

Zur Situation des Französischunterrichts in Luxemburg – Ressourcen, Herausforderungen und Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung

Nancy Morys¹

In this contribution, the current situation of French language education in Luxembourg as well as resources, challenges and perspectives for reform processes will be explored. The results of a qualitative interview study with key actors in the school system show that the quality of teaching and learning is not only influenced by an appropriate choice of approaches adapted to the specific multilingual Luxembourgish learning context. Furthermore, negative attitudes towards French, language ideologies and controversial representations of language learning, which are common among teachers, students, parents and decision-makers, reinforce the reproduction of teacher-centred teaching methods, selective evaluation and inequality.

1. Einleitung

Die französische Sprache nimmt innerhalb der komplexen gesellschaftlichen und schulischen Mehrsprachigkeit Luxemburgs einen zentralen Stellenwert ein und ist – neben der Alphabetisierungssprache Deutsch – für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern sowie für den Zugang zum Arbeitsmarkt von entscheidender Bedeutung. Sie gilt traditionell als Sprache der Elite und fungiert als Selektionskriterium beim Übergang von der Primar- zur Sekundarschule sowie bei der Erlangung höherer Bildungsabschlüsse. Gleichzeitig ist sie als Verkehrs- und Kommunikationssprache in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens wichtiger denn je (Fehlen & Heinz 2016b).

Der schulische Französischunterricht befindet sich in einer Umbruchphase: Die Qualität des Unterrichts, bestehende Unterrichtstraditionen und veraltete Vorstellungen von (Fremd-)Sprachenlernen werden mehr und mehr in Frage gestellt. Eine aktuelle Reform des luxemburgischen Bildungsministeriums sieht vor, dass Kinder bereits in den frühkindlichen Einrichtungen und in der Vorschule für die mündliche französische Sprache, für die Sprachen des Schulsystems und die Mehrsprachigkeit des Landes sensibilisiert werden (MENJE 2017a). Der Beginn des Französischunterrichts wurde von der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahrs

1 Korrespondenzadresse: Nancy Morys, Universität Luxemburg, Maison des Sciences Humaines, Portes des Sciences 11, L-4366 Esch-sur-Alzette, E-Mail: nancy.morys@uni.lu

auf das erste Schuljahr vorverlegt. Die bildungspolitischen Maßnahmen erfordern eine didaktische Neuausrichtung des Französischunterrichts auch in den höheren Schulstufen der Grund- und Sekundarschule sowie ein kritisches Überdenken von Zielen, Unterrichtsmethoden und Stellenwert der Sprache innerhalb des Schulsystems.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer vom luxemburgischen Bildungsministerium in Auftrag gegebenen qualitativen Interviewstudie vorgestellt, welche die konzeptionelle Arbeit bestehender Unterrichtsentwicklungsgruppen wissenschaftlich begleitet (Morys 2017). Ziel der Studie war es, den Ist-Zustand des Französischunterrichts besser zu verstehen, kontroverse Sichtweisen transparent zu machen, Problemfelder und Bedürfnisse in der Unterrichtspraxis zu identifizieren sowie Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen.

Die Datenanalyse ermöglichte es, Ressourcen und Herausforderungen des aktuellen Französischunterrichts sowie Einflussfaktoren herauszuarbeiten, welche bei der Unterrichtsentwicklung im spezifischen Bildungskontext Luxemburgs zu berücksichtigen sind. Es wird deutlich, dass der Französischunterricht nicht nur von didaktisch-methodischen Ansätzen beeinflusst wird, sondern auch von gesellschaftlich verankerten Unterrichtsvorstellungen, Spracheinstellungen und Sprachideologien sowie von Blockaden innerhalb des Schulsystems.

2. Der Französischunterricht im Kontext des mehrsprachigen luxemburgischen Schulsystems

Um zu verstehen, in welchem Kontext die Interviewergebnisse zu situieren sind, wird im Folgenden erklärt, welche Rolle die französische Sprache innerhalb der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit Luxemburgs sowie im Schulsystem spielt, welche bildungspolitischen Entscheidungen den öffentlichen Diskurs prägen und welchen Beitrag die hier vorgestellten Studienergebnisse zum Forschungsstand zum Französischunterricht in Luxemburg leisten.

2.1 Die französische Sprache in der luxemburgischen Gesellschaft

Die französische Sprache nimmt innerhalb der komplexen, von "Superdiversität" (Berg, Milmeister & Weis 2013; Budach & de Saint-Georges 2017) geprägten luxemburgischen Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert ein. Sie ist neben Luxemburgisch und Deutsch eine der drei offiziellen Amtssprachen, fungiert

als Gesetzes- und Verwaltungssprache und stellt in Unternehmen des Privatsektors sowie in Einzelhandel und Gastronomie – v.a. in der Hauptstadt Luxemburg sowie im südlichen Teil des Landes – die am häufigsten gebrauchte Sprache dar. In einer Volkszählung aus dem Jahr 2011 gaben 68,2% der in Luxemburg ansässigen Arbeitnehmer an, am Arbeitsplatz überwiegend Französisch zu sprechen, gefolgt von Luxemburgisch (60,5%), Deutsch (34,2%), Englisch (28,5%) und Portugiesisch (14,6%) (Fehlen & Heinz 2016a; 2016b). Die Präsenz des Französischen in der Öffentlichkeit wird vor allem durch Ausländer französischer und belgischer Nationalität, welche 7,5% bzw. 3,4% der Gesamtbevölkerung stellen, bestimmt (Klein & Peltier 2017). Sie wird zusätzlich durch die ca. 130.000 Grenzpendler aus Frankreich (Lothringen) und Belgien (Wallonien) verstärkt, die bei einer Gesamtbevölkerung von derzeit 590.667 Einwohnern (2017) sprachlich stark ins Gewicht fallen. Die französische Sprache ist zudem für Ausländer mit romanischen Herkunftssprachen, v.a. für Portugiesen, die mit 16,4% der Gesamtbevölkerung die größte ausländische Sprachgemeinschaft ausmachen, eine wichtige Zweit- und Integrationsprache, über die sie Zugang zum luxemburgischen Arbeitsmarkt erhalten (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Verteilung der Nationalitäten in Luxemburg im Januar 2017 (Klein & Peltier 2017)

Nationalitäten/ Herkunftsland	absolute Zahlen	% in der Gesamtbevölkerung
Luxemburg	309.170	52,3%
Ausländer	281.497	47,7%
Portugal	96.779	16,4%
Frankreich	44.284	7,5%
Italien	21.345	3,6%
Belgien	20.029	3,4%
Deutschland	13.092	2,2%
Spanien	6.120	1,0%
UK	6.111	1,0%
Montenegro	4.410	0,7%
Polen	4.304	0,7%
Niederlande	4.252	0,7%
Andere Länder	60.771	10,3%
Gesamt	590.667	100,0%

Die gesellschaftliche Stellung der französischen Sprache im mehrsprachigen Kontext Luxemburgs ist Gegenstand emotionaler und teilweise ideologisch aufgeladener Debatten. Sie durchläuft Veränderungsprozesse, welche Fehlen (2013) unter Bezugnahme auf die Entwicklungen der letzten zwei Jahrhunderte als Funk-

tionswandel von einer Prestige- zu einer Verkehrssprache beschreibt. Das historisch gewachsene Gleichgewicht der drei Sprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch werde – bedingt durch eine größer werdende, migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Heterogenität, demographische und wirtschaftliche Veränderungen, den Bedeutungszuwachs der Nationalsprache Luxemburgisch sowie die zunehmende Präsenz des Englischen – mehr und mehr in Frage gestellt (ebd.). Die französische Sprache kann in Luxemburg aufgrund ihrer Funktionen in Gesellschaft und Bildungssystem als Zweitsprache (*langue seconde*) bezeichnet werden (ebd.; Weber 2014: 150), da sie in vielen gesellschaftlichen Bereichen als Kommunikationssprache präsent ist und im Schulcurriculum einen hohen Stellenwert einnimmt. Sie wird jedoch von vielen Luxemburgern als ungeliebte Fremdsprache abgelehnt, welche mit Leistungsdruck, einem hohen Perfektionsanspruch und negativ besetzten Spracheinstellungen verbunden ist (Fehlen 2013: 50; Morys 2012, 2014). Der Prestigeverlust der Sprache wird zudem mit der wachsenden Anzahl frankophoner Migranten und einer damit einhergehenden abwertenden Haltung durch Teile der einheimischen Bevölkerung in Verbindung gebracht (Weber 2015). Sprachideologien wie z.B. die Befürchtung, dass die luxemburgische Nationalsprache durch das Französische verdrängt werden und aussterben könnte, oder die assimilierende Sichtweise, dass die Integration von Ausländern – im offiziell dreisprachigen Luxemburg – in erster Linie über das Luxemburgische zu erfolgen habe, beeinflussen den öffentlichen Diskurs und die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Entscheidungen (Weber 2014: 142-143).

2.2 Die französische Sprache im luxemburgischen Schulsystem

Auch innerhalb des mehrsprachigen luxemburgischen Schulsystems sind der Stellenwert der französischen Sprache im Curriculum und die Didaktik des Französischunterrichts Aushandlungs- und Reformprozessen unterworfen. Französisch wurde bislang, nach der in der Vorschule (*École fondamentale, cycle 1*²) gebrauchten Kommunikations- und Unterrichtssprache Luxemburgisch und der Alphabetisierungssprache Deutsch, ab Mitte der zweiten Klasse zunächst in mündlicher, ab der dritten Klasse auch in schriftlicher Form gelernt.

2 Die luxemburgische *École fondamentale* ist in vier *Cycles* mit je zwei Schuljahren aufgeteilt, wobei *Cycle 1* der Vorschule und *Cycle 4* den Klassenstufen 5 und 6 entspricht. Am Ende des *Cycle 4* werden die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schulformen des Sekundarbereichs orientiert: Das *Lycée classique* führt als prestigeträchtigste Schulform innerhalb von sieben Jahren zur allgemeinen Hochschulreife (*Diplôme de fin d'études secondaires*). Das *Lycée technique* und die *Voie préparatoire* ermöglichen unterschiedliche Schulabschlüsse mit technischer und beruflicher Ausrichtung.

Derzeitige Reformmaßnahmen unter Bildungsminister Claude Meisch sehen eine frühere Einführung der mündlichen französischen Sprache vor: Seit dem Schuljahr 2017/18 sollen Kinder bereits in den frühkindlichen Einrichtungen (*crèches*) und der Vorschule (*Cycle 1*) für die französische Sprache sensibilisiert werden, indem dreimal pro Woche kurze Aktivitäten (z.B. Singen von Liedern, Erzählen anhand von Bilderbüchern, ...) durchgeführt werden (*initiation à la langue française*). Ab September 2018 wird das mündliche Französisch bereits ab Beginn der ersten Klasse im Umfang mehrerer kurzer Aktivitäten pro Woche – parallel zur Alphabetisierung in deutscher Sprache und integriert in andere Fächer wie z.B. Mathematik – gelernt. Die Schriftsprache Französisch tritt weiterhin ab dem dritten Schuljahr hinzu. Die Stärkung der französischen Sprache in den unteren Jahrgangsstufen der Vor- und Grundschule ist in ein Programm zur mehrsprachigen Erziehung (*programme d'éducation plurilingue*) eingebunden. Ziel ist es, die sensiblen Spracherwerbsphasen der frühen Kindheit sowie die in den Lerngruppen bereits vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen der Kinder zu nutzen, um diese an die lebensweltliche Mehrsprachigkeit Luxemburgs heranzuführen:

[...] la petite enfance, jusqu'à 6-7 ans, est un âge particulièrement propice à l'apprentissage des langues. Le jeune enfant mis en contact avec plusieurs langues a plus de facilités à apprendre ces langues et à développer des compétences cognitives [...]. (MENJE 2017a: o.S.).

Die Maßnahmen zur Stärkung der französischen Sprache in der Vor- und Grundschule sind im öffentlichen Diskurs umstritten: Zwischen März und Mai 2017 gab es beispielsweise eine Petition gegen die Reformmaßnahmen des Ministeriums mit dem Titel "NON à l'initiation au français à la crèche et au cycle 1 et NON à l'apprentissage du français oral au premier trimestre du cycle 2.1", welche innerhalb weniger Wochen von mehr als 4500 Personen unterzeichnet wurde.³

Die Reform kann jedoch als bildungspolitische Reaktion auf die steigenden kommunikativen Anforderungen einer komplexer werdenden, mehrsprachigen Gesellschaft sowie die Bedeutung der französischen Sprache in Schule und Gesellschaft Luxemburgs verstanden werden. Die Sprachen Französisch und Deutsch sind Ziel- und offizielle Unterrichtssprachen im Sprach- und Fachunterricht: In der Grundschule findet der Unterricht in den Sachfächern auf Deutsch, im Gymnasium (*lycée classique*) in den meisten Fächern auf Französisch statt. Derzeit liegen allerdings keine Studien zum Sprachgebrauch im Unterricht vor. In welchem Umfang die Zielsprachen Deutsch und Französisch in der Realität tatsächlich als Unterrichtssprachen eingesetzt werden, kann somit nicht mit Sicherheit gesagt werden.

3 Siehe z.B. die Berichterstattung in der Tageszeitung "Le Quotidien": <https://tinyurl.com/ycnxj3q8> [03.11.2018].

Französisch und Deutsch sind für den Bildungserfolg entscheidend und wirken, je nach Erstsprache der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Maße, als Sprachbarriere und Selektionskriterium (Fehlen 2013: 59-63, vor allem auch, da im Unterricht und bei der Evaluation stark auf schriftsprachliche Normen fokussiert wird.

Die Schülerschaft in luxemburgischen Klassenzimmern zeichnet sich durch eine große sprachliche und kulturelle Heterogenität aus. Statistiken des Bildungsministeriums zufolge lag der Anteil von Kindern mit ausländischer Nationalität in den Klassenstufen 1 bis 6 der Grundschule (*école fondamentale, cycles 2-4*) im Schuljahr 2015/16 bei 46,1%. Die am häufigsten vertretenen Erstsprachen (*première langue parlée*)⁴ sind Luxemburgisch (36,5%), Portugiesisch (29,6%), Französisch (12,5%), Italienisch (2,2%), Deutsch (2,0%) und Englisch (1,5%). Weitere mit geringen Prozentsätzen vertretene Erstsprachen sind neben anderen europäischen Sprachen z.B. auch Chinesisch, Arabisch, Farsi oder Japanisch. Der Anteil bilingual aufwachsender Schülerinnen und Schüler wird mit 33,5% angegeben, 31,3% sprechen zu Hause keine der drei Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch (MENJE 2017b: 34-37).

Die an dieser Stelle wiedergegebenen Zahlen können eine erste Orientierung über die sprachlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler geben, sie veraten jedoch wenig über die komplexen individuellen Sprachenbiographien. So sind viele Kinder und Jugendliche – je nach Wohnort und Region, Schulform, Alter, familiärem Hintergrund mit oder ohne Migrationserfahrungen, Immigrationszeitpunkt, Freizeitbeschäftigung und Freundeskreis – in unterschiedlichen Kontexten und in unterschiedlicher Intensität mit mehreren Sprachen über die Schulsprachen hinaus in Kontakt. Für den Französischunterricht bedeutet dies, dass die sprachlichen Ressourcen und Vorerfahrungen äußerst heterogen sind und innerhalb einer Klasse gleichermaßen Erst-, Zweit- und Fremdsprachenlerner berücksichtigt werden müssen.

Studien und Statistiken belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. mit Erstsprachen, die nicht zu den Schulsprachen gehören, beim Schulartenübergang und bei der Erlangung höherer Bildungsabschlüsse benachteiligt sind (Hadjar et al. 2015; Lenz et al. 2015; MENJE 2017c). Vor allem die Alphabetisierung auf Deutsch, die schnelle Abfolge der Sprachen Luxembur-

4 Begriffe wie "Erst-", "Zweit-" oder "Fremdsprache" müssen im luxemburgischen Kontext mit Vorsicht verwendet werden, da viele Kinder und Jugendliche mehrsprachig aufwachsen und eine Kategorisierung der Sprachen in ihrer Umgebung nicht immer sinnvoll ist (Kühn 2008: 16f.). Die in der hier wiedergegebenen Statistik gebrauchte Definition lautet: "La première langue parlée est définie comme la langue la plus parlée dans la cellule familiale de l'élève." (MENJE 2017b: 11). Fehlen (2016a: 31) benutzt beispielsweise den Begriff "Hauptsprache" für die "am besten beherrschte Sprache", um in Statistiken zu aufschlussreichen Ergebnissen zum Sprachgebrauch der Bevölkerung zu gelangen.

gisch, Deutsch und Französisch, welche in wenigen Schuljahren in dieser festgelegten Reihenfolge gelernt werden müssen, sowie eine überwiegend nach schriftsprachlichen Kriterien ausgerichtete Evaluation stellen Schülerinnen und Schüler mit Portugiesisch und anderen romanischen Sprachen vor Herausforderungen, zumal deren mündliche Ressourcen in der Erst- bzw. Zweitsprache Französisch wenig Berücksichtigung finden.

Erste Alternativen innerhalb des staatlichen Schulsystems bieten einzelne neu gegründete internationale Schulen (z.B. *École internationale Differdange & Esch-sur-Alzette*), welche Schülerinnen und Schülern je nach sprachlichem Hintergrund die Möglichkeit bieten, die Alphabetisierung sowie den Fachunterricht wahlweise in den Sprachsektionen Englisch, Französisch und Deutsch zu durchlaufen, Sprachen wie Portugiesisch als offizielle Schulsprache zu lernen und internationale Bildungsabschlüsse zu absolvieren.

2.3 Forschungsstand zum Französischunterricht in Luxemburg

Bislang gibt es lediglich vereinzelte wissenschaftliche Untersuchungen, welche Aufschluss über den Ist-Zustand des Französischunterrichts, die Unterrichtsqualität oder didaktisch-methodische Praktiken geben: So wurde z.B. der Status der französischen Sprache innerhalb der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sowie im luxemburgischen Schulsystem aus soziologischer und historischer Perspektive beschrieben (Fehlen 2013). Quantitative Erhebungen wie PISA oder die *Épreuves standardisées* (ÉpStan) geben in einzelnen Teilbereichen des Sprachenunterrichts Einblicke in Leistungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erst- bzw. Familiensprachen und zeigen strukturelle Bildungsungleichheiten auf (Hadjar et al. 2015: 40-46). Weber (2014: 156, 167) und Pettinger & Heggen (2012) diskutieren Argumente für Französisch als Alphabetisierungssprache bzw. für eine doppelte Alphabetisierung auf Deutsch/Französisch innerhalb einer Grundschulklasse mit dem Ziel, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit romanischen Erstsprachen, welche durch die Alphabetisierung in deutscher Sprache benachteiligt werden, innerhalb des luxemburgischen Bildungssystems zu stärken. Gretsch (2014) und Kirsch & Bes Izuel (2017) haben ethnographische Studien zum Sprachgebrauch von Vor- und Grundschulkindern bei der Arbeit mit dem Tool iTeo durchgeführt und analysieren den flexiblen Gebrauch der französischen Sprache als Teil einer dynamischen individuellen Mehrsprachigkeit. Untersuchungen zu Sprachenbiographien, Spracheinstellungen und Sprachideologien zukünftiger Lehrender der *École fondamentale* weisen auf häufig negative

Einstellungen und Lernerfahrungen während der eigenen Schulzeit hin und verdeutlichen den hohen Bedarf an reflexiver Lehrerbildung sowie einer Französischdidaktik, welche die spezifischen Kontextbedingungen des luxemburgischen Schulsystems berücksichtigt (Morys 2012; 2014). Während der Pilotphase zur oben beschriebenen Reform wurden in ausgewählten *crèches* (Kinderkrippen) erste Praxiserfahrungen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Sensibilisierung für die französische Sprache dokumentiert (Seele 2017).

3. Ziel, Fragestellung und Methodik der Studie

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer 2016 bis 2018 realisierten Interviewstudie vorgestellt, welche in Zusammenarbeit mit dem SCRIPT (*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques*), einem dem luxemburgischen Bildungsministerium angegliederten Schulentwicklungsinstitut, durchgeführt wurde. Ziel war es,

- die unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen auf den Ist-Zustand des Französischunterrichts in Luxemburg sowie Reformmöglichkeiten zu erheben, zu analysieren, zu systematisieren und zu vergleichen und
- das vorhandene Expertenwissen und die Erfahrungen der befragten Akteure für die Unterrichts- und Materialentwicklung zu nutzen.

Im Zeitraum zwischen März und Juli 2016 wurden 16 Schlüsselakteure aus unterschiedlichen Bereichen des Luxemburger Schulsystems anhand von qualitativen, leitfadengestützten Experteninterviews (Gläser & Laudel 2010) befragt. Die Entscheidung für Experteninterviews lässt sich mit der Eignung dieser Interviewform für die Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung begründen, welche es ermöglicht, das "Sonderwissen" (Meuser & Nagel 2010: 462) zentraler Akteure schulischer Unterrichts- und Reformprozesse zu rekonstruieren, "die für den gewählten Untersuchungsgegenstand als besonders kompetent gelten und soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfelds mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktionen sind" (Riemer 2016: 167).

Die Auswahl und Vermittlung der Interviewpartner erfolgte durch das SCRIPT. Befragt wurden drei Inspektoren, vier Experten des Bildungsministeriums, zwei *Instituteurs ressources*, zwei Französischlehrende des *Lycée* sowie fünf Lehrende der Vor- und Grundschule (*École fondamentale*), davon zehn weiblich und sechs männlich. Die befragten Personen verfügen über besonderes Expertenwissen zum Französischunterricht: Inspektorinnen und Inspektoren (bzw. seit 2017 'Direktorinnen bzw. Direktoren') gewährleiten in insgesamt 15 Schulver-

waltungsdistrikten die Verwaltung und Schulaufsicht der Grundschulen. Die befragten Expertinnen und Experten des Bildungsministeriums sind in unterschiedlichen Abteilungen des Ministeriums, des SCRIPT sowie des IFEN (*Institut de Formation de l'Éducation nationale*), einem an das Ministerium angegliederten Fortbildungsinstitut, tätig. Bei den *Instituteurs ressources* handelt es sich um Grundschullehrende mit besonderen Zusatzqualifikationen, welche den Lehrenden in ihrer Region als Multiplikatoren und Berater zur Verfügung stehen. Die befragten Lehrenden verfügen über besondere Erfahrungen im Bereich des Französischunterrichts und haben z.T. Leitungsfunktionen innerhalb ihrer Schule inne. Die Interviewstellen im Analyseteil werden ohne Angaben zur Funktion des Interviewpartners im Schulsystem wiedergegeben, da dies – aufgrund der verhältnismäßig geringen Anzahl von Beschäftigten im luxemburgischen Schulsystem – die Anonymisierung aufheben würde.

Die Analyse wurde von der Fragestellung geleitet, welche positiven Ressourcen, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven die befragten Experten im Bereich des luxemburgischen Französischunterrichts sehen.

Die Interviewleitfäden waren in folgende thematische Fragenbereiche gegliedert und enthielten – angepasst an den jeweiligen Interviewpartner – ca. 12-15 offene Impulse: a) Einschätzungen zur aktuellen Situation des Französischunterrichts in Luxemburg, b) Sichtweisen auf den eigenen Französischunterricht sowie die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler, c) eigener Professionalisierungsprozess sowie Erfahrungen im Bereich des Französischunterrichts, d) Vorschläge für die Reform des Französischunterrichts.

Die Interviews wurden zunächst wörtlich und vollständig transkribiert, die Transkripte anschließend aus Gründen der Anonymisierung und zugunsten einer besseren Lesbarkeit gekürzt und stilistisch bearbeitet. Die Daten wurden mit Hilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel 2010) analysiert. Es wurde zunächst eine Grobanalyse der Interviews durchgeführt, bei welcher sieben Hauptkategorien induktiv herausgearbeitet wurden: 1. Einfluss von gesellschaftlichen Faktoren auf den Französischunterricht, 2. Einfluss des Schulsystems und bildungspolitischer Entscheidungen, 3. Sichtweisen auf die Lehrenden in *Enseignement fondamentale* und *secondaire*, 4. Ressourcen und Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern, 5. Konzeptuelle bzw. didaktisch-methodische Fundierung des Französischunterrichts, 6. Materialien, Medien und Lehrwerke, 7. Sichtweisen auf die geplante Reform. Anschließend wurde eine detaillierte Inhaltsanalyse der zentralen Interviewstellen vorgenommen, in welcher die Kategorien und Ankerbeispiele induktiv erschlossen wurden. Im Kapitel 4 werden die Analyseergebnisse teilweise paraphrasierend zusammengefasst, teilweise werden Ankerbeispiele zitiert, wo dies zur Veranschaulichung der Daten sinnvoll ist.

Die Daten, Forschungsergebnisse sowie Handlungsempfehlungen wurden dem SCRIPT in einem Forschungsbericht (Morys 2017) für die Diskussion innerhalb von Expertengruppen zur Verfügung gestellt und in Fokusgruppengesprächen diskutiert.

4. Ressourcen, Herausforderungen und Perspektiven für die Entwicklung des Französischunterrichts aus Sicht der befragten Experten

Die Interviewergebnisse zeigen, dass die Situation des luxemburgischen Französischunterrichts äußerst komplex ist und bei der Unterrichtsentwicklung Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen sind. Im Folgenden werden die von den befragten Experten beschriebenen Ressourcen, Herausforderungen und Perspektiven für die Entwicklung des Französischunterrichts auf gesellschaftlicher Ebene, auf der Ebene des Schulsystems sowie auf der Ebene der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung wiedergegeben.

4.1 Einflussfaktoren auf gesellschaftlicher Ebene

In den Interviews greifen die befragten Personen im gesellschaftlichen Diskurs thematisierte Kontextbedingungen auf, welche das Französischlernen in der Schule positiv beeinflussen können. Hierzu gehören z.B. die geographische Nähe zu den frankophonen Nachbarregionen Lothringen und Wallonien, die Präsenz der französischen Sprache im Alltag und die Bedeutung der Sprache in vielen Berufsfeldern. Unterschiedlich sind allerdings die Einschätzungen darüber, wie präsent die französische Sprache im Alltag von luxemburgischen Schülerinnen und Schülern tatsächlich ist: So sei die Sprache einerseits auf Straßenschildern, in Tageszeitungen oder im Kinoprogramm allgegenwärtig, andererseits könne man in Luxemburg jedoch "im Alltag wochenlang ohne Französisch auskommen" (8).

Zudem wird der sich verändernde Status der Sprachen innerhalb der luxemburgischen Mehrsprachigkeit unterschiedlich wahrgenommen: Auch hier besteht Uneinigkeit darüber, ob die französische Sprache in Zukunft eher an Bedeutung gewinnen oder verlieren wird und was dies für das Französischlernen in der Schule bedeutet. Faktoren wie die Zuwanderung von Menschen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, die Sprachen der Berufspendler aus den benachbarten Grenzregionen, die wachsende Bedeutung der englischen Sprache in vielen Situationen des täglichen Lebens oder die Rolle der Nationalsprache Luxemburgisch

innerhalb der luxemburgischen Mehrsprachigkeit werden nach Ansicht der befragten Personen den Platz der französischen Sprache im luxemburgischen Schulsystem mitbestimmen:

Ich stelle in letzter Zeit immer mehr fest, Englisch wird immer wichtiger. Ich war heute noch in der Druckerei [...], da reden die Leute *entre temps* Englisch miteinander. Warum? Weil da ist ein Deutscher, das andere ist ein Franzose. [...]. Dann reden die irgendwie so ganz gebrochenes Englisch zusammen. Und das kommt immer mehr, dass man merkt, [...], das Französische ist gar nicht mehr die Interaktionssprache, die es immer war. (7)

Als besondere Herausforderung für den Französischunterricht werden in der Gesellschaft verankerte Unterrichtsvorstellungen, Spracheinstellungen und Sprachideologien gesehen, welche das Denken und Handeln der Akteure im Bildungssystem und somit auch die Unterrichtsqualität beeinflussen:

So führe z.B. die traditionelle Funktion des Französischen als Elitesprache bei einem Teil der Lehrenden, jedoch in reproduzierender Weise auch bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, zu einem Festhalten an veralteten Vorstellungen von Sprachenlernen wie z.B. der Überzeugung, dass die französische Sprache nur über das "Pauken" (7) von Grammatik und Vokabeln gelernt werden könne:

Und da brauchen wir uns nichts vorzumachen: Die Eltern sagen dann auch, ich habe Vokabeln auch so gelernt, und ich musste mich auch dahinterklemmen und mir die Finger krumm schreiben, und aus mir ist etwas geworden, warum soll das bei meinem Kind jetzt anders sein? (3)

Gängige negative Einstellungen gegenüber der französischen Sprache würden auch innerhalb der Familie weitergegeben und könnten das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht beeinflussen:

Les parents jouent probablement un rôle dans cela. Et, dans l'amour que les élèves peuvent avoir pour une langue, j'ai une petite anecdote du temps où j'ai enseigné [dans le Nord du pays]: [...] on a discuté avec des parents, et je dis, voilà, votre enfant, il sait bien apprendre, mais il a des difficultés à construire des phrases, cela vient surtout parce qu'il n'est jamais confronté à la langue française. Est-ce que vous voulez pas regarder un petit peu des films de temps en temps en français avec lui ? Et donc, devant moi, ils disent, ja, on va faire ça. Et quelques semaines après, l'enfant m'a dit, oh, vous savez, mon père, il s'est fâché, parce que maintenant, à cause de vous, on est obligé de regarder la télévision en français. Donc, cette position-là, [...], c'est-à-dire l'effort que le père fait et les remarques qu'il va faire, forcément, vont influencer l'enfant et toute la vision que la famille a du français. (11)

Die Einstellungen vieler Luxemburger zur französischen Sprache würden durch negative Lernerfahrungen während der eigenen Schulzeit sowie durch den Druck erzeugt, alle erlernten Sprachen muttersprachlich "perfekt beherrschen" zu müssen: "Es gilt noch immer die Anforderung, das so zu können wie die Franzosen." (5)

In den Interviews spiegeln sich gesellschaftlich umstrittene Vorstellungen von Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Spracherwerb wider. Einzelne Interviewpartner greifen verbreitete Befürchtungen auf, dass vor allem jüngere Kinder durch mehrsprachige Unterrichtsaktivitäten überfordert würden, dass eine zu frühe Mehrsprachigkeit zu einer "Vermischung" der Sprachen führe oder dass das frühe Französischlernen in der Vorschule dem Erwerb der Erstsprachen entgegenstehen könnte:

Dann kommt das kleine portugiesische Kind, was zuhause Portugiesisch spricht, muss dann Luxemburgisch lernen und dann darf es auch Französisch dazu lernen. Das wir ja ein Kudelmuddel ohne Ende. (7)

Ich verstehe nicht, wieso unbedingt so früh gefördert werden muss. Es ist ja bewiesen, dass Kinder mit zwölf Jahren in zwei Jahren eine Sprache lernen können, wohingegen Kinder mit sechs Jahren sechs Jahre brauchen, um auf das gleiche Niveau zu kommen. [...] Und deswegen bin ich wirklich komplett dagegen, die Kinder in diesem jungen Alter so zu überfordern. Es ist nämlich wissenschaftlich bewiesen, dass Kinder das später besser und schneller lernen. Weil sie viel reifer sind. Sie haben dann viel Wissen und können darauf aufbauen. Sie wissen, wie der Prozess beim Sprachenlernen, beim Grammatiklernen ist. Und in der Gesellschaft ist einfach das Bild verbreitet, dass es besser wäre, wenn Kinder alles früher lernen. (5)

In den hier zitierten Argumentationen fällt auf, dass wissenschaftliche Studien aus anderen Ländern – z.B. zum frühen Fremdsprachenlernen in Deutschland (z.B. Piske 2017) – auf den mehrsprachigen Kontext Luxemburgs übertragen werden, ohne dass die unterschiedlichen Erwerbs- und Lernbedingungen reflektiert werden. Zudem werden die bildungspolitischen Ziele einer kindgerechten Sensibilisierung für die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit abgelehnt, da diese von Vorstellungen eines rigiden Grammatiklernens überlagert werden.

Bei der Reformierung des Französischunterrichts müssten deshalb ideologische Debatten z.B. über die Rolle der luxemburgischen Sprache im Schulsystem, über Integrationsmöglichkeiten von ausländischen Kindern sowie die Frage der Chancengerechtigkeit in den Blick genommen werden. So sei es nicht immer einfach, wissenschaftlich fundierte und ideologisch beeinflusste Argumente eindeutig voneinander zu trennen, insbesondere, wenn es um die luxemburgische Sprache und ihren Stellenwert in Gesellschaft und Schulsystem gehe: "Sprachen werden oft [...], gerade wenn es um das Luxemburgische geht, dann ist das ideologisch." (5)

Um blockierenden Unterrichtsvorstellungen, Spracheinstellungen und Sprachideologien langfristig entgegenwirken zu können, erfordere es einen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, in welchem es zu klären gilt, welchen Stellenwert die französische Sprache im luxemburgischen Bildungssystem in Zukunft

einnehmen soll, sowie eine durch das Bildungsministerium angestoßene, wissenschaftlich geführte Debatte darüber, wie modernes Sprachenlernen im Luxemburg des 21. Jahrhunderts aussehen kann:

Wie gesagt, für mich muss das in der Gesellschaft geklärt werden. Das kann die Politik nicht allein. Die Politik muss die Debatte in der Gesellschaft ankurbeln, und dann muss die Gesellschaft aber in eine ehrliche Reflexion kommen und sagen, ok, was hätten wir gern im Bereich Sprachen. [...] Wenn wir das allein in der Schule machen, ohne dass die Gesellschaft dafür sensibilisiert ist, wird das ganz schwierig. Da stoßen wir auf viel Widerstand. (3)

4.2 Einflussfaktoren auf der Ebene des Schulsystems

In den Interviewdaten lassen sich neben den beschriebenen gesellschaftlichen Vorstellungen rund um das Sprachenlernen in Luxemburg unterschiedliche Einflussfaktoren auf der Ebene des Schulsystems sowie bildungspolitischer Entscheidungen ausmachen.

Als Ressource beschreiben einzelne Interviewpartner eine positive "Dynamik" (3) in Teilen der Lehrerschaft, welche sich in den letzten Jahren nach bildungspolitischen Maßnahmen eingestellt habe. So hätten z.B. die Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne für die Grundschule im Jahr 2009 und die damit einhergehende Aufwertung von mündlichen Sprachkompetenzen, die Diskussion über Ergebnisse von Schulleistungsstudien und unzureichende Chancengerechtigkeit im luxemburgischen Schulsystem sowie Fortbildungsprogramme zur Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen, welche z.B. durch die Schulentwickler Claudia Neugebauer und Claudio Nodari von der PH Zürich (Neugebauer & Nodari 2012) in Luxemburger Grundschulen implementiert wurden, zu einem "Hinterfragen" (3) der bestehenden Lehr- und Lernkultur geführt:

[...] Was einfach "in" ist im Moment, das ist das Sprachenkonzept von Claudio Nodari aus der Schweiz [„Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen“]. Und wo die Leute auch im Französischunterricht darauf zurückgreifen vom didaktischen Konzept her und ihre Unterrichtsplanung so aufbereiten, dass das Mündliche den Platz bekommt, den es braucht. [...] Diese Lehrer sind viel zufriedener mit ihrem Sprachenunterricht, weil die Kinder aktiver sind, weil die Kinder mehr Spaß am Sprachgebrauch haben und merken, ja, ich kann richtig sprechen, da sind die Chancen auch groß, dass sie das auch richtig schreiben und es weniger Krampf und Sprachbüffeln ist, es ist ein interaktives Lernen des Sprachgebrauchs vom Mündlichen zum Schriftlichen. (3)

Kritisiert wird allerdings auch, dass Reformen in der Vergangenheit häufig nicht konsequent zu Ende geführt worden seien und es einige gescheiterte Maßnahmen gegeben hätte:

Ich sag mal, dass man bei der Reform 2009, da war so viel beieinander, da kam eigentlich das Pädagogische und die Kompetenzorientierung zu kurz, [...] weil so viel Anderes reformiert wurde. [...]. Dass man dann wirklich sagt, jetzt konzentrieren wir uns auf die Französischreform [...]. Und das ist immer das Problem, dann kommen doch noch sechs andere Sachen. Und dann wird es zu viel. Und dann [...] greift man auf alte Muster zurück und sagt, ok ich habe 20 Jahre lang überlebt und das war ja auch gut so. (8)

Die Studie zeigt darüber hinaus, dass es innerhalb des Schulsystems nahezu unüberwindliche "Gräben" (6) gibt, welche die Unterrichtsentwicklung im Fach Französisch blockierten: In den Interviews werden unterschiedliche ideologische Vorstellungen innerhalb der Lehrerschaft hinsichtlich der Ziele und Unterrichtsmethoden beschrieben. Während beispielsweise kompetenzorientierte, schüleraktivierende oder kommunikative Unterrichtsformen in vielen Grund- und Sekundarschulen bereits Anwendung fanden, zeigten sich Teile der Lehrenden kritisch gegenüber Reformen und innovativen Unterrichtsprojekten. Ein Festhalten an einer elitären Ausrichtung des Französischunterrichts mit form- und grammatikorientierten Schwerpunkten sowie an der traditionellen Selektionsfunktion seien verbreitet:

Alors, il y a plusieurs fractures. Il y a une fracture idéologique entre ceux qui pensent qu'il faut plutôt travailler par une forme de méritocratie. Cette méritocratie passerait par une façon d'enseigner de manière très traditionnelle qui est issue finalement sur le regard de l'histoire de l'enseignement du latin, c'est-à-dire on passe par la règle. Mais ce qui est valable pour le latin, qui est une langue morte, ne peut pas être valable pour le français [...], pour une langue vivante. Et donc, la deuxième idéologie qui passerait plutôt par cette idée d'immersion scolaire, non pas sociétale, mais scolaire, où tout porterait vers une activité communicative et l'intégration de la grammaire se ferait par le biais de ces productions-là. (11)

Insbesondere in der Lehrerbildung erwiesen sich diese Ideologien als blockierend, wenn junge Lehrende von ihren Ausbildungslehrern an den Schulen auf traditionelle, grammatikorientierte Unterrichtsformen festgelegt würden und es so zu deren Reproduzierung komme:

Dann haben sie sich bemüht, was sie bei mir gelernt haben auch anzuwenden und bekommen gerade so eine *Tutrice* [Ausbildungslehrerin], die setzt sich hinten in die Klasse und sagt dann, oh ja, aber du hast da einen Fehler an die Tafel geschrieben oder du hast nicht richtig verneint. Du musst aufpassen, du musst richtig sagen „ne pas“. [...] Dann hat das einen mega Effekt auf die. Und dann merke ich, dass das, was wir besprochen haben, wo sie so offen dafür sind, dass das mit einem Mal von so einer Person kaputt gemacht werden kann oder sehr gebremst werden kann. [...] und das System reproduziert sich auch da immer. (7)

Darüber hinaus wird in den Interviews immer wieder der "Graben" (6) zwischen *École fondamentale* (Vor- und Grundschule) und *Lycée classique* benannt. In den Argumentationen von Vertretern beider Schulformen zeigt sich, dass der jeweils anderen Seite die Verantwortung für gescheiterte Reformen zugeschoben wird:

Von Vertretern der *École Fondamentale* werden die Reformverweigerung im *Lycée classique*, die negative und defizitorientierte Evaluationskultur sowie die hohen Anforderungen im Bereich Grammatik und Schriftsprache als Gründe angeführt, auch in der Grundschule keinen konsequenten Wandel zur Kompetenzorientierung vollziehen zu können, da man die Schülerinnen und Schüler auf die Erwartungen und den Unterrichtsstil im *Lycée* vorbereiten müsse:

Als wir den neuen *plan d'études* vorgestellt haben, der auf Kompetenzorientierung ausgelegt und am GeR orientiert war, in welchem das Schriftliche nur einer von vier Aspekten war, haben wir v. a. von Lehrenden des *Cycle 4* zu spüren bekommen, dass sie die Kinder aber auf das *Lycée* vorbereiten müssen. Das heißt, von oben, vom *Lycée classique* wird ein starker Druck auf die Grundschule ausgeübt und alle Bemühungen, den Sprachenunterricht kompetenz- und handlungsorientierter zu gestalten, scheitern. (6)

Von progressiven Vertretern des *Lycée* wird ebenso der Vorwurf an die *École fondamentale* gerichtet, bisher keine wirkliche Reform des Französischunterrichts realisiert zu haben. In den ersten Lernjahren sei der Übergang von einem kindgerechten und spielerischen zu einem normativen, auf Schriftsprache, Grammatiklernen und monotone Lehrwerkarbeit fokussierten Französischunterricht zu schnell, den Lernenden werde somit die Freude an der französischen Sprache von Anfang an verdorben:

Ich merke, dass viele Schüler Französisch einfach überhaupt nicht mögen. Und ich bin überzeugt davon, dass wir es auch nicht richtig anpacken im *Fondamental*. [...] also ganz am Anfang ist es ja so ein bisschen spielerisch und zack wird es direkt so normativ. Und ich glaube, das ist Gift. Wirklich. Und ganz schnell schrauben wir die Anforderungen in die Höhe und ich glaube, wir arbeiten da über den Köpfen von den Kindern. Und wir vergällen, wir vergrämen. Es gibt keine Freude. Das ist schade, finde ich. Also wir sind auch so negativ, das ist noch unsere Evaluationskultur. (7)

Um die Übergangsprobleme zwischen den Schulformen und die unterschiedlichen Reformgeschwindigkeiten innerhalb des Schulsystems überbrücken zu können, fordern die Interviewpartner eine einheitliche Reformierung des Französischunterrichts in allen Schulstufen sowie ein kohärentes Sprachenkonzept von der frühen Kindheit bis zum Schulabschluss. Hierfür seien ein intensiver Dialog zwischen den Akteuren unterschiedlicher Schulformen, eine Prozessbegleitung durch externe, didaktisch ausgebildete Experten, eine gemeinsame Reflexion und Koordinierung didaktischer Ansätze sowie ein langfristiger Reformprozess notwendig:

[...] si on veut reformer l'enseignement du français au Luxembourg, il faut absolument que des passerelles entre les cycles et les régimes soient faites de manière très sérieuse, [...]. Et non plus cette absence de communication, c'est-à-dire vraiment une réflexion, suivie et contrôlée par des personnes externes de préférence. [...] le mieux, je pense, serait de prendre quelques professeurs, enseignants du cycle inférieur, quelques enseignants [...] en cycle

supérieur, quelques enseignants du fondamental, de créer une grande équipe de francophiles, de mettre un professeur didacticien derrière eux, et de dire, commencez depuis le début. Et avec une période d'adaptation à chaque fois. Et de remonter, de réussir à trouver une ligne cohérente entre toutes ces personnes. (11)

4.3 Einflussfaktoren auf der Ebene der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung

Auf der Ebene der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung wurden die Interviewpartner zu ihren Sichtweisen auf die Kompetenzen der Lehrenden, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, das Unterrichtsmaterial sowie didaktische Ansätze und Methoden, welche für den Französischunterricht relevant sind, befragt.

Die Kompetenzen von luxemburgischen Lehrenden für den Französischunterricht werden als wichtiger Einflussfaktor gesehen, von den befragten Personen jedoch unterschiedlich eingeschätzt. Die Interviewpartner differenzieren zwischen sprachlichen und didaktischen Kompetenzen sowie nach Schulform, Ausbildungsort und Sprachhintergrund der Lehrenden:

Zunächst beschreiben die Befragten eine große Diskrepanz zwischen Französischlehrenden im *Lycée classique*, welche meist ausschließlich dieses Fach unterrichten, und Grundschullehrenden, welche als Generalisten für die drei Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch sowie die meisten Sachfächer zuständig sind. Erstere verfügten über hohe sprachliche, jedoch nicht unbedingt über ausreichende didaktische Kompetenzen. Letztere seien didaktisch-methodisch gut ausgebildet, hätten jedoch häufig Defizite in der französischen Sprache:

[...] Les profs du secondaire, ils maîtrisent leur domaine, mais ils ne savent pas forcément enseigner. [...] Au fondamental, ils ont fait la didactique, mais ils ne savent pas parler la langue. (10)

Schwächen und fehlende Sprachpraxis vieler Grundschullehrender im Bereich des Mündlichen – verbunden mit den oben beschriebenen negativen Sprachstellungen – könnten somit zur Weitergabe der eigenen Unsicherheit an die Lernenden beitragen und die Freude an mündlicher Kommunikation im Klassenraum verhindern:

[...] quand je parle aux enseignants, je vois que les enseignants eux-mêmes sont en grande difficulté de communiquer en français. [...] Dans notre équipe, les enseignants me renvoient cette même image, ils ne parlent pas le français quotidiennement. [...] pour parler, pour s'exprimer, que je trouve qu'est une partie très importante de la langue, pour véhiculer l'envie de parler, l'envie de communiquer, de s'exprimer, si nous-même on ne l'a pas en tant qu'enseignant, comment peut-on le communiquer vers l'élève ? (10)

Eine weitere Herausforderung sehen die Interviewpartner in der großen Heterogenität der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der französischen Sprache, welche mit dem unterschiedlichen sprachbiographischen sowie auch mit dem sozialen Hintergrund begründet wird (Kühn 2008: 15). Die Datenanalyse zeigt, dass der Französischunterricht derzeit den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachgruppen bzw. mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in der französischen Sprache nicht gerecht wird. So seien beispielsweise frankophone Schülerinnen und Schüler inhaltlich und sprachlich unterfordert, wenn die vorhandenen Materialien undifferenziert eingesetzt werden:

Ich meine, wenn man im dritten Schuljahr einen Hörtext von einer CD aus dem Buch anhört und man hat da Kinder sitzen, die daheim Französisch sprechen, dann ist das ein bisschen, ich nenn' das mal Kleinkinderprogramm. Die kommen sich dann aber ziemlich unterfordert vor, um es fein auszudrücken. (3)

Schülerinnen und Schüler mit anderen romanischen Erstsprachen, welche Französisch häufig als Zweitsprache in ihrem Umfeld antreffen und im Anfangsunterricht ihre mündlichen Kompetenzen als Ressource einbringen könnten, würden hingegen durch den frühen Fokus auf schriftsprachliche Normen entmutigt:

Sagen wir mal die lusophonen Schüler, die sagen eher: "ok da kann ich mal bisschen Kompetenz mit rein bringen". Die sind dann eher am Anfang motivierter, und dann kommt aber wieder ein Rückschritt, dass man sagt, das Wichtigste ist aber das Schriftliche, das Schreiben, die Rechtschreibung, Grammatik, und dann haben sie genauso Schwierigkeiten wie die anderen. (8)

Vorteile im Französischunterricht hätten vor allem Schülerinnen und Schüler, welche aufgrund ihres sozialen Hintergrunds mit den Funktionsweisen und Evaluationsformen eines auf schriftsprachlichen Normen basierenden Sprachenunterrichts vertraut seien:

Aber die Schwächeren, in Gänsefüßchen, ich glaube, es liegt einfach an dem schulischen Lernen. Das, was da abgefragt wird, das hat dann auch wieder mit dem sozialen *Background* zu tun. Die tun sich damit schwer, wie die Schule funktioniert: abfragen, lernen, abfragen, wo werde ich evaluiert, wie werde ich wertgeschätzt oder auch nicht, das hängt wirklich damit zusammen. Da geht die Schere ganz klar, immer weiter auseinander. (8)

Eine Herausforderung der Materialentwicklung sei es deshalb, der spezifischen Heterogenität der Französischlernenden in luxemburgischen Klassenzimmern gerecht zu werden und Materialien für unterschiedliche Lernziele, Lerntypen und Lernausgangsbedingungen auszuarbeiten. In den Interviewdaten bestätigt sich, dass es für den Luxemburger Kontext in didaktisch-konzeptueller Hinsicht kaum sinnvoll ist, den Französischunterricht als Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu kategorisieren (Kühn 2008: 16) oder Lehrmaterialien aus anderen Unterrichtskontexten einzusetzen:

In der Zwischenzeit habe ich gedacht, na gut, vielleicht ist es tatsächlich so, dass wir in Luxemburg Bücher produzieren sollten. [...] Aber dann sollte man ein ordentliches Konzept haben. Das ist nicht einfach. Ich finde die Sprachensituation in Luxemburg wirklich sehr speziell. Sie ist nicht vergleichbar mit der Schweiz. Ich weiß nicht, womit sie überhaupt vergleichbar ist. Ich habe in keinem Buch irgendwas gefunden, wo ich dachte, das ist es. Es ist immer alles so durchwachsen hier. Und das Französisch ist ganz klar auch keine *français langue étrangère*, und es ist keine *langue seconde*, aber es ist auf keinen Fall eine Muttersprache. Was ist es? Es ist ganz speziell und deshalb passt nie was richtig. (7)

Unter den befragten Experten besteht wenig Einigkeit über die konkrete didaktische Ausrichtung des Französischunterrichts. Diskutiert wird zum Beispiel, in welchem Verhältnis das Französischlernen zum Lernen der Erst- bzw. Zweitsprache Luxemburgisch stehen sollte, welche von einzelnen Interviewpartnern als Integrations- bzw. gemeinsame Kommunikationssprache gesehen wird:

[...] manchmal bin ich erstaunt, [...] wir haben in unserer Klasse, was weiß ich, neun unterschiedliche Nationalitäten oder so bei 20 Kindern. Wow, da kommt man da rein, aber man merkt es nicht, weil alle sprechen Luxemburgisch. Das finde ich aber schön. (7)

Auch der unvorbereitete Übergang vom frühen Französischlernen in der Vorschule zur Alphabetisierung in deutscher Sprache wird kritisiert. Da in bisherigen bildungspolitischen Vorgaben nicht definiert wird, welche Rolle die deutsche Sprache – neben der Kommunikationssprache Luxemburgisch, der Sensibilisierung für die französische Sprache und den Erstsprachen der Kinder – in der Vorschule spielen soll und Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs bisher auf Luxemburgisch entwickelt werden (Weth 2018: 146-147), wird in den Interviews mehrfach die Frage aufgeworfen, inwiefern der deutschen Sprache bei der Vorbereitung auf die Alphabetisierung ein größerer Platz eingeräumt werden sollte:

Ich sage meinen Lehrern am Ende des *Cycle 1*, macht doch das phonologische Bewusstsein auf Deutsch! Da müsste man auch ein bisschen Deutsch sprechen dürfen, das würde auf die Alphabetisierung vorbereiten! Wenn wir mündliches Französisch machen, [...] stelle ich mir die große Frage: Wie kommen wir dann aber zum Deutschen rüber? [...] Was für ein phonologisches Bewusstsein machen wir dann? (1)

Mehrere Interviewpartner beschäftigen sich mit der Frage, wie der Sprachenunterricht konzeptuell an die besondere mehrsprachige und mehrkulturelle Situation angepasst werden kann. Angesprochen wird immer wieder die für den luxemburgischen Kontext entwickelte Handreichung "Overture aux langues" zur Förderung von Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion (Tonnar, Krier & Perregaux 2010), wobei aus den Interviews nicht hervorgeht, inwieweit dieser Ansatz auch in der Praxis des Französischunterrichts Anwendung findet. Einzelne Interviewpartner plädieren für die Zusammenarbeit mit frankophonen Lehrenden, allerdings ist das *one-person-one-language*-Prinzip, welches den Lernenden eine Immersion in die Zielsprachen Luxemburgisch/Deutsch und Französisch ermöglichen würde, für den luxemburgischen Kontext umstritten, da eine

strikte Sprachentrennung dem flexiblen Sprachgebrauch mehrsprachiger Personen zuwiderlaufe:

Moi, je pense qu'il devrait avoir les enseignants luxembourgeois, ça c'est sûr, avec ces trois langues. Mais je pense qu'un intervenant francophone devrait être là pour assurer ..., il va enrichir l'environnement. (10)

In den Interviews spiegelt sich die Suche nach didaktischen Ansätzen wider, welche der spezifischen Situation der Mehrsprachigkeit gerecht werden, wobei auch hier – wie bei der Materialentwicklung – betont wird, dass Konzepte aus anderen Ländern für den Luxemburger Kontext kaum adaptierbar seien:

Et nous, on a l'obligation de mettre en place un système qui va appuyer tous nos élèves. Et surtout, aujourd'hui, qu'on est un monde multilingue, multiculturel, ici au Luxembourg, on est tous multiculti. [...] Alors, pourquoi nous ne pourrions pas mettre en place quelque chose pour cela ? Et c'est difficile, parce qu'on ne peut pas aller copier sur un autre. [...] On pourrait être modèle. (10)

Und schließlich wird die Bedeutung des kulturellen Lernens angesprochen, welches in bisherigen didaktischen Veröffentlichungen und Lehrwerken für den Französischunterricht eher eine untergeordnete Rolle spielt. In den folgenden Interviewbeispielen wird deutlich, dass die französische Sprache und Kultur als Teil der 'eigenen' Kultur gesehen wird:

Mais, au début, je pense qu'il faut découvrir l'amour qu'on peut porter pour les histoires, pour la parole, pour la narration, pour l'imaginaire. [...] Raconter, faire raconter, inventer, seraient pour moi les premières étapes de l'école. [...] une heure de narration par jour. [...] Il faut, parce que ça fait partie de notre culture commune [...]. (11)

Landeskunde und Kultur [...], das gehört auch zur Bewusstmachung, warum die Kinder eigentlich Französisch lernen. Sie sollen wissen, dass die französische Sprache ein großer Kulturträger ist. Dass es schön ist, nach Frankreich oder nach Belgien oder in die Schweiz zu fahren. Dass diese Länder große Wissenschaftler hervorgebracht haben. Sie sollen wissen, dass man in Brüssel Medizin studieren kann oder dass man in Grenoble Ingenieur werden kann und dass man dafür die Sprache brauchen kann. Und dass diese Länder unsere großen Nachbarn sind [...], die uns viele Werte gebracht haben, Werte von Demokratie [...]. (9)

5. Fazit

Die durchgeführte Interviewstudie hat einerseits gezeigt, dass der luxemburgische Französischunterricht grundsätzlich in günstigen gesellschaftlichen, institutionellen und didaktischen Kontextbedingungen verankert ist: Hierzu gehört z.B. der hohe gesellschaftliche Stellenwert des Französischen innerhalb der luxemburgischen Mehrsprachigkeit, der feste Platz des Französischunterrichts als Ziel- und

Unterrichtssprache im Schulsystem, welcher durch die aktuellen Reformmaßnahmen des Bildungsministeriums weiter ausgebaut wird, sowie die im europäischen Vergleich hohen mehrsprachigen Sprachressourcen von Lehrenden und Lernenden.

Andererseits wird durch die Datenanalyse deutlich, dass diese Ressourcen bisher noch nicht ausreichend genutzt werden und der luxemburgische Französischunterricht den kommunikativen Anforderungen einer modernen, mehrsprachigen Gesellschaft noch nicht ausreichend gerecht wird. Es zeigt sich, dass ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Einflussfaktoren berücksichtigt werden muss, wenn es gelingen soll, den Französischunterricht an Luxemburger Schulen langfristig zu reformieren und die Unterrichtsentwicklung erfolgreich voranzutreiben. In den Daten bestätigt sich, dass negative Spracheinstellungen, unreflektierte Sprachideologien und traditionelle Unterrichtsvorstellungen, welche in Teilen der Lehrerschaft, jedoch auch bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern sowie gesellschaftlichen Akteuren anzutreffen sind, in der Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung besonders blockierend wirken. Diese führen zu einem Festhalten an der traditionellen Selektionsfunktion der Elitesprache Französisch, einer an schriftsprachlichen Normen orientierten Evaluationskultur und einer Reproduktion von lehrerzentrierten Unterrichtsstilen.

Die Experteninterviews verdeutlichen die Suche nach einer Französischdidaktik, welche an die spezifischen sprachlichen und kulturellen Kontextbedingungen Luxemburgs angepasst ist. Obwohl es unter den Experten derzeit keine Einigkeit hinsichtlich eines kohärenten Sprachenkonzepts für das luxemburgische Schulsystem gibt, lassen sich aus den Daten Elemente einer kontextspezifischen Französischdidaktik herausarbeiten: So erscheint es z.B. notwendig, den Französischunterricht an bereits vorhandenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zu orientieren, eine Didaktik der Mündlichkeit im Hinblick auf die spezifischen kommunikativen Anforderungen der luxemburgischen Gesellschaft zu entwickeln, den Stellenwert von Grammatik und schriftsprachlichen Normen nach den Prinzipien eines kommunikativen, kompetenzorientierten Französischunterrichts auszurichten, vor allem in den ersten Lernjahren auf Methoden eines natürlichen, kindgerechten und spielerischen Spracherwerbs zu setzen, das kulturelle Lernen stärker zu berücksichtigen sowie alternative Formen einer positiven und differenzierenden Evaluationskultur zu implementieren.

Eingang des revidierten Manuskripts 08.01.2019

Literaturverzeichnis

- Berg, Charles; Milmeister, Marianne & Weis, Christiane (2013): Superdiversität in Luxemburg? In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Vielfalt der Sprachen – Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: Transcript, 9-36.
- Budach, Gabriele & de Saint-Georges, Ingrid (2017): Superdiversity and language. In: Canagarajah, Suresh (ed.): *The Routledge Handbook of Migration and Language*. New York: Routledge, 63-78.
- Fehlen, Fernand (2013): Die Stellung des Französischen in Luxemburg. Von der Prestigesprache zur Verkehrssprache. In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Vielfalt der Sprachen – Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: Transcript, 71-113.
- Fehlen, Fernand & Heinz, Andreas (2016a): *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Volkszählung*. Bielefeld: Transcript.
- Fehlen, Fernand & Heinz, Andreas (2016b): *Regards sur les langues au travail*. Luxembourg: STATEC.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gretsch, Gérard (2014): iTEO as a Tool-and-Result in dialogical multilingual language learning. In: Morys, Nancy; Kirsch, Claudine; de Saint-Georges, Ingrid & Gretsch, Gérard (Hrsg.): *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 183-217.
- Hadjar, Andreas; Fischbach, Antoine; Martin, Romain & Backes, Susanne (2015): Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: *Bildungsbericht Luxemburg 2015, Band 2, Analysen und Befunde*, Universität Luxemburg/Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 34-56.
- Kirsch, Claudine & Bes Izuel, Asunción (2017): Emergent multilinguals learning languages with the iPad app iTEO: a study in primary schools in Luxembourg. In: *Language Learning Journal*. Routledge [DOI: 10.1080/09571736.2016.1258721].
- Klein, Charlie & Peltier, François (2017): *Regards sur la population au 1^{er} janvier 2017*. Luxembourg: STATEC.
- Kühn, Peter (2008): *Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle.
- Lenz, Thomas; Helfer, Malte; Levy, Jérôme & Wallossek, Peter (Hrsg.) (2015): *Bildungsbericht Luxemburg, Band 1: Sonderausgabe der „chiffres clés de l'éducation nationale“ 2013/14*. MENJE, Service des Statistiques et Analyses/Universität Luxemburg.
- MENJE [= Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse] (Hrsg.) (2017a): *Une nouvelle approche pour l'apprentissage du français* [Online: <https://tinyurl.com/y987g7sg>, 01.12.2018].
- MENJE [= Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse], Service des statistiques et analyses (2017b): *Enseignement fondamentale, Education différenciée, statistiques globales et analyse des résultats scolaires*. Luxembourg.
- MENJE [= Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse], Service des statistiques et analyses (2017c): *Les chiffres clés de l'éducation nationale*. Statistiques et indicateurs 2015/16. Luxembourg.

- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag, 457-471.
- Morys, Nancy (2012): "Wie Mehl in einem grobmaschigen Sieb" – Luxemburger Lehrerstudierende und ihr Verhältnis zur französischen Sprache. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 324/12, 36-38.
- Morys, Nancy (2014): Spracheinstellungen von Lehrenden als Ressource und Herausforderung für die Sprachendidaktik. In: Morys, Nancy; Kirsch, Claudine; de Saint-Georges, Ingrid & Gretsche, Gérard (Hrsg.): *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 119-140.
- Morys, Nancy (2017): *Qualitative Interviewstudie zum Französischunterricht in Luxemburg – Forschungsbericht*. Luxemburg: SCRIPT/Universität Luxemburg.
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (2012): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern: Schulverlag Plus.
- Pettinger, Paul & Heggen, Linda (2012): Plaidoyer pour une école bilingue. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur* 324, 41-43.
- Piske, Thorsten (2017): The earlier, the better? Some critical remarks on current EFL teaching to young learners and their implications for foreign language teacher education. In: Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (Hrsg.): *The Professional Development of Primary EFL teachers. National and International Research*. Münster/New York: Waxmann, 45- 57.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karin (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 155-173.
- Seele, Claudia (2017): L'éducation plurilingue au Luxembourg – Expériences tirées d'une phase pilote. In: MENJE/SCRIPT (Hrsg.): *Pädagogische Handreichung. L'éducation plurilingue dans la petite enfance*. Luxemburg, 28-65.
- Tonnar, Christiane; Krier, Marguerite & Perregaux, Christiane (2010): *Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxemburg: Ministère de l'Education nationale.
- Weber, Jean-Jaques (2015): Language, multilingualism and racism. In: *Being multilingual Blog* [Online: <https://tinyurl.com/y8zm9ws6>, 01.12.2018].
- Weber, Jean-Jacques (2014): *Flexible Multilingual Education. Putting Children's Needs First*. Bristol: Multilingual Matters.
- Weth, Constanze (2018): Schriffterwerb in Luxemburg. In: Lenz, Thomas; Baumann, Isabell & Küpper, Achim (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018*. Universität Luxemburg/SCRIPT, 142-151.