesem Kontext eine wesentliche Rolle, dennoch haben die interviewten SchülerInnen im ersten Zyklus ihre Luxemburgischkenntnisse so ausbauen können, dass außerschulische Kommunikationen überhaupt möglich wurden.

Um Lucas Erfahrung kontextuell einordnen zu können, macht es durchaus Sinn, den allgemeinen Sprachgebrauch im ersten Zyklus näher zu beleuchten. Grundsätzlich kann diesbezüglich festgehalten werden, dass während dieser Periode der sprachliche Fokus auf der Vermittlung der luxemburgischen Sprache liegt. Sie stellt nicht nur die Umgangs-, sondern auch die Unterrichtssprache dar. Des Weiteren werden Deutsch und Französisch nur äußerst langsam und behutsam in den Unterricht integriert. Der Grund, die luxemburgische Sprache derartig zu fördern liegt darin, dass alle SchülerInnen, die in Luxemburg zur Schule gehen, die luxemburgische Sprache beherrschen sollen. Aus diesem Grund wurde der erste Zyklus auch mit in die Schulpflicht eingebunden (Kapitel 2.3).

Luca ist in diesem Kontext ein sehr gutes Beispiel: Bei seinem Schuleinstieg war er der luxemburgischen Sprache nicht mächtig, doch bereits nach zwei Jahren war er imstande, das Luxemburgische als Kommunikationssprache heranzuziehen. Innerhalb dieses Zeitraums konnte Luca sich voll und ganz auf das Erlernen dieser Sprache konzentrieren und wurde nicht durch den Gebrauch anderer Sprachen gestört. Wie im Kapitel 6.2.2 noch ausführlich zum Ausdruck kommen wird, besteht hier ein wesentlicher Unterschied zu den Erfahrungen, die später eingeschulte SchülerInnen gemacht haben. Auch Dana hat die luxemburgische Sprache äußerst rasch gelernt. Sie besuchte den ersten Zyklus sogar nur während einem Jahr und dies hat ihr gereicht, sich wichtige Grundkenntnisse im Luxemburgischen anzueignen. Obwohl sie diesbezüglich keine konkrete Anekdote angeführt hat, so hat sie doch ausdrücklich erwähnt, dass sie nach dem ersten Zyklus auf Luxemburgisch kommunizieren konnte.

Nachdem nun festgehalten wurde, dass Anton und Dana die luxemburgische Sprache äußerst rasch gelernt haben und dass dies u.a. auch auf die starke Präsenz des Luxemburgischen im ersten Zyklus zurückzuführen ist, soll nun das Lernen des Luxemburgischen in den darauffolgenden Zyklen näher beleuchtet werden. Vorweg kann diesbezüglich festgehalten werden, dass das Deutsche und das Französische stark an Bedeutung zugenommen haben und dass dies auch Auswirkungen auf das weitere Lernen der luxemburgischen Sprache gehabt hat.

Ab 2. Zyklus: Verbessern der Luxemburgischkenntnisse durch MitschülerInnen

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die interviewten SchülerInnen der luxemburgischen Sprache ab dem zweiten Zyklus mehr oder wenig mächtig waren. Es ist klar, dass es sich nicht um perfekte Luxemburgischkenntnisse gehandelt haben kann und dass die SchülerInnen weiter an ihren Sprachkenntnissen arbeiten mussten. Nichtsdestotrotz: Die Tatsache, dass das Luxemburgische ab dem zweiten Zyklus weniger für den Unterricht benutzt wird, spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Anhand der herangezogenen Stichprobe wurde deutlich, dass die MitschülerInnen den neueingestiegenen SchülerInnen durch stetiges Korrigieren halfen, ihre luxemburgischen Sprachkompetenzen zu verbessern. Demnach scheinen die MitschülerInnen diesbezüglich eine wichtige Rolle gespielt zu haben. An dieser Stelle sei nochmal daran erinnert, dass hierbei keine Grundkenntnisse vermittelt wurden, sondern dass es sich fast ausschließlich um Detail- oder Vokabelverbesserungen gehandelt hat. Diese Beobachtung schließt an das vorherige Unterthema an, denn hier wurde festgehalten, dass die im ersten Zyklus eingeschulten SchülerInnen bereits solide Grundkenntnisse im Luxemburgischen hatten.

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits angeführt wurde, ist ab dem zweiten Zyklus keine konkrete Förderung der luxemburgischen Sprache mehr vorgesehen. Das Luxemburgische wird lediglich noch für wenige Fächer oder für Vereinfachungszwecke benutzt und somit trägt die Schule ab dem zweiten Zyklus nur noch äußerst bedingt zur Verbesserung des Luxemburgischen bei. Wie bereits angeführt, scheinen die MitschülerInnen diese Aufgabe zu übernehmen und in diesem Zusammenhang konnte festgestellt werden, dass die MitschülerInnen ihren neueingestiegenen KollegInnen nicht immer auf die gleiche Art geholfen haben. Im Folgenden wird näher auf diesen Aspekt eingegangen und hierbei wird zwischen der *expliziten* und der *impliziten Verbesserungshilfe* unterschieden.

Explizite Verbesserungshilfen

Die erste Art der Verbesserungshilfe, die von den MitschülerInnen ausgegangen ist, wird in der vorliegenden Arbeit als *explizite Verbesserungshilfe* bezeichnet. Was genau unter dieser Bezeichnung zu verstehen ist, wird nach Anführung der folgenden Erfahrungsbeschreibung deutlich. Sie stammt von Luca und ereignete sich im zweiten Zyklus.

Am Anfang hat er [mein Freund; Anm. D.M.] mich nicht verstanden, doch später hat er dann gemerkt, dass (...) [ich anstelle von „Nest“, „Netz“ gesagt habe]. Er hat mir in dem Moment sehr viel geholfen. Immer wenn ich ein Wort mit den Buchstaben „st“ falsch ausgesprochen habe, hat er mich sofort wieder auf die richtige Spur gebracht. Er war der Einzige der gemerkt hat, dass ich mich damit sehr schwer getan habe (Luca; Anekdot 3)

Es kommt hier deutlich zum Ausdruck, dass der Mitschüler bzw. der Freund von Luca eine wichtige Rolle beim Luxemburgischlernen gespielt hat: Er hat einen Fehler bemerkt und Luca explizit auf diesen aufmerksam gemacht. Ein hervorzuhebendes Merkmal dieser Situation besteht darin, dass sich Luca seines Fehlers nicht bewusst war: Er ist davon ausgegangen, dass „Netz“ das richtige Wort sei. Luca musste somit explizit auf seinen Fehler aufmerksam gemacht werden, damit er diesen in Zukunft abstellen könne. Wie im folgenden Absatz noch dargestellt wird, hätte eine implizite Verbesserungshilfe wohlmöglich zu nichts geführt.

Implizite Verbesserungshilfen

Die zweite Art der Verbesserungshilfe wird in diesem Kontext als *implizit* bezeichnet. Auch hier macht es am meisten Sinn, die Beispielsituation vorab anzuführen. Diese stammt von Dana und spielt sich in der Sekundarschule ab. In welchem Jahr genau, konnte leider nicht präzisiert werden, doch dies scheint auch eher irrelevant, da ihr laut eigenen Aussagen, derartige Situationen öfters wiederfahren sind.

Im Gymnasium beherrschte ich die luxemburgische Sprache eigentlich sehr gut, aber manchmal traten trotzdem Fehler auf. Ich hab zum Beispiel *de Buch* gesagt obwohl es *d'Buch* ist mit „d“ ist. Ich hab also den Artikel falsch benutzt und dann haben die Mitschüler mich ein bisschen ausgelacht oder die haben das dann so ins Lustige gezogen. Sie haben mich in dieser Situation zum Beispiel gefragt: „Bist du schon lange im Land?“ oder „Du schon lange im Land?“. Das hat mich eigentlich nicht so oft gestört, weil ich dann einfach mitgelacht habe. Ich habe dann geantwortet: „Oh, was redet ihr da? Lasst mich in Ruhe!“ Ich fand das dann auch lustig, aber es war wirklich schwierig mir das abzugewöhnen und das dann korrekt zu sagen. (Dana; Anekdot 10)

Auch hier handelte es sich um Detailverbesserungen, doch der Unterschied zu Lucas Erfahrung besteht darin, dass die MitschülerInnen hier nicht explizit auf den Fehler eingegangen sind. Im Gegenteil, sie haben keine weitere Erklärungen gegeben und Dana lediglich mit dem Satz „Du schon lange im Land?“ auf ihren Fehler aufmerksam gemacht. Warum reagieren Danas KollegInnen anders als Lucas Schulfreund? Worauf sind diese unterschiedlichen Verhaltensweisen zurückzuführen?

Ausgehend vom Interviewmaterial können diese Fragen nicht eindeutig beantwortet werden und somit bleibt hier nur die Möglichkeit, unterschiedliche Faktoren anzuführen, die möglicherweise zum einen oder anderen Verhalten geführt haben können. Ein möglicher auschlaggebender Punkt könnte bspw. das unterschiedliche Alter der SchülerInnen darstellen, da davon auszugehen ist, dass eine implizite Verbesserungshilfe von einem Großteil der jüngeren SchülerInnen nicht geäußert bzw. verstanden werden würde. Zum einen scheinen implizite Verbesserungshilfen zu abstrakt für SchülerInnen des zweiten Zyklus zu sein und zum anderen fehlt es ihnen zum Teil an Spracherfahrung, um die jeweiligen Fehler selbst

erkennen zu können. Demnach kann durchaus festgehalten werden, dass neben dem Alter auch die jeweiligen Sprachniveaus eine entscheidende Rolle spielen. Ein anderer denkbarer Faktor könnte aber die Tatsache sein, dass Danas Fehler von mehreren MitschülerInnen gleichzeitig bemerkt wurde und dass somit eine gewisse Gruppendynamik entstanden ist, die dann schlussendlich zu einer impliziten und etwas „humorvoller“ Verbesserungshilfe geführt hat. Ein anderer ausschlaggebender Faktor könnte zudem die Art des Fehlers darstellen, der in gewisser Weise einen typischen Fehler darstellt, der oft von Nichtmuttersprachlern begangen wird. Es handelte sich in gewisser Weise um einen „Gewohnheitsfehler“, dem sich Dana durchaus bewusst war. Bei Lucas Fall war dies nicht der Fall, denn er wusste nicht, dass es „Nest“, anstelle von „Netz“ geheißen hätte.

In diesem Kontext könnten sicherlich noch weitere Punkte angeführt werden, die zur einer oder anderen Verbesserungshilfe verleitet haben könnten. Dies macht jedoch nur wenig Sinn, da die entscheidenden Faktoren nicht mit absoluter Sicherheit definiert werden können. Nichtsdestotrotz bleibt hervorzuheben, dass die Faktoren nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern eher durch ihr Zusammenspiel die Art und Weise der Verbesserung bestimmen. Somit könnte es bspw. sein, dass ein Mitschüler eine explizite Verbesserung vornimmt, obwohl es sich um einen typischen Fehler handelt. Der ausschlaggebende Grund hierfür könnte bspw. das Sprachniveau oder die allgemeine Beziehung zu der lernenden SchülerIn sein.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass eine Herausforderung der neueingestiegenen SchülerInnen, darin besteht, ihre Luxemburgischkenntnisse nach dem ersten Zyklus weiter zu verbessern. Hierbei besteht die Besonderheit darin, dass dieses Lernen größtenteils außerhalb des regulären Schulunterrichts vorstatten gehen muss, da die luxemburgische Sprache im Unterricht nur noch eine untergeordnete Rolle spielt. Dieser Tatsache führt dann schließlich dazu, dass den MitschülerInnen in diesem Kontext eine wichtige Rolle zukommt. Sie sind die wichtigsten Akteure, um die Luxemburgischkenntnisse ihrer neueingestiegenen KollegInnen zu verbessern. Ein gegenseitiger Kontakt ist in diesem Kontext eine unabdingbare Voraussetzung, denn nur so kann ein Austausch auf sprachlicher Ebene stattfinden. Dass in der vorliegenden Arbeit zwischen zwei Arten der Verbesserungshilfen unterschieden werden konnten, zeigt, dass es für die neueingestiegenen SchülerInnen nicht immer einfach gewesen sein muss, die Rolle ihrer MitschülerInnen zu akzeptieren und Verbesserungshilfen ihrerseits anzunehmen.

Doch welche Auswirkungen haben diese Umstände auf die Beziehung zur luxemburgischen Sprache? Anders gefragt: Welche Auswirkungen haben diese erschweren Rahmenbedingungen auf die Benützung des Luxemburgischen? Stellt das Luxemburgischlernen für die SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingestiegen sind, eine Last dar, die sie auf sich nehmen müssen, um sich integrieren zu können? Oder erfolgt das Lernen des Luxemburgischen eher auf eine spielerische Art und Weise, die durch eine gewisse Leichtigkeit geprägt ist? Diesen Fragen wird u.a. im nächsten Unterkapitel nachgegangen.

Starke Bindung zur luxemburgischen Sprache

Die Tatsache, dass die SchülerInnen nach dem ersten Zyklus an ihren Sprachkenntnissen weitergearbeitet haben, stellt in der vorliegenden Arbeit einen wesentlichen Punkt dar. Für dieses Festhalten an der luxemburgischen Sprache könnten sicherlich mehrere plausible Erklärungen angeführt werden. Diese wären wohlmöglich zu einem großen Teil pragmatischer Natur, wie bspw. um das Bedürfnis der Integration zu stillen, welches im Kapitel 6.2.4 noch näher beleuchtet wird. Im vorliegenden Kapitel soll sich jedoch einer übergeordneten Ursache angenommen werden. Konkret handelt es sich hier um die starke Bindung zur luxemburgischen Sprache, welche die SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingestiegen sind, über die Jahre hinweg aufgebaut haben. Wie diese starke Bindung ausgehend vom Interviewmaterial identifiziert werden konnte, kommt im folgenden Erfahrungsausschnitt zum Ausdruck:

Ich war zu Hause und habe meinen Vater gefragt: „*Kanns du mir een ,čaša’ bréngen?*“ [Kannst du mir einen Becher (*serbisch*) bringen?; Anm. D.M.]. Ich habe zu Hause also unbewusst das Luxemburgische und das Serbische vermischt. Mein Vater ist daraufhin komplett ausgerastet und hat mir dann auf Serbisch gesagt: „Rede so wie Gott redet!“ Der hat immer diesen Spruch benutzt, wenn ich zu Hause Luxemburgisch geredet habe und hat mir dann erst wieder zugehört, wenn ich wieder Serbisch gesprochen habe. Für mich hat das in dem Moment keinen Sinn ergeben, aber egal. (...) Meine Schwester und ich hatten dann nur gelacht und es war lustig für uns, dass unsere Eltern uns nicht verstehen, wenn wir Luxemburgisch redeten. (Dana; Anekdote 8)

Einerseits wird in dem eben dargestellten Erfahrungsausschnitt deutlich, dass Dana einen starken Bezug zur luxemburgischen Sprache gehabt haben muss, da sie sonst wohl kaum Luxemburgisch mit ihrem Vater und ihrer Schwester gesprochen hätte, obwohl diese auch Albanisch konnten. Andererseits scheint der starke Bezug auch als treibende Kraft für das Benützen und Verbessern der Sprachkenntnisse fungiert zu haben. Es könnte somit die These aufgestellt werden, dass ein guter Bezug zum Luxemburgischen, das Lernen der besagten Sprache erleichtert.

Zusätzlich sei an dieser Stelle daran erinnert, dass Dana nur während einem Jahr den ersten Zyklus besuchte und danach direkt in den Zyklus 2.1 eingeschult wurde. Es ist somit umso erstaunlicher, dass sie einen derart starken Bezug zur luxemburgischen Sprache entwickeln konnte, denn bei ihren KollegInnen, die nur ein Jahr später in die Grundschule eingestiegen sind, schien dies nicht der Fall gewesen zu sein. Des Weiteren zeigt die eben dargestellte Erfahrung, wie leicht es Dana gefallen sein muss, die luxemburgische Sprache zu sprechen. Das Fallbeispiel mit ihrem Vater lässt sogar den Eindruck entstehen, als hätte sie versehentlich Luxemburgisch gesprochen und dies wäre ein weiteres Zeichen dafür, wie wohl sich Dana mit der luxemburgischen Sprache gefühlt haben muss.

Wie oben bereits angerissen wurde, war dies bei den später eingestiegenen KollegInnen nicht der Fall. Diese KollegInnen haben sich viel schwerer getan, die luxemburgische Sprache zu lernen bzw. zu sprechen. Die Kernidee dieses Kapitels ist es somit darzustellen, dass eine Einschulung im ersten Zyklus nicht nur den sprachlichen Einstieg erleichterte, sondern auch den gesamten Bezug zur luxemburgischen Sprache wesentlich beeinflussen kann. Wie u.a. im Kapitel 6.2.1 noch zu sehen sein wird, haben die später eingestiegenen SchülerInnen nur äußerst mühsam eine Bindung zu luxemburgischen Sprache aufbauen können, da sie nicht die Möglichkeit hatten, intensiv an ihren Luxemburgischgrundkenntnissen zu arbeiten. In anderen Worten: Die starke Alltagspräsenz alleine reichte nicht aus, um eine rasche Bindung zum Luxemburgischen aufzubauen.

Abschließend kann also festgehalten werden, dass der Besuch des ersten Zyklus und die intensive Auseinandersetzung mit der luxemburgischen Sprache zu einem starken Bezug zur Sprache selbst beigetragen hat. Dieser Bezug wiederum scheint das Lernen der Sprache befeuert zu haben. Wie dies für die später eingestiegenen SchülerInnen aussieht, wird u.a. im nächsten Kapitel diskutiert, denn hier werden die Erfahrungen der SchülerInnen thematisiert, die erst nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden. Dies bedeutet nun aber nicht, dass in der vorliegenden Arbeit keine Erkenntnisse mehr zu den Erfahrungen der im ersten Zyklus eingestiegenen SchülerInnen auftauchen können. Im Gegenteil: Es ist stark davon auszugehen, dass die nun folgenden Anekdoten weitere Erkenntnisse für die im ersten Zyklus eingestiegenen SchülerInnen liefern werden. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus auf den Erfahrungen, die von SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden, stammen.

6.2. Herausforderungen bei einem Schuleinstieg nach dem ersten Zyklus

Im vorliegenden Kapitel wird nun konkret auf die Erfahrungen eingegangen, die von den SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden, stammen. Konkret handelt es sich hierbei um die Anekdoten von Tanja, Sarah und Anton. Das Kapitel an sich ist ganz ähnlich aufgebaut, wie das Vorherige. Es werden Themen angeführt, welche die Herausforderungen der luxemburgischen Sprache beschreiben, wenn eine SchülerIn ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule einsteigt.

Ein wesentlicher Unterschied zu dem vorherigen Kapitel besteht darin, dass hier nicht nur das Thema „Luxemburgisch lernen“ aufgegriffen wird, sondern 3 weitere Themen (Kapitel 6.2.1 – Kapitel 6.2.4). Diese höhere Anzahl an Themen ist ein erstes Anzeichen dafür, dass sich die sprachliche Situation für die später eingestiegenen SchülerInnen etwas komplexer gestaltete. Die folgende Tabelle bestätigt diese Annahme und biete einen ersten Eindruck über die Komplexität der untersuchten Erfahrungen. Des Weiteren bringt sie zum Ausdruck, welche Themen in den jeweiligen Anekdoten aufgegriffen wurden und somit erhält der Leser bzw. die Leserin auch einen Eindruck darüber, wie oft welche Themen angesprochen wurden.

Grundsätzlich kann zur Situation der Interviewpersonen gesagt werden, dass sie ihr Land aufgrund politischer Unruhen oder Krieg verlassen mussten und sich somit von einem Tag auf den anderen in einem neuen Land bzw. einer neuen Sprachlandschaft wiederfanden. Aufgrund ihres Alters wurden diese SchülerInnen im zweiten bzw. vierten Zyklus eingeschult und somit hatten diese nicht die Möglichkeit, sich intensiv mit der luxemburgischen Sprache auseinanderzusetzen. Inwiefern diese Tatsache die Erfahrung, ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule einzusteigen, beeinflusst hat, wird in der folgenden Tabelle und Beschreibungen deutlich zum Ausdruck kommen.

Tabelle 5: Herausforderungen bei einem Schuleinstieg nach dem ersten Zyklus

Luxemburgisch lernen (Kapitel 6.2.1)		Deutsch + Lux. gleichzeitig lernen (Kapitel 6.2.2)	Luxemburgisch als Unterrichtssprache (Kapitel 6.2.3)	Integration durch die luxemburgische Sprache (Kapitel 6.2.4)
		Codeswitching		
		Codemixing		
		Langsame Fortschritte der Sprachentwicklung	X	
		MitschülerInnen als unterstützende Begleiter	X	
		MitschülerInnen als motivierende Begleiter	X	
		Autonomes und selbstverantwortliches Lernen der lux. Sprache	X	
		Kein Schülzentriertes Lux. Unterricht	X	
	Anekdote	11 X		
Tanja (Zyklus 2.1)		12 X		
		13 X		
		14 X	X	
Sarah (Zyklus 2.1)		15 X		
		16 X	X	
		17 X	X	
		18 X	X	
		19 X	X	
		20 X	X	
Anton (Zyklus 4.1)		21 X	X	
		22 X		
		23 X		
		24 X		
		25 X		
		26 X		
		27 X		
		28 X		X

6.2.1. Luxemburgisch lernen

In der vorliegenden Arbeit kam bereits mehrmals zum Ausdruck, dass der luxemburgischen Sprache im ersten Zyklus eine andere Bedeutung zukommt, als dies in den restlichen Zyklen der Fall ist. Aus gesetzlicher Perspektive wird diese These unterstützt, denn hier ist festgehalten, dass die luxemburgische Sprache ab dem zweiten Zyklus nicht mehr als Unterrichtssprache, sondern „nur noch“ als Mediations- und individuelle Kommunikationssprache fungiert (Kapitel 2.3). Aus schulischer Perspektive könnte somit eine mögliche Schlussfolgerung lauten, dass dem Luxemburgischen ab dem zweiten Zyklus eine geringere Bedeutung zukommt, als dies im ersten Zyklus der Fall ist. Inwiefern sich dieser Umstand auf das Lernen der luxemburgischen Sprache der SchülerInnen ausgewirkt hat, die erst nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, wird im Folgenden näher erläutert. Im Sinne einer detaillierten Bearbeitung des Themas „Luxemburgisch lernen“ wird zwischen vier Unterthemen entschieden:

- Kein schülerzentrierter Luxemburgischunterricht
- Autonomes und selbstverantwortliches Lernen
- MitschülerInnen als unterstützende Begleiter
- MitschülerInnen als motivationshemmende Begleiter

Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass diese Unterthemen miteinander verknüpft sind und dass sie sich gegenseitig beeinflussen und definieren. Diese Tatsache sollte den LeserInnen bei der weiteren Lektüre im Hinterkopf bleiben, da die Unterthemen nun getrennt voneinander dargestellt und erläutert werden.

Kein schülerzentrierter Luxemburgischunterricht

Ein erster Aspekt, der in diesem Kontext zu erläutern ist, betrifft die Vermittlung der luxemburgischen Sprache im Schulunterricht. Die interviewten SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, kamen im Rahmen schulischer Aktivitäten nur noch sehr wenig mit der luxemburgischen Sprache in Kontakt. Der Grund hierfür: Ab dem zweiten Zyklus nimmt die deutsche Sprache stark an Bedeutung zu (Kapitel 2.3). Zum einen werden die SchülerInnen auf Deutsch alphabetisiert und zum Anderen fungiert Deutsch für einen Großteil der Schulfächer als Unterrichtssprache. Hinzu kommt, dass das Französische ab dem Zyklus 2.2 als weitere Fremdsprache eingeführt wird. Es scheint somit so, als würden keine Kapazitäten mehr für einen strukturierten Luxemburgischunterricht zur Verfügung stehen. Der Lehrplan bestätigt diese Annahme und somit wird Luxemburgisch nur noch fünfzig Minuten pro Woche unterrichtet, wobei

hervorzuheben ist, dass es sich hierbei nicht um einen Fremdsprachenunterricht handelt. Im Gegenteil, denn die SchülerInnen erweitern weder ihren Wortschatz, noch werden sie mit der luxemburgischen Rechtschreibung oder Grammatik konfrontiert. Es handelt sich eher um einen Kulturunterricht im literarischen Sinn und diese Entscheidung ist aus pädagogischer Perspektive durchaus nachvollziehbar, da die SchülerInnen bereits mit dem Lernen der deutschen und französischen Sprache ausgelastet zu sein scheinen. Doch welche Konsequenzen hat ein derartiger Luxemburgischunterricht für die SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus, ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse einstiegen sind? Kann ihren Bedürfnissen überhaupt Rechnung getragen werden? Die folgenden Erfahrungsausschnitte, die sich im Luxemburgischunterricht abspielen, werden u.a. auf diese Frage eingehen. Zum Kontext: Die SchülerInnen werden aufgefordert, einen oder mehrere Absätze auf Luxemburgisch vorzulesen. Die Art und Weise, wie sie diese Erfahrung erlebt haben, steht im Mittelpunkt dieser Ausführungen.

Ich hab schon eine innere Panik verspürt, weil ich wusste, dass es irgendwie haperte mit der Aussprache und dem Leseverständnis. Also, ich hab schon verstanden, was Andere vorgelesen haben, aber mit der Aussprache hatte ich große Schwierigkeiten (Tanja; Anekdot 11)

Während dem Lesen hab ich die Wörter, die ich auf Luxemburgisch nicht aussprechen konnte, durch deutsche Wörter ersetzt, denn an vielen Textstellen waren so richtig alte luxemburgische Begriffe, die ich eh nicht verstanden hab. Was ich halt schlimm fand: Ich konnte mich nie auf den Inhalt des Buches konzentrieren, weil ich immer nur aus der Panik heraus dieses richtige Vorlesen und dieses „Ich will mich nicht blamieren und nicht auffallen“ im Kopf hatte. Ich weiß noch, ich hab nie den Inhalt des Buches beherrscht, ich konnte nie auf Inhaltsfragen antworten oder ich hab auch nie meine Meinung zum Buch geäußert. (Sarah; Anekdot 18)

Ausgehend von diesen Erfahrungsbeschreibungen ist deutlich zu erkennen, wie die SchülerInnen die Rahmenbedingungen des Luxemburgischunterrichts erlebt haben. Es wird deutlich ersichtlich, dass die sprachliche Ausgangssituation der SchülerInnen hier nicht berücksichtigt wurde. Somit ist es äußerst fraglich, ob diese Unterrichtsstunde, die einmal pro Woche stattfand, auch tatsächlich zum Lernen des Luxemburgischen beitragen bzw. ermutigt hat. Die beiden Erfahrungen, wie sie von den SchülerInnen dargestellt wurden, scheinen eher traumatische als lehrreiche Züge aufzuzeigen. Diese Tatsache kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass die hier herangezogene Unterrichtsmethode keinesfalls auf die beiden SchülerInnen zugeschnitten war und somit nur die Angst vor dem Gebrauch des Luxemburgischen gestärkt zu haben scheint. Die Kritik an den Lehrpersonen, die in diesem Kontext mitschwingt, soll keinesfalls als zentrales Element dieser Ausführungen verstanden werden. Mögliche Lösungsansätze sollen vielmehr in Richtung der sich stellenden Rahmenbedingungen gehen. Seitens des Schulministeriums könnte bspw. ein

Luxemburgischkurs angeboten werden, bevor überhaupt mit der Vermittlung der deutschen oder französischen Sprache begonnen wird. Zu glauben, dass das Luxemburgische ab dem zweiten Zyklus nicht mehr wichtig ist, ist einen Irrtum! Dies wird in der vorliegenden Arbeit noch deutlich zum Ausdruck kommen und somit wird das Argument der Absurdität dieses Ansatzes widerlegt, denn ein schülerzentrierter Luxemburgischunterricht könnte viele Probleme und schwerüberwindbare Herausforderungen, die u.a. in den Kapitel 6.2.2 – 6.2.4 noch angesprochen werden, lösen bzw. entschärfen. Ein alternativer Lösungsansatz, der wohlmöglich auch einfacher umzusetzen wäre, könnte auch darin bestehen, den SchülerInnen, die keine Luxemburgischkenntnisse haben, Grundkenntnisse im Luxemburgischunterricht zu vermitteln, die ihren Alltag erleichtern würden. Zum Einen würde es diesen SchülerInnen leichter fallen, sich mit der luxemburgischen Sprache auseinanderzusetzen und zum Anderen könnten sie sich besser bei ihren MitschülerInnen integrieren. Letztere könnten sogar mit eingebunden werden, indem sie das Vokabular im Alltag mit diesem Schüler üben. Demnach handelt es sich auch hier um einen schülerzentrierten Unterricht, der im Vergleich zum ersten wohlmöglich schneller umzusetzen scheint.

Obwohl diese Erläuterungen nicht mehr im methodischen Rahmen von „Researching Lived Experience“ gerechtfertigt werden können, so zeigen diese Gedankengänge dennoch, dass es durchaus Möglichkeiten gäbe, auch beim Luxemburgischunterricht zu differenzieren und einen schülerzentrierten Unterricht anzubieten. Denn wie hier aufgezeigt wurde, haben die SchülerInnen, die der luxemburgischen Sprache nicht mächtig waren, nur sehr wenig von dem angebotenen Luxemburgischunterricht, obwohl sie diesen am meisten benötigen würden!

Autonomes und selbstverantwortliches Lernen der luxemburgischen Sprache

Ab dem zweiten Zyklus spielt die luxemburgische Sprache für den Schulerfolg nur noch eine untergeordnete Rolle. Dennoch: die nach dem ersten Zyklus eingeschulten SchülerInnen wollten die luxemburgische Sprache lernen. Die Tatsache, dass kein schülerzentrierter Luxemburgischunterricht angeboten wurde (siehe oben), hat die Erfüllung dieses Lernbedürfnisses logischerweise erschwert. Dennoch ist es allen interviewten SchülerInnen gelungen, sich die luxemburgische Sprache früher oder später anzueignen. Wie die SchülerInnen mit dieser Selbstverantwortung umgegangen sind, wird in dem vorliegenden Kapitel näher beleuchtet und mit Erfahrungsausschnitten untermauert.

Die einzige Interviewperson, die den Aspekt des selbstverantwortlichen Lernens explizit aufgegriffen hat, war Anton. Der Grund, warum dieses Unterthema dennoch hier angeführt wird, besteht darin, dass es auch implizit bei anderen SchülerInnen zur Sprache kam. Das

heißt, dass durchaus behauptet werden kann, dass die interviewten SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden, selbst für die Entwicklung ihrer Luxemburgischkenntnisse verantwortlich gemacht wurden. Diese These wird zum einen durch Antons Anekdoten und zum anderen durch das Herstellen von Verknüpfungen zu den anderen Anekdoten untermauert.

Ich wollte unbedingt Luxemburgisch lernen, um mich integrieren zu können. Aus diesem Grund, habe ich angefangen im Internet nach Wegen zu suchen, um Luxemburgisch zu lernen. So bin ich auf die Internetseite einer luxemburgischen Politikerin gestoßen. Auf ihrer Internetseite hatte sie kleine Lernvideos veröffentlicht, wo sie Standardsätze auf Luxemburgisch vorträgt und mit französischer und englischer Übersetzung versehen hat. (...) Diese Videos hab ich mir sehr oft angeschaut. Damals war das die einzige Möglichkeit für mich Luxemburgisch zu lernen (Anton; Anekdot 28)

Das Thema der Integration stellt für Anton die entscheidende Motivation dar, die luxemburgische Sprache überhaupt zu lernen. Mehr hierzu im Kapitel 6.2.4. Im Rahmen von Schulaktivitäten hatte Anton nur äußerst bedingt die Möglichkeit, seine Integration aus sprachlicher Sicht voranzutreiben und somit musste er selbst aktiv werden. Die Verantwortung hierfür lag allein in seiner Hand! Anton, der ein sehr zielstrebiger und selbstverantwortungsvoller Schüler gewesen zu sein scheint, hat diese Aufgabe sehr gut gemeistert und die luxemburgische Sprache trotz dieser unfavorablen Rahmenbedingungen rasch gelernt. Nun kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass alle SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult werden, die gleichen Voraussetzungen hatten! In anderen Worten: Nicht alle SchülerInnen hatten die Möglichkeit derart hartnäckig an ihren Luxemburgischkenntnissen zu arbeiten.

Sarah und Tanja haben bspw. etwas länger gebraucht, um sich aktiv mit der luxemburgischen Sprache zu beschäftigen. Diese Tatsache soll in der vorliegenden Arbeit nicht bewertet werden, da hierbei sehr viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle gespielt haben. Grundsätzlich kann dennoch gesagt werden, dass sich Sarah und Tanja nur äußerst langsam und vorsichtig an die luxemburgische Sprache herangetastet haben. Diese Tatsache kann u.a. dadurch begründet werden, dass sehr viele albanischsprechende Kinder an ihre Schule waren und dass diese lange unter sich bleiben bevor sie auf andere MitschülerInnen zugegangen sind. Die Tatsache, dass sie anfangs alle in die gleiche Klasse eingeschult wurden, befeuerte diese Entwicklung natürlich zusätzlich und somit werden Sarah und Tanja hier selbstverständlich keine Vorwürfe gemacht! Die Gegebenheiten in Kombination mit der alleinigen Verantwortung, die luxemburgische Sprache zu lernen, haben einfach dazu geführt, dass sich Sarah und Tanja erst sehr spät mit dem Luxemburgischen beschäftigt haben. Die hieraus entstanden Konsequenzen wurden und werden in der vorliegenden Arbeit noch zu

genüge ausgeführt und somit bleibt für das vorliegende Unterthema nur noch festzuhalten, dass die SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse nach dem ersten Zyklus in die Grundschule einsteigen, genug Energie aufbringen mussten, um die luxemburgische Sprache selbst zu lernen. In anderen Worten: Den SchülerInnen wurde kein ordentlicher Rahmen geboten, der ihnen methodische oder zielorientierte Unterstützung geboten hätte, um die luxemburgische Sprache zu lernen. Im Gegenteil: Es kann sogar behauptet werden, dass die Schule das Lernen der luxemburgischen Sprachen von Zufällen und den sich bietenden Rahmenbedingungen abhängig gemacht hat.

Die eben dargestellte Anekdote zeigt auf, dass Anton aktiv nach Lernmöglichkeiten suchen musste, um an einem strukturierten (Web)Unterricht teilnehmen zu können. Dennoch soll die Funktion, die den MitschülerInnen bei der Vermittlung/Verbessern des Luxemburgischen zukommt, nicht unterschätzt werden. Konkret fungieren diese nämlich als wichtige Lernbegleiter für die neueingestiegenen SchülerInnen, die somit eine wichtige Rolle beim Vermitteln der luxemburgischen Sprache einnehmen.

MitschülerInnen als wichtige Lernbegleiter

Im Kapitel 6.1.1 kam bereits zum Ausdruck, dass die MitschülerInnen eine wichtige Rolle für das Verbessern der Luxemburgischkenntnisse gespielt haben. Dass dies nicht nur für die SchülerInnen gilt, die im ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, sondern auch für jene, die zu einem späteren Zeitpunkt eingeschult wurden, wird in den folgenden Absätzen näher beleuchtet.

Folgender Erfahrungsausschnitt von Sarah zeigt, dass sie anfangs nur Deutsch gesprochen hat. Der Grund hierfür: Im Gegensatz zum Luxemburgischen dominierte die deutsche Sprache im Schulalltag und somit war das Deutsche für Sarah einfach greifbarer. Die untergeordnete Rolle des Luxemburgischen führte auf der anderen Seite dazu, dass die MitschülerInnen eine zentrale Rolle für die Verbesserung des Luxemburgischen einnahmen. Folgender Erfahrungsausschnitt untermauert diese These.

Morgens, um 10 Uhr hatten wir immer Pause und ich stand bei meinen Freundinnen, die ich bereits seit 5-6 Jahren kannte. Mir ist dann auf einmal aufgefallen, dass ich mein Butterbrot in der Klasse vergessen hatte. Ich dachte mir so: „Ja, hier kannst du Luxemburgisch sprechen, so unter 3-4 Freundinnen, da fallen jetzt keine Fehler auf“. Da hab ich mich irgendwann überwunden und hab ein bisschen angefangen, Luxemburgisch zu reden und ich habe zu meiner Freundin, der J., gesagt: „Kënne mer nach eng Kéier an d’Klass goen? Ech wëll mein Butterbrot holen?“ (Sarah; Anekdot 19)

In diesem Ausschnitt wird erkennbar, dass Sarah erst nach 5-6 Jahren in der Grundschule angefangen hat, die luxemburgische Sprache aktiv zu benutzen. Dass ihr dieser Schritt schwer

gefallen ist, ist in diesem Auszug keineswegs zu übersehen: Die Anspannung, die Sarah in diesem Moment verspürt haben muss, kommt in dieser phänomenologischen Erzählung deutlich zum Ausdruck. Im vorliegenden Kontext kann somit festgehalten werden, dass sich Sarah erst sehr spät mit der luxemburgischen Sprache auseinandergesetzt hat und dass die Angst vor Fehlern omnipräsent gewesen zu sein scheint. Des Weiteren scheint der eigene Freundeskreis einen wichtigen Ort für die Anwendung und das Erlernen der luxemburgischen Sprache dargestellt zu haben. Dies kann u.a. daran festgemacht werden, dass Sarahs Freundeskreis Fehler in der luxemburgischen Sprache zuließ und ihr somit die Chance gegeben hat, das Luxemburgische zu lernen und zu üben. Weitere Anekdoten diesbezüglich: Anekdoten 17 und 20.

Der folgende Ausschnitt wird zeigen, dass der Freundeskreis nicht nur für die Benutzung, sondern auch für die Verbesserung der luxemburgischen Sprache eine wichtige Rolle gespielt hat. Somit waren die MitschülerInnen nicht nur äußerst wichtige KommunikationspartnerInnen, sondern auch eine Art Lehrpersonen, die sich um das Vermitteln und das Verbessern der luxemburgischen Sprache kümmerten.

Ich war im Gymnasium und ein Mitschüler fragte mich auf Luxemburgisch: „*Wéi vill Stonne sinn et nach bis d'Schoul aus ass?*“ Ich antwortete ihm: „*Nach zwee Stonnen*“. Der Mitschüler hat mich daraufhin verbessert und hat mir erklärt, dass man im Luxemburgischen zwischen *zwee* oder *zwou* unterscheidet: für weibliche Wörter benutzt man *zwou* und für männliche oder sächliche *zwee*. Ich habe den Unterschied bis dahin noch nicht gekannt. Es ist wirklich ein Kunstwerk, um so Details zu kennen, aber das hab ich öfters falsch gemacht, bis mein Freund mir schließlich erklärt hat, wie das funktioniert und so habe ich das eben auch gelernt. (Anton; Anekdote 27)

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass Anton durch seinen Freund auf den grammatischen Fehler hingewiesen wurde. Des Weiteren hat dieser Freund eine grammatische Erklärung geliefert, die es Anton ermöglichen sollte, den Fehler in Zukunft zu vermeiden. In gewisser Weise kann somit auch hier, wie bereits im Kapitel 6.1.1, von einer *expliziten* Verbesserungshilfe die Rede sein. In diesem Kontext ist anzumerken, dass keine Anekdote angeführt wurde, die eine *implizite* Verbesserungshilfe aufgreifen würde. Obwohl dies der Fall ist, ist nicht davon auszugehen, dass keine impliziten Verbesserungshilfen stattgefunden hätten. Andere Themen scheinen beim Interview einfach wichtiger und tiefgreifender gewesen zu sein, sodass derartige Verbesserungshilfen einfach nicht erwähnt wurden. Auf der anderen Seite könnte eine mögliche Erklärung darin bestehen, dass diese SchülerInnen die impliziten Verbesserungshilfen einfach anders eingeordnet haben. Vielleicht empfanden die später eingestiegenen SchülerInnen derartige Verbesserungshilfen als negativ oder gar als Hänselei. Dieses mögliche Empfinden könnte auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass

sich die später eingestiegenen SchülerInnen viel unsicherer im Luxemburgischen waren und somit auch viel empfindlicher auf Reaktionen ihrer MitschülerInnen reagierten. Dies würde auch erklären, warum bei den später eingestiegenen SchülerInnen die Rede von „MitschülerInnen als motivationshemmende Begleiter“ ist (siehe folgendes Unterkapitel).

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die Tatsache, dass die Lehrpersonen nur äußerst bedingt die Möglichkeit gehabt haben, die luxemburgische Sprache zu vermitteln, Auswirkungen auf die Funktion der MitschülerInnen gehabt hat. Auf eine gewisse Weise wurde ihnen die Verantwortung übergeben, die Luxemburgischkenntnisse der neueingestiegenen SchülerInnen zu fördern: zum einen wurde von Ihnen verlangt, sich mit den neueingestiegenen SchülerInnen auf Luxemburgisch zu unterhalten und zum anderen, diese auf mögliche Fehler aufmerksam zu machen.

Wie im vorigen Absatz bereits angedeutet, haben die MitschülerInnen jedoch auch als motivationshemmende Lernbegleiter fungiert. Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel angeführt und zeichnet ein etwas klareres Bild über das Verhalten der MitschülerInnen: Sie sind demnach nicht nur die treibende Kraft für das Luxemburgischlernen, sondern können diesen Lernprozess durch unangepasstes Verhalten auch ausbremsen. Da die Auswirkungen ihres Verhalten hier im Zentrum des Interesses steht, wird nicht weiter auf die Motive des einen oder anderen Verhaltens eingegangen.

MitschülerInnen als motivationshemmende Begleiter

Die Reaktionen und das Verständnis der MitschülerInnen waren nicht immer so positiv und hilfreich, wie dies im vorigen Unterthema zum Ausdruck kam. Im Gegenteil, die interviewten SchülerInnen wurden durchaus mit ernüchternden Rückschlägen oder Gelächter seitens der MitschülerInnen konfrontiert, wenn diese die luxemburgische Sprache heranzogen haben. Derartige Situationen kamen bei den drei Interviewpersonen, die nach dem ersten Zyklus eingestiegen sind, zum Ausdruck. Tanja und Sarah haben dieses Thema beiläufig angesprochen, konnten jedoch keine konkreten Erlebnisse diesbezüglich nennen. Anton wiederrum konnte eine Erfahrung schildern. Zur Einordnung dieser Erfahrung: Die Situation spielt sich an Antons erstem Schultag ab. Er hatte noch keine Luxemburgischkenntnisse und begrüßte seine MitschülerInnen dennoch mit „*Moien Äddi*“, was „Hallo Tschüss“ auf Deutsch bedeutet. Die Reaktionen von Anton und seinen MitschülerInnen werden im Folgenden eindrucksvoll beschrieben:

Die SchülerInnen in der Klasse haben mich komisch angekuckt und haben das witzig gefunden. Sie haben gelacht. (...) Die erste Reaktion danach: Ich bin rot geworden. Ich

habe auch gegrinst. Das hat mir schon ein bisschen wehgetan, aber das habe ich nicht so schlimm gefunden, denn danach wusste ich ja, wie es richtig ist. (Anton; Anekdoten 21)

Diese Erfahrung zeigt, dass Anton bei der Benutzung bzw. beim Erlernen der luxemburgischen Sprache durchaus mit unangenehmen Reaktionen seitens seiner MitschülerInnen konfrontiert wurde. Sicher, zum Zeitpunkt dieser Erfahrung handelt es sich um Antons ersten Schultag und er hatte noch praktisch keine Luxemburgischkenntnisse. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass es weitere vergleichbare Situationen gegeben haben muss. Auf Nachfrage konnte Anton dies auch bestätigt. Des Weiteren ist in diesem Ausschnitt bereits eine gewisse Kompetenz zur Reflexivitätsfähigkeit zu erkennen: Anton war sich zum Zeitpunkt dieser Erfahrung bewusst, dass er noch des Öfteren mit derartigen Situationen konfrontiert werden würde. Er konnte die unangenehmen Reaktionen seiner MitschülerInnen somit relativieren und nachvollziehen. Wie Sarah und Tanja die Situation erlebt haben, kann aufgrund der fehlenden Anekdoten nicht im Detail beleuchtet werden. Dennoch kann erahnt werden, dass sie die Situation anders erlebt haben müssen. Immerhin erwähnten sie das Gelächter und die negativen Kommentare der MitschülerInnen öfter als dies Anton getan hat (z.B. Anekdoten 11, 17, 18, 19, 20). Charakterliche oder biographische Aspekte, sowie das Alter der SchülerInnen, spielen im Umgang mit derartigen Situationen sicherlich auch eine zentrale Rolle. Da Sarah und Tanja bei ihrem Schuleintritt wesentlich jünger waren und andere sprachliche Voraussetzungen hatten, kann ein anderes, unsichereres Erleben dieser Erfahrung nur vermutet werden. Doch dies kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter untersucht werden, da brauchbares und aussagekräftiges Vergleichsmaterial diesbezüglich fehlt. Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden: Beim Erlernen der luxemburgischen Sprache wurden die interviewten SchülerInnen, die erst nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, mit negativen Kommentaren bezüglich ihrer Sprachkompetenz im Luxemburgischen von ihren MitschülerInnen konfrontiert. Die betroffenen SchülerInnen wiederrum sind unterschiedlich mit dieser Herausforderung umgegangen: Tanja hat sich aufgrund dieser Reaktionen beispielsweise sehr schwer getan, Luxemburgisch vor MitschülerInnen zu sprechen und somit die Sprache erst sehr spät gesprochen; Sarah hat trotz der drohenden Kommentare mutig darauf losgeredet und Anton hat aktiv nach Möglichkeiten gesucht, seine Luxemburgischkenntnisse zu verbessern.

Abschließend kann für dieses Unterthema festgehalten werden, dass der Einfluss der SchülerInnen als zweischneidiges Schwert betrachtet werden kann: Zum einen sind sie wichtig, um die Luxemburgischkompetenzen der neueingestiegenen SchülerInnen zu fördern und zum andern können sie die Fortschritte der luxemburgischlernenden SchülerInnen

deutlich verlangsamen. Die Herausforderung, der neueingestiegenen SchülerInnen besteht somit darin, richtig mit dieser doppelten Rolle der MitschülerInnen umzugehen. Es kam deutlich zum Ausdruck, dass dies nicht immer einfach gewesen zu sein scheint und dass die subjektive Sprachkompetenz der SchülerInnen in diesem Kontext eine wichtige Rolle gespielt hat. Konkret bedeutet dies: je besser die Schülerin bzw. der Schüler Luxemburgisch spricht, desto weniger macht ihm/ihr motivationshemmende Kommentare etwas aus. Der aufgezeigten Anekdoten der SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingestiegen sind, und deren, die später eingestiegen sind, bestätigt diese These.

In dem nächsten Kapitel wird auf den Umstand eingegangen, dass SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus in die Grundschule einsteigen, die deutsche und luxemburgische Sprache gleichzeitig lernen mussten. Die sprachliche Nähe beider Sprache führt hierbei zu hervorhebenden Herausforderungen, die im Folgenden näher erläutert werden.

6.2.2. Deutsch und Luxemburgisch gleichzeitig lernen

Zu diesem Zeitpunkt der Ergebnisdarstellung kann festgehalten werden, dass die interviewten SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, neben der luxemburgischen auch noch die deutsche Sprache lernen mussten. Die Besonderheit für diese SchülerInnen bestand darin, dass sie diese Sprachen gleichzeitig lernen mussten. Die Beschreibung dieses Phänomens kann jedoch nicht in einem Zuge erfolgen. Während des Forschungsprozesses wurde festgestellt, dass das gleichzeitige Erlernen der deutschen und luxemburgischen Sprache viele Unterthemen aufweist, die einen einseitig kausalen Zusammenhang zum Hauptthema aufweisen. Es handelt sich hier um folgende Unterthemen: „Langsame Fortschritte der Sprachentwicklung(en)“, das daraus erfolgende „Codemixing“ und in einem späteren Stadium dann das bewusste „Codeswitching“.

Langsame Fortschritte der Sprachentwicklung(en)

Die Tatsache, die deutsche und die luxemburgische Sprache auf einmal lernen zu müssen, hat die Interviewpersonen vor große Herausforderungen gestellt. Im vorliegenden Unterkapitel wird eine Konsequenz dieser Herausforderungen dargestellt und diskutiert. Konkret handelt es sich um die Tatsache, dass die Interviewpersonen, die nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, langsamere Fortschritte im Luxemburgischen gemacht haben, als ihre im ersten Zyklus eingestiegen KollegInnen.

Die erste Erfahrung, die in diesem Zusammenhang angeführt wird, stammt von Tanja. Zum Zeitpunkt dieser Erfahrung war sie bereits seit zwei Jahren in Luxemburg. Vor dem Beginn des dritten Schuljahres, sprich vor dem Einstieg in den Zyklus 2.2, hat Tanja einen Zettel mit

den Schulmaterialien bekommen. Um diese zu besorgen, ging Tanja mit ihren Eltern in einen Laden, wobei sich aus ihrer Perspektive Folgendes ereignet hat:

Der Zettel war auf Deutsch und Französisch und da meine Eltern weder Deutsch noch Französisch konnten und da ich selbst keine Fachbegriffe oder so kannte, war das doch sehr mühsam. „Bleistift“ oder „Gummi“ hab ich noch verstanden, aber ich habe jetzt nicht alles verstanden, was da draufstand. (Tanja; Anekdot 12)

Tanja hat zu diesem Zeitpunkt bereits seit zwei Jahren Deutsch gelernt. Trotzdem scheint sie hier Schwierigkeiten gehabt zu haben, die Wörter, die auf dem Zettel standen, zu verstehen. Dies ist erstaunlich, denn es musste sich vorwiegend um Unterrichtsmaterial gehandelt haben, das sie tagtäglich benutzte. Hätte sie die Begriffe eigentlich verstehen müssen? Diese Frage kann nicht ohne Berücksichtigung der Luxemburger Sprachsituation beantwortet werden, da die deutsche Sprache je nach Wohnort¹ nur äußerst selten herangezogen werden muss. In Österreich werden die SchülerInnen bspw. auf Deutsch unterrichtet und sie können diese Sprache auch außerhalb des Unterrichts, sprich in ihrer Freizeit benutzen. In Luxemburg ist dies wie gesagt nicht der Fall, da die luxemburgische und die französische Sprache im Alltag deutlich dominieren. Die Interviewpersonen konnten somit ihre Deutschkenntnisse nur in der Schule oder durch das Fernsehen verbessern. Grundsätzlich kann demnach gesagt werden, dass die gleichzeitige Konfrontation mit der luxemburgischen und der deutschen Sprache eine große Herausforderung für die Interviewpersonen dargestellt hat und dass diese letztlich dann auch zu längeren Lernprozessen in den jeweiligen Sprachen geführt hat. Diese Tatsache unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachen ist einzigartig für die Erfahrung, nach dem ersten Zyklus und ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in eine Grundschule einzusteigen.

Langsamere Fortschritte bezüglich der Sprachkompetenzen wurden auch bei Sarah und Anton angesprochen. Der Unterschied zur Tanjas Erfahrung besteht darin, dass hier langsamere Fortschritte in der luxemburgischen Sprache thematisiert werden. Im Folgenden werden nur Beschreibungen von Sarah angeführt, weil Anton dieses Thema nur beiläufig erwähnt hat.

Das Luxemburgische war für mich die ersten 2-3 Jahre ein bisschen fremd. Ich konnte keinen ganzen Satz verstehen und das war echt der Horror. Und so unter Druck hab ich schon Angst gehabt, dass wenn ich eine Frage stelle, dass die Lehrerin mir vielleicht auf Luxemburgisch antwortet oder mich vielleicht ein bisschen bloßstellt. (Sarah; Anekdot 17)

Ich stand bei meinen Freundinnen, die ich bereits seit 5-6 Jahren kannte. Ich dachte mir so: „Ja, hier kannst du Luxemburgisch sprechen, so unter 3-4 Freundinnen, da fallen jetzt

¹ Je näher sich ein Gebiet an der deutschen Grenze befindet, desto eher wird man mit der deutschen Sprache konfrontiert.

keine Fehler auf“. Da hab ich mich irgendwann überwunden und hab ein bisschen angefangen, Luxemburgisch zu reden. (Sarah; Anekdot 19)

In beiden Fällen wird deutlich, dass Sarah relativ lange Zeit gebraucht hat, um die luxemburgische Sprache zu sprechen. Die SchülerInnen, die bereits im ersten Zyklus eingeschult wurden, haben diese Erfahrung nicht gemacht (Kapitel 6.1.1). Sie beherrschten bereits nach 1-2 Schuljahren die luxemburgische Sprache und waren imstande, mit ihren MitschülerInnen und LehrerInnen kommunizieren zu können. Wie oben bereits angeführt, ist auch hier der entscheidende Faktor, dass die SchülerInnen zwei Sprachen auf einmal lernen mussten und diese Tatsache ist auf den Aufbau des aktuellen Lehrplans zurückzuführen (Kapitel 2.3).

Im folgenden Unterthema wird ein Aspekt diskutiert, der ebenfalls auf das gleichzeitige Lernen des Deutschen und des Luxemburgischen zurückzuführen ist: das Codemixing. Die sprachliche Nähe des Luxemburgischen zum Deutschen und die Tatsache, dass die später eingestiegenen SchülerInnen diese Sprachen gleichzeitig lernen mussten, führte dazu, dass diese Sprachen zum Teil vermischt wurden. In anderen Worten: die interviewten SchülerInnen wussten nicht immer genau, was jetzt Luxemburgisch und was Deutsch war.

Codemixing

Eine weitere Konsequenz, die auf das gleichzeitige Lernen der luxemburgischen und deutschen Sprache zurückzuführen ist, ist das unbewusste Codemixing. In diesem Kontext sei nochmals daran erinnert, dass sich beide Sprachen äußerst ähnlich sind und dass Vokabelüberschneidungen absolut keine Seltenheit darstellen. Antons Situationsbeschreibung zeigt diesbezüglich ein konkretes Beispiel.

Während der Pause habe ich das Wort *dach* mehrmals gehört. Die ganze Zeit haben die MitschülerInnen dieses Wort benutzt und das war verwirrend für mich. „Was ist denn nur mit dem Dach los?“, habe ich mir gedacht. (...) Ich habe dann den Lehrer gefragt, was *dach* heißt und er hat mir daraufhin das Dach eines Hauses an die Tafel gemalt und ich so: „OK, was ist jetzt passiert?“ Dann hab ich auf Kinder gezeigt und gesagt: „Die haben die ganze Zeit *dach* gesagt“ und dann nachher hat er mir dann erklärt, dass das luxemburgische Wort *dach* im Deutschen „doch“ bedeutet und dass das soviel heißt wie „OK“ oder „Ja“. (Anton; Annekdot 23)

Zum Zeitpunkt dieser Erfahrung besuchte Anton die Luxemburger Grundschule seit 3-4 Wochen. Das deutsche Wort „Dach“ hatte er bereits im Deutschunterricht kennengelernt. Während der Pause hat Anton dann das luxemburgische Wort *dach* mehrmals gehört und gedacht, dass die Kinder über das Dach der Schule redeten mussten. Er schlussfolgerte, dass irgendetwas mit dem Dach der Schule nicht stimmen musste. Warum sonst würden die Kinder dieses Wort so oft benutzen? Was Anton zu diesem Zeitpunkt nicht wusste: In der

luxemburgischen Sprache bezeichnet *dach* nicht das Dach eines Hauses, sondern es bedeutet „doch“. Hier ein Beispiel, um die Bedeutung des Wortes zu verdeutlichen: „Du heißt nicht Thomas oder? Doch ich heiße Thomas!“ [im Luxemburgischen: *Du heeschs net Thomas oder? Dach ech heeschen Thomas!*; Anm. D.M.]. Das luxemburgische Wort für das Dach eines Hauses wäre *Daach* gewesen. Es ist demnach Folgendes passiert: Aufgrund der sprachlichen Nähe beider Sprachen hatte Anton Schwierigkeiten, diese voneinander zu unterscheiden. Im Kontext der hier untersuchten Anekdoten kann dies auf zwei wesentliche Gründe zurückgeführt werden: Zum einen war Anton ab seinem ersten Schultag der luxemburgischen und deutschen Sprache gleichzeitig ausgesetzt und zum anderen wurde er durch die starke Ähnlichkeit beider Sprachen dazu verleitet, Verbindungen herzustellen, wo keine waren.

Weitere Erzählungen zeigen, dass sich das Vermischen der beiden Codes nicht nur passiv, sondern auch aktiv ereignet hat. Der folgende Erfahrungsausschnitt von Sarah zeigt dies eindrucksvoll auf.

Ich habe zu meiner Freundin, der Johanna gesagt: „*Kenne mer nach eng Kéier an d'Klass goen? Ech wëll mein Butterbrot holen?*“ „Mein Butterbrot holen“ hab ich halt irgendwie auf Deutsch ausgesprochen, weil ich zu dem Zeitpunkt noch nicht wusste, dass es auf Luxemburgisch „*meng Botterschmier siche goen*“ ist. (...) Ich glaub nicht, dass ich es bewusst gemacht hab. Irgendwie hab ich's dann als Luxemburgisch aufgenommen, wenn ich ehrlich bin. (Sarah; Anekdote 19)

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass Sarah die beiden Sprachen, Luxemburgisch und Deutsch, vermischt hat. Die ehemalige Schülerin hat, ohne sich darüber im Klaren gewesen zu sein, deutsche Wörter in ihren luxemburgischen Satz miteinfließen lassen. Sie war der Meinung, dass „mein Butterbrot holen“ Luxemburgisch ist. Somit kann geschlussfolgert werden, dass Sarah, genau wie Anton im vorigen Beispiel, beide Sprachen nicht eindeutig voneinander unterscheiden konnte. Der Grund hierfür: Sarah war beiden Sprachen von Anfang an gleichzeitig ausgesetzt und somit ist es ihr nicht gelungen, beide Sprachen klar voneinander zu trennen. Die Anekdote 16, die auch von Sarah stammt, unterstreicht ebenfalls dieses Phänomen.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die Tatsache zwei sich ähnelnde Sprachen gleichzeitig lernen zu müssen, eine wesentliche Herausforderung für die interviewten SchülerInnen dargestellt hat. Zum einen kann diese Tatsache sicherlich darauf zurückgeführt werden, dass die luxemburgische Sprache nicht als Fremdsprache unterrichtet wurde und zum anderen sicherlich auch auf die dynamische Unterrichtssprachenwahl. Dieser Aspekt wird im Kapitel 6.2.3 ausführlich aufgegriffen, doch bevor es soweit ist, sollen zunächst die Vorteile

der sprachlichen Nähe zwischen dem Luxemburgischen und dem Deutschen beleuchtet werden. Durch diesen vermeintlichen Vorteil kann nämlich im Nachhinein die Herausforderung entstehen, sich dieses Codeswitchen wieder abzugewöhnen und die richtigen Wörter in den jeweiligen Sprachen zu benutzen.

Codeswitching

Wie bereits angedeutet, bedeutet die sprachliche Nähe zwischen dem Luxemburgischen und dem Deutschen nicht immer einen Nachteil für die neueingestiegenen SchülerInnen. Folgende Erfahrungsausschnitte zeigen, dass wenn die SchülerInnen erst mal beide Sprachen voneinander unterscheiden können, die sprachliche Nähe durchaus Vorteile haben kann.

Ich habe immer meinen eigenen Touch im Luxemburgischen gebracht, da ich einfach nicht alle Wörter kannte und deswegen viele Wörter aus dem Deutschen oder dem Französischen übernommen oder „luxemburgisiert“ habe. (Tanja; Anekdot 14)

Während dem Lesen hab ich die Wörter, die ich auf Luxemburgisch nicht auszusprechen konnte, durch deutsche Wörter ersetzt, denn an vielen Textstellen waren so richtig alte luxemburgische Begriffe, die ich eh nicht verstanden hab. (Sarah; Anekdot 18)

Der Unterschied zum unbewussten Codemixing wird hier sehr deutlich: Tanja und Sarah haben bewusst zwischen den Sprachen gewechselt, um Wissenslücken in der jeweils anderen Sprache umgehen zu können. Aus diesem Grund kann in diesem Kontext nicht von „Codemixing“, sondern eher von „Codeswitching“ die Rede sein.

Der erste Erfahrungsausschnitt zeigt, dass Tanja bekannte Wörter aus dem Französischen oder Deutschen ins Luxemburgische übertragen hat. Sie nennt dies „luxemburgisieren“. Was sie genau damit meint bleibt offen, dennoch kann erahnt werden, dass sie Wörter aus anderen Sprachen vielleicht mit typisch luxemburgischen Prä- oder Suffixen versehen hat. Auch wenn nicht eindeutig gesagt werden kann, was Tanja genau mit „luxemburgisieren“ meint, so wird deutlich, dass Wörter aus anderen Sprachen mit luxemburgisch-typischen Veränderungen (insofern es solche gibt) versehen wurden. Es kann somit Folgendes für Tanjas Fall festgehalten werden: Tanja hat versucht, Luxemburgisch zu sprechen und hat hierfür Wörter aus anderen Sprachen herangezogen und angepasst.

Sarahs Erfahrungsausschnitt zeigt einen weiteren Vorteil dieser sprachlichen Nähe. Sie hat luxemburgische Wörter, die sie nicht aussprechen konnte, übersetzt und auf Deutsch gesagt. Folgendes Beispiel verdeutlicht, was Sarah hiermit meint: Angenommen, Sarah hätte das Wort *Schoul* nicht aussprechen können, so hätte sie das deutsche Wort „Schule“ benutzt können. Zum einen war dieses bewusste Switchen möglich, weil sie beiden Sprachen mächtig war und zum anderen, weil sie von ihren MitschülerInnen verstanden wurde. Dies bedeutet

gleichzeitig, dass ein Switchen zwischen Luxemburgisch und ihrer Muttersprache nicht möglich gewesen wäre.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die sprachliche Nähe beider Sprachen durchaus Vorteile mit sich tragen kann. Nach diesen Ausführungen soll nun jedoch keinesfalls der Eindruck entstehen, als würde dieses Phänomen keinerlei Herausforderung darstellen. Im Gegenteil, denn eine erste Herausforderung bzw. Voraussetzung besteht darin, beide Sprachen erstmals voneinander unterscheiden zu können. Ohne zu wissen, welche Wörter der luxemburgischen und welche Wörter der deutschen Sprache angehören, kann kein bewusstes Codeswitchen erfolgen. Eine zweite Herausforderung besteht darin, die Wissenslücke zu füllen, sprich das richtige Wort zu lernen. Dass die neueingestiegenen SchülerInnen es früher oder später gelernt haben, kann aufgrund der perfekten Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse zum Interviewzeitpunkt untermauert werden.

6.2.3. Luxemburgisch als Unterrichtssprache

In den vorigen Kapiteln wurde bereits deutlich, dass die Sprachsituation in der Schule durchaus komplex ist. Wie die Interviewpersonen diese komplexe Sprachsituation erlebt haben, wurde in den vorigen Kapiteln bereits mehrmals erläutert, doch hierbei ist der Sprach(en)gebrauch im Klassenzimmer größtenteils im Hintergrund geblieben. Bevor hier konkret auf die sich stellende Herausforderung eingegangen werden kann, werden zunächst die gesetzlichen Gegebenheiten diesbezüglich noch einmal grundlegend angeführt.

Laut Schulgesetz stellt Deutsch ab dem zweiten Zyklus die Hauptunterrichtssprache dar. Konkret bedeutet dies, dass die Fächer „Deutsch“, „Mathematik“, „Heranführung an die Wissenschaften“ bzw. „Geistes- und Naturwissenschaften“ und das Fach „Zusammenleben und Werte“ auf Deutsch unterrichtet werden. Dies macht insgesamt 21 Stunden Deutsch pro Woche. Die luxemburgische Sprache fungiert als Unterrichtssprache für die Fächer „Luxemburgisch“, „Heranführung an Ästhetik, künstlerisches Schaffen und Kultur“ und „Körperausdruck, Psychomotorik, Sport & Gesundheit“. Dies macht wöchentlich insgesamt 7 Stunden Luxemburgisch. Die französische Sprache wird grundsätzlich auf Französisch vermittelt, wobei zu betonen ist, dass auch hier die luxemburgische Sprache als Hilfsunterrichtssprache herangezogen werden kann (Kapitel 2.3). Ausgehend vom erhobenen Interviewmaterial konnte jedoch festgestellt werden, dass die luxemburgische Sprache nicht nur als Hilfsunterrichtssprache fungierte, sondern diese Funktion deutlich überstieg! Die luxemburgische Sprache wurde deutlich öfter von SchülerInnen und Lehrerpersonen benutzt, als eigentlich per Schulgesetz vorgesehen ist.

In diesem Kontext kann von einer Sprachdynamik die Rede sein, die in den Schulen Europas vermutlich einmalig ist, denn ausgehend von den dargestellten Anekdoten konnte festgestellt werden, dass je nach Situation vom Luxemburgischen ins Deutsche oder vom Deutschen ins Luxemburgische gewechselt wurde, ohne eine klare Struktur hinter diesen Sprachewechseln erkennen zu können. Anfangs, haben dies nur die Lehrpersonen und die SchülerInnen gemacht, die beiden Sprachen mehr oder weniger mächtig waren. Danach haben dies auch jene SchülerInnen gemacht, die nach dem zweiten Zyklus eingeschult wurden. Selbstverständlich haben auch SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingeschult wurden, eine derartige Erfahrung gemacht. Der Grund warum dieses Thema dennoch nur hier angeführt wird, besteht darin, dass Letztgenannte diese Erfahrung nicht thematisiert haben. Vermutlich hat ihnen die Tatsache, dass Luxemburgisch auch nach im zweiten Zyklus teilweise als Unterrichtssprache herangezogen wurde, nicht so viel ausgemacht, als jenen SchülerInnen, die diese Sprache nicht im ersten Zyklus lernen konnten.

Um sich einen Eindruck der erlebten Erfahrungen verschaffen zu können, wird im Folgenden mit der Darstellung der ersten Anekdote begonnen. Zum Kontext: Die Anekdote stammt von Sarah und spielt sich in der Grundschule ab.

Es war im ganz normalen Deutschunterricht und wir waren dabei, eine Aufgabe zu erledigen. Auf einmal hat eine Mitschülerin die Lehrerin auf Luxemburgisch gefragt, was wir machen sollen, wenn wir damit fertig sind. Daraufhin hat die Lehrerin geantwortet: „*Moolt dat Mandala hei fäerdeg bis et schellt.*“ Und für mich war das halt, ich hab nur das „Mandala“ da raus gehört und ich hab alles Andere nicht verstanden. „Mandala“ klingt halt ein bisschen Deutsch. Die Lehrerin ist einfach so reingefallen, in das Luxemburgische. (Sarah; Anekdote 17)

Die hier beschriebene Erfahrung ereignet sich während einer Deutschstunde. Deutsch war dementsprechend die vorgesehene Unterrichtssprache und diese scheint auch bis zu der hier beschriebenen Situation zur Anwendung gekommen zu sein. Der Schlüsselmoment dieser Erfahrung zeigt nämlich dann, dass die Lehrerin plötzlich und ohne vorherige Ankündigung, ins Luxemburgische gewechselt ist. Dieser Sprachwechsel wurde hier durch einer Mitschülerin hervorgerufen, die eine an die Lehrerin gerichtete Frage auf Luxemburgisch gestellt hatte. Die Lehrerin antwortete dann ebenfalls auf Luxemburgisch und für Sarah war dieser spontane Sprachwechsel verwirrend. Was ist passiert? Luxemburgisch fungierte in dieser Situation nicht mehr als individuelle Kommunikationssprache zwischen der Mitschülerin und der Lehrerin, sondern vielmehr als allgemeine Unterrichtssprache. In diesem Rahmen soll nun keinesfalls auf einen möglichen Fauxpas der Lehrerin eingegangen werden. Im Gegenteil, die Erfahrung der Schülerin soll im Fokus dieser Analyse stehen und es soll aufgezeigt werden, wie Sarah das spontane Codeswitchen der Lehrerin erlebt hat.

Diesbezüglich kann in einem ersten Schritt festgehalten werden, dass Sarah, aufgrund des spontanen Sprachenwechsels und aufgrund ihrer geringeren Luxemburgischkenntnisse, Schwierigkeiten hatte, ihre Lehrerin zu verstehen. Sie hat nur das Wort „Mandala“ verstanden und war somit nicht imstande dem spontanen Sprachwechsel der Lehrerin zu folgen. Eine weitere Frage, die sich in diesem Kontext stellt, betrifft die Auswirkung dieses Verhaltens auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Sarah: Wurde es Sarah durch das spontane Codeswitchen erschwert, die luxemburgische und deutsche Sprache als zwei unterschiedliche Sprachen wahrzunehmen? Anders formuliert: Hatte das spontane Codeswitchen der Lehrerin zur Folge, dass Sarah langsamere Fortschritte im Luxemburgischen und im Deutschen machte? Vor allem am Anfang müsste dieses unangekündigte Codeswitchen und die sprachliche Nähe doch zur Folge gehabt haben, dass das Codemixing von Sarah ungewollt gefördert wurde. Der Ausschnitt stellt eindrucksvoll dar, dass es keine klare Trennlinie zwischen den beiden Sprachen gab.

Doch wie sich gezeigt hat, haben die neueingestiegenen SchülerInnen diese Sprachdynamik übernommen und später ebenfalls angewendet. Dies bedeutet, dass auch sie nach einer gewissen Zeit angefangen haben, Luxemburgisch in einem auf Deutsch unterrichteten Fach zu sprechen. Folgende Anekdote soll diesen Aspekt aufzeigen:

Es war Ende des 6. Schuljahres und irgendwie, so nach 6 Jahren in der gleichen Klasse, hat man sich schon ein bisschen mehr angefreundet und jeder hat mich schon ein bisschen gekannt. (...) Ich hatte dann irgendwann den Mut genommen und in der Klasse eine Sache auf Luxemburgisch gefragt. Es war ein ganz kurzer Satz, damit ich nichts Falsches sage. Die Frage lautete: „*Musse mir dat fir muer maachen?*“ [„Müssen wir das für morgen machen?“; Anm. D.M.]. Es war ein ganz kurzer Satz und ich saß ziemlich nah beim Lehrer. (Anekdot 20; Sarah)

Es wird deutlich, dass es Sarah Überwindung gekostet hat, Luxemburgisch im Unterricht zu sprechen. Auf der anderen Seite hat sie von sich aus die luxemburgische Sprache gesprochen, obwohl die Unterrichtssprache Deutsch gewesen ist. In gewisser Weise kann also behauptet werden, dass Sarah sich der dynamischen Sprachanwendung angeschlossen hatte.

Anschließend an diese Erfahrungen stellen sich einige essentielle Fragen im Bezug auf diese außergewöhnliche Sprachdynamik. Eine davon ist die Frage, ob diese Sprachdynamik in der heutigen multilingualistischen Gesellschaft noch unter den gegebenen Rahmenbedingungen gerechtfertigt werden kann, denn SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule einsteigen, stellen keine Seltenheit mehr dar. Auch wenn in den Gesetzestexten von der deutschen Unterrichtssprache die Rede ist, so kommt spätestens hier deutlich zum Ausdruck, dass das Luxemburgische immer wieder mit oder ohne Ankündigung zum Einsatz kommt. Tatsache ist also, dass das Luxemburgische

eben nicht nur als individuelle Hilfsunterrichtssprache fungiert, sondern vielmehr als parallele Unterrichtssprache beliebig anwendbar zu sein scheint.

Die Herausforderung, die sich den später eingeschulten SchülerInnen in diesem Kontext stellt, scheint offensichtlich. Wenn die Funktion des Luxemburgischen im Klassenzimmer nicht eindeutig definiert ist, können die spontanen Sprachwechsel durchaus als störend für die Entwicklung des Luxemburgischen und des Deutschen betrachtet werden. Die Herausforderung, beiden Sprachen voneinander unterscheiden zu können, wird nochmal deutlich erschwert. In Anbetracht der Tatsache, dass immer mehr NichtmuttersprachlerInnen in die Luxemburger Grundschulen einsteigen, kann sich zukünftig sicherlich die Frage gestellt werden, ob eine derartige Praxis noch zu rechtfertigen ist. Diese Denkanregung wird im Folgenden nicht mehr diskutiert, doch gehört in den nächsten Jahren sicherlich zentral debattiert. Das nächste Kapitel thematisiert eine Herausforderung, die nur äußerst mühsam zu überwinden ist: sich bei den luxemburgischsprechenden MitschülerInnen integrieren zu können.

6.2.4. Integration durch die luxemburgische Sprache

Im vorliegenden Kapitel wird die Integrationsfunktion, die der luxemburgischen Sprache auf Grundlage des Interviewmaterials zugeordnet werden konnte, näher beleuchtet. Auch hier muss vorab erwähnt werden, dass dieses Thema ausschließlich von SchülerInnen erwähnt wurde, die nach dem ersten Zyklus eingestiegen sind. Welche Bedeutung dieser Tatsache zukommt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht eindeutig gesagt werden. Aus diesem Grund wird zunächst auf die Anekdoten eingegangen, die das untersuchte Thema „Integration durch die luxemburgische Sprache“ tatsächlich beinhalten. Um das Thema strukturiert und detailliert erläutern zu können, wird im Folgenden zwischen zwei Unterthemen unterschieden: „Integration als Grund für das Luxemburgischlernen“ und „Ausgrenzung aufgrund fehlender Luxemburgischkenntnisse“.

Integration als Grund für das Luxemburgischlernen

SchülerInnen, welche die Luxemburger Grundschule besuchen, könnten diese auch ohne Luxemburgischkenntnisse erfolgreich abschließen. In anderen Worten: Die luxemburgische Sprache stellt keine Voraussetzung dar, um die Luxemburger Grundschule zu durchlaufen. In diesem Kontext drängt sich dann natürlich die Frage auf, warum die neueingestiegenen SchülerInnen dennoch die luxemburgische Sprache gelernt haben. Das Bedürfnis der Integration stellt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Variable dar. Folgende Anekdote von Anton fungiert als Ausgangspunkt weiterer Erläuterungen.

Während der Pause habe ich das Wort *dach* mehrmals gehört. Die ganze Zeit haben die MitschülerInnen dieses Wort benutzt und das war verwirrend für mich. „Was ist denn nur mit dem Dach [der Schule; Anm. D.M.] los?“, habe ich mir gedacht. [Der Lehrer hat; Anm. D.M.] mir dann erklärt, dass das luxemburgische Wort *dach* im Deutschen „doch“ bedeutet und dass das soviel heißt wie „OK“ oder „Ja“. (Anton; Anekdoten 23)

Die Schwierigkeit, die luxemburgische Sprache von der deutschen zu unterscheiden, wurde bereits im Kapitel 6.2.2 erläutert. Somit kann der analytische Fokus im vorliegenden Kontext ganz auf die Rolle der luxemburgischen Sprache für die Integration gelegt werden. Grundsätzlich wird es somit im Folgenden darum gehen, wie Anton und die anderen Interviewpersonen die Integration in Luxemburgs Schulen erlebt haben.

Die eben dargestellte Erfahrungsbeschreibung macht deutlich, dass Anton seine luxemburgischsprechenden MitschülerInnen nicht verstanden hat. Dies kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass Luxemburgisch, bis auf wenige Ausnahmen, nicht im Rahmen schulischer Aktivitäten gelehrt wurde (Kapitel 6.2.1). Somit hatte Anton anfangs große Schwierigkeiten seine MitschülerInnen zu verstehen. Die Erfahrungen von Tanja und Sarah bestätigen dies: Auch sie hatten anfangs diesbezüglich große Schwierigkeiten (Anekdoten 14, 16, 17, 19, 20). Diese Kommunikations- und Integrationsprobleme konnten die interviewten SchülerInnen nur lösen, indem sie die luxemburgische Sprache außerhalb der Schule lernten (Kapitel 6.2.1). Der entscheidende Aspekt: Die Motivation der SchülerInnen, die luxemburgische Sprache zu lernen, war keinesfalls schulischer Natur! Im Gegenteil, die Motivation, die für das Lernen der luxemburgischen Sprache ausschlaggebend war, war das Bedürfnis, sich bei den MitschülerInnen integrieren zu wollen. Folgende Erfahrungsausschnitte von Anton und Tanja untermauern diese These:

Ich wollte unbedingt Luxemburgisch lernen, um mich integrieren zu können. Aus diesem Grund, habe ich angefangen im Internet nach Wegen zu suchen, um Luxemburgisch zu lernen. (Anton; Anekdoten 28)

Ich wollte immer dazugehören und deswegen habe ich versucht, die luxemburgische Sprache zu sprechen. (Tanja; Anekdoten 14)

Nach diesen Aussagen stellt das Lernen der luxemburgischen Sprache also eine Notwendigkeit dar, um sich in der Schule integrieren zu können. Hierbei wurden die interviewten SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind, sich grundsätzlich selbst überlassen. Die Schule bot den betroffenen SchülerInnen keine Möglichkeit, die luxemburgische Sprache zu lernen. Die Eigeninitiative und die Integrationsbereitschaft der interviewten SchülerInnen scheinen somit tatsächlich die einzige Motivation für das Lernen der Nationalsprache Luxemburgs gespielt zu haben.

Im nächsten Unterkapitel wird nicht mehr auf die Beweggründe für das Lernen der luxemburgischen Sprache eingegangen, sondern vielmehr dargestellt, inwiefern die luxemburgische Sprache tatsächlich einen Beitrag zur Integration leisten konnte.

Ausgrenzung aufgrund langsamer Fortschritte im Luxemburgischen

Der Titel des vorliegenden Unterkapitels lässt bereits erahnen, dass das Thema der Integration anhand einer dialektischen Herangehensweise erläutert werden wird. Die erhobenen Anekdoten haben zu diesem methodischen Vorgehen gezwungen, da die Interviewpersonen grundsätzlich von den Konsequenzen des Nichtbeherrschens der luxemburgischen Sprache gesprochen haben, wobei im vorliegenden Kontext die Konsequenz der Ausgrenzung näher beleuchtet wird.

Die erste Anekdote, die diesbezüglich angeführt wird, stammt von Tanja und ereignete sich im Bastelunterricht. Zur Erinnerung: Die Unterrichtssprache zu diesem Zeitpunkt war Luxemburgisch und Tanja war dieser Sprache noch nicht mächtig.

Wir hatten Bastelunterricht und jeder saß auf seinem Platz. Dann hat die Lehrerin auf Luxemburgisch gesagt: „*Stellt Iech bei mech an d'Rei a kommt Iech är Pärelen ofhuelen!*“ Danach hat die Lehrerin den Satz nochmal für mich explizit auf Deutsch wiederholt: „Tanja, komm auch du zu mir deine Perlen abholen“. Auf der einen Seite fand ich es sehr nett, dass die Lehrerin den Satz extra für mich auf Deutsch wiederholt hat. Auf der anderen Seite hätte ich mir gewünscht, dass ich da nicht nochmal extra eine Übersetzung gebraucht hätte. Ich hätte mir gewünscht, dass ich es auch auf Luxemburgisch verstanden hätte. Ich hab mich da einfach noch mehr markiert gefühlt. Es war zwar gut gemeint und es hat mir in der Situation auch geholfen, aber man hat sich eben doch nochmal extra markiert gefühlt. Nicht als so schwachsinnig, sondern so, als hätte man irgendeine Behinderung. (Tanja, Anekdote 13)

Tanja brauchte die deutsche Übersetzung und war froh, dass ihre Lehrerin die Anweisungen nochmal auf Deutsch wiederholte. Gleichzeitig fühlte sie sich durch diese Übersetzung aber „markiert“ und in ihrer Wahrnehmungskompetenz „behindert“ bzw. eingeschränkt. Die Notwendigkeit einer deutschen Übersetzung erinnerte Tanja daran, dass sie anders als ihre MitschülerInnen war. Dies erweckte bei ihr das Gefühl nicht in der Klasse integriert zu sein. Es entstand der Eindruck einer Ab- bzw. Ausgrenzung und deswegen haben sie und die anderen Interviewpersonen sich bemüht, die luxemburgische Sprache zu lernen und zu sprechen (z.B. Anekdoten 17, 19, 20, 21).

Ein weiteres Beispiel für Ausgrenzung stellt die folgende Anekdote von Anton dar. Zum Kontext: Aufgrund fehlender bzw. mangelnder Luxemburgischkenntnisse wurde Anton von einem Wettbewerb ausgeschlossen. Auch hier sei daran erinnert, dass Anton die luxemburgische Sprache nicht im Rahmen von Schulaktivitäten gelernt hat:

Es gab damals einen landesweiten Wissenschaftswettbewerb in Luxemburg und unsere Klasse hat daran teilgenommen. (...) Wir [sind; Anm. D.M.] bis ins Finale gekommen und da mussten wir gegen drei weitere Klassen antreten. Dieses Finale wurde sogar live im Fernseher übertragen. Meine Klasse musste drei Kandidaten auswählen, die nach vorne auf das Podium durften, um die Fragen zu beantworten (...). Die haben dann zu mir gesagt: „Es ist vielleicht besser, wenn die Anderen mit aufs Podium gehen“ und ich war traurig, aber das habe ich dann irgendwie so akzeptiert. Ich wurde also nicht gewählt, weil ich die luxemburgische Sprache nicht perfekt beherrschte und somit saß somit nur im Publikum. (Anton; Anekdoten 25)

Während des Interviews kam zum Ausdruck, dass Anton trotz seines relativ jungen Alters ein sehr selbstständiger Schüler war, der sich selbst sehr hohe schulische Ziele setzte und diese auch zu einem großen erreicht hatte. Wie im vorliegenden Ausschnitt deutlich wird, musste aber auch er Rückschläge einstecken. Der vorliegende Rückschlag ist auf die Schwierigkeit der Integrationssprache zurückzuführen, denn inhaltlich war Anton, laut eigener Aussage, durchaus in der Lage gewesen, einen Beitrag zur Beantwortung der Fragen zu leisten. Laut ihm waren es die mangelnden Luxemburgischkenntnisse, die ihm die Teilnahme an der Livesendung bzw. am Finale des Wissenschaftswettbewerbs verwehrt haben. Ob die mangelnde Sprachkenntnis nun tatsächlich der ausschlaggebende Grund für die Nichtteilnahme war, kann zwar nicht mit absoluter Sicherheit gesagt werden, doch was hätte gegen eine Teilnahme gesprochen, wenn Anton die luxemburgische Sprache perfekt beherrscht hätte? Immerhin hat Anton laut eigenen Aussagen viele Antworten gewusst. Hier wird einerseits deutlich, dass das Beherrschene der luxemburgischen Sprache für außerschulische Aktivitäten und für die Integration in der Schulgemeinschaft eine wichtige Rolle spielte und andererseits, dass viele Rückschläge und Schwierigkeiten hinter den Integrationsbemühungen einer Schülerin oder eines Schülers stecken können.

Es könnte nun selbstverständlich behauptet werden, dass jedes Kind, unabhängig vom Land in dem es zur Schule geht mit derartigen Situationen der Ausgrenzung konfrontiert werden kann. Grundsätzlich stimmt das auch, doch der hervorzuhebende Unterschied im Luxemburger Sprachkontext besteht darin, dass die luxemburgische Sprache nach dem ersten Zyklus nicht mehr gelehrt wird. So lernen die neueingestiegenen SchülerInnen die Nationalsprache nicht so schnell, als wenn sie bspw. in Österreich, der Schweiz oder Norwegen zur Schule gehen würden. Der Grund: Die SchülerInnen werden hier außerhalb, wie innerhalb der Schule mit der Nationalsprache des jeweiligen Landes bzw. Kantons konfrontiert. In Luxemburg ist dies nicht der Fall, da die SchülerInnen bspw. nicht auf Luxemburgisch alphabetisiert werden. Wird nun also davon ausgegangen, dass die luxemburgische Sprache für die Integration eine wesentliche Rolle spielt, dann bedeutet dies, dass sich die Integration für neueingestiegene

SchülerInnen in Luxemburg deutlich komplexer und langwieriger gestaltet, da sie deutlich langsamer Luxemburgisch lernen (Kapitel 6.2.1; Kapitel 6.2.2).

Diese Beobachtung stellt eine zentrale Erkenntnis der vorliegenden Arbeit dar, da sie die Zeit der Ausgrenzung aufgrund fehlender Luxemburgischkenntnisse deutlich in die Länge zieht. In anderen Worten: Wird davon ausgegangen, dass der Erfolg der Integration abhängig vom Sprachniveau im Luxemburgischen ist, dann bedeutet dies wiederrum, dass die Herausforderung der Integration darin besteht, die luxemburgische Sprache so rasch wie möglich zu lernen. Dass dies unter den gegebenen Voraussetzungen nicht so einfach ist, wurde bereits im Kapitel 6.2.2 ausführlich erläutert und somit zeigt sich die ganze Komplexität des vorliegenden Themas. Die Tatsache, dass die SchülerInnen sich selbst beim Lernen des Luxemburgischen überlassen werden, könnte zu der These führen, dass der Schule nicht viel an der Integration der später eingestiegenen SchülerInnen liegt. Des Weiteren soll in diesem Kontext noch auf die Erkenntnisse des Kapitels 6.2.1 verwiesen werden, in dem es u.a. heißt, dass die MitschülerInnen eine wichtige Rolle für das Vermitteln der luxemburgischen Sprache spielen. Im vorliegenden Kontext würde dies nämlich bedeuten, dass eine rasche Integration nicht nur für das Wohlfühlen der neueingestiegenen SchülerIn förderlich wäre, sondern auch für das Lernen und Verbessern der luxemburgischen an sich. Somit hat auch das Thema der Integration eine themenübergreifende Funktion.

Mit diesen letzten Ausführungen seien die Herausforderungen, die sich bei einem Schuleinstieg ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse an die betroffenen SchülerInnen stellen, ausreichend erläutert. Im nächsten Kapitel werden alle Erkenntnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt, wobei auch auf Themenverlinkungen eingegangen wird. Das Ziel dieser Vorgehensweise ist es, ein abgerundetes Bild der Herausforderungen zeichnen zu können, damit die Lehrpersonen, die diese Arbeit lesen, die Möglichkeit haben, über ihren Umgang mit diesen SchülerInnen zu reflektieren.

7. Fazit

Im vorliegenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammenfassend dargestellt. Bevor jedoch konkret zum eigentlichen Resümee übergegangen werden kann, sei an dieser Stelle nochmal kurz an die Forschungsfrage erinnert: „*Vor welche Herausforderungen stellte die Präsenz der luxemburgischen Sprache in der Grundschule jene SchülerInnen, die zwischen dem ersten und dem vierten Zyklus ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse eingestiegen sind?*“ Aufgrund der Komplexität der Antwort, die im 6. Kapitel auf diese Forschungsfrage formuliert wurde, wird die nun folgende Zusammenfassung in drei Schritten erfolgen: Erstens werden die Herausforderungen der SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind, zusammenfassend dargestellt; zweitens wird aufgezeigt, wie die Lehrpersonen diese Erkenntnisse konkret für sich nutzen können; und in einem dritten Schritt werden dann weiterführende Fragen thematisiert. Vorab sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die nun folgenden Ergebnisse nicht auf alle SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind, übertragen werden können. Diese Grenze ist u.a. auf die herangezogene Forschungsmethode und auf die nicht-repräsentative Stichprobe zurückzuführen. Die Kenntnisnahme dieser Grenze ist äußerst wichtig, um stereotypischen Zuschreibungen und unreflektierten Schlussfolgerungen prinzipiell entgegenwirken zu können.

7.1. Ergebniszusammenfassung

Grundsätzlich ist jede Interviewperson vor der Herausforderung gestanden, die luxemburgische Sprache zu lernen. Im ersten Moment scheint diese Herausforderung auf der Hand zu liegen, doch bei dessen näherer Betrachtung wurde festgestellt, dass die Rahmenbedingungen für den Spracherwerb je nach Einstiegszeitpunkt unterschiedlich sein können. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen werden im Folgenden getrennt voneinander dargestellt. Grundsätzlich wird hier zwischen den Herausforderungen der SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingestiegen sind und deren, die nach dem ersten Zyklus eingestiegen sind, unterscheiden.

7.1.1. Herausforderungen bei einem Schuleinstieg im ersten Zyklus

Die SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in den ersten Zyklus eingestiegen sind, konnten sich während zwei Schuljahren intensiv mit der luxemburgischen Sprache auseinandersetzen. Der Grund hierfür: Andere Sprachen wurden nur äußerst restriktiv in den ersten Zyklus integriert und somit konnten sich die betroffenen Interviewpersonen voll und ganz auf das Lernen der luxemburgischen Sprache konzentrieren.

In den späteren Zyklen haben sich dann die Voraussetzungen für das Luxemburgischlernen verschärft, da neben dem Luxemburgischen auch noch die deutsche und die französische Sprache unterrichtet wurden. Grundsätzlich kann somit festgehalten werden, dass sich das Lernen der luxemburgischen Sprache für die SchülerInnen, die im ersten Zyklus eingestiegen sind, über zwei Phasen erstreckte: In der ersten Phase konnten sich die SchülerInnen äußerst rasch Grundkenntnisse im Luxemburgischen aneignen, da sie sich voll und ganz auf die Sprache konzentrieren konnten. In der zweiten Phase verschlechterten sich dann diese Rahmenbedingungen aufgrund der steigenden Präsenz der anderen Sprachen und somit scheint die luxemburgische Sprache immer weniger benutzt geworden zu sein.

Aus schulischer Perspektive scheint dies durchaus zu stimmen, da das Lernen der deutschen und französischen Sprache ab dem zweiten Zyklus wichtiger geworden ist. Dennoch konnte ausgehend von den geschilderten Anekdoten festgestellt werden, dass das Lernen der luxemburgischen Sprache parallel vorangetrieben wurde. In diesem Kontext übernahmen die MitschülerInnen eine wichtige Funktion: Sie halfen den betroffenen SchülerInnen ihre Luxemburgischkenntnisse weiter auszubauen. Die Herausforderung der Interviewpersonen lag somit im Wesentlichen darin, die Rolle ihrer MitschülerInnen zu akzeptieren und produktiv mit deren Hilfestellungen umzugehen.

Der Aufbau einer starken Bindung zur Luxemburger Sprache stellt in diesem Zusammenhang dann die letzte erhobene Herausforderung dar. Ausgehend von den bereits zusammengefassten Ergebnissen konnte festgehalten werden, dass die Rahmenbedingungen ab dem zweiten Zyklus hierfür nicht die vorteilhaftesten hierfür waren. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Grundkenntnisse, die im ersten Zyklus von den interviewten SchülerInnen erarbeitet wurden maßgeblich zu einer festen Sprachbindung beigetragen haben.

Die eben erläuterten Erkenntnisse hätten sicherlich noch etwas detaillierter dargestellt werden können, doch dann würde das vorliegende Kapitel seiner zusammenfassenden Funktion nicht mehr gerecht werden. Aus diesem Grund seien die wesentlichen Herausforderungen im Bezug zur luxemburgischen Sprache nun ausreichend erläutert und es kann im folgenden Unterkapitel auf die Herausforderungen der später eingestiegenen SchülerInnen eingegangen werden.

7.1.2. Herausforderungen bei einem Schuleinstieg nach dem ersten Zyklus

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden drei Personen interviewt, die nach dem ersten Zyklus in die Grundschule eingestiegen sind. Ausgehend von ihren Anekdoten konnten vier Ober- und neun Unterthemen beschrieben werden, welche die Herausforderungen, die ein Einstieg ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse nach dem zweiten Zyklus mit sich bringen kann, betreffen. Grundsätzlich kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die hervorzuhebende Herausforderung darin bestand, überhaupt die luxemburgische Sprache zu lernen. Der Grund hierfür: Im Gegensatz zu den KollegInnen, die im ersten Zyklus eingestiegen sind, haben die später eingeschulten SchülerInnen nicht die Möglichkeit gehabt, sich intensiv mit der Luxemburger Sprache auseinanderzusetzen. Dieser Aspekt stellt den wesentlichen Unterschied zwischen den beiden unterschiedlichen Einstiegszeitpunkten dar.

Die interviewten SchülerInnen haben dargestellt, dass die luxemburgische Sprache, trotz den Vorgaben des Lehrplans, oft als Unterrichtssprache herangezogen wurde. Für die interviewten SchülerInnen war dieser Umstand äußerst irritierend, da sie neben der Tatsache, die luxemburgische Sprache nicht vorher gelernt zu haben, keinen schülerzentrierten Luxemburgischunterricht genießen konnten. In anderen Worten: Die luxemburgische Sprache wurde nicht als Fremdsprache unterrichtet, obwohl sie in gewisser Weise vorausgesetzt wurde. Die Herausforderung der interviewten SchülerInnen bestand somit darin, die Sprache selbstständig und selbstverantwortlich zu lernen. Sie wurden sich selbst überlassen und so kam es dazu, dass einige der interviewten SchülerInnen erst nach 3-5 Jahren angefangen haben, die luxemburgische Sprache benutzt zu haben. In diesem Kontext sei dann wieder die Wichtigkeit der MitschülerInnen hervorgehoben, denn auch für die später eingestiegenen SchülerInnen fungierten sie als wichtige VerbesserungshelferInnen.

In diesem Zusammenhang haben die interviewten SchülerInnen dann noch die Schwierigkeit betont, sich ohne Luxemburgischkenntnisse bei ihren MitschülerInnen zu integrieren. Das wesentliche Problem kann wie folgt beschrieben werden: Einerseits fungieren die MitschülerInnen, wie oben angeführt, als wichtige VermittlerInnen der luxemburgischen Sprache und andererseits stellte das Beherrschen der luxemburgischen Sprache eine Voraussetzung dar, um sich bei den MitschülerInnen integrieren zu können. Die beiden Aspekte schließen sich aus und somit erwies sich nicht nur die Integration, sondern auch das Lernen der luxemburgischen Sprache als eine schwer überwindbare Herausforderung. Die Konfrontation mit Rückschlägen und Ausgrenzungen waren die Folge und somit wurde ein zielorientiertes und motiviertes Lernen der luxemburgischen Sprache erschwert.

Die Tatsache, dass die SchülerInnen, die nach dem ersten Zyklus eingeschult wurden, die luxemburgische und die deutsche Sprache parallel lernen mussten, brachte dann schließlich noch die Herausforderung mit sich, beide Sprache voneinander unterscheiden zu können. Anhand der geschilderten Anekdoten konnte nicht nur dargestellt werden, dass immer wieder zwischen den Unterrichtssprachen Deutsch und Luxemburgisch gewechselt wurde, sondern auch dessen Konsequenzen: unbewusstes Codemixing, langsamere Sprachfortschritte und soziale Ausgrenzung.

Abschließend kann hier demnach festgehalten werden, dass die SchülerInnen, die in den ersten Zyklus eingestiegen sind, mit deutlich weniger Herausforderungen konfrontiert wurden, als jene SchülerInnen, die zu späten Zeitpunkt eingestiegen sind. Ohne die Situation der SchülerInnen, die den ersten Zyklus besuchen konnten, zu verharmlosen kann somit Folgendes festgehalten werden: Je später ein Schüler bzw. eine Schülerin in die Luxemburger Grundschule einstiegen ist, desto schwieriger sind die Herausforderungen, die aufgrund der Luxemburger Sprache zustande kommen. Der entscheidende Faktor scheint diesbezüglich die Tatsache darzustellen, dass die eine SchülerInnengruppe die luxemburgische Sprache gelernt hat, bevor sie mit den übrigen Sprachen konfrontiert wurde, und dass die andere SchülerInnengruppe mit Sprachen auf einmal konfrontiert war. Welche Denkanstöße diese Erkenntnis für die Luxemburger Schule liefern kann, werden im Kapitel 7.3. weiter ausgeführt.

7.2. Anwendung für Lehrpersonen

Die Tatsache, dass die vorliegende Arbeit nicht als Ratgeber für den guten Umgang mit SchülerInnen fungiert, führt wohlmöglich dazu, dass die Anwendungsmöglichkeiten der vorliegenden Arbeit abschließend erläutert werden müssen. Es wird hier u.a. festgehalten, wie die zusammengefassten Ergebnisse der pädagogischen Praxis nutzen können, ohne dabei als allgemeingültige Aussagen übernommen zu werden.

Friederich Herbart und dessen Sicht auf die Theorie-Praxis Transformation fungiert hier, wie bereits im dritten Kapitel dargestellt, als Verbindungsglied zwischen dieser Arbeit und der pädagogischen Praxis. Somit kann der wissenschaftliche Nutzen für diese Arbeit wie folgt definiert werden: Lehrerinnen und Lehrer können anhand der thematisch aufgebauten Beispiele, die in dieser Arbeit dargestellt wurden, ihren eigenen Umgang mit den SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in ihre Klasse eingestiegen sind, reflektieren. Es gibt demnach kein richtig oder falsch und des Weiteren gibt die vorliegende Arbeit nicht vor, wie die betroffenen SchülerInnen am Besten unterrichtet bzw.

integriert werden sollten. In anderen Worten: Es wird kein Best-Practice Case dargestellt, sondern die LehrerInnen sollen ausgehend von ihren Erfahrungen, ihr eigenes pädagogisches Handeln im Umgang mit den betroffenen SchülerInnen reflektieren und ggf. neue Herangehensweisen ausprobieren. Abschließend sei dann noch angeführt, dass diese Arbeit nicht den Anspruch für sich erhebt, alle Lehrpersonen zu besseren oder empathischeren PädagogInnen zu machen. Die Lehrperson steht hier selbst in der Verantwortung.

7.3. Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat die Herausforderungen, die bei einem Schuleinstieg ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse auf die Präsenz der Luxemburger Sprache zurückgeführt werden können, aus einer Perspektive beleuchtet, die bis dato noch nicht untersucht wurde. Konkret bedeutet dies, dass sich die Leserinnen und Leser der vorliegenden Arbeit einen Eindruck von den Herausforderungen der Interviewpersonen machen konnten, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind. Neben diesen Eindrücken eröffnet die vorliegende Arbeit aber auch die Möglichkeit, weitere Forschungsfelder zu untersuchen, die bisher noch verschlossen waren. In diesem Kontext seien zwei wesentliche Felder hervorgehoben.

Zum einen bietet die vorliegende Arbeit die Voraussetzung eine quantitative Studie zum gleichen Thema durchzuführen. Sie könnte bspw. wichtige Erkenntnisse zur Erstellung eines Fragebogens liefern. Das Ziel einer derartigen Arbeit könnte bspw. in der Überprüfung der Thesen liegen, die in der vorliegenden Arbeit generiert wurden. So könnten die Herausforderungen, die sich aufgrund der Präsenz der luxemburgischen Sprache bei den interviewten SchülerInnen ergaben, auf einer höheren Ebene diskutiert und eingeschätzt werden. Diese Ergebnisse könnten dann wiederrum ohne Bezug auf das Interviewmaterial betrachtet werden und so könnte auch der vorliegenden Arbeit innerhalb des wissenschaftlichen Mainstreams eine höhere Bedeutung zukommen.

Zum anderen bietet diese Arbeit die Möglichkeit, die Herausforderungen der interviewten SchülerInnen mit den Herausforderungen der SchülerInnen zu vergleichen, die in einem anderen Land ohne vorausgesetzte Sprachkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind. Es könnten hier bspw. Erfahrungsunterschiede herausgearbeitet werden und so könnte der Frage differenzierter nachgegangen werden, inwiefern die Präsenz der Luxemburger Sprache die Einstiegserfahrung insgesamt beeinflusst.

Es kommt also deutlich zu Ausdruck, dass die vorliegende Arbeit nicht nur durch die herausgearbeiteten Ergebnisse, sondern auch durch das Eröffnen neuer Forschungsmöglichkeiten einen Mehrwert für das vorliegende Forschungsgebiet darstellt.

8. Literaturverzeichnis

Benner, Dietrich (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Juventa: Weinheim & München

Berg, Guy (1993): „Mir wölle bleiwe, wat mir sin“. Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit. Niemeyer: Tübingen

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David (2010): CLIL. Content and language integrated learning. Cambridge Univ. Press: Cambridge

Davis, Kathryn Anne (1994): Language planning in multilingual contexts. Policies, communities, and schools in Luxembourg. Benjamins: Amsterdam

Fehlen, Fernand (2007): Der geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachunterrichts. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg 264, 33 – 37

Fehlen, Fernand (2013): Wie viele Sprachen braucht die Luxemburger Grundschule? In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg 325, 51 - 54

Fehlen, Fernand, Heinz, Andreas (2016): Die Luxemburger Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Volkszählung. Transcript Verlag: Bielefeld

Gilles, Peter, Fehlen, Fernand (2009): 25 Joer nom Sproochegesetz ass eis Sprooch net a Gefor. In: Luxemburger Wort 6. März 2009, 12

Herbart, Johann Friedrich (2002): Die Erste Vorlesung über Pädagogik. In: Müßener, Gerhard (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Schneider Verlag Hohengehren: Frech, 146-161

Hild, Yola, Remakel, Patrick, Meisch, Claude (2016): Accord entre le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), l'Association des institutrices et instituteurs de l'éducation préscolaire - cycle 1 (AIP) et le Syndicat national des enseignants (SNE/CGFP) au sujet des lignes directrices de la politique éducative concernant le cycle 1. <http://www.sne.lu/documents/infoaccc1docoff.pdf>, 1-5 (Download: 10.11.2016)

Information and Press Service of the Luxembourg Government (2008): About...Languages in Luxembourg. <http://www.luxembourg.public.lu/en/publications/i/ap-langues/ap-langues-2008-EN.pdf>, 1-12 (Download: 10.05.2016)

Kartheiser, Josiane (2002): „Mir schwätze Lëtzebuergesch, Däitsch a Franséisch“. Éditions Saint-Paul: Luxembourg

Kühn, Peter, Reding, Pierre (2007): Lern- und Lehrbedingungen in der luxemburgischen Primärschule. In: Berg, Charles, Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Kühn, Peter, Reding, Pierre, Valtin, Renate (Hrsg.): Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Waxmann: Münster, 13-41

Mayer, Verena (2009): Edmund Husserl. Beck: München

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011): Plan d'études. École fondamentale. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf>, 1- 250 (Download: 1.10.2017)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017): Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2015/2016. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2015-2016/15-16.pdf>, 1-98 (Download: 1.10.2017)

Pisa (2012): Pisa 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondeaire/etudes-internationales/pisa-2012/2012-de.pdf>, 1- 184 (Download: 10.05.2016)

Statec (2017): Population et emploi. http://www.statistiques.public.lu/stat/ReportFolders/ReportFolder.aspx?IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1, 1 (Download 1.10.2017)

Van Manen, Max (1990): Researching Lived Experiences. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. Althouse Press: London, ON

Weber, Jean-Jacques (2009): Multilingualism, education, and change. Peter Lang: Frankfurt am Main & New York

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bevölkerungsstruktur (Stand: 1.1.2017)	7
Tabelle 2: Aufzählung der sechs meistgenannten Hauptsprachen in Luxemburg (Stand:2011).....	8
Tabelle 3: Sprachen und Unterrichtsfächer in der Grundschule	12
Tabelle 4: Herausforderungen bei einem Schuleinstieg im ersten Zyklus	38
Tabelle 5: Herausforderungen bei einem Schuleinstieg nach dem ersten Zyklus.....	47

10. Anhang

10.1. Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Herausforderungen der SchülerInnen, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Luxemburger Grundschule eingestiegen sind, so darzustellen, dass Lehrpersonen ihre pädagogische Praxis im Umgang mit diesen SchülerInnen reflektieren können.

Im Gegensatz zu den bisher veröffentlichten Studien, fragt die vorliegende Arbeit konkret nach den Herausforderungen, die sich aufgrund der Präsenz der luxemburgischen Sprache bei den betroffenen SchülerInnen aufgetan haben. Es konnten in diesem Kontext verschiedene Herausforderungen erkannt werden, die in der vorliegenden Arbeit benannt und näher erläutert werden. Zu diesen Herausforderungen gehören bspw. die Rahmenbedingungen, unter denen die SchülerInnen die Unterrichtssprachen lernen mussten; der dynamische Wechsel zwischen der deutschen und luxemburgischen Sprache; und die sprachliche Integration bei den MitschülerInnen.

Grundsätzlich richtet sich die Arbeit an alle Personen, die an den Herausforderungen der SchülerInnen interessiert sind, die ohne Luxemburgisch- und Deutschkenntnisse in die Grundschule eingestiegen sind. Die Lehrpersonen, die täglich mit diesen SchülerInnen in Kontakt kommen, sollen sich besonders von der vorliegenden Arbeit angesprochen fühlen, da sie durch das Lesen der dargestellten Erfahrungen ihre eigene pädagogische Praxis im Umgang mit den besagten SchülerInnen reflektieren können.

Methodisch wird auf den phänomenologisch-hermeneutischen Ansatz „Researching Lived Experience“ von Max van Manen zurückgegriffen. In diesem Kontext wurden qualitative Interviews durchgeführt in denen die fünf Interviewpersonen aufgefordert wurden, ihre Erfahrung anhand von konkreten Beispielen darzustellen. Diese Beispiele wurden dann in einem weiteren Schritt analysiert, um schließlich zur Essenz der untersuchten Erfahrung zu gelangen.

10.2. Abstract

The intention of this paper is to name and to describe the challenges faced by pupils, who attended the primary school of Luxembourg with no previous experience in German and Luxemburgish. Using this description, teachers should be able to reflect on their educational practice while dealing with these pupils.

In contrast to the previous studies, the present work focuses on the challenges caused by the presence of the Luxemburgish language in the primary schools. The perspective of the pupils who entered primary school with no knowledge in German or Luxemburgish is the starting point of further interpretations. Several different challenges could be identified in this context. These challenges include the basic conditions under which students had to learn the different languages of instruction; the dynamic switching between German and Luxemburgish; and the linguistic integration in general.

In principle, the work is aimed at all those who are interested in the challenges of the students, who have entered the elementary school without knowledge of Luxemburgish and German. Teachers who are in daily contact with these pupils should feel particularly concerned about this work, as they can thus reflect their own pedagogical practice in dealing with these pupils.

The methodology used in this study is based on the phenomenological-hermeneutical approach "Researching Lived Experience" of Max van Manen. In this context, qualitative interviews were conducted with five interviewees, who were asked to share their experiences using concrete examples. These examples were then analysed in a further step, in order to get to the essence of the experience of attending a primary school in Luxembourg with no previous experience in German and Luxemburgish.

10.3. Anekdoten

10.3.1. Anekdoten 1-6 (Luca)

Anekdoten 1

Am ersten Schultag im Zyklus 2.1 haben wir bereits die erste Aufgabe im Rechnen bekommen. Wir bekamen ein Blatt und auf diesem Blatt war ein Wald vorhanden und wir mussten diesen anmalen. Das war so „Malen nach Zahlen“. Der Lehrer hat uns gesagt: „*Dir musst dat elo molen, an zwar wann et ,3' gëtt eben giel molen*“ [„Ihr müsst das jetzt malen und zwar wenn es ,3' wird eben gelb malen“; Anm. D.M.]. Ja und in dem Satz war eben das luxemburgische Wort „*zwar*“ [tsva:r] drinnen und ich wusste nicht was es bedeuten würde. Ich dachte, „*zwar*“ [tsva:r] würde das gleiche wie „*soir*“ [swar], der Abend, im Französischen bedeuten. Dementsprechend habe ich alles schwarz gemalt, weil ich dachte, ich sollte eben den Wald malen, wie er im Düsteren ausschaut. In dem Moment als ich die Aufgabe zurückgab, war ich mir nicht sicher, ob das richtig ist, was ich gemacht habe und ich habe mich ein bisschen geschämt. Als der Lehrer sich meine Aufgabe angeschaut hatte und angefangen hat zu lachen, war es lustig. Ab diesem Zeitpunkt habe ich auch gelacht und war erleichtert. Ein Mitschüler hat auch ein bisschen gelacht, wo als ich die Aufgabe zurückgab, aber mehr jetzt nicht. Ich habe dem Lehrer dann erklärt, warum ich das Bild schwarz gemalt habe und so konnten wir das Missverständnis aufklären. Ich musste die gleiche Aufgabe dann noch einmal zu Hause machen.

Anekdoten 2

Im ersten Schuljahr spielte ich während der Pause mit einem Jungen. Wir haben uns seit längerem schon sehr gut verstanden. Er fragte mich dann, ob er mein *Kolleg* [Freund auf Luxemburgisch; Anm. D.M.] sein könnte und ich verstand das nicht. Für mich war *Kolleg* das gleiche wie *collègue* auf Französisch [Schulkamerad; Anm. D.M.] und das waren wir ja schon: wir waren schließlich Klassenkameraden. In dem Moment konnte ihm keine Antwort geben und ich wollte ihm keine Antwort geben, da ich nicht verstanden habe, was er von mir wollte. Er wurde daraufhin ein bisschen gereizt und hat während einer Woche nicht mehr mit mir geredet. Was hatte ich falsch gemacht? Ich habe meinen Lehrer dann gefragt, was „*Kolleg*“ bedeutete und er hat mir dann erklärt, dass das „Freund“ bedeutet. Daraufhin haben wir, mein Freund und ich, uns wieder versöhnt und ich konnte ihm dann auch eine klare Antwort geben.

Anekdot 3

In unserem Schulhof standen ein paar Bäume und als die Blätter von den Bäumen fielen, haben wir, die Kinder, die Blätter alle zusammengelegt und das war dann unser Nest. Es gab sozusagen zwei Teams, die jeweils das Nest des anderen Teams zerstören mussten. Dementsprechend musste jedes Team sein Nest verteidigen. Ich war damals im Schulhof und auf einmal hat mich einer von meinen besten Freunden gefragt, was ich tun würde. Ich habe ihm geantwortet, dass ich das „Netz“ verteidigen würde. Am Anfang hat er mich nicht verstanden, doch später hat er dann gemerkt, dass ich das Wort „Nest“ falsch ausgesprochen habe. Er hat mir in dem Moment sehr viel geholfen. Immer wenn ich ein Wort mit den Buchstaben „st“ falsch ausgesprochen habe, hat er mich sofort wieder auf die richtige Spur gebracht. Er war der Einzige der gemerkt hat, dass ich mich damit sehr schwer getan habe. In dem Moment bekam ich wirklich eine kleine Lachkrise. Ich habe dann meine Aussage korrigiert und „Nest“ gesagt.

Anekdot 4

Es war in der vierten Klasse und es war die letzte Deutschstunde vor dem Wochenende. Wir haben in dieser Stunde einen Text über Pinocchio angefangen. Wir waren mit der Herstellung von Pinocchio fertig und dann sagte der Lehrer, dass wir den Rest zu Hause lesen sollten. Ich wollte an diesem Wochenende keine Hausaufgabe bekommen, weil ich Geburtstag hatte und eine Feier organisiert war. Deswegen habe ich zum Lehrer gesagt, dass ich absolut nichts vom Text begriffen hätte und dass es schwer sei, etwas zu lesen, wenn man nicht versteht. Ich habe ihn dann gefragt, ob wir nicht nur die eine Seite lesen könnten und er hat mir dann eben Recht gegeben und so mussten wir nur eine Seite lesen. Ich hatte den Text natürlich begriffen. Ich wollte nur in dem Moment keine Hausaufgabe haben, um meinen Geburtstag in Ruhe feiern zu können.

Anekdot 5

Der Lehrer teilte mir im Rechnen ein anderes Blatt aus als den anderen Kindern. Die Rechnungen auf diesem Blatt waren für Fortgeschrittene und dann hat einer von meinen Freunden gefragt, warum ich ein anderes Blatt bekommen würde und mein Lehrer hat dann gesagt, das sei, weil ich versuche würde, etwas schwerere Rechnungen zu lösen. Mein Freund wurde dadurch ein bisschen eifersüchtig und hat dann gesagt, dass er es schade fände, dass er dieses Blatt nicht machen dürfe. Er wollte das Blatt auch probieren. Der Lehrer hat dann gesagt: „Ja OK, dann beweis mir, dass du das kannst!“ und hat uns dann mündlich eine Rechnung gegeben: $65 + 27$ Ich antwortete falsch. Warum? Ich habe nicht fünfundsechzig, sondern sechsundfünfzig verstanden und nicht siebenundzwanzig, sondern zweiundsiebzig.

Das wurde mir dann in dem Moment ein bisschen zum Verhängnis. Im Französischen liest man die Zahlen ja von vorne nach hinten. Also: fünfundsechzig sagt man im Französischen *soixante-cinq* [Sechzig-fünf; Anm: D.M.].

Anekdot 6

Ich habe mich sehr schwer getan mit allem was Deutsch war, also hat mein Lehrer von der zweiten Klasse, Herr K., die Idee gehabt, zu schauen, wie gut ich mit der Mathematik weiter arbeiten könnte. Er hat mir somit ein bisschen Vorsprung in der Mathematik verschafft, damit ich mit dem kompletten Mathematikprogramm des 2. Zyklus innerhalb des ersten Schuljahrs fertig war. Das heißt, ab dem zweiten Schuljahr musste ich nicht mehr sehr viel in der Mathematik machen und konnte mich mehr auf das Deutsche konzentrieren. Ich bekam die Hälfte der Mathematikstunden durch Deutschunterricht ersetzt und das hat mir sehr viel geholfen und das Gleiche galt auch für das Französische: Die Hälfte meiner Französischstunden wurden durch Deutschstunden ersetzt. Für das Deutsche musste ich den Klassenraum verlassen. Ich habe das als normal empfunden, also es war nicht so, dass ich von mir aus den Klassenraum verlassen habe, sondern das war so geplant. Ich bekam von einem Lehrer gesagt: „Jetzt kommst du mit raus“ und ich glaube, ab dem Moment folgt man einfach nur und alles was die LehrerInnen sagen, empfindet man als normal. In meinem Zyklus gab es 3-4 LehrerInnen und somit blieb immer eine LehrerIn frei, um eben den SchülerInnen Unterricht zu geben, die nicht in eine der beiden Klassen passten. Während dieser Stunde hatten dann verschiedene Mathematikunterricht und andere hatten dann Deutschunterricht. Das heißt, Deutschunterricht hatte ich ganz oft dann alleine und das hat auch natürlich gut geholfen.

10.3.2. Anekdoten 7-10 (Dana)

Anekdot 7

Ich habe die luxemburgische Sprache im Zyklus 1.2 gelernt und die deutsche Sprache dann ein Jahr später im Zyklus 2.1. Es war am Anfang des ersten Schuljahrs und ich bin nach Hause gekommen und hatte sehr viele Hausaufgaben zu erledigen. Ich saß am Tisch und wollte meine Hausaufgaben machen, aber es war einfach viel zu viel für mich und meine Eltern konnten mir einfach nicht dabei helfen. Meine Schwester war damals im 2. oder 3. Schuljahr und hatte auch Schwierigkeiten in der Schule. Sie musste ihre Sachen machen und zur Schülerhilfe der Caritas gingen wir auch noch nicht. Ich bekam dann eben sehr viel Druck von meinen Eltern, damit ich es fertig mache und nicht ohne Hausaufgabe zur Schule gehe. Das wäre eine Schande für sie gewesen und dadurch stand ich wirklich unter sehr viel Druck. Ich habe Panik bekommen und hab

angefangen zu weinen. Es war einfach viel zu viel für mich. Ich habe die Hausaufgaben manchmal nicht machen können. Das hab ich dann vor meinen Eltern versteckt und dann war manchmal auch Stress in der Schule. Die Lehrerin hat das noch ziemlich locker genommen. Sie hat es verstanden, aber sie hat mich trotzdem noch gepusht um nicht aufzugeben, was ich auch gut fand. Sie sagte: „Versuche dir das nächste Mal Hilfe zu holen! Von Außerhalb oder von deiner Schwester“. Ja, also mich ein bisschen motiviert und mir ein paar Optionen gegeben, was ich noch machen könnte.

Anekdot 8

Ich war zu Hause und habe meinem Vater gefragt: „*Kanns du mir een ,čaša’ bréngen?*“ [Kannst du mir einen Becher (serbisch) bringen?; Anm. D.M.]. Ich habe zu Hause also unbewusst das Luxemburgische und das Serbische vermischt. Mein Vater ist daraufhin komplett ausgerastet und hat mir dann auf Serbisch gesagt: „Rede so wie Gott redet!“ Der hat immer diesen Spruch benutzt, wenn ich zu Hause Luxemburgisch geredet habe und hat mir dann erst wieder zugehört, wenn ich wieder Serbisch gesprochen habe. Für mich hat das in dem Moment keinen Sinn ergeben, aber egal. Meine Eltern haben gemerkt, dass wir das Serbische verlernen und haben dann einen Schlussstrich gezogen und gesagt, dass wir zu Hause nur noch Serbisch reden. Egal ob sie das zwanzig oder fünfzig Mal am Tag sagen mussten. Meine Schwester und ich hatten dann nur gelacht und es war lustig für uns, dass unsere Eltern uns nicht verstehen, wenn wir Luxemburgisch redeten. Mein älterer Bruder der war schon viel älter und für den war das OK, zu Hause Serbisch zu reden.

Anekdot 9

Ich hatte immer Angst oder Panik, wenn ich im Französischen einen selbsterfundenen Satz oder eine Grammatiklösung laut vortragen musste. Ich hab dann immer so gezählt, welche Nummer bzw. welchen Satz ich vortragen musste. Ich hab dann irgendwie versucht, da irgendwas hinzubekommen. Ich habe z.B. eine NachbarIn nach der Lösung gefragt, nur damit ich es richtig vortragen kann. Ich hatte einfach Angst, mein Beispiel falsch vorzutragen. Das Beispiel, was ich in der Situation vorgetragen habe, war jedoch falsch und ich habe mich deswegen schlecht gefühlt. Ich habe mir dann im dem Moment gedacht: Ah nein, ich hab das jetzt falsch gemacht und die Anderen können das. Es waren nämlich auch Schüler da, die von Zuhause aus sehr gut Französisch konnten. Die Lehrerin hat mich dann in dem Moment einfach verbessert. Also, die LehrerInnen haben mich jetzt nicht sehr viel kritisiert, aber die haben schon gesagt: „Das ist falsch! Probiere es nochmal!“ Dann war ich nochmal unter Panik und wenn es dann noch immer nicht richtig war, dann haben sie es dann aufgegeben und die richtige Antwort selber gesagt. Ich habe mich in dem Moment sehr down gefühlt. Ich

war einerseits erleichtert, dass ich nicht mehr dran war, aber andererseits war es auch ein Misserfolg. Ich hab mich nur noch geschämt und auf mein Blatt geschaut. Ich hatte auch nicht jetzt den Drang, dass ich jetzt nach Hause gehe und Französisch lerne, damit ich besser werde. Das hatte ich beim Französisch gar nicht. Französisch war allgemein sehr schwierig für mich, weil es auch einfach nur in Schulstunde mit dieser Sprache konfrontiert war. Ich war nicht motiviert die französische Sprache zu lernen, weil ich sie irgendwie nie im Alltag gebraucht habe und daher hab ich mir auch keine Mühe gegeben, sie zu Hause intensiv zu lernen. Ich habe auf Deutsch ferngeschaut und mit den Freunden habe ich auf Luxemburgisch kommuniziert.

Anekdot 10

Im Gymnasium beherrschte ich die luxemburgische Sprache eigentlich sehr gut, aber manchmal traten trotzdem Fehler auf. Ich hab zum Beispiel *de Buch* gesagt obwohl es *d'Buch* ist mit „*d'*“. Ich hab also den Artikel falsch benutzt und dann haben die Mitschüler mich ein bisschen ausgelacht oder die haben das dann so ins Lustige gezogen. Sie haben mich in dieser Situation zum Beispiel gefragt: „Bist du schon lange im Land?“ oder „Du schon lange im Land?“. Das hat mich eigentlich nicht so oft gestört, weil ich dann einfach mitgelacht habe. Ich habe dann geantwortet: „Oh, was redet ihr da? Lasst mich in Ruhe!“ Ich fand das dann auch lustig, aber es war wirklich schwierig mir das abzugewöhnen und das dann korrekt zu sagen. Es hat lange gedauert, bis ich es irgendwie in meinem Kopf um-registrieren konnte, weil das war einfach nur so Umgangssprache unter uns Flüchtlingskindern und wir haben alle so geredet. Den Artikel *de* haben wir öfters benutzt und auch dann, wenn er vielleicht nicht richtig war.

10.3.3. Anekdoten 11-14 (Tanja)

Anekdot 11

Wir haben im Luxemburgischunterricht, das war in der vierten oder fünften Klasse, ein Märchenbuch gelesen. Einige wollten natürlich die ganze Zeit laut vorlesen und Andere wollten gar nicht. Daraufhin hat die Lehrerin gesagt: „OK wir machen es so, jeder liest der Reihe nach eine Seite“. So und ich wusste dann, OK, jetzt bin ich bald dran... Ich hab schon eine innere Panik verspürt, weil ich wusste, dass es irgendwie haperte mit der Aussprache und dem Leseverständnis. Also, ich hab schon verstanden, was Andere vorgelesen haben, aber mit der Aussprache hatte ich große Schwierigkeiten und in der Klasse kamen dann auch Kommentare und Verbesserungen und ich wusste einfach, dass ich mir bei der Aussprache nicht sicher war. Schon der Druck alleine. Wenn man gewusst hätte: „OK, man ist jetzt hier in einem Umfeld, wo es vielleicht andere Leidensgenossen gegeben hätte“, dann hätte man nicht

so alleine da gestanden. Dadurch, dass man aber irgendwie sehr alleine damit stand, was jetzt auch gar nicht der Fehler von der Lehrerin war, also sie hat dann auch immer sehr nett reagiert und hatte einem da auch geholfen und gemeint: „Kein Problem, lies weiter!“. Also ich war schon gut im Lesen, aber wenn man keine luxemburgischen Verwandten hat, dann gibt es einige Begriffe die man auch gar nicht versteht. Also man liest die Buchstaben richtig, aber die Aussprache ist dann falsch und dann ging gar nix einfach. Dann hat man auf einmal ganz aufgehört oder die Lehrerin hat auch gemerkt, man fühlt sich unwohl und hat dann den Nächsten weiterlesen lassen. Also es war ein bisschen so ein Kampf.

Anekdot 12

Vor Beginn des zweiten Schuljahrs habe ich von meiner Lehrerin einen Zettel nach Hause bekommen, wo alle Materialien drauf standen, die ich für den ersten Schultag besorgen musste. Ich weiß noch, dass ich mit meinen Eltern im Geschäft stand und dass wir jetzt nicht so recht wussten, was wir jetzt alles kaufen mussten. Der Zettel war auf Deutsch und Französisch und da meine Eltern weder Deutsch noch Französisch konnten und da ich selbst keine Fachbegriffe oder so kannte, war das doch sehr mühsam. „Bleistift“ oder „Gummi“ hab ich noch verstanden, aber ich habe jetzt nicht alles verstanden, was da draufstand. Manchmal waren die Sachen auch einfach zu teuer und wir haben diese dann ausgelassen. Dann, am ersten Schultag, saß ich in der Klasse und meine Lehrerin sagte „Ja, dann packt mal eure Sachen aus!“ und dann wurde mir schon ganz mulmig, weil die anderen Kinder hatten alle Sachen auf dem Tisch und bei mir hat irgendwie die Hälfte gefehlt oder war falsch. Das war schon erdrückend, weil eben alle anderen Eltern stolz neben ihren Kindern standen und die Kinder haben dann bspw. angefangen zu sagen: „Ich hab den Spitzer“ und das war schon nicht einfach.

Anekdot 13

Wir hatten Bastelunterricht und jeder saß auf seinem Platz. Dann hat die Lehrerin auf Luxemburgisch gesagt: „*Stellt Iech bei mech an d'Rei a kommt Iech är Pärelen oshuelen!*“ [Stellt euch bei mir in eine Reihe und kommt eure Perlen abholen; Anm. D.M.] Danach hat die Lehrerin den Satz nochmal für mich explizit auf Deutsch wiederholt: „M., komm auch du zu mir deine Perlen abholen“. Auf der einen Seite fand ich es sehr nett, dass die Lehrerin den Satz extra für mich auf Deutsch wiederholt hat. Auf der anderen Seite hätte ich mir gewünscht, dass ich da nicht nochmal extra eine Übersetzung gebraucht hätte. Ich hätte mir gewünscht, dass ich es auch auf Luxemburgisch verstanden hätte. Ich hab mich da einfach noch mehr markiert gefühlt. Es war zwar gut gemeint und es hat mir in der Situation auch

geholfen, aber man hat sich eben doch nochmal extra markiert gefühlt. Nicht als so schwachsinnig, sondern so, als hätte man irgendeine Behinderung.

Anekdot 14

Ich habe während der Pause im Schulhof gespielt und immer versucht beim Fußball mit den Jungs mitzuhalten. Die Emotionen eines Jungen, der bei mir in der Klasse war und zu dem ich kein gutes Verhältnis hatte, kochten dann auf einmal hoch. Er meinte, dass wir, die Ausländer, zu blöd wären, um richtig Luxemburgisch zu sprechen und dass es ihn stört, dass wir in der Klasse immer eine Extrabehandlung bräuchten. Ich habe immer meinen eigenen Touch im Luxemburgischen gebracht, da ich einfach nicht alle Wörter kannte und deswegen viele Wörter aus dem Deutschen oder dem Französischen übernommen oder „luxemburgisiert“ habe. Ich wollte immer dazugehören und deswegen habe ich versucht, die luxemburgische Sprache zu sprechen. Ich dachte mir dann auch vielleicht: Bin ich echt zu blöd dafür?

10.3.4. Anekdoten 15-20 (Sarah)

Anekdot 15

Wir hatten einmal die Woche ein Diktat und dieses wurde immer 2-3 Tage davor angekündigt. Ich wusste also 2-3 Tage davor, dass das noch kommt und habe mich dadurch unter Druck gesetzt gefühlt. Es war schon eine leichte Aufregung da und ich habe versucht, mich zu Hause ein bisschen vorzubereiten. Ich habe mir zu Hause alles angeschaut und vieles einfach auswendig gelernt, ohne die Regeln verstanden zu haben. Das war mir richtig unangenehm, weil ich mir irgendwie schon die ganze Zeit, 2 Tage lang, Gedanken über den Moment des Diktates gemacht hab. Ich hab mich nur noch auf diesen einen Tag, diese eine Stunde fokussiert und wollte sie nur noch hinter mich bringen. Kurz vor dem Diktat, in der Pause, habe ich mich immer mit den gleichen 3, 4 Leute aus der Klasse getroffen und wir haben dann gesagt: „Oh nein, jetzt müssen wir nochmal...“ oder „Ja, wir haben nur noch 10 Minuten, Mein Gott!“ Das war immer das große Thema vor der Pause, weil das Diktat immer nach der Pause war. Als ich dann das Prüfungsblatt in der Hand hatte, hab ich schon gemerkt, dass ich jetzt anfange zu zittern, also ich habe Panik bekommen. Das Diktieren selbst war dann irgendwie zu schnell. Irgendwie habe ich die Wörter schnell geschrieben, um die folgenden Wörter nicht zu überhören. Ich habe immer Angst gehabt, dass die Lehrerin den Satz nicht nochmal wiederholt und irgendwie stand ich da sehr unter Druck. Man will es halt richtig machen und deswegen hab ich die Wörter manchmal 3 oder 4 Mal umgeändert. Vielleicht hatte ich eh manchmal das richtige Wort geschrieben, aber irgendwie in dieser Drucksituation so: „Nein, es ist vielleicht doch anders...“ oder „Da ist ein langes ,i‘

oder nein es ist dieses „i““. Ich stand echt unter Druck und dann hab ich das Prüfungsblatt dann halt abgegeben, das war dann irgendwie so „Puh, einmal fertig“, aber die Enttäuschung war dann halt noch größer, als ich am nächsten Tag das Resultat erhalten hab. Es war sehr viel rot angestrichen, sehr viel war falsch, wo ich halt gedacht hatte, ich hätte es verstanden. Es war halt auch keiner da, der mir das zu Hause erklären konnte und ich habe jetzt auch nicht den Mut gehabt, in der Klasse nachzufragen. Dadurch wurde die Panik vor dem nächsten Diktat irgendwie nur noch größer. Man wusste schon was da kommt. Ich war richtig verzweifelt und hatte echt keine Motivation mehr. Das hat mich halt so richtig runtergezogen.

Anekdot 16

Ich bin morgens in den Bus eingestiegen und habe mich nicht wie gewohnt auf meinen Platz gesetzt. Es gab immer die gleiche Sitzordnung und ich saß normalerweise bei der kleinen Gruppe aus dem Deutschkurs. An diesem Tag hab ich mich halt irgendwo anders hingesetzt und ich weiß noch, als ich den Rucksack abgelegt hab, kam ein Junge und hat mich auf Luxemburgisch angesprochen und gesagt: „*Kanns du wann ech gelift vun menger Platz kuerz fort goen?*“ [„Kannst du bitte kurz von meinem Platz weggehen“; Anm. D.M.] Ich hab mich dann halt ein bisschen geschämt und eigentlich nicht einmal richtig verstanden, was er gesagt hat. Ich hab nur versucht ein bisschen den Ausdruck zu verstehen und bin sofort wieder aufgestanden. Wieder so ein unwohles Gefühl und wieder so ein Handeln nicht nach dem, was ich jetzt verstanden hab, sondern nach dem, was ich jetzt grad ein bisschen gesehen habe. Eigentlich gar nicht Handeln: Kopf runter und irgendwo anders hinsetzen. Luxemburgisch hatte ich bis dahin noch gar nicht gehört. Das Deutsche war schon fremd, aber irgendwann war dann doch das Deutsche da, aber als ich dann auf einmal luxemburgische Wörter gehört hab, dann war das für mich total fremd. Ich hab auch nicht verstanden, was er gesagt hat und ich bin einfach aufgestanden, weil ich dachte, der will jetzt einfach da sitzen und nicht, dass er normalerweise da sitzt. Für den Jungen im Bus war das so aus der Situation heraus einfach und hat nicht daran gedacht, dass ich jetzt nur Deutsch spreche. Den Rest des Tages war ich dann ein bisschen verstört, weil ich es ein bisschen gemein fand. Ich bin halt jemand, wenn mir halt so kleine Sachen passieren, dann bin ich den ganzen Tag immer so ein bisschen erschüttert und ja, aber ich weiß noch als ich nach Hause gegangen bin, dann hat mein Bruder noch so erklärt: „Ja, warum hast du dich auf seinen Platz gesetzt?“

Anekdot 17

Es war im ganz normalen Deutschunterricht und wir waren dabei, eine Aufgabe zu erledigen. Auf einmal hat eine Mitschülerin die Lehrerin auf Luxemburgisch gefragt, was wir machen sollen, wenn wir damit fertig sind. Daraufhin hat die Lehrerin geantwortet: „*Moolt dat*

Mandala hei färdeg bis et schellt“ [„Malt dieses Mandala hier fertig bis es klingelt“; Anm. D.M.] Und für mich war das halt, ich hab nur das „Mandala“ da raus gehört und ich hab alles Andere nicht verstanden. „Mandala“ klingt halt ein bisschen Deutsch. Die Lehrerin ist einfach so reingefallen, in das Luxemburgische. Das Luxemburgische war für mich die ersten 2-3 Jahre ein bisschen fremd. Ich konnte keinen ganzen Satz verstehen und das war echt der Horror. Und so unter Druck hab ich schon Angst gehabt, dass wenn ich eine Frage stelle, dass die Lehrerin mir vielleicht auf Luxemburgisch antwortet oder mich vielleicht ein bisschen bloßstellt. In dieser Situation macht man sich halt Gedanken über alles und es fühlt sich halt sehr unangenehm an. Dann hab ich's einfach sein lassen mit Fragestellen und hab einfach geschaut, was die Anderen machen und mich danach orientiert und Kopf runter und... Ich hab mich immer ein bisschen an den Anderen orientiert und hab dann meinen Banknachbarn noch gefragt: „Was hat sie jetzt gemeint?“ Das war auch nicht immer einfach, weil es immer ein bisschen beschämend war den Banknachbarn zu fragen. Ich wollte auf keinen Fall auffallen. Ich hab mir gedacht: „Mach einfach das was die Anderen machen, dann fällt es auch nicht auf, dass du jetzt grad nichts verstanden hast.“

Anekdot 18

In der 5. bis zur 6. Klasse hatten wir einmal pro Woche, immer freitags ab 10 Uhr, Luxemburgischunterricht. Das war bei der *Joffer A.* und wenn ich ehrlich bin, ich fand's eh gut, dass wir Luxemburgisch hatten. Wir haben zu dem Zeitpunkt grad angefangen ein Buch zu lesen. Das war so ein Aufklärungsbuch: so ein junger Luxemburger, der ein Buch über seine Drogenkarriere geschrieben hat. Die Lehrerin wollte uns ein bisschen abschrecken. Das Thema fand ich eh toll.

Irgendwie ist in dieser Stunde jeder der Reihe nach mit dem Lesen drangekommen. Jeder hatte so 3, 4 Seiten zu lesen und irgendwie während dem Lesen hab ich schon ein bisschen so Panik bekommen. Ich war auch aufgeregt, weil meine Banknachbarn, die J. und der J., richtig gut im Luxemburgischlesen waren. Das waren auch unsere kleinen Streber und ich hab mich dann selbst unter Druck gesetzt, weil ich dadurch noch schlechter vor der Lehrerin stand. Als meine Banknachbarn dann gelesen haben, hab ich die Seiten nachgezählt, wo ich jetzt drankommen könnte. Ich hab mir diese Seiten schnell 2-3 mal im Kopf durchgelesen und geschaut, ob da keine schweren Wörter dabei sind, damit ich nicht zu viel stottere und damit es halt nicht falsch klingt. Als ich dann gemerkt hab, dass mein Banknachbar dran ist, hab ich sofort versucht wieder herauszufinden, wo der jetzt grad am Lesen ist, damit ich wieder schnell einsteigen kann. Während dem Lesen hab ich die Wörter, die ich auf Luxemburgisch nicht aussprechen konnte, durch deutsche Wörter ersetzt, denn an vielen Textstellen waren so

richtig alte luxemburgische Begriffe, die ich eh nicht verstanden hab. Was ich halt schlimm fand: Ich konnte mich nie auf den Inhalt des Buches konzentrieren, weil ich immer nur aus der Panik heraus dieses richtige Vorlesen und dieses „Ich will mich nicht blamieren und nicht auffallen“ im Kopf hatte. Ich weiß noch, ich hab nie den Inhalt des Buches beherrscht, ich konnte nie auf Inhaltsfragen antworten oder ich hab auch nie meine Meinung zum Buch geäußert. Den Inhalt hab ich erst nach der Diskussion verstanden „Um was geht's?“, „Was ist diesem Jungen passiert?“ und das alles...

Anekdot 19

Morgens, um 10 Uhr hatten wir immer Pause und ich stand bei meinen Freundinnen, die ich bereits seit 5-6 Jahren kannte. Mir ist dann auf einmal aufgefallen, dass ich mein Butterbrot in der Klasse vergessen hatte. Ich dachte mir so: „Ja, hier kannst du Luxemburgisch sprechen, so unter 3-4 Freundinnen, da fallen jetzt keine Fehler auf“. Da hab ich mich irgendwann überwunden und hab ein bisschen angefangen, Luxemburgisch zu reden und ich habe zu meiner Freundin, der J., gesagt: „*Kënne mer nach eng Kéier an d'Klass goen? Ech wëll mein Butterbrot holen?*“ [„Können wir nochmal in die Klasse gehen? Ich will mir mein Butterbrot holen gehen“; „mein Butterbot holen“ ist kein Luxemburgisch; Anm. D.M.]. „Mein Butterbrot holen“ hab ich halt irgendwie auf Deutsch ausgesprochen, weil ich zu dem Zeitpunkt noch nicht wusste, dass es „*Botterschmier*“ auf Luxemburgisch ist. Ich weiß noch, dass mich auch keiner von diesen Freundinnen ausgelacht hat oder so. Es war irgendwie in dem Kontext, dass ich Luxemburgisch gesprochen habe, aber da war wieder ein Begriff, der jetzt gefehlt hat und ich hab einfach, was mir auch später aufgefallen ist, ein deutsches Wort eingesetzt. Ich dachte in dem Moment: „Das kann man vielleicht einbauen“, aber ich glaub nicht, dass ich es bewusst gemacht hab. Irgendwie hab ich's dann als Luxemburgisch aufgenommen, wenn ich ehrlich bin.

Anekdot 20

Es war Ende des 6. Schuljahres und irgendwie, so nach 6 Jahren in der gleichen Klasse, hat man sich schon ein bisschen mehr angefreundet und jeder hat mich schon ein bisschen gekannt. Meine MitschülerInnen haben auch zum Beispiel meine Geschwister gekannt die auch ein bisschen dieses Luxemburgische als Problem hatten. Ich war dann noch die Einzige in der Klasse, die Probleme mit dem Luxemburgischen hatte. Ich hatte dann irgendwann den Mut genommen und in der Klasse eine Sache auf Luxemburgisch gefragt. Es war ein ganz kurzer Satz, damit ich nichts Falsches sage. Die Frage lautete: „*Musse mir dat fir muer maachen?*“ [„Müssen wir das für morgen machen?“; Anm. D.M.]. Es war ein ganz kurzer Satz und ich saß ziemlich nah beim Lehrer. Ich war jetzt nicht ganz hinten in der Klasse. Ich

saß vorne in der ersten Bank und hab's so gesagt, dass es der Lehrer hört und vielleicht noch 2-3 Andere.

10.3.5. Anekdoten 21-28 (Anton)

Anekdoten 21

Am ersten Schultag bin ich in die Klasse gegangen und als ich angekommen bin, habe ich zusammenhängend die beiden Wörter „*Moien Äddi*“ gesagt, um meine MitschülerInnen zu begrüßen. Mein Vater hat mir vorher erklärt was die Wörter bedeuten. Die SchülerInnen in der Klasse haben mich komisch angekuckt und haben das witzig gefunden. Sie haben gelacht. Am Ende der Stunde hat der Lehrer mir auf Englisch erklärt, dass „*Moien*“ „Good morning“ und „*Äddi*“ „Goodbye“ heißt. Ich hatte meinen Vater also falsch verstanden. Für mich war das dann auch schon lustig, aber es war mehr eine Art von Offenbarung: die ersten beiden Wörter auf Luxemburgisch. Die erste Reaktion danach: Ich bin rot geworden. Ich habe auch gegrinst. Das hat mir schon ein bisschen wehgetan, aber das habe ich nicht so schlimm gefunden, denn danach wusste ich ja, wie es richtig ist.

Anekdoten 22

Die Situation war ganz am Anfang, als ich in die Grundschule eingestiegen bin. Während einer Mathematikstunde sollten wir nach vorne zum Lehrerpult gehen, um uns ein weißes DINA-4 Blatt abzuholen. Es gab karierte und linierte Blätter und ich wusste nicht, welches Blatt ich nehmen sollte. Ich habe dann mit dem Finger auf ein Blatt gezeigt und gefragt: „Take this paper?“ und der Lehrer hat dann auf Deutsch mit „Ja“ geantwortet. Dieser Moment war für mich ganz verwirrend, denn aus dem Persischen übersetzt bedeutet ↗ [jā] nämlich „oder“. Warum antwortete der Lehrer mir also mit ↗ ? Das war schon ein bisschen verwirrend und die inkompletten Sätze im Englischen bzw. die Handzeichen, die wir benutzt haben, haben auch nicht wirklich weitergeholfen. Ich habe mehr als zehn Minuten mit ihm diskutiert und schlussendlich hat er einfach mit dem Finger auf ein Blatt gezeigt und sagte, ich soll einfach dieses Blatt nehmen. Der Lehrer war ein bisschen verwirrt, weil ich eine ganz einfache Aufgabe zu erledigen hatte und er konnte sich wahrscheinlich nicht vorstellen, dass so eine Entscheidung so viel Zeit kosten könnte, aber er hat es mit Humor aufgenommen und ist gut ausgegangen. Als ich zu Hause ankam, habe ich direkt nachgeschlagen, was das deutsche Wort „ja“ auf Farsi bedeutet.

Anekdoten 23

Ich war ungefähr seit 3-4 Wochen in Luxemburg und konnte schon einige Wörter auf Deutsch. Einfache Sätze konnte ich zum Beispiel auch schon verstehen. Während der Pause

habe ich das Wort *dach* mehrmals gehört. Die ganze Zeit haben die MitschülerInnen dieses Wort benutzt und das war verwirrend für mich. „Was ist denn nur mit dem Dach los?“, habe ich mir gedacht. Als wir dann in die Klasse zurückgegangen sind und ich da so saß, habe ich die ganze Zeit aufs Dach bzw. an die Decke geschaut. In dem Moment war ich total verloren und die anderen Kinder haben sich auch schon gefragt, warum ich die Decke die ganze Zeit anschau. „Ist irgendetwas passiert? Gibt es Probleme?“, habe ich mir gedacht. Ich habe dann den Lehrer gefragt, was *dach* heißt und er hat mir daraufhin das Dach eines Hauses an die Tafel gemalt und ich so: „OK, was ist jetzt passiert?“ Dann hab ich auf Kinder gezeigt und gesagt: „Die haben die ganze Zeit *dach* gesagt“ und dann nachher hat er mir dann erklärt, dass das luxemburgische Wort *dach* im Deutschen „doch“ bedeutet und dass das soviel heißt wie „OK“ oder „Ja“. Das war eigentlich eine normale Situation für mich, weil ich wusste, dass ich die Sprache erst lerne und so Dinge waren total normal für mich.

Anekdoten 24

Wir waren mit der Klasse auf einem Ausflug und zu Mittag gab es Hamburger mit Speck und ich wollte unbedingt einen haben. Ich wollte nach dem Teller greifen und dann hat der Lehrer gesagt: „Nein, du bist Moslem!“ Ich antwortete ihm dann: „Nein, ich bin Christ!“ und habe dann noch „Jesus“ gesagt. Der Lehrer hat dann wieder gemeint: „Das weißt du nicht!“ So habe ich das Essen dann eben nicht bekommen, obwohl es so lecker aussah. Ich habe dann ein vegetarisches Menü bekommen. Am folgenden Tag bin ich dann mit einer Kette zur Schule gegangen, an der ein Kreuz dran war, um zu zeigen, dass ich Christ bin und die waren alle verwundert und sagten: „OK, wie kann das sein, dass du überhaupt Christ bist? Du bist doch nicht im christlichen Religionsunterricht!“ Dann haben sie mir die Bibel gezeigt und ich sagte: „Ja! Ich kenne die Geschichten aus der Bibel!“ und dann haben sie mir erst geglaubt, dass ich Christ bin.

Anekdoten 25

Es gab damals einen landesweiten Wissenschaftswettbewerb in Luxemburg und unsere Klasse hat daran teilgenommen. Am Anfang mussten wir Fragebögen in der Klasse ausfüllen und da ich mich sehr für Astronomie und Geographie interessiert habe, wusste ich ziemlich alle Antworten. Schließlich sind wir bis ins Finale gekommen und da mussten wir gegen drei weitere Klassen antreten. Dieses Finale wurde sogar live im Fernseher übertragen. Meine Klasse musste drei Kandidaten auswählen, die nach vorne auf das Podium durften, um die Fragen zu beantworten und in unserer Klasse gab es so eine Gruppe, zu der ich auch gehörte, die eben sehr engagiert war und sich für das Thema sehr interessiert hatte. Die haben dann zu mir gesagt: „Es ist vielleicht besser, wenn die Anderen mit aufs Podium gehen“ und ich war

traurig, aber das habe ich dann irgendwie so akzeptiert. Ich wurde also nicht gewählt, weil ich die luxemburgische Sprache nicht perfekt beherrschte und somit saß somit nur im Publikum. Es wurden die verschiedensten Fragen gestellt und ich wusste ziemlich alle Antworten und die letzte Frage, die alles entschieden hat, wusste ich eben auch. Meine KlassenkameradInnen jedoch nicht und da ich nicht helfen durfte, wurden wir leider nur Zweiter und nicht Erster.

Anekdot 26

Ich war damals seit 7-8 Wochen in Luxemburg und wir hatten Malunterricht. Ich war eigentlich ein bisschen ausgeschlossen, da ich kein Luxemburgisch und nur ein bisschen Deutsch konnte. Dann hatten wir die Aufgabe eine Landschaft zu malen und als die MitschülerInnen mein Bild gesehen haben, haben sie mich sehr begeistert angeschaut. Sie haben gesehen, dass ich in diesem Sinne sehr talentiert war und dann haben sich die Kinder um mich herum versammelt oder haben mich gefragt, wenn sie Hilfe brauchten. Ich war dann ein bisschen stolz, weil ich sagte mir: „OK, sieh mal, ich kann doch etwas tun“. Ich war sehr glücklich und erst dann kamen die ersten Veränderungen und ich hatte mehr Kontakt mit KollegInnen aus der Schule und wir haben öfters miteinander gesprochen. Wir haben die Pause zusammen verbracht und haben zusammen Fußball gespielt. Das heißt, da war der Anfang für eine Freundschaft.

Anekdot 27

Ich war im Gymnasium und ein Mitschüler fragte mich auf Luxemburgisch: „*Wéi vill Stonne sinn et nach bis d'Schoul aus ass?*“ [Wie viele Stunden sind es noch bis zum Schulende?; Anm. D.M.] Ich antwortete ihm: „*Nach zwee Stonnen*“ [Noch zwei Stunden; Anm: D.M.]. Der Mitschüler hat mich daraufhin verbessert und hat mir erklärt, dass man im Luxemburgischen zwischen *zwee* oder *zwou* unterscheidet: für weibliche Wörter benutzt man *zwou* und für männliche oder sächliche *zwee*. Ich habe den Unterschied bis dahin noch nicht gekannt. Es ist wirklich ein Kunstwerk, um so Details zu kennen, aber das hab ich öfters falsch gemacht, bis mein Freund mir schließlich erklärt hat, wie das funktioniert und so habe ich das eben auch gelernt.

Anekdot 28

Ich wollte unbedingt Luxemburgisch lernen, um mich integrieren zu können. Aus diesem Grund, habe ich angefangen im Internet nach Wegen zu suchen, um Luxemburgisch zu lernen. So bin ich auf die Internetseite einer luxemburgischen Politikerin gestoßen. Auf ihrer Internetseite hatte sie kleine Lernvideos veröffentlicht, wo sie Standardsätze auf Luxemburgisch vorträgt und mit französischer und englischer Übersetzung versehen hat. Zum

Beispiel: „*Ech sinn d'Astrid Lulling an ech schwätze Lëtzebuergesch*“ [Ich bin die Astrid Lulling und ich spreche Luxemburgisch; Anm: D.M.]. Das war sehr gut verständlich, weil die Frau sehr langsam und sehr deutlich geredet hatte. Ich hab dann den Untertitel auf Französisch, Englisch und Deutsch lesen können und so hab ich dann verstanden, um was es geht. Danach habe ich probiert, die Sätze nachzusagen. Diese Videos hab ich mir sehr oft angeschaut. Damals war das die einzige Möglichkeit für mich Luxemburgisch zu lernen.

10.4. Eigenstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich diese schriftliche Arbeit in allen Teilen selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für die in der Arbeit enthaltenen Zeichnungen, Tabellen und bildlichen Darstellungen.

Ich versichere weiterhin, dass ich die vorliegende Arbeit oder Teile davon nicht bereits als Seminar-, Haus-, Fach- Diplom- oder Bachelorarbeit oder als Teil solcher Arbeiten eingereicht habe.

(Name, Datum, Unterschrift)