



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Sprachen und individuelles Spracherleben an Luxemburgischen Sekundarschulen

Qualitative Interviews mit Schüler*innen

verfasst von / submitted by

Fiona Kieffer BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019/ Vienna 2019

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

A 066 899

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

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Großer Dank geht an meine Eltern und Geschwister, ohne die es nicht möglich gewesen wäre. Besonders bedanken möchte ich mich auch bei Nici, Sabrina, Nina, Carina, Susi, Dany, Mathilde und Sarah für die besten Gespräche und vielseitige Unterstützung, die unter anderem auch diese Arbeit besser gemacht haben.

Den Teilnehmer*innen der Interviews herzlichen Dank für eure Zeit und Motivation.

Inhaltsverzeichnis

1.) EINLEITUNG	6
2.) ENTWICKLUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	8
2.1) SPRACHE, MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHREPERTOIRE.....	8
2.2) SPRACHERLEBEN	14
2.3) ERGÄNZENDE ASPEKTE VON MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHERLEBEN	17
2.4) SPRACHENLERNEN IM SCHULISCHEN KONTEXT	20
2.5) FOKUS AUF LUXEMBURGISCHE SCHULEN	21
2.5.1) <i>Sprachensituation in Luxemburg</i>	21
2.5.2) <i>Einführung in das luxemburgische Schulsystem</i>	23
2.6) ZUSAMMENFASSUNG DES KAPITELS.....	25
3.) FORSCHUNGSFRAGE.....	26
4.) METHODEN (ERHEBUNGS- UND ANALYSEMETHODEN)	27
4.1) INTERVIEWS.....	31
4.2) INTERVIEWFORMEN	34
4.2.1) <i>Das fokussierte Interview</i>	35
4.2.2) <i>Das problemzentrierte Interview</i>	36
4.3) UMSETZUNG DER DATENERHEBUNG	40
4.3.1) <i>Vorbereitung der Interviews und des Leitfadens</i>	41
4.3.2) <i>Pilotphase und Umsetzung der Interviews</i>	46
4.3.3) <i>Methode der Auswertung</i>	48
4.4) ZUSAMMENFASSUNG DES KAPITELS.....	55
5.) ANALYSE.....	56
5.1) SCHÜLERIN TAM.....	57
5.1.1) <i>Thematische Progression</i>	57
5.1.2) <i>Analyse</i>	60
5.1.3) <i>Zusammenfassung der Analyse TAM</i>	70
5.2) SCHÜLERIN CAM.....	71
5.2.1) <i>Thematische Progression</i>	72
5.2.2) <i>Analyse</i>	74
5.2.3) <i>Zusammenfassung der Analyse CAM</i>	93
5.3) SCHÜLER LAT	93
5.3.1) <i>Thematische Progression</i>	94
5.3.2) <i>Analyse</i>	97

5.3.3) Zusammenfassung der Analyse LAT.....	110
6.) VERGLEICHENDE ANALYSE.....	111
7.) DISKUSSION	113
8.) LITERATUR	118
9.) ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	122
10.) ANHANG.....	123
10.1) TRANSKRIPTKONVENTIONEN.....	123
10.2) ÜBERSICHT DISKURSIVE STRATEGIEN	124
10.3) LEITFADEN DER INTERVIEWS	124
10.4) SPRACHENPORTRAITS	127
10.4.1) Sprachenportrait TAM.....	127
10.4.2) Sprachenportrait CAM.....	128
10.4.3) Sprachenportrait LAT.....	128
10.5) TRANSKRIPTE	128
11.) ABSTRACT	129

1.) Einleitung

Ein Kritikpunkt im Bereich Sprachlehr- und -lernforschung liegt vermehrt auf dem langjährigen Ignorieren oder Vernachlässigen der emotionalen Ebene des Sprachenlernens. Der Einbezug dieser zusätzlich zur kognitiven Ebene ist laut Busch (2015) für die Beschäftigung mit dem Prozess des Sprachenlernens wichtig und notwendig. Sie erklärt dazu, dass ein emotional positiv wahrgenommenes Spracherleben für die Möglichkeiten einer Person, sich selbst als Sprecher*in der jeweiligen Sprache wahrzunehmen und zu projizieren, relevant ist (Busch 2015, S.62).

Mit Einbezug dieser Perspektive auf das Sprachenlernen wird in der vorliegenden Arbeit das Spracherleben von einzelnen Sprecher*innen näher betrachtet. Auch Kramersch (2009) betont den Einfluss der oft ignorierten Ebene der einzelnen Individuen, welche die Sprachen lernen und den Prozess durch ihre eigene Wahrnehmung und Vorstellung prägen. Kramersch (2009) erläutert: „The narratorial self brings into focus the indispensable role of private memory and imagination in language learning: remembering how (past experiences and emotions) and imagining what if (future scenarios for action).“ (Kramersch 2009, S.74). Somit werden sowohl vergangene Erfahrungen als auch die Zukunftsperspektiven von Sprecher*innen beim Sprachenlernen relevant. Wenn Lernende und ihre Erfahrungen hingegen in verschiedene Bereiche aufgeteilt werden und nur diese einzelnen Teilbereiche in ihrer Interaktion mit Sprachen betrachtet werden, wird das ganzheitliche Erleben der Individuen ignoriert (Kramersch 2009, S.2). Der Fokus auf dem erzählenden Subjekt bringt die Erfahrung von Einzelnen in den Vordergrund und bezieht die Vergangenheit und Zukunft als relevante neue Ebenen mit ein. (Kramersch 2009)

Um diese Einflussfaktoren des Sprachenlernens umfassender zu berücksichtigen, werden in der vorliegenden Arbeit individuelle Erlebnisse und Erfahrungen von Lernenden durch eine Datenerhebung und Analyse genauer bearbeitet. Während Sprachenlernen in jeder Lebensphase und in unterschiedlichsten Rahmenbedingungen vorkommt, konzentriert sich diese Arbeit auf jugendliche Schüler*innen, die verschiedene Fremdsprachen in einem schulischen Rahmen lernen. Diese Schüler*innen können sowohl auf einige Jahre Sprachunterricht zurückblicken, als auch die aktuelle Situation des Sprachenlernens in der Schule einbeziehen sowie sich in Bezug auf ihre (sprachliche) Zukunft in und außerhalb des schulischen Rahmens äußern. Die Schüler*innen besuchen entsprechend ihres Alters Sekundarschulen. Als eingrenzenden Rahmen für die Datenanalyse werden Sekundarschulen in Luxemburg ausgesucht, in denen Fremdsprachenlernen einen starken Fokus bildet.

Innerhalb dieses institutionellen Rahmens richten sich die Forschungsfragen in Anlehnung an das Konzept von Busch (2015) auf das Erleben der Sprachen und des schulischen Sprachunterrichtes durch Schüler*innen von Sekundarschulen in Luxemburg. Dabei sollen sowohl rückblickend, als auch aktuell die Emotionen, Einstellungen und Erfahrungen zu Sprachen und Sprachunterricht erforscht werden, wobei der sprachbiographische Hintergrund der einzelnen Schüler*innen einfließt. Durch diesen Fokus wird ein besonderer Akzent auf die emotionale Ebene als Teil des Sprachenlernens gelegt, der nicht von der kognitiven Ebene abgegrenzt werden kann und soll. In einer anschließenden Analyse werden die sprachlichen Formulierungen der Schüler*innen in diesem Kontext untersucht.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden dieser Ausrichtung entsprechend Konzepte wie Spracherleben, Mehrsprachigkeit und Sprachrepertoire (vgl. Gumperz 1964) näher definiert, um anschließend die institutionelle Rahmensituation in luxemburgischen Sekundarschulen zu beschreiben. Daraus entwickelt sich die konkrete Fragestellung dieser Arbeit, die auf das subjektive Spracherleben durch Emotionen, Vorstellungen und Einstellungen von Schüler*innen luxemburgischer Sekundarschulen fokussiert ist und eine qualitative Datenerhebung erfordert.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die relevanten und passenden Methoden zur Erhebung und Analyse von Datenmaterial beschrieben. Dabei werden problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000), die durch einen Leitfaden gestützt werden, als Erhebungsmethode für die individuellen Perspektiven von Schüler*innen im multilingualen Bildungssystem ausgewählt. Die bei den Interviews erhobenen Audiodaten bilden in transkribierter Form den Ausgangspunkt für eine Diskurshistorische Analyse (vgl. Wodak & Reisigl 2009). Interviews und Analyse sind entsprechend der Forschungsfragen auf Äußerungen zum individuellen Spracherleben und zu Spracheinstellungen sowie auf die Formulierung dieser Äußerungen fokussiert. Dabei wird auch der Gesamtkontext der Schule und der Sprachensituation im Land einbezogen.

Entsprechend dieser Vorgehensweise stellt sich die Strukturierung der vorliegende Arbeit dar. Im nächsten Kapitel wird die Entwicklung der Forschungsfrage über theoretische Grundlagen nachvollzogen.

2.) Entwicklung der Forschungsfrage

Während Busch (2015) und Kramersch (2009) mit ihrem Fokus auf subjektive und emotionale Aspekte des Sprachenlernens implizit die lernende Person in den Vordergrund stellen, wird diese Relevanzsetzung auch bei der Lerner*innenorientierung vorgenommen, die als ein Ausgangspunkt der Arbeit beschrieben werden kann. Schreus und Dembraveanu (2014) charakterisieren die Lerner*innenorientierung in der Sprachlehr- und -lernforschung, welche als Gegenentwurf zur weit verbreiteten Lehrer*innenorientierung gesehen werden kann, durch einen Hauptfokus auf die Lernenden, welche ihr Wissen individuell konstruieren und aufbauen sollen (Schreus & Dembraveanu 2014, S.37). Anthony, Kaur, Ohtani & Clarke (2013) stellen fest, dass hierbei die Rahmensituationen des Lernens (wie beispielsweise ein schulischer Kontext), sowie die Identität der Lerner*innen einen entscheidenden Einfluss haben. Besonders der Faktor der Identität der Personen spielt durch den Einbezug von individuellen Emotionen, Vorstellungen und Vorerfahrungen im Folgenden eine große Rolle. Dies schließt auch an Erläuterungen Kramschs (2009) an, in welchen sie die Subjektperspektive im Sprachenlernen hervorhebt. Ähnlich dazu stellen Anthony et al. (2013) die Perspektiven von Schüler*innen an den Anfang der Weiterentwicklung von Sprachlernen und Unterrichten: „Research seeking students’ perceptions began with the premise that for teachers and researchers to be able to understand and improve learning and teaching, we need to canvas students’ needs and viewpoints.“ (Anthony et al. 2013, S. 7). Diese Herangehensweise wird auch bei der vorliegenden Arbeit gewählt. Im Gegensatz zu einem großen Teil der Forschung zur Lernendenorientierung sollen die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lernenden in dieser Arbeit jedoch nicht nur als Mittel zur Entwicklung unterschiedlicher Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung und Umsetzung dienen, sondern den Hauptfokus der Analyse darstellen. Die vielseitigen emotionalen und subjektiven Einflüsse im Sprachenlernen stellen einen wichtigen Fokuspunkt dar.

Um sich mit diese individuellen Wahrnehmungen auseinandersetzen zu können, müssen die zugrundeliegenden Konzepte von Sprache, Mehrsprachigkeit und damit verbundene Einflüsse klar definiert werden, was im folgenden Unterkapitel ausgearbeitet wird.

2.1) Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachrepertoire¹

Um Mehrsprachigkeit thematisieren zu können, ist es wichtig, das Verständnis dieses Konzeptes abzuklären. Im Alltag wird der Begriff meist benutzt, wenn Sprachen, oft nicht

¹ Zur Ergänzung der in diesem Kapitel beschriebenen Inhalte zur Mehrsprachigkeit empfehlen sich die Bücher von Horner und Weber (2012) und Busch (2013).

näher definiert, gezählt und mehr als zwei bzw. drei Sprachen festgestellt werden. Horner und Weber (2012) problematisieren die Nutzung des Mehrsprachigkeitsbegriffs:

„What is the study of multilingualism? Some researchers distinguish between the different languages - an assumption that we have questioned in this chapter. They sometimes study purported differences between the language acquisition of bilinguals, trilinguals, quadrilinguals, pentalinguals, etc., seemingly unaware that these categories are in need of being problematized: what counts as a separate language? how do mixed codes count? (...) Most speakers in the world have a repertoire of varieties at their disposal, and hence are multilingual, whether these varieties are traditionally included within the same 'language' or under separate 'languages' – as we have seen, this is primarily a socio-political distinction.“ (Horner & Weber 2012, S. 33-34)

Hier stellen sie die Frage, was als eigene Sprache bezeichnet wird und wie Sprachen abgegrenzt werden. Horner und Weber (2010) bezeichnen diese Sprachunterscheidungen als soziopolitische Kategorien und sehen Mehrsprachigkeit bei verschiedenen 'Varietäten'. Auch Blommaert (2010) definiert Mehrsprachigkeit mit Referenz auf die sprachlichen Ressourcen der Sprecher*innen:

„Multilingualism, I argued, should not be seen as a collection of 'languages' that a speaker controls, but rather as a complex of *specific* semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined 'language', while others belong to another 'language'. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies.“ (Blommaert 2010, S.102, Hervorhebung im Original)

Die konventionellen Definitionen von 'Sprache' werden von diesen Autoren in Frage gestellt und das Augenmerk wird zusätzlich auf die Nutzungsmöglichkeiten unterschiedlicher Varietäten, Register und Modalitäten der Kommunikation gerichtet. Gumperz (1964) etabliert das Konzept eines sprachlichen Repertoires, welches neue Perspektiven auf Mehrsprachigkeit eröffnet, indem es die zur Verfügung stehenden kommunikativen Mittel beleuchtet und Sprachen nicht mehr als Einheiten zusammenfasst (vgl. Busch 2013, S.20). Busch (2010) resümiert das Konzept Sprachrepertoire folgendermaßen: „Sprachrepertoire meint die Gesamtheit der (sprachlichen/kommunikativen) Möglichkeiten, die Sprecher/innen in spezifischen Situationskontexten zur Verfügung stehen.“ (Busch 2010, S.59) Damit wird auch der Fokus auf individuelle Sprecher*innen ermöglicht, den Blommaert (2010) folgendermaßen erklärt:

„Our focus of analysis should be the actual linguistic, communicative, semiotic resources that people have, not abstract and idealized (or ideologized) representations of such resources. Our focus should, therefore, be on repertoires, on the complexes of resources that people actually possess and deploy.“ (Blommaert 2010, S.102).

Die Idee des Repertoires setzt sich also von den idealisierten Vorstellungen von Sprachen und Sprecher*innen ab. Damit werden laut Busch (2015) ausdrücklich auch Varietäten in Bezug auf Register, Stil oder Dialekt eingeschlossen, ebenso wie kontextspezifische Anpassungen.

Dieser Perspektive auf Mehrsprachigkeit entsprechend plädieren Horner und Weber (2012) für eine breite Mehrsprachigkeitsdefinition als 'verbale Repertoires' mit mehreren Varietäten. Damit würde Mehrsprachigkeit auch Bilingualismus, Trilingualismus, usw. einschließen². Aufgrund der Kritik an dem Konzept der einzelnen 'Sprachen' und des Einbezugs unterschiedlicher Dialekte, Register, Codes usw. empfiehlt sich das Wort 'Varietäten' statt 'Sprachen': „Languages – or rather varieties – exist on linguistic continua, and in many situations it makes little sense to distinguish between separate languages.“ (Horner & Weber 2012, S.31). Weber (2015) gibt dazu in Anlehnung an das sprachliche Repertoire ein wichtiges Beispiel, wodurch die Sinnhaftigkeit der Konzepte von Sprache und Mehrsprachigkeit durch historische Vergleiche in Frage gestellt wird. Sein Vergleich dreht sich um eine als einsprachig angesehene Person, die im 19. Jahrhundert Luxemburgisch, damals als Dialekt definiert, und Deutsch spricht, im Gegensatz zu einer Person mit dem gleichen Sprachrepertoire im 21. Jahrhundert, die als zweisprachig definiert wird, da Luxemburgisch nun als Sprache angesehen wird. Dazu zieht Weber (2015) die Schlussfolgerung, dass die allgemeine Definition von Mehrsprachigkeit als Kenntnis von zwei oder mehr Sprachen nicht passt und Probleme aufweist. Er empfiehlt daher folgenden Umgang mit Sprachen und Dialekten:

„There is really only one way out: namely, to count everything in our linguistic repertoires. If the distinction between language and dialect is a matter of politics, then we cannot rely upon it for a definition of multilingualism. We will just have to include all the varieties that a person speaks, whether they are perceived as languages or dialects.“ (Weber 2015, S.29).

² Mazurkiewicz-Sokołowska (2012) kritisiert ebenfalls das begriffliche Feld rund um die Mehrsprachigkeit, besonders im Hinblick auf Lernen/ Erwerben, Erst-/ Zweitsprachen, Fremdsprache, Ln, (un-)gesteuert. Sie bezeichnet die Schwierigkeiten im Ausdrucksfeld als begriffliches Handicap, bei dem versucht wird, komplexe Prozesse voneinander abzugrenzen (vgl. Mazurkiewicz-Sokołowska 2012, S.139-144).

Obwohl er sich hier auf die Unterscheidung zwischen Dialekt und Sprache konzentriert, bringt sein Vergleich ein einleuchtendes Argument gegen die willkürlichen Abgrenzung von Varietäten vor. In der vorliegenden Arbeit wird diese klare Abgrenzung von Sprachen, wie im Konzept des sprachlichen Repertoires, nicht vorgenommen, wobei der Begriff 'Sprache' hier durchaus Verwendung findet, um besonders im Kontext des Sprachenlernens den weit verbreiteten Begriff zu nutzen und ggf. auch als Standardsprachen angesehene Varietäten wie Französisch oder Deutsch zu benennen. Da die subjektiven Sichtweisen sowie die Wahrnehmungen von Sprecher*innen ihres Repertoires in dieser Arbeit eine entscheidende Rolle spielen, werden die weit verbreiteten Sprachkategorien vor allem im empirischen Teil der Arbeit miteinbezogen, wenn die interviewten Sprecher*innen diese Kategorien selbst thematisieren und beschreiben³. Ansonsten wird auf den Begriff 'Varietäten' zurückgegriffen, um die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten in Bezug auf stilistische, regionale und soziale Sprachvarianten einer Person zu beschreiben. Auch der Begriff 'Mehrsprachigkeit' ist nicht unumstritten, da dieser ebenfalls von einer Zählbarkeit und somit von der Abgrenzbarkeit einzelner Sprachen ausgeht (vgl. Horner & Weber 2012, S.4). Dennoch wird dieser Begriff wegen seiner weiten Verwendung und Anerkennung in der Arbeit verwendet. (Horner & Weber 2012)

Eine zusätzliche Ebene zu den begrifflichen Abgrenzungen bringt Volgger (2010) in den Vordergrund, indem sie sich mit dem Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache im Vergleich zum Lernen weiterer Fremdsprachen auseinandersetzt. Als wesentlichen Unterschied beim Lernen jeder weiteren Fremdsprache bezeichnet sie die erhöhte Sprachbewusstheit, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen wird. Die Tatsache, dass Unterschiede im Lernen festgestellt werden, ist in der Diskussion zu den Mehrsprachigkeitsbegriffen nicht zu ignorieren (vgl. Volgger 2010). Da der Fokus der Arbeit jedoch auf der Wahrnehmung von Sprecher*innen liegt, wird das nicht ausführlicher erläutert. Das Interesse beschränkt sich somit auf die von den Sprecher*innen festgestellten und beschriebenen Unterschiede.

Innerhalb des Konzeptes von Sprachrepertoires ist das Lernen von Fremdsprachen als ein Erweitern des Sprachrepertoires anzusehen, wie Blommaert feststellt: „(...) acquiring these [available] resources (a process usually called 'language learning') would be in effect be the construction of a multilingual repertoire.“ (Blommaert 2010, S.105). Dies bringt das Lernen

³ Zudem wird der Begriff 'Sprache' weiterhin benutzt, wenn dieser in Referenz auf andere Autor*innen vorkommt, welche diesen in ihren Konzepten verwenden.

'neuer' Sprachen in einen größeren Kontext, indem diese 'Sprachen' in direkte Verbindung mit dem bestehenden Repertoire gesetzt werden. Die neue Varietät muss nicht als fremd angesehen werden, wenn sie als sprachliche Ressource das Repertoire erweitert und die Möglichkeit des Kombinierens dieser Ressourcen im Lernprozess nahe liegt.

Innerhalb dieses Konzeptes Sprachrepertoire ist es wichtig, dass Sprecher*innen nicht unreflektiert festen Gruppen zugeordnet werden:

„Im Gegensatz zu traditionelleren soziolinguistischen Vorstellungen, wonach bestimmte Sprechweisen auf die Zugehörigkeit zu bestimmten regionalen oder sozialen Gruppen wie ein Signifikant auf ein Signifikat verweisen, bricht Gumperz' Konzept mit solchen Gleichsetzungen. Obwohl internalisiert und keineswegs beliebig, wird das sprachliche Repertoire als prinzipiell offen verstanden, als Möglichkeit zur Positionierung, die Sprecher_innen in situierten Interaktionen vornehmen.“ (Busch 2015, S. 51).

Entsprechend können sich Sprecher*innen selbst positionieren, was auch bedeutet, dass eine sprecherzentriertere Perspektive eingenommen wird. Bei dieser Selbsteinschätzung haben Sprachideologien, also die Ideen und Vorstellungen der Personen zu den Varietäten und deren Gebrauch, und Spracheinstellungen einen entscheidenden Einfluss (vgl. Blommaert 2010, S.102). Horner und Weber (2012) beschreiben Sprachideologien folgendermaßen: „(...) language ideologies are the cultural systems of ideas and feelings, norms and values, which inform the way people think about languages. Because ideologies constitute simplified representations of reality, such thinking often tends to be of a stereotypical manner.“ (Horner & Weber 2012, S. 16). Solche stereotypischen Annahmen beeinflussen auch die Sprecher*innen der jeweiligen Varietäten. Busch (2015) erklärt die Einflüsse auf die Spracheinstellungen von Sprecher*innen:

„Persönliche Spracheinstellungen werden maßgeblich dadurch bestimmt, welcher Wert einer Sprache oder einer Varietät in einem bestimmten sozialen Raum zugemessen wird. In Bezug auf das sprachliche Repertoire bedeutet dies, dass die als einschränkend oder ausgrenzend erlebte Macht sprachlicher Kategorisierungen besonders dann wahrgenommen wird, wenn Sprache nicht wie selbstverständlich zur Verfügung steht, wenn Menschen zum Beispiel nicht als legitime Sprecher_innen einer bestimmten Sprache oder Sprechweise anerkannt werden oder sich selbst nicht als solche wahrnehmen.“ (Busch 2015, S.57)

Diese sprachlichen Kategorisierungen werden über verschiedene Sprachideologien getätigt. Einige dieser weit verbreiteten Ideologien werden im Folgenden kritisch betrachtet.

Dazu gehört die Ideologie der 'Muttersprache', die laut Horner und Weber (2012) weit verbreitet und eng mit Identitätszuschreibungen verbunden ist. Zugleich sei diese monolingual ausgerichtet, da vorausgesetzt wird, dass es nur eine Sprache gibt, die man als solche bezeichnet. Problematisch an dem Konzept ist einerseits die Vergangenheit des Begriffs durch die Nutzung durch die Nazi-Propaganda (vgl. Horner & Weber 2012, S.19), andererseits die negative Sicht auf Nicht-Muttersprachler*innen, welche durch dieses als defizitär angesehen werden können. Blommaert (2010) geht in seinen Erläuterungen zu 'truncated repertoires' (beschränkte Repertoires) ebenfalls auf die Idee von 'muttersprachlichen' Sprecher*innen ein:

„No one knows *all* of a language. That counts for our so-called mother tongues and, of course, also for the other 'languages' we acquire in our life time. Native speakers are not perfect speakers. (...) There is nothing wrong with that phenomenon of partial competence: no one needs all the resources that a language potentially provides.“
(Blommaert 2010, S.103, Hervorhebungen im Original)

Die Feststellung, dass das sprachliche Wissen nie alle Stile, Kontexte und Kommunikationsbereiche umfasst, ist notwendig, um von der Ideologie der perfekten Sprecher*innen Abstand zu nehmen. Mit dieser verbunden ist auch die Ideologie des sprachlichen Purismus (Horner & Weber 2012), die Urteile darüber ermöglicht, was als gute bzw. schlechte Sprache bezeichnet wird. Dadurch werden verschiedene Aspekte des dauerhaften Sprachwandels verurteilt und zudem angenommen, dass eine bestimmte Gruppe von Sprechern keinen Akzent hat, nämlich die Sprecher der 'Standardsprache' (Horner & Weber 2012, S.18-20). Mit diesen Urteilen werden Sprachhierarchien aufgebaut. Horner und Weber (2012) erläutern in Bezug auf diese Hierarchien, dass in Verbindung mit der Vorstellung klar trennbarer Sprachen und Dialekte meist die Idee einhergeht, dass (offizielle) Sprachen 'besser' sind als andere Varietäten. Dementsprechend werden Hierarchien aufgestellt, die zum Beispiel auch durch Konzepte wie 'Standardsprache' unterstützt werden. (Horner & Weber 2012, S. 16-20)

Da diese Ideologien zu Sprachen im öffentlichen Diskurs weit verbreitet sind, haben sie auch Einfluss auf die Wahrnehmung des individuellen Repertoires der Sprecher*innen. Während das Hinterfragen dieser Ideologien nicht im Mittelpunkt der Arbeit steht, kann ihr Einfluss auf die individuelle Wahrnehmung und somit das subjektive Spracherleben nicht ignoriert werden.

Nachdem die Kategorien und Ideologien rund um Sprache und Mehrsprachigkeit hier ansatzweise diskutiert wurden, bringt Buschs Kommentar (2013) zu den unterschiedlichen Kategorisierungen, die in Bezug auf die Konzepte Bilingualismus und Mehrsprachigkeit (zeitliche Variablen; unterschiedliche, sprachliche Rahmensituationen; Alter usw.) geprägt werden, wichtige Aspekte in den Vordergrund: „Aus dem Spiel der Variablen ausgespart bleiben die entscheidende Bedeutung des subjektiven Spracherlebens, das Gewicht von Sprachideologien und das Nebeneinander paralleler, untereinander verschränkter oder miteinander rivalisierender kleinräumiger Sprachregime.“ (Busch 2013, S.45). Vor allem das subjektive Spracherleben wird im folgenden Teil näher definiert.

2.2) Spracherleben

Busch (2010, 2013, 2015) entwickelt das Konzept des Spracherlebens, das sie an die Idee von Heteroglossie anlehnt und eng mit dem sprachlichen Repertoire verknüpft. Heteroglossie stellt (wie das Sprachrepertoire) die Vorstellung von Sprachen als geschlossene, einheitliche Systeme in Frage und sieht Sprache stattdessen als vielschichtig und differenziert in ihrer 'tatsächlichen Redevielfalt' (Busch 2013, S.10). Auf dieser Basis bearbeitet sie das Konzept des Spracherlebens, das die genauere Auseinandersetzung mit den Sichtweisen und Erfahrungen von Sprecher*innen ermöglicht. Sie definiert ihren Ansatz folgendermaßen:

„Mit dem Begriff Spracherleben umreißen wir einen Ansatz, der danach fragt, wie Menschen in mehrsprachigen Lebenszusammenhängen ihre Sprachlichkeit wahrnehmen und bewerten und welche Erfahrungen, Gefühle oder Vorstellungen sie damit verbinden. Oder andersherum gesagt: wie sie sich – gegenüber anderen oder sich selbst – in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, positionieren und darstellen. Gefragt wird nach dem Bezug des Spracherlebens zur individuellen Lebensgeschichte einerseits, zu historisch-gesellschaftlichen Konfigurationen mit ihren Zwängen, Machtgefügen, Diskursformationen und Sprachideologien andererseits.“ (Busch 2010, S.58).

Ein wesentlicher Aspekt des Spracherlebens ist also die Selbstdarstellung und Positionierung der Sprecher*innen. Im Zusammenspiel mit den individuellen Erlebnissen wird dabei die eigene Position im Diskurs und gegenüber den Normen sowie Ideologien der Gesellschaft definiert. Es stellt sich unter anderem die Frage, welche Varietäten die Sprecher*innen als ihre eigenen ansehen bzw. welche sie benutzen. In der Exploration dieser Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung im Kontext des Spracherlebens ist die biographische Dimension wichtig. Anhand dieser kann nachvollzogen werden, wie sich das sprachliche Repertoire im Laufe des Lebens entwickelt und verändert (Busch 2015, S.58). Dementsprechend beschreibt

Busch (2015) einen biografischen Zugang: „Die Subjektperspektive ermöglicht es, die biographische Dimension des sprachlichen Repertoires in den Blick zu nehmen, also nachzuvollziehen, wie das Repertoire sich prozesshaft von Kindheit an entlang des Lebenswegs entwickelt und verändert.“ (Busch 2015, S.56). Dabei ist darauf zu achten, dass es nicht um eine chronologische Rekonstruktion der Erweiterung des Sprachrepertoires geht, sondern darum, wie die Erfahrungen auf sprachlicher und körperlicher Ebene erlebt werden und wie sich dies durch Einstellungen widerspiegelt:

„What interests us here is not so much the way linguistic skills are acquired and accumulated along the time axis; instead we wish to be able to trace how, by way of emotional and bodily experience, dramatic or recurring situations of interaction with others become part of the repertoire, in the form of explicit and implicit linguistic attitudes and habitualized patterns of language practices.“ (Busch 2017, S.349-350).

Die subjektive, biographische Dimension der Entwicklung des sprachlichen Repertoires ist dementsprechend der Ausgangspunkt, um die Perspektiven eines Sprechers mit ihren emotionalen und körperlichen Erfahrungen nachzuvollziehen. Da die körperliche Seite laut Busch (2015) oft vernachlässigt wird, orientiert sich Spracherleben auch an der Phänomenologie der Wahrnehmung von Merleau-Ponty (2009), welche der körperlichen und emotionalen Dimension des Erlebens von Sprache und des Sprechens mehr Aufmerksamkeit widmet. Busch (2015) erklärt den Zusammenhang mit Spracheinstellungen: „Erst wenn wir Sprache nicht auf ihre kognitive und instrumentale Dimension reduzieren, sondern ihrem essenziell intersubjektiven, sozialen Charakter und ihrer leiblich-emotionalen Dimension Rechnung tragen, können Fragen nach persönlichen Sprachattitüden adäquat gestellt werden (...)“ (Busch 2015, S.56). Diese Dimensionen sollen ein vollständigeres Bild vom individuellen Spracherleben ermöglichen, indem die unterschiedlichen Einflüsse bei sprachlichen Prozessen miteinbezogen werden. Wie bereits in Bezug auf das sprachliche Repertoire erläutert (Busch 2015), prägen Sprachideologien und deren Kategorisierungen die individuelle Wahrnehmung, indem sie Zugehörigkeiten und Ausschlüsse definieren. Erleben bezieht laut Busch (2013) mögliche Wünsche und Gefühle von Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu bestimmten Gruppen mit ein. Das Erleben von sprachlicher Macht ist durch diese Kategorien und Zuordnungen im Konzept des Spracherlebens verankert und offenbart sich auch in der Wahrnehmung von Ohnmacht durch Sprecher*innen. Diese kann beispielsweise mit einem Machtgefälle oder sprachlicher Hierarchisierung verbunden sein (Busch 2013, S.19).

Im sprachlichen Verhalten kann dies sich darin äußern, dass Sprecher*innen sich in einer Sprache anerkannt fühlen oder dass sie versuchen, diese Sprache zu verbergen, indem sie beispielsweise schweigen (vgl. Busch 2015, S.54). Spracherleben inkludiert daher auch den Einfluss von Diskursen über Sprachen und Sprechweisen auf die Positionierung dieser Personen und Fragen nach den damit verbundenen Gefühlen und Empfindungen der Personen, welche sich durch die Augen anderer wahrnehmen (Busch 2015, S.52-53). Diese Wahrnehmung der Sprecher*innen von sich selbst und durch andere Personen als sprachlich Handelnde ist ein wichtiger Faktor des Spracherlebens (Busch 2013, S.18). Stevensons (2013) Beschäftigung mit subjektivem Spracherleben von Sprecher*innen unterstreicht das Interesse an den sprachlichen Ressourcen dieser Sprecher*innen im Gegensatz zu den 'Sprachen' oder Varietäten selbst. Sein Fokus liegt zudem auf den Erfahrungen der Sprecher*innen und nicht auf der Einschätzung oder Bewertung dieser Sprachkenntnisse (Stevenson 2013).

Durch Einbezug all dieser Faktoren in das Konzept Spracherleben soll das sprachliche Repertoire von einzelnen Sprecher*innen möglichst in seiner komplexen Gesamtheit und mit den Interdependenzen zwischen Varietäten dargestellt werden (Busch 2010, S.58). Dabei stehen situative, emotionale Erfahrungen im Vordergrund, während messbare Leistungen und vermeintlich neutrale Einschätzungen in den Hintergrund geraten (Busch 2013, S.18).

Die Merkmale von Spracherleben zeigen deutlich, wie eng dieses mit dem Konzept des sprachlichen Repertoires verknüpft ist, das auf die tatsächlich genutzten kommunikativen Möglichkeiten und die Positionierungen von Sprecher*innen in Interaktionen fokussiert ist (vgl. Busch 2015). Der Perspektivenwechsel weg von Einzelsprachen und Dialekten und hin zu Sprecher*innen und ihren Ausdrucksmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten ist die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem individuellen Spracherleben. Die Selbstpositionierungen von Sprecher*innen bringen eine neue Ebene in die Betrachtung dieser Sprecher*innen und ihrer Repertoires.

Mit dem Augenmerk der vorliegenden Arbeit auf dem Spracherleben der Sprecher*innen mit individuellen Repertoires sollen besonders die Erfahrungen während des Lernens der Varietäten in diesem Repertoire exploriert werden. Das Spracherleben ist in Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen mit den dabei aktiven Einflüssen von Spracheinstellungen, Machtgefügen und Ideologien, sowie der individuellen Lebensgeschichte besonders bemerkenswert, da sich hierbei das sprachliche Repertoire erweitert. Personen, die in

verschiedenen Kontexten Sprachen gelernt und somit unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, sind hierfür von großem Interesse.

Ergänzend zu den bisher beschriebenen Konzepten gibt es einige wichtige Beiträge zur Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Kontext des Sprachenlernens, die im nächsten Unterkapitel kurz erläutert werden.

2.3) Ergänzende Aspekte von Mehrsprachigkeit und Spracherleben

Im Kontext der Mehrsprachigkeitskonzepte muss Kramsschs (2009) wegweisende Arbeit zum mehrsprachigen Subjekt einbezogen werden, das die individuelle Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Subjektes beleuchtet und somit an dessen Erfahrungen und Perspektiven koppelt. Sie definiert ein mehrsprachiges Subjekt wie folgt:

„Under ‘multilingual’ subject, I include people who use more than one language in everyday life, whether they are learning a foreign or second language in school, or speaking two or more languages in daily transactions, or writing and publishing in a language that is not the one they grew up with. In most cases, they will have acquired one or several languages as a child, and learned the others in various formal and informal settings. They might not know all these languages equally well, nor speak them equally fluently in all circumstances, and there are some they used to know but have largely forgotten.” (Kramsch 2009, S.17).

Kramsschs (2009) Sichtweise auf mehrsprachige Personen unterscheidet sich von den beschriebenen Definitionen, in welchen der Begriff Sprache grundsätzlich hinterfragt wird. Zwar betont sie, dass die Kenntnis der unterschiedlichen Sprachen eines Individuums nicht gleich gut sein oder ein bestimmtes Niveau erreichen muss, um Mehrsprachigkeit anzunehmen, doch es findet kein deutliches Einbeziehen von verschiedenen Varietäten oder Hinterfragen der Abgrenzbarkeit der Sprachen statt (vgl. Busch 2010, Weber 2015). Kramsch geht hier stärker auf die Kontexte des Lernens und Nutzens der Sprachen ein, welche für das Erleben von Sprachen auch von Bedeutung sind. Dies erwähnt Busch eher in Verbindung mit dem Einfluss verschiedener Erfahrungen auf Spracheinstellungen (vgl. Busch 2017).

Kramsschs (2009) Erwähnung der unterschiedlichen Sprachgebrauchs- und -lernkontexte in ihrer Definition des mehrsprachigen Subjekts ist ein wichtiger Aspekt, der einen großen Einfluss auf das Spracherleben haben kann. Besonders den subjektiven Sichtweisen der Lernenden auf ebendiese Kontexte wird im Folgenden Beachtung zukommen. Mit „subjektiv“ bezeichnet Kramsch (2009) hauptsächlich die Erfahrung der Lerner*innen mit den persönlichen Aspekten von Sprache und die Veränderung der Lernenden, die im Sprachlernprozess stattfindet (Kramsch 2009, S.17). In ihrer Arbeit nutzt sie den Begriff

'subject position', um zu erläutern, wie sich die Personen diskursiv, psychologisch, sozial und kulturell (re-)präsentieren, indem sie Rückgriff auf symbolische Systeme nehmen. Konkret schreibt sie weiter:

„In this book, I shall use the term ‘subject position’ to characterize the way speakers position themselves in discourse, well aware that multilingual speakers can occupy many positions simultaneously depending on which language they choose to use, with whom, on which topic, depending on the different memories evoked by different codes as well as the different expectations each of these codes raises in their interlocutors or in their readers.” (Kramersch 2009, S.20)

Kramersch (2009) macht hier die wichtige Feststellung, dass mehrsprachige Sprecher*innen sich verschieden positionieren können, indem sie eine Sprache abhängig von anderen Sprecher*innen, dem Thema des Gesprächs, den damit verbundenen Erinnerungen und Erwartungen auswählen können. Diese (vielfältigen) Positionierungen durch Sprachwahl und deren Hintergründe werden bei der Beschäftigung mit dem Spracherleben miteinbezogen.

Kramersch (2009) ist besonders an Sprachlernenden und deren Lernerfahrungen interessiert. Deren Aussagen analysiert sie, um die subjektive Realität dieser Sprecher*innen zu ergründen:

„(...) as testimonies of language learners remind us, the power to arouse emotions and to create subjective effects in both speakers and listeners comes less from the content of what is said than from the form in which it is said. Indeed, the power to act comes more often than we think from words, i.e. from symbolic forms, spoken or written, heard or remembered, parroted or recounted, thus making our actions part of a larger symbolic reality. In order to understand this symbolic reality, we have to look at the way multilingual speakers and writers make use of linguistic symbols to refer to, represent, or index subjective truths that cannot be conveyed by simply ‘telling it like it is’.“ (Kramersch 2009, S.50-51).

Hier wird die Macht der Sprache thematisiert, welche Handlungen beeinflusst und subjektive Realitäten schafft. Diese Sichtweise auf Sprache wird im Rahmen des sprachlichen Repertoires wenig miteinbezogen, soll in den Darstellungen und Äußerungen von Sprecher*innen zu ihrem subjektiven Erleben jedoch nicht ignoriert werden.

Pavlenko (2007), die bedeutende Arbeit in Bezug auf Sprache und Emotionen leistet, geht ebenfalls auf subjektive Realität ein und bezeichnet damit, wie die Personen Sprachen erleben und wahrnehmen. Sie thematisiert dabei auch, mit welchen Gefühlen die Personen den Sprachlernprozess verbinden und bezieht den Einfluss der biographischen Dimension mit ein.

Neben der 'subject reality' benennt Pavlenko die 'life reality', also wie die Geschehnisse waren oder sind, wobei dies in Bezug auf die subjektive Wahrnehmung, die auf das Individuum in diesem Kontext ausgerichtet ist, nur begrenzt relevant ist. Abschließend unterscheidet sie noch die textuelle bzw. sprachliche Realität, das heißt die Art und Weise, wie Vorfälle oder Erlebnisse von den Sprecher*innen wiedergegeben werden. Dabei spielt Positionierung erneut eine große Rolle. (Pavlenko 2007, S.165-170)

Diese Ebenen sind für die Auseinandersetzung mit Spracherleben hilfreich, um Äußerungen und Erklärungen entsprechend umfassend zu thematisieren.

Wie bereits kurz erörtert, hat Volgger (2010) sich mit mehrsprachigen Personen und deren Lernprozess auseinandergesetzt. Sie nennt eine größere Sprachbewusstheit als entscheidenden Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem weiterer Sprachen. In Volggers Erläuterungen zum Dynamischen Mehrsprachigkeitsmodell (vgl. Herdina & Jessner 2002) erklärt sie deren Annahmen, dass mehrsprachige Systeme Faktoren entwickeln, die bei einsprachigen nicht vorhanden sind. Dazu gehören laut Volgger (2010) Sprachlern-, Sprachmanagement- und Sprachbewahrungsfertigkeiten, welche eine erhöhte 'metalinguistic awareness', also (metalinguistische) Sprachbewusstheit, zur Folge haben. Dies verändert das Sprachenlernen bei Mehrsprachigen (vgl. Volgger 2010, S.170-171). Volgger (2010) zieht folgende, pointierte Schlussfolgerung: „Mehrsprachigkeit macht einen Unterschied beim Lernen von Sprachen, denn wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen.“ (Volgger 2010, S.172). In ihrer Arbeit zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit bezieht Volgger (2010) subjektive Theorien stark mit ein. Diese können auch als Alltag- oder Lagentheorie bezeichnet werden und konzentrieren sich auf die Wahrnehmung von individuellen Personen. Damit werden Selbst- oder Weltsichten bezeichnet, die ähnlich wie wissenschaftliche Theorien über Argumentationsstrukturen verfügen (Volgger 2010, S.174-175). Diese sind wichtig, um festzustellen, wie Lernende selbst über den Einfluss ihrer Mehrsprachigkeit auf das Fremdsprachenlernen denken (Volgger 2010, S.172).

Der Einfluss der verschiedenen Varietäten im Repertoire für das Fremdsprachenlernen soll im Kontext dieser Arbeit zum Spracherleben auch einbezogen werden. Die Mehrsprachigkeit und ggf. auch Sprachbewusstheit von mehrsprachigen Sprecher*innen ist in dieser Arbeit insofern relevant, wie ebendiese Sprecher*innen sie einordnen und im Lernprozess bewerten. Zusätzlich ist die höhere Sprachbewusstheit von Mehrsprachigen hilfreich, um mit den Personen über den Prozess des Lernens zu sprechen, da letztere sich dieser Vorgänge bewusster sind als einsprachige Personen. Durch diese vergleichsweise höhere

Sprachbewusstheit wird es möglicherweise erleichtert, das subjektive Spracherleben von Sprecher*innen zu ihrer Sprachnutzung zu thematisieren.

In diesem Kapitel zur Mehrsprachigkeit liegt der Fokus deutlich auf der individuellen Mehrsprachigkeit, da die Forschungsfrage auf Individuen und ihr Erleben ausgerichtet ist. Die anderen Dimensionen von Mehrsprachigkeit (gesellschaftliche, institutionelle und u.U. diskursive Dimension) werden von Franceschini (2011) verständlich erläutert, wobei in den folgenden Unterkapiteln vor allem die institutionelle Mehrsprachigkeit in Schulen aufgegriffen wird. Auf Basis der beschriebenen Perspektiven zu Mehrsprachigkeit wird im Folgenden der Forschungsfokus festgelegt. Die persönliche Perspektive von Sprecher*innen auf das Erleben ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und dem Lernen von Fremdsprachen bildet einen entscheidenden Fokus dieser Arbeit, weswegen andere Aspekte dieses Themas nicht ausführlich thematisiert werden. Da in diesem Fall das Sprachlernen und -erleben im schulischen Kontext im Mittelpunkt steht, wird dies im folgenden Teil ausführlicher vertieft.

2.4) Sprachenlernen im schulischen Kontext

Wie bereits am Anfang des Kapitels beschrieben, ist diese Arbeit auf die Erfahrungen von Lernenden ausgerichtet (vgl. Schreus & Dembraveanu 2014). Während in der Forschung zunehmend auch Aufmerksamkeit auf die besonderen Umstände des Unterrichts von mehrsprachigen Personen gelegt wird und Denkanstöße für Lehrer*innen dieser Schüler*innen formuliert werden (vgl. Kramsch 2009, S.190ff.), bleiben die Äußerungen und Positionierungen dieser Schüler*innen eher hintergründig. Das Interesse an den Perspektiven von Sprachlernenden macht eine Ausrichtung dieser Arbeit auf jugendliche Schüler*innen, welche in der Schule mit verschiedenen Sprachkursen konfrontiert werden, sinnvoll. Zusätzlich zu den Sprachen, welche zu Hause oder in anderen informellen Settings gelernt wurden, lernen die meisten Schüler*innen mindestens eine Sprache in der Schule, also in einem eher formalen, institutionellen Setting. Somit machen sie unterschiedliche Erfahrungen des Sprachenlernens und haben je nach Sprache ein anderes Erlebnis und dementsprechend andere Emotionen, die sie mit der Sprache und dem Unterricht verbinden. Schüler*innen sind noch im Prozess des Sprachenlernens im schulischen Fremdsprachenunterricht und haben daher eine unmittelbare Verbindung zu dieser Situation.

Da eine gewisse Sprachbewusstheit (vgl. Volgger 2010) und Erfahrung der Sprachlernenden notwendig ist, um das Erleben des sprachlichen Repertoires und dessen biographische Dimension bewusst wahrnehmen und ausdrücken zu können, werden im Fall dieser Arbeit nur Schüler*innen, die mindestens 15 Jahre alt sind und unterschiedliche

Sekundarschulen besuchen, mit einbezogen. Dementsprechend sind die Personen noch im schulischen (Sprach-)Lernkontext, können aber gleichzeitig schon auf einige Jahre des formalen Sprachunterrichtes zurückblicken und ihre Erfahrungen in einen größeren Kontext setzen.

Durch die Konzentration auf jugendliche Personen, die im schulischen Kontext (mehrere) Fremdsprachen lernen, wird für die vorliegende Forschungsarbeit eine weitere Eingrenzung getroffen. Konkret wird im Folgenden die zusätzliche Festlegung auf luxemburgische Schulen erklärt. Dieser Forschungsrahmen wird wegen der vielfältigen, mehrsprachigen Situation in Luxemburg und dessen Schulen vorgenommen. Während die Mehrsprachigkeit der einzelnen Personen ein Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, muss auch die institutionelle Mehrsprachigkeit der Schule thematisiert werden, die einen starken Einfluss auf das subjektive Erleben haben kann. Luxemburg ist mit Luxemburgisch, Deutsch und Französisch offiziell dreisprachig, wobei diese Sprachen zusätzlich zu Englisch in Schule obligatorisch unterrichtet und teilweise zur Unterrichtssprache werden (Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg⁴ 2018). Dies stellt einen Unterschied zu monolingual ausgerichteten Schulsystemen dar und macht die sprachliche Situation bemerkenswert. Die komplexe Situation von Mehrsprachigkeit und (Fremd-)Sprachenunterricht, die im luxemburgischen Schulsystem allgegenwärtig ist, stellt somit ein Auswahlkriterium für dieses Bildungssystems dar. Im nächsten Teil werden die institutionellen Voraussetzungen in Luxemburg, innerhalb derer das Spracherleben stattfindet, näher erörtert.

2.5) Fokus auf luxemburgische Schulen

Aufbauend auf der bereits getroffenen Eingrenzung des Forschungsinteresses wird im nächsten Teil näher beschrieben, was das Schulsystem in Luxemburg für diese Exploration des Spracherlebens zu einem geeigneten Forschungsrahmen macht und welche Aspekte dieses Systems noch wichtig sind.

2.5.1) Sprachensituation in Luxemburg

Das Großherzogtum Luxemburg, eines der kleinsten Länder Europas, liegt zwischen Belgien, Frankreich und Deutschland und hat eine Fläche von 2586 Quadratkilometern (Statec 2016). In Bezug auf die Sprachensituation haben die Nachbarländer und die Geschichte des Landes einen großen Einfluss. Seit dem 1984 eingeführten Gesetz zur Sprachenordnung (Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg⁵ o.J.) sind im Land drei Sprachen offiziell anerkannt; Französisch, Deutsch und Luxemburgisch. Luxemburgisch ist laut Horner und

⁴ offizielles Internetportal der Regierung des Großherzogtums Luxemburg

⁵ offizielles Gesetzblatt der Regierung des Großherzogtums Luxemburg

Weber (2008, S.71) germanischen Stammes und ähnelt den moselfränkischen Varietäten, die auch in den umliegenden Ländern gesprochen werden. Diese Varietät wurde 1984 im Gesetz als Nationalsprache anerkannt (*Mémorial A, N° 16, 1984, Artikel 1*), während Französisch als Gesetzessprache festgelegt wurde (*Artikel 2*). Zudem wird dargelegt, dass in administrativen und gerichtlichen Belangen zusätzlich zu diesen beiden Sprachen Deutsch zulässig ist (*Artikel 3*). (Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg o.J.)

Von den 602 000⁶ Einwohnern hatten am 1. Januar 2018 etwa 288 200 Personen eine nicht luxemburgische Staatsbürgerschaft (Statec 2018a). Weitere Zahlen bietet die folgende Tabelle. Des Weiteren gibt es eine beachtliche Anzahl von Grenzgänger*innen, die täglich zum Arbeiten nach Luxemburg kommen; Anfang 2018 umfasste diese etwa 188 100 Personen (Statec 2018b). Während diese Zahlen zu den Staatsbürgerschaften der Bevölkerung nicht direkt auf die sprachlichen Repertoires der Bewohner*innen übertragen werden können, ermöglichen sie doch einen Einblick in die Vielfalt der Sprachensituation Luxemburgs.

Year	1981	1991	2001	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Population	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓
Total population (x1000) ⁶	364.6	384.4	439.5	502.1	512.4	524.9	537.0	549.7	563.0	576.2	590.7	602.0
of which: Women	186.7	196.1	223.0	252.7	257.4	263.0	268.6	274.6	281.0	287.1	294.0	299.4
Luxembourgers	268.8	271.4	277.2	285.7	291.9	295.0	298.2	300.8	304.3	307.0	309.2	313.8
Foreigners	95.8	113.0	162.3	216.4	220.5	229.9	238.8	248.9	258.7	269.2	281.5	288.2
of which: Portugal	29.3	39.1	58.7	79.8	82.4	85.3	88.2	90.8	92.1	93.1	96.8	96.5
France	11.9	13.0	20.0	29.7	31.5	33.1	35.2	37.1	39.4	41.7	44.3	45.8
Italy	22.3	19.5	19.0	18.2	18.1	18.1	18.3	18.8	19.5	20.3	21.3	22.0
Belgium	7.9	10.1	14.8	16.7	16.9	17.2	17.6	18.1	18.8	19.4	20.0	20.2
Germany	8.9	8.8	10.1	12.0	12.0	12.3	12.4	12.7	12.8	12.8	13.1	13.1
Britain	2.0	3.2	4.3	5.5	5.5	5.6	5.7	5.9	6.0	6.1	6.1	5.9
Netherlands	2.9	3.5	3.7	3.9	3.9	3.9	3.9	4.0	4.0	4.0	4.3	4.3
Other EU ⁶	10.6	6.6	9.2	20.5	21.5	23.2	24.8	27.0	29.6	32.1	34.4	36.5
Other	...	9.2	22.5	30.1	28.7	31.2	32.7	34.5	36.5	39.7	41.2	43.8
Foreigners in %	26.3	29.4	36.9	43.1	43.0	43.8	44.5	45.3	45.9	46.7	47.7	47.9

Abbildung 1: Luxemburgische Bevölkerung nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft am 1. Januar (x1 000) 1981, 1991, 2001 – 2018 (Statec 2018a)

Diese Einführung erlaubt einen kleinen Einblick in die Sprachenlandschaft Luxemburgs und ihre unterschiedlichen Einflussfaktoren⁷. Die Zahlen erklären auch die Feststellung der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016, S.7), wonach 2012 annähernd die Hälfte der Schüler*innen an luxemburgischen Schulen einen Immigrations-Hintergrund hat (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 11%).

⁶ Genauigkeit der Zahlen der Statec (2018): 3. Vorkommastelle

⁷ Für eine umfassendere Beschäftigung mit der Sprachensituation in Luxemburg empfiehlt sich Horner & Weber (2008).

Im nächsten Unterkapitel wird näher auf das luxemburgische Schulsystem und dessen Sprachensituation eingegangen.

2.5.2) Einführung in das luxemburgische Schulsystem

Um die individuellen Erfahrungen mit Sprache von Schüler*innen in luxemburgischen Schulen nachvollziehbar zu machen, werden die wichtigsten Etappen und Übergänge in Bezug auf Sprache erklärt. Im luxemburgischen Gesetz zu den Lehrplänen der Grundschule ist festgelegt, dass in den zwei obligatorischen Vorschuljahren hauptsächlich auf Luxemburgisch gearbeitet wird, wohingegen die Unterrichtssprache in den meisten Fächern ab dem ersten Grundschuljahr Deutsch ist; dazu gehört auch die erste Annäherung an das Lesen und Schreiben (Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg 2011, S.2990). Durch diese Regelung werden besonders an die Vielzahl von Schüler*innen mit romanischen Familiensprachen, beispielsweise Portugiesisch und Französisch, sehr hohe sprachliche Anforderungen gestellt (Seele 2015, S.157). Deutsch bleibt vom ersten bis zum letzten (sechsten) Jahr der Grundschule Hauptunterrichtssprache (Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg 2011, S.2990). Ab der Mitte des zweiten Grundschuljahres wird auch Französisch als weitere Sprache unterrichtet, Luxemburgisch als Unterrichtsfach stellt während der gesamten Grundschulzeit nur eine Wochenstunde dar (Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg 2011, S.3181). Englisch wird erst in den Sekundarschulen verpflichtend unterrichtet (Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg 2018). Laut Horner & Weber (2015) haben staatliche Schulen seit 1843 einen 'elite bilingualism' verbreitet, wobei nur die Standardvarietäten von Deutsch und Französisch wertgeschätzt werden (Weber & Horner 2012, S.5). Zudem sei vor allem standardnahes, schriftliches Französisch für Erfolg in bildungs- und professionellen Kontexten wichtig (Horner & Weber 2015, S.234). Seele kritisiert (2015) in diesem Kontext folgendes: „Auch trotz entgegenlaufender bildungspolitischer Bestrebungen, herrscht in der *Praxis* des Bildungssystems größtenteils noch immer ein an monolingualen Standards orientiertes Ideal des dreifachen Muttersprachlers vor, welches als selektives Moment im luxemburgischen Schulsystem fungiert.“ (Seele 2015, S.157-158; Hervorhebungen im Original).

Der Eintritt in unterschiedliche Sekundarschulen und die damit einhergehende Trennung von Schüler*innen findet im Alter von etwa zwölf Jahren statt (Seele 2015). Die Selektion erfolgt hier zwischen den eher akademisch (klassisch) bzw. den praktisch orientierten Schulen (allgemein), wobei die Sekundarschule je nach Orientierung meist sieben Jahre dauert (Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg 2018a). Der klassische Sekundarunterricht soll hauptsächlich auf ein Hochschulstudium vorbereiten, während der

allgemeine Sekundarunterricht eher auf das Berufsleben vorbereiten, aber auch ein Studium ermöglichen soll (Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg 2018a). Französisch wird in den klassischen Sekundarschulen zunehmend zur Unterrichtssprache, während in den allgemeinen Sekundarschulen meist Deutsch Hauptunterrichtssprache bleibt (Seele 2015). Der allgemeine Sekundarunterricht bietet drei mögliche Ausbildungswege, wobei je nach Zweig entweder mit einem Abschlusszeugnis des allgemeinen Sekundarunterrichts, einem Technikerdiplom oder mit einem Berufsbefähigungszeugnis bzw. einem Gesellenbrief abgeschlossen wird (Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg 2018a).

Ein Aspekt, der das luxemburgische Bildungssystem besonders in den Fokus dieser Arbeit gerückt hat, ist die Feststellung von Horner und Weber (2008), dass es deutliche sprachenbezogene Diskriminierung aufweist. Schüler*innen mit romanophonem Hintergrund und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sind überproportional stark in allgemeinen Sekundarschulen vertreten und eine außergewöhnlich hohe Anzahl an Schüler*innen schließt die Sekundarschule nicht erfolgreich ab (Horner & Weber 2008, S.88). Die Zahlen der OECD von 2016 zeigen: „According to a national study, 14% of socio-economically disadvantaged students attended general secondary schools, compared to 46% of students with less disadvantaged socio-economic background.“ (OECD 2016, S.7).

Seele (2015) sieht ein großes Problem bei der Nutzung von Deutsch zur Alphabetisierung aller Schüler*innen: „Vor allem an die Schülerinnen und Schüler mit romanischen Familiensprachen wie Portugiesisch, Französisch oder Italienisch werden komplexe sprachliche Anforderungen gestellt, die sich nicht zuletzt aus dem hohen Stellenwert des Deutschen als Sprache der primären Alphabetisierung und Beschulung ergeben (...)“ (Seele 2015, S.157). Zusätzlich werden Sprachkenntnisse als Selektionsmerkmal genutzt, was als problematisch angesehen wird: „Performance in German, French and mathematics is the major determinant of students' orientation at the end of fundamental education and during secondary education.“ (OECD 2016, S.13). Dabei ist in der Praxis laut Seele (2015) ein (monolinguales) Ideal von 'dreifachen Muttersprachlern' verbreitet, das sehr hohe Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen stellt. Im Gegensatz zur Bedeutung von Deutsch und Französisch stehen andere sprachliche Ressourcen, wie die Varietäten von immigrierten Schüler*innen im Schulsystem im Hintergrund. Dies betrifft auch die Sprachrepertoires von nicht migrierten, sozial schwächeren Familien, deren Sprachkenntnisse kaum Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis finden (Seele 2015, S.157). Insbesondere neu zugewanderte Schüler*innen haben laut OECD (2016) Schwierigkeiten mit

der Vielzahl von Sprachen und dem Wechsel von Unterrichtssprachen zwischen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch. Die Daten zeigen zudem, dass Schüler*innen, die weder Luxemburgisch noch Deutsch zuhause sprechen, mehr Ungleichheit im Bildungssystem erfahren (OECD 2016, S.7).

Diese Erkenntnisse und Beobachtungen von sprachenbezogenen Schwierigkeiten und Ungleichheiten im luxemburgischen Schulsystem machen die Perspektive der Schüler*innen, die innerhalb des Systems lernen, besonders interessant. Auch auf diese möglicherweise problematischen Aspekte soll durch die Äußerungen zum Spracherleben der Schüler*innen eine neue Betrachtungsebene in dieses mehrsprachige System ermöglicht werden. Wie in Buschs Definition zum Spracherleben hervorgehoben, spielen daher auch die (wahrgenommenen) Machtgefüge und Sprachideologien eine wichtige Rolle, die implizit oder explizit Einfluss auf die subjektiven Perspektiven der Sprecher*innen haben. Der Kontext der luxemburgischen Schulen schafft somit eine Rahmensituation, in welcher eine komplexe mehrsprachige Situation herrscht und Sprachenlernen eine wichtige Rolle einnimmt.

2.6) Zusammenfassung des Kapitels

Dieses Kapitel führt in die relevanten theoretischen Konzepte für die Fragestellung der Arbeit ein. Um Begriffe wie Sprache und Mehrsprachigkeit verwenden zu können, müssen diese diskutiert werden, was hier im Rahmen des Konzeptes des sprachlichen Repertoires stattfindet (Kapitel 2.1). Das sprachliche Repertoire, als Gesamtheit von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten einer Person in bestimmten Kommunikationssituationen (Busch 2010), hinterfragt die vermeintliche Abgrenzbarkeit von verschiedenen Varietäten zu Einzelsprachen. Der Begriff Sprache wird in seiner hierarchisierenden Wirkung problematisiert und teilweise durch den Begriff 'Varietät' ersetzt. Zusätzlich werden Einflussfaktoren auf das Sprachrepertoire erklärt, wie u.a. Spracheinstellungen und -ideologien. Anschließend wird im Kapitel 2.2 das Konzept des Spracherlebens, auf dessen Basis die Forschungsfragen dieser Arbeit aufgebaut sind, genau dargestellt. Das Spracherleben beschäftigt sich mit der individuellen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Sprachlichkeit im Kontext eines mehrsprachigen Lebens, was eng mit den erfahrenen Erlebnissen und Gefühlen zusammenhängt (Busch 2010). Dabei spielt auch die Selbstpositionierung von Sprecher*innen in einem Umfeld mit komplexen Macht- und Ideologiestrukturen und im Zusammenspiel mit biographischen Faktoren eine wichtige Rolle. Zudem werden ergänzend andere Arbeiten zum mehrsprachigen Individuum miteinbezogen (Kapitel 2.3). Dazu gehört u.a. die Macht von Sprache (vgl. Kramsch 2009), sowohl bei der Varietätenwahl in kommunikativen Situationen, als auch durch den Einfluss

auf die subjektive Realität, und der Fokus auf die sprachliche Ebene in Äußerungen zum sprachlichen Erleben (Pavlenko 2007). Volgger (2010) ermöglicht zusätzlich die Frage nach den durch die Sprecher*innen wahrgenommenen Unterschieden im Lernen von mehreren Fremdsprachen.

Da sich das Spracherleben in diesem Fall auf Schüler*innen im schulischen Kontext (Kapitel 2.4) konzentriert, werden die Besonderheiten des offiziell dreisprachigen Luxemburgs und dessen Schulsystems näher erörtert (Kapitel 2.5). Die Progression der unterrichteten Sprachen und der Unterrichtssprachen steht im Vordergrund, um die offiziellen Regelungen zu Sprache miteinzubeziehen. Abschließend werden dabei auch Hinweise zu sprachbezogener Diskriminierung im luxemburgischen System beschrieben, da diese sehr eng mit der Regelung von Mehrsprachigkeit zusammenhängen und problematische Aspekte des Schulsystems beleuchten.

Auf Basis der ausgearbeiteten Ansatzpunkte wird im folgenden Kapitel die konkrete Fragestellung ausgearbeitet, anhand welcher die komplexe Sprachensituation im schulischen Rahmen in Luxemburg aus der Perspektive der betroffenen Schüler*innen untersucht wird.

3.) Forschungsfrage

Wie aus den einführenden Kapiteln hervorgeht, stehen die Konzepte des Sprachrepertoires und des Spracherlebens bezogen auf individuelle Schüler*innen in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Unter Einbezug der biographischen Hintergründe soll das Augenmerk auf den Perspektiven von Lernenden liegen, um deren Erfahrungen und Emotionen als Teil des Lernens und Erlebens von Varietäten mit einzubeziehen. Um Zugang zu diesen subjektiven Vorstellungen und Erlebnissen zu bekommen müssen die Lernenden sich direkt äußern können, damit eine Datengrundlage für weitere Analysen geschaffen werden kann. Die sprachlichen Äußerungen von Personen und darin enthaltene Emotionen und Vorstellungen bilden das Datenmaterial für dieses Interessengebiet. Wie bei der Eingrenzung auf den schulischen Kontext bereits erklärt, werden in diesem Fall jugendliche Schüler*innen luxemburgischer Sekundarschulen im Fokus sein. Diese lernen in ihrer Schullaufbahn mehrere Fremdsprachen und müssen sich in einem mehrsprachigen Lebensraum orientieren und positionieren, wodurch sie eine stärkere Sprachbewusstheit ausbilden.

Mithilfe dieser Zielgruppe sollen folgende Forschungsfragen für jeweils unterschiedliche Individuen qualitativ beantwortet werden:

1.) Wie erleben die Schüler*innen den schulischen Sprachunterricht in Luxemburg sowohl rückblickend als auch aktuell?

- a.) Welche Emotionen verbinden die Schüler*innen mit dem Sprachunterricht?
- b.) Welche Einstellungen und Vorstellungen äußern sie zu den Sprachen?
- c.) Inwiefern erachten die Schüler*innen ihren sprachbiographischen Hintergrund im Kontext des Spracherlebens als relevant?

2.) Wie formulieren die Schüler*innen ihre Aussagen zum Spracherleben?

Die Äußerungen der Schüler*innen sollen dabei im Gesamtkontext der Situation in Luxemburg und in der Schule betrachtet werden. Das durch die Forschungsfragen eingegrenzte Erkenntnisinteresse limitiert auch das zu erhebende Daten- und Analysematerial. Zur Datenerhebung, welche für diese Forschungsfragen notwendig ist, empfiehlt sich die Durchführung einer Form von qualitativen Interviews mit Schüler*innen. Der präzise methodische Aufbau, bei dem unter anderem die Auswahl der genauen Interviewform und die Durchführung der entsprechenden Interviews sowie die verwendete Analyseverfahren beschrieben werden, ist im nächsten Kapitel der Arbeit ausgeführt.

4.) Methoden (Erhebungs- und Analysemethoden)

„In der qualitativen Forschung sucht man die Konstruktionen von Welt, die Haltungen, Handlungen und Interaktionen zu Grunde liegen, zu rekonstruieren. Interviews werden deshalb häufig eingesetzt, erhält man doch auf diesem Weg einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern.“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S.437)

Die Erkenntnisziele dieser Arbeit, entsprechend der beschriebenen Forschungsfragen, sind klar dem Bereich der qualitativen Forschung zuzuordnen. Wie Flick, von Kardorff und Steinke (2007) feststellen, ist qualitative Forschung darauf ausgerichtet, Lebenswelten aus der Sicht von Handelnden zu beschreiben, also „von innen heraus“ (Flick et al. 2007, S.14). Somit sollen die sozialen Wirklichkeiten dieser handelnden Menschen besser nachvollzogen und deren Deutungsmuster verstanden werden. Es geht also nicht um den Versuch, Wirklichkeit abzubilden, sondern durch das Unerwartete als Reflexionsquelle neue Erkenntnisse zuzulassen. Offenerer Zugangsweisen zu Phänomenen (im Vergleich zu objektivistischeren Methoden) erlauben konkretere Einsichten in die Perspektive von Betroffenen. Die Autoren fordern Forschungsstrategien, welche „die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen“ (Flick et al. 2007, S.17). (Flick et al. 2007, S.14-17)

Einige wichtige Merkmale qualitativer Forschung, welche eine große Rolle für die Herangehensweise in dieser Arbeit spielen, werden von Reinders (2016) treffend zusammengefasst:

„Erstens ist die Datengrundlage das, was Menschen sagen, schreiben oder wie sie sich verhalten, wobei der Text die häufigste Datenform darstellen dürfte. Entweder wurde dieser Text von Personen direkt geschrieben (Tagebücher, Aufsätze etc.) oder das, was sie gesagt haben, niedergeschrieben (das sogenannte Transkript von Interviews). Diese Texte bleiben in ihrer *inhaltlichen Ganzheit* erhalten und deren Inhalte werden nicht (primär) in Zahlen umgeformt. Zweitens wird den *subjektiven Sichtweisen des Menschen* zentrale Bedeutung beigemessen. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen sich so in ihrer Welt verhalten, wie sie diese wahrnehmen. Drittens möchte qualitative Sozialforschung *verstehen*, was Menschen denken, wie sie handeln, was sie erlebt haben oder was sie fühlen. (...) Und viertens hat sich qualitative Sozialforschung zumeist zur Aufgabe gemacht, *Neues zu entdecken* (...)“ (Reinders 2016, S.7, Hervorhebungen im Original).

Diese Grundsätze bilden den Ausgangspunkt für die methodische Herangehensweise und die Datenerhebung dieser Arbeit. Um die qualitative Forschungsperspektive präziser zu verorten, ist die Tabelle von Flick, von Kardoff und Steinke (2007) hilfreich. Mit dem Bestreben dieser Arbeit, subjektive Erlebnisse und Einstellungen zu erheben, kann man die Perspektive demnach im Bereich des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Denzin 2007) und der Phänomenologie (vgl. Hitzler & Eberle 2007) positionieren.

Forschungsperspektive			
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Theoretische Positionen	Symbolischer Interaktionismus Phänomenologie	Ethnomethodologie Konstruktivismus	Psychoanalyse genetischer Strukturalismus
Methoden der Datenerhebung	Leitfaden-Interviews Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme
Methoden der Interpretation	Theoretisches Codieren Qualitative Inhaltsanalyse Narrative Analysen Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse Diskursanalyse Gattungsanalyse Dokumentenanalyse	objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie
Anwendungsfelder	Biographie-forschung Analyse von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen Evaluations-forschung Cultural Studies	Familienforschung Biographie-forschung Generations-forschung Genderforschung

Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung

Abbildung 2: Flick, von Kardoff, Steinke (2007, S.19)

Die angeführten theoretischen Positionen sind stark auf subjektive Sichtweisen ausgerichtet, wie die folgenden, kurzen Beschreibungen zeigen. Entsprechend Denzins (2007) Erklärung des Symbolischen Interaktionismus, beschäftigen sich Forscher*innen dabei mit den Geschichten oder Erzählungen zum Funktionieren der Welt des Sozialen (Denzin 2007, S.145). So erklärt dieser: „Weil sich Erfahrungen nicht unmittelbar erforschen lassen, fragen Symbolische Interaktionisten, auf welche Weise in Diskurssystemen (Interviews, Geschichten, Rituale, Mythen) verankerte Erzählungen Erfahrungsgehalte wiedergeben.“ (Denzin 2007, S.146). Zur phänomenologischen Lebensweltanalyse äußern sich Hitzler und Eberle (2007) wie folgt: „Im Gegensatz zum üblichen objektivistischen und induktiven Wissenschaftsverhältnis geht die Phänomenologie von den Erfahrungen des Einzelnen aus und bearbeitet diese in reflexiver Form.“ (Hitzler & Eberle 2007, S.110). Passend zu diesem Fokus auf die Subjektivität und einzelne Erfahrungen empfehlen Flick, von Kardoff und Steinke (2007) Leitfaden- oder narrative Interviews zur Datenerhebung. Die verschiedenen Besonderheiten von Interviews und die Auswahl der richtigen Interviewform werden im nächsten Unterkapitel näher beschrieben und begründet.

Wie die Tabelle von Flick et al. (2007) zeigt, spielen bei biographischen Ansätzen subjektive Sichtweisen eine entscheidende Rolle. Obwohl diese Arbeit nicht direkt der

Biographieforschung entspricht, werden kurz einige wichtige Ansatzpunkte dieser Forschungsrichtung angeführt, die als Basis für die Beschäftigung mit der Erhebung subjektiver Erfahrungen dienen.

Marotzki (2007) erläutert zur qualitativen Biographieforschung Folgendes: „Der Schwerpunkt ihrer [der Biographie des Einzelnen] Betrachtung verlagert sich darauf, individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrung zu studieren.“ (Marotzki 2007, S.176). Die jeweiligen Erfahrungen in bestimmten Milieus werden vor allem durch einen spezifischen Fokus, wie z.B. eine bestimmte Fragestellung, neu betrachtet. Dazu bemerkt Flick (2007): „Durch die Rekonstruktion des Lebens unter einer besonderen Fragestellung wird eine Version der jeweiligen Erfahrungen konstruiert und interpretiert. Inwieweit das Leben und die Erfahrungen in der berichteten Form tatsächlich stattgefunden haben, ist dabei nicht nachprüfbar.“ (Flick 2007, S.162). Das Interesse liegt hier eben nicht bei den nachprüfbaren Fakten, sondern den individuellen Versionen der beteiligten Personen. Diese Erklärungen einzelner sind laut Marotzki (2007) insbesondere für Lernprozesse relevant: „Sinn- und Bedeutungsproduktion stellen das kreative Zentrum menschlicher Existenz dar. Ein Verständnis von Lernen und Bildung kann davon nicht absehen, sondern erschließt sich vielmehr erst, wenn man Lern- und Bildungsprozesse als spezifische Arten von Selbst- und Weltinterpretation verstehen lernt.“ (Marotzki 2007, S.181).

Flick (2007) fasst treffend zusammen:

„Damit wird die biographische Erzählung des eigenen Lebens nicht zu einer Abbildung faktischer Verläufe. Sie wird zu einer mimetischen Darstellung von Erfahrungen, die allgemeiner im Wissen und spezieller zu diesem Zweck – im Interview – in Form einer Erzählung konstruiert werden. Auf der anderen Seite liefert die Erzählung allgemein einen Rahmen, in dem Erfahrungen eingeordnet, dargestellt, bewertet etc. – kurz: in dem sie erlebt werden. Der Gegenstand, den qualitative Forschung (hier) untersucht, ist also bereits im Alltag in der Form, in der sie ihn untersuchen will, konstruiert und interpretiert. In der Situation des Interviews wird diese alltägliche Interpretations- und Konstruktionsweise genutzt, um diese Erfahrungen einer symbolischen Welt – der Wissenschaft und ihren Texten – zuzuführen. Die Erfahrungen werden dann von dieser Welt aus interpretiert.“ (Flick 2007, S.162)

Diese Erläuterung von Flick (2007) zeichnet den Erhebungsprozess dieser Erlebnisse nach, wie er auch in diesem Fall anhand von Interviews durchgeführt wird. Hierbei sind die Einordnung und die Bewertung durch die befragten Personen ein Aspekt, welcher für die weitere Analyse entscheidend ist. Die genauen (theoretischen) Voraussetzungen und

Umsetzung der Interviews, die zur Erhebung der einzelnen Erfahrungen und Einstellungen eingesetzt werden, werden im nächsten Teil der Arbeit erläutert.

4.1) Interviews

Grundsätzlich kann die Erhebungsmethode Interview folgendermaßen definiert werden:

„Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten, sodass sich das Interview durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss auszeichnet.“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S.438)

In dieser Definition wird die vielseitige Methode des Interviews auf die grundsätzlichen Merkmale heruntergebrochen. Die Wahl dieser Erhebungsmethode ist der Fragestellung der Forschungsarbeit angepasst. Wie Reinders (2016) betont, ist die Angemessenheit der Methode dadurch zu bewerten, wie sehr sich diese zur Beantwortung der Forschungsfrage eignet: „Das Interview wird als Methode gewählt, wenn es im Vergleich zu anderen Methoden einen höheren Erkenntnisgewinn erwarten lässt.“ (Reinders 2016, S.81). Es geht in diesem Fall nicht darum, tatsächliches Verhalten zu beobachten oder objektivierende Aussagen zu tätigen, sondern die Sicht der Einzelpersonen kennenzulernen. Wie bereits in Anlehnung an Flick et al. (2007) erläutert, eignen sich Interviews für den Forschungsbereich des subjektiven Erlebens und der individuellen Einstellungen. Auch Reinders (2016) empfiehlt sie für die Erhebung der Sichtweisen von Befragten:

„Qualitative Interviews eignen sich in besonderem Maße, Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen. (...) Sie versetzen dazu in die Lage, diese Informationen aus Sicht der Befragten zu erheben und deren Bedeutungszuschreibungen interpretativ zu rekonstruieren. (...) Sie ermöglichen die kommunikative Aushandlung über Bedeutungszuschreibungen und können den Prozess veränderter Bedeutungen erfassen.“ (Reinders 2016, S.81)

Somit sind qualitative Interviews ideal für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Forschungsarbeit. Die unterschiedlichen existierenden Interviewformen sind für die weitere Arbeit nur so weit relevant, wie sie für die Umsetzung der Interviews in Betracht gezogen werden. Flick et al. (2007) empfehlen in ihrer Tabelle (Abb. 2) bezüglich der Datenerhebung subjektiver Sichtweisen Leitfaden- und narrative Interviews. Auch Friebertshäuser und Langer (2010) teilen die Befragungsformen grob in Leitfaden- und erzählgenerierende Interviews auf, wobei sie Mischformen jedoch nicht ausschließen. Bei der Auswahl der

Interviewform ist Folgendes zu beachten: „Ein (...) wichtiges Kriterium zur Auswahl der angemessenen Methode sind Charakteristika der zu befragenden Personen, weshalb die Auswahl der Interviewmethode nicht nur an die Fragestellung der Studie, sondern auch an die Stichprobenwahl geknüpft ist.“ (Reinders 2016, S.85). Die Interviewmethode soll also direkt an die Merkmale der befragten Gruppe angepasst sein, beispielsweise an deren Alter. Reinders (2016) merkt an:

„Insbesondere die Nähe des Themas zum Erleben des Befragten, die Ausdrucksfähigkeit der Interviewpartner und die Motivation zur Teilnahme spielen eine entscheidende Rolle. Je leichter es Personen fällt, aus dem Stegreif zu erzählen, je höher ihre Motivation zur Teilnahme an einem Interview ist und je näher Befragte an dem interessierenden Thema „dran sind“, desto eher ist ein hohes Redeaufkommen zu erwarten. Diese Kriterien sind vorab schwer abzuschätzen.“ (Reinders 2016, S.85)

Dementsprechend empfiehlt es sich, die Interviewform sorgfältig auszusuchen und an diese Einflussfaktoren anzupassen. Zum Prozess bei qualitativen Interviews sieht Reinders (2016) grundsätzlich mehrere Forschungszirkel vor (Abb. 3), bei denen die Fragestellung zunehmend angepasst wird: „Zu Beginn der Studie wird eine (oder eine Reihe von) Frage(n) formuliert, die als Grundlage für die Durchführung von Interviews dienen. Die auf diese Weise gesammelten Informationen werden ausgewertet und tragen zur Modifikation oder Präzisierung der Fragestellung(en) bei.“ (Reinders 2016, S.24).

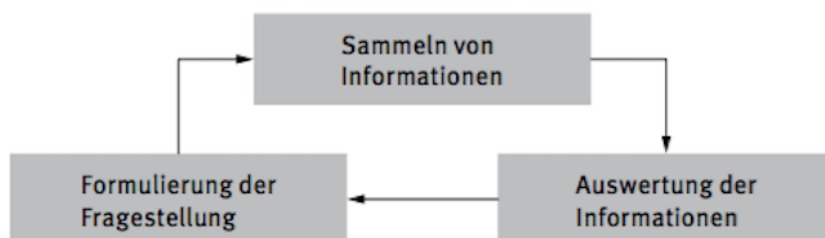


Abbildung 3: "Zirkulärer Prozesscharakter qualitativer Forschung" (Reinders 2016, S.25)

Während dieser wiederholten Forschungsdurchgänge können die Forschungsfrage und andere Faktoren zunehmend angepasst werden. Hierbei bietet sich auch die Möglichkeit, Interviewfragen in Probeinterviews zu testen. Da die Einschätzung der Angemessenheit der Fragen in den Interviews sehr schwierig sein kann, sind Probeinterviews wichtig, um die Anwendung der Interviewmethode auszuprobieren. Diese werden von Reinders (2016) zudem nahegelegt, um die Gesprächsführung der interviewenden Person zu verbessern und Fehlertendenzen im Vorfeld der eigentlichen Datenerhebung wahrzunehmen. Das ist besonders wichtig, da die Herausforderungen hinsichtlich der Durchführung von Interviews oft übersehen werden. Friebertshäuser und Langer (2010) verdeutlichen diese: "Die Kunst der

Interviewführung beruht auf der Kompetenz und Reflexion des methodischen Vorgehens, auf Erfahrung und der (erlernbaren) Fähigkeit zum aktiven Zuhören." (Friebertshäuser und Langer 2010, S.451). Im Laufe des Forschungsprozesses sollte dementsprechend Raum für die Verbesserung der Interviewführung gegeben sein. Reinders (2016) spricht in diesem Kontext von der kommunikativen Kompetenz der interviewenden Person, welche einen großen Einfluss auf den Verlauf des Gesprächs haben kann:

„Interviews, in denen eine hohe Flexibilität gefordert ist, bei der wenig Strukturen (etwa durch einen Leitfaden) vorgegeben sind und die ein großes Einfühlungsvermögen in die Situation und in das Gegenüber erfordern, stellen höhere Anforderungen an den Interviewer als teilstrukturierte Leitfadeninterviews.“ (Reinders 2016, S.86).

Leitfadeninterviews sind daher durch die unterstützte Gesprächsführung besser für unerfahrene Interviewer*innen geeignet. Dementsprechend werden in dieser Arbeit, bei der die interviewende Person wenig Erfahrung mit Interviewführung hat, Leitfaden-Interviews durchgeführt, welche u.a. dadurch geprägt sind, dass die Fragen die Antwortmöglichkeiten einschränken und strukturieren. Bei dieser Interviewform ist zu beachten, dass die als relevant angesehenen Themenbereiche im Vorhinein bestimmt und theoretisch bekannt sein müssen, um die Fragen dementsprechend ausrichten zu können: "Erst auf Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich die Fragen des Interview-Leitfadens formulieren." (Friebertshäuser & Langer 2010, S.439). Diese notwendigen theoretischen Vorkenntnisse, die als Basis für die Forschungsfragen und somit auch für die Interviewfragen dienen, sind in den einleitenden Kapiteln erörtert worden.

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben, muss die Erhebungsmethode zu den Forschungsfragen, das heißt, zum Erkenntnisinteresse passen. Dabei ist die Forschungstradition der Methoden laut Reinders (2016) nicht außer Acht zu lassen, da darin bestimmte theoretische Sichtweisen zur Umsetzung kommen. Reinders (2016) erklärt: „Zwar herrscht in der Literatur eine Art „flexibler Umgang“ mit den einzelnen Methoden, dennoch haben die meisten Interviewvarianten wissenschaftshistorische Ursprünge, die eine mehr oder wenige enge Verflechtung mit theoretischen Sichtweisen mit sich bringen.“ (Reinders 2016, S.85). Die Interviewtechnik ist daher auf Basis von bestimmten Erkenntniszielen entwickelt worden, welche bei späteren Anwendungen berücksichtigt werden müssen. (Reinders 2016, S.85)

Im nächsten Teil werden einige Interviewmethoden beschrieben bzw. beurteilt, wie passend diese für die Beantwortung der Forschungsfragen sind. Einige der relevanten Faktoren für die Auswahl der Methode wurden bereits erläutert, wobei die Forschungsfragen und deren

Einschränkungen entscheidend sind. Durch diese werden die für die vorliegende Arbeit interviewten Personen, also die Stichprobe, definiert. Dabei handelt es sich konkret um Schüler*innen luxemburgischer Sekundarschulen, die zwischen 15 und 18 Jahren alt sind. Der Schwerpunkt liegt auf Schüler*innen des allgemeinen Sekundarunterrichts, da in diesen Schulen überproportional viele Schüler*innen mit niedrigerem soziökonomischen Status bzw. romanophonem Hintergrund vertreten sind (vgl. Horner & Weber 2008).

Entsprechend dieser Voraussetzungen muss die Auswahl der Methode getroffen werden. Die in Betracht gezogenen Interviewformen werden im Folgenden genauer erläutert.

4.2) Interviewformen

Flick et al. (2007) empfehlen zur Datenerhebung subjektiver Sichtweisen entweder Leitfaden- oder narrative Interviews. Beide Überkategorien umfassen jeweils weitere Interviewformen.

Narrative Interviews sind erzählgenerierende Interviews (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010), deren Ziel es ist, „den Befragten zu ausführlichen und eigenständigen Erzählungen zu bewegen, die der Befragte aus dem Stegreif und frei assoziativ entwickelt.“ (Reinders 2016, S.88). Daher ist die Rolle der Interviewten in diesem Fall sehr dominant, während Interviewer*innen eher Zurückhaltung zeigen (Reinders 2016, S.88).

Während narrative Interviews für diesen Forschungsbereich durchaus Vorteile haben, sind doch einige Herausforderungen zu beachten. Da die für diese Arbeit befragten Personen noch jugendliche Schüler*innen sind, muss man eine narrative Befragungsform kritisch überdenken. Reinders (2016) sieht folgende Herausforderungen:

„Bezogen auf Jugendliche ist zum einen die Ausdrucksfähigkeit zu beachten. Nicht alle Jugendlichen sind dazu in der Lage, eigenständig Erzählungen zu generieren und im Fluss zu halten. (...) Schließlich sind narrative Interviews durch ihre Erfahrungsbezogenheit retrospektiv ausgelegt. Aktuelle Erlebnisse sind bei Jugendlichen nicht immer so sortiert, dass diese sich zu einer geschlossenen Erzählung in der Lage sehen. Daraus folgt, dass narrative Interviews bei Jugendlichen durchaus zur Rekonstruktion von Erlebnissen aus der Kindheit geeignet sind, näher am aktuellen Lebensabschnitt liegende Erlebnisse aber schwieriger zu erfragen sind.“ (Reinders 2016, S.92)

Da das Forschungsinteresse in diesem Fall bei den Erfahrungen der Interviewten in der Schule und im Unterricht liegt, können diese Erlebnisse nicht als weit zurückliegend betrachtet werden. Sie sind eher nah am aktuellen Zeitpunkt anzusiedeln und laut Reinders (2016) dementsprechend schwerer in narrativen Interviews zu erfragen. Es wäre möglich, gezielt nach Personen zu suchen, die sich besonders gut ausdrücken können und in einer

solchen Interviewsituation nicht überfordert fühlen (vgl. Reinders 2016, S.92). Doch dies ist angesichts der Forschungsfrage nicht sinnvoll, da es im Vorhinein viele Schüler*innen und deren Erfahrungen ausschließen würde. Da es auch weitere passende Interviewformen gibt, kann hier eine Form gewählt werden, die den Befragten eher entspricht:

„Je jünger die Befragten und je geringer der Bildungsstand, desto eher empfehlen sich Befragungsformen, die dem Befragten eine gute Orientierung bieten, also eher (teil-)standardisiert sind (...)“ (Reinders 2016, S.38).

Somit empfehlen sich eher teilstandardisierte Verfahren für diese Datenerhebung zu subjektiven Erfahrungen und Emotionen. Als teil- oder semistrukturierte Interviews bezeichnet Reinders (2016) die Verfahren, bei denen das Thema bereits vor dem Interview umrissen ist und einige Fragen festgelegt sind. Die Antworten sind offen und es gibt eine gewisse Offenheit gegenüber Themen, welche die interviewte Person einbringt. (Reinders 2016, S.83)

Dies ist bei den folgenden Formen von Leitfadeninterviews der Fall. Eine beliebte Methode für qualitative Befragungen sind fokussierte Interviews. Deren Charakteristiken werden im folgenden Teil erläutert und die Eignung zur Anwendung in diesem Forschungsprojekt beurteilt.

4.2.1) Das fokussierte Interview

Das fokussierte Interview kann laut Reinders (2016) den teilstandardisierten Interviewverfahren zugeordnet werden. Es geht von dem Umstand aus, dass die interviewte Person eine bestimmte Erfahrung oder Situation erlebt hat, welche die Forschenden ebenfalls beobachten konnten. Oft wird beispielsweise ein Film gezeigt, wozu im Nachhinein das subjektive Erleben mit einem vorab entwickelten Leitfaden erfragt werden kann. Dabei ist die Reihenfolge der Fragen flexibel anzusehen. (Reinders 2016, S.94)

Diese Interviewform passt nicht direkt zu den Voraussetzungen der Datenerhebung in dieser Arbeit, da die Befragten hier nicht einem gleichen Impuls ausgesetzt sind, sondern unterschiedlichste Erfahrungen in ihrem Leben und spezifischer im luxemburgischen Schulsystem erleben. Die Methode bietet jedoch einige interessante Ansatzpunkte, die kurz erwähnt werden, um sie in die Datenerhebung mit einzubeziehen.

Reinders (2016) beschreibt in Anlehnung an Merton & Kendall (1993) ein aufeinander aufbauendes Vorgehen im Interview, was einen durchaus relevanten Ansatzpunkt für die Strukturierung der Fragen im Interview bietet. Dementsprechend sollen eher unstrukturierte Fragen am Anfang stehen, die offen nach einem Erlebnis fragen. Anschließend können die

Fragen halbstrukturiert gestaltet sein, indem beispielsweise auf eine konkretere Situation Bezug genommen wird. Abschließend können hier strukturierte Fragen eingesetzt werden, bei denen z.B. nur eine Auswahl der passenden Emotionen vorgenommen wird. Reinders (2016) erklärt dieses Vorgehen: „Damit soll erreicht werden, im Verlauf des Interviews sukzessive den Detaillierungsgrad der Fragen und Antworten zu erhöhen.“ (Reinders 2016, S.97). Im Laufe des Interviews kann jedoch mehrmals eine Wiederkehr von unstrukturierten Fragen eingesetzt werden, um andere Aspekte oder Emotionen zu erfassen. „Ein mehrfaches Durchlaufen der Frageschleife ist in fokussierten Interviews deshalb nicht nur möglich, sondern der Regelfall.“ (Reinders 2016, S.97-98). Dieser Wechsel zwischen unterschiedlich starker Strukturierung in den Fragen dient laut Reinders (2016) auch als Entlastung für die befragten Personen, die bei den stärker strukturierten Fragen weniger selbst strukturieren oder erzählen müssen, sondern auf diese Fragen teilweise nur kurz reagieren. Besonders für die Befragung Jugendlicher sei es von Vorteil, wenn sie nur bei Teilen des Interviews selbst Erzählungen strukturieren müssten und so kognitiv entlastet werden würden. Durch die fokussierten Fragen lasse sich das Themengebiet einfacher eingrenzen als in narrativen Interviews. Zudem erläutert Reinders, dass dadurch häufiger ein Sprecherwechsel stattfindet, was das Interview eher wie ein alltägliches Gespräch erscheinen lässt. (Reinders 2016, S.99)

Diese Merkmale fokussierter Interviews sind für die Datenerhebung in dieser Arbeit hilfreich und werden mit einbezogen. Ähnlich wie beim fokussierten Interview (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.441) geht es in problemzentrierten Interviews um die subjektiven Erfahrungen, Definitionen und Wahrnehmungen der befragten Personen. In der Interviewführung wird also darauf abgezielt, die Selbsterforschung der Interviewten hervorzurufen, damit ihre subjektiven Sichtweisen geäußert werden. (Friebertshäuser & Langer 2010, S.441) Die Vorgehensweise und Besonderheiten von problemzentrierten Interviews wird im Folgenden näher geschildert, um die Angemessenheit dieser Form zu beurteilen.

4.2.2) Das problemzentrierte Interview

Friebertshäuser und Langer (2010, S.442) charakterisieren das problemzentrierte Interview, bei dem einige Elemente von leitfadenorientierten und offenen Befragungen kombiniert werden und das nach dem Symbolischen Interaktionismus ausgerichtet ist (vgl. Reinders 2016), folgendermaßen: „Das Adjektiv "problemzentriert" kennzeichnet Ausgangspunkt und Perspektive der Erhebung: eine von der Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung, mit der die Befragten umzugehen haben.“ (Friebertshäuser & Langer 2010,

S.442). Witzel (2000), der den Begriff des 'problemzentrierten Interviews' maßgeblich geprägt hat, beschreibt die Grundprinzipien dieser Interviewform: „Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (...) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.“ (Witzel 2000, Abs.1)

Grundsätzlich sind problemzentrierte Interviews laut Reinders (2016) den Leitfadeninterviews und somit teilstandardisierten Verfahren zuzuordnen, da der Leitfaden in der Befragung wichtige Struktur vorgibt. Dieser wird aus unstrukturierten, erzählgenerierenden und strukturierten Fragen zusammengestellt. Der Leitfaden dient jedoch bei diesem Ansatz nicht als einzige Erhebungsmethode, sondern wird zur Ergänzung in weitere Methoden eingebettet (Reinders 2016, S.101). Hierzu beschreiben Friebertshäuser und Langer (2010) in Anlehnung an Witzel (2000) zwei weitere Instrumente der Datenerhebung bei dieser Interviewmethode; den Kurzfragebogen vor dem Leitfadeninterview und das abschließende Postskriptum. Anhand des Kurzfragebogens können alle relevanten demographischen Daten der Interviewten erfasst werden. Daran anknüpfend soll der Einstieg ins Interview stattfinden. Im Leitfaden werden dann die Forschungsthemen kurz ausformuliert, um im Interview als Orientierungs- und Erinnerungshilfe zu dienen und verschiedene Interviews vergleichbarer zu machen. Das abschließende, schriftliche Postskriptum dient der Sicherung von Einflussfaktoren wie der Interviewsituation und wahrgenommenen Besonderheiten für die spätere Analyse. (Friebertshäuser & Langer 2010, S.442)

Eine Besonderheit, die Reinders (2016) hervorhebt, ist die Kombination von sowohl induktivem als auch deduktivem Vorgehen bei der Datenerhebung. Er führt aus:

„Einerseits wird das Vorwissen des Forschenden explizit gemacht und dient der Vorstrukturierung des Leitfadens (Deduktion). So erkennt bspw. ein Forschender ein (gesellschaftlich relevantes) Problem und generiert aus dem bereits vorhandenen Vorwissen Annahmen zum Thema. (...) Andererseits werden die in den Interviews gewonnenen Informationen dazu genutzt, die Fragestellungen zu modifizieren, zu erweitern und zu präzisieren (Induktion). So können in einem Interview neue Informationen auftauchen, die vorab nicht bedacht wurden und zu einer veränderten Fragestellung für spätere Interviews dienen.“ (Reinders 2016, S.102)

Das explizite Vorwissen wird also deduktiv genutzt, um Fragen für den Leitfaden auszuarbeiten und anschließend im Interview mit den Befragten die Fragestellung induktiv weiterzuentwickeln, wenn verschiedene Aspekte sich als mehr oder weniger relevant für diese herausstellen. (Reinders 2016, S.101-102)

Witzel (2000) führt die Grundpositionen, welche bei der Auswahl und Anwendung des problemzentrierten Interviews wichtig sind, genauer aus. Erstens nennt er die Problemzentrierung, welche dem Prinzip entspricht, sich bei dieser Interviewform auf eine gesellschaftlich relevante Problemstellung zu konzentrieren. Diese dient der Organisation der Vorinterpretation während des Lernprozesses: „Der Interviewer nutzt die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen.“ (Witzel 2000, Abs.4) Zusätzlich zum Einbezug des erworbenen Vorwissens im Interview sollen die subjektiven Sichtweisen, welche in den ersten Interviews ausgedrückt wurden, ebenfalls in den folgenden Datenerhebungen genutzt werden. Reinders (2016) setzt die Problemzentrierung wie folgt um: „Der Forschende eignet sich bezüglich des Problems Vorwissen durch Literaturrecherche oder explorative Vorstudien an (...), expliziert dieses Vorwissen und nutzt es zur Generierung von Fragestellungen. Im Mittelpunkt problemzentrierter Interviews stehen nicht weit gefasste, wenig spezifizierte Themen, sondern eingegrenzte Fragestellungen.“ (Reinders 2016, S.102). Als zweites Prinzip nennt Witzel (2000) die Gegenstandsorientierung. Diese soll die Flexibilität der Methode garantieren, um sich an die Anforderungen des untersuchten Gegenstandes anzupassen. Dementsprechend ist das Interview zwar die wichtigste, aber nicht die einzige Datenerhebungsmethode. Der Autor nennt unter anderem Gruppendiskussionen oder standardisierte Fragebögen, die das problemzentrierte Interview ergänzen können (Witzel 2000, Abs. 4). Zudem kann auch im Interview durch unterschiedliche Fragestrukturen eine flexible Anpassung an die befragte Person stattfinden, die mehr oder weniger ausführlich und eloquent antwortet (vgl. Reinders 2016, S.102). Abschließend wird von Witzel (2000) noch das Prinzip der Prozessorientierung beschrieben, durch das der Forschungsprozess offen und flexibel gehalten werden soll. In Bezug auf den Forschungsprozess bezieht sich dies u.a. auf den Leitfaden, in dem die Fragen auch zwischen den Interviews noch ausgetauscht und aktualisiert werden und keineswegs starr an möglichen Vorinformationen festgehalten werden soll (vgl. Reinders 2016, S. 103). Des Weiteren soll im Interview selbst sensibel und offen auf mögliche Rekonstruktionen durch die Interviewten eingegangen werden, wodurch diese sich ernst genommen fühlen und ggf. sogar zur Selbstreflexion angeregt werden. (Witzel 2000, Abs.4)

Die problemzentrierte Interviewform hat somit viele Möglichkeiten und Vorgaben, wie der Forschungsprozess an die Befragten angepasst werden kann und verschiedene Methoden das reine Interview ergänzen können. Besonders für die Arbeit mit Jugendlichen ist diese

Flexibilität notwendig. Reinders (2016) bezeichnet, u.a. aus eigener Erfahrung, problemzentrierte Interviews ebenfalls als geeignet für die Umsetzung mit Jugendlichen. Ähnlich wie bei den fokussierten Interviews, definiert der Leitfaden einen klaren Themenbereich für die Befragung, der es auch den Befragten ermöglicht, ihre Gedanken auf bestimmte Aspekte zu fokussieren und passende Erfahrungen zu aktivieren. Die vorgegebene Strukturierung hilft den Beteiligten im Gespräch bei der Orientierung. Eine unstrukturierte Einstiegsfrage bietet anfangs freiem Raum zum Assoziieren und zwischendurch gestellte Vertiefungsfragen helfen den Jugendlichen im Interview zur Reflektion und dem Ausdruck dieser Gedanken. (Reinders 2016, S. 108) Während nach Reinders (2016) Beobachtungen problemzentrierter Befragungen mit Jugendlichen meistens zu recht flüssigen Interviews führten, bei denen ein hoher Informationsgehalt erfragt werden konnte, gibt es doch vereinzelt Schwierigkeiten. Er stellt diese folgendermaßen dar:

„Gleichwohl zeigen die in eigenen Studien durchgeführten problemzentrierten Interviews, dass es Jugendlichen in unterschiedlichem Maße leichtfällt, auf die gegebenen Stimuli zu reagieren. Insbesondere die Tendenz einiger Jugendlicher, auf Fragen nur mit „Ja“, „Nein“ oder „Weiß nicht“ zu reagieren, erfordert vom Interviewer die Fähigkeit, Erzählungen zu stimulieren.“ (Reinders 2016, S.108)

Diese Herausforderung muss bei der Durchführung der Interviews beachtet werden und einige möglicherweise weniger reichhaltige Interviews müssen gegebenenfalls akzeptiert werden. Indem die Vorbereitung der Befragung und der Interviewer*in möglichst sorgfältig durchgeführt wird, kann versucht werden, dies zu vermeiden. Zum Verhalten der interviewenden Person empfiehlt Reinders (2016, S.101) eine eher weiche bis neutrale Art, die keineswegs hart wirken soll. Witzel (2000, Abs. 4) legt Wert auf einen sensiblen Kommunikationsprozess, damit das Vertrauen zwischen den Interviewpartner*innen gefördert wird.

Entsprechend der beschriebenen Merkmale und Besonderheiten des problemzentrierten Interviews kann diese Vorgehensweise als für die Forschungsfrage dieser Arbeit angemessen charakterisiert werden. Passend zum Interesse dieser Arbeit am subjektiven Spracherleben von Schüler*innen richtet sich die Interviewform laut Reinders (2016) auf subjektives Erleben einer Situation: „Pointiert ausgedrückt ist das Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews, das *subjektive Erleben* gesellschaftlicher *Probleme* in *theoretische Aussagen* über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen.“ (Reinders 2016, S.101, Hervorhebungen im Original).

Obwohl die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht ausdrücklich zu einem gesellschaftlichen Problem formuliert ist, waren die kritischen Analysen (vgl. Seele 2015, Horner und Weber 2008) und statistischen Daten (vgl. OECD 2016) ein wichtiger Ansatzpunkt dieser Arbeit (siehe Kapitel 2.5.2), welche die komplexe mehrsprachige Situation in den luxemburgischen Schulen mit sprachbezogener Diskriminierung in Verbindung gebracht haben. Während eine starke Theorieorientierung für die Vorinterpretation des problemzentrierten Interviews durchaus als wichtig angesehen werden kann, plädiert Reinders (2016) für eine offenere Herangehensweise:

„Besser wäre es, von problemzentrierten Interviews als – wie der Name bereits formuliert – problemorientierter Forschung zu sprechen. Deduktionen für den Leitfaden müssen nicht zwingend aus einem theoretischen Konzept erfolgen, sondern können auch auf Informationen aus Explorationsstudien (etwa narrativen Interviews), der Durchsicht des Forschungsstandes oder auch Alltagsbeobachtungen beruhen.“ (Reinders 2016, S.108).

Somit können auch (allgemeinere) Literaturreferenzen zu diesem Thema als Ausgangspunkt für die Anwendung problemorientierter Forschung dienen. Dennoch ist fundiertes Wissen über den Themenbereich unerlässlich, um einen zufriedenstellenden Fragebogen zu erstellen. Dies ist auch wichtig, damit dessen Optimierung nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt und um nicht zu sehr auf die eigenen Interessen zu fokussieren, statt auf die Bereiche einzugehen, welche die Befragten interessieren. (Reinders 2016, S.108-109)

Dementsprechend stellen problemzentrierte Interviews in dieser Arbeit eine sinnvolle und passende Datenerhebungsmethode dar, die im folgenden Teil mit direktem Bezug auf die praktische Umsetzung zur Anwendung kommt. Dabei werden die verschiedenen Etappen des Vorgehens genauer beschrieben.

4.3) Umsetzung der Datenerhebung

Das methodische Vorgehen bei problemzentrierten Interviews wird von Reinders (2016) in Anlehnung an Mayrings (2007) Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse in mehrere Phasen unterteilt und erklärt. Anhand dieser Strukturierung wird die praktische Umsetzung dieser Arbeit genau dargestellt, wobei auch Witzel (2000) mit seinen Vorgaben zur Gestaltung der Interviews mit einbezogen wird. Folgende Darstellung von Reinders (2016) bietet eine übersichtliche Sequenzialisierung des Forschungsprozesses.

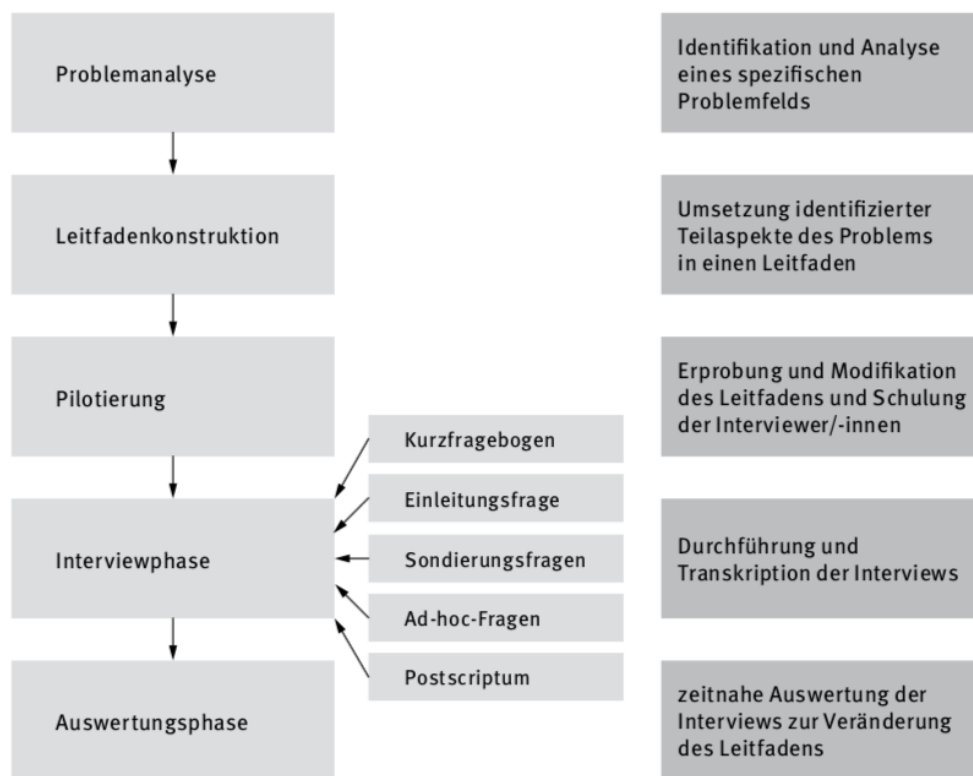


Abb. 4: "Phasen des problemzentrierten Interviews" (Reinders 2016, S.105)

Die Phase der Problemanalyse entsprechend Reinders (2016, S.104) findet durch die theoretische Annäherung an das Thema und die daraus folgende Fragestellung statt. Auf Basis von Literaturrecherchen und der Auseinandersetzung mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten im luxemburgischen Schulsystem wurden die genannten Forschungsfragen entwickelt. Damit wird das 'Problem' oder Thema in seinen unübersichtlichen Ausmaßen auf bestimmte Personen und Kontexte eingegrenzt, um eine nähere Betrachtung zu ermöglichen. Diese Forschungsfragen dienen mit dem Fokus auf Sekundarschulen und jugendlichen Schüler*innen zur Eingrenzung des Themenfeldes für die Durchführung der qualitativen Erhebung.

4.3.1) Vorbereitung der Interviews und des Leitfadens

Bereits in dieser Planung von Interviews werden entscheidende Schritte durchgeführt, die sowohl die Erhebung als auch die Auswertung der Daten beeinflusst (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.450). Zur Phase der Leitfadenkonstruktion gehört somit auch die genauere Eingrenzung und Auswahl der Stichprobe, also der Befragten, für welche diese Interviews ausgerichtet werden. Für die Stichprobenauswahl dieser Arbeit waren einige bereits mit den Forschungsfragen eingegrenzten Faktoren maßgeblich, wie beispielsweise das Alter und die Art der Sekundarschule. Da sich diese Arbeit auf jugendliche Schüler*innen des Sekundarunterrichts in Luxemburg zwischen 15 und 18 Jahren konzentriert, werden Personen

dieser spezifischen Gruppe befragt. Zudem werden mehr Schüler*innen von allgemeinen Sekundarschulen einbezogen. Konkret wurden bei dieser Datenerhebung über eine Bekannte der Autorin einige bereitwillige Interviewpartner*innen gefunden und anschließend konnten durch das Schneeballsystem weitere Personen von einer Interviewteilnahme überzeugt werden. Die Vermittlungsperson, die den Kontakt zwischen der Autorin und einigen Jugendlichen ermöglichte, kennt durch ihre Mitarbeit als Organisatorin und Betreuerin von Pfadfinderwochen sehr viele Jugendliche in der gesuchten Altersgruppe. Die Kontaktaufnahme fand über Whatsapp und SMS sowie auf Luxemburgisch statt, da die Jugendlichen so auch mit der Vermittlungsperson kommunizierten. Diese Kontaktform stellt bereits einen ersten Schritt zu einem weniger formellen Gespräch dar, was dazu passt, dass die Interviews auf informelle und vertrauensfördernde Kommunikation ausgerichtet sind (vgl. Witzel 2000).

Bei der Planung der Umsetzung von problemzentrierten Interviews gibt es zudem verschiedene Hilfsmittel, die bei der Vorbereitung miteinbezogen werden müssen. Zusätzlich zum Leitfaden empfiehlt Witzel (2000) weitere Instrumente zur Unterstützung bei der Datenerhebung. Dazu gehört die Tonaufzeichnung des Gesprächs zur präzisen Erfassung der Interaktion, was es den Interviewer*innen erleichtert, sich komplett auf das Gespräch zu konzentrieren. Anhand eines Kurzfragebogens können die demographischen Daten der interviewten Person erfasst werden, wobei das folgende Interview von diesen stark strukturierten Fragen entlastet wird. Daran anknüpfend findet der Einstieg ins Interview statt, wobei der Leitfaden als Orientierungs- und Erinnerungshilfe dient. Das abschließende, schriftliche Postskriptum dient zur Sicherung von Einflussfaktoren wie Interviewsituation, nonverbalen Merkmalen und wahrgenommenen Auffälligkeiten. (Witzel 2000, Abs. 5-9)

Vor und während der Datenerhebung ist laut Reinders (2016) noch zu beachten, dass die Interviews möglichst nah am alltäglichen Sprachgebrauch sein sollen und verständliche und alltagsnahe Begriffe wissenschaftlich präzisen Begriffen in diesem Kontext deutlich vorzuziehen sind. Dies ist auch bei der Ausarbeitung des Leitfadens zu beachten. (Reinders 2016, S.137)

Mit diesen Instrumenten und nach den empfohlenen Etappen wird die Datenerhebung in dieser Arbeit durchgeführt. Zu Beginn wird dabei das Einverständnis der Tonaufzeichnung des Gesprächs gesichert und die Erklärung der Anonymisierung der interviewten Person in der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Um den forschungsethischen Aspekten Rechnung zu tragen, wurden vor dem Interview hierfür Einverständniserklärungen von den Schüler*innen

und bei Minderjährigen von einem/r Erziehungsberechtigten unterschrieben. Zum Datenschutz und Schutz der interviewten Personen werden in den Aufzeichnungen zudem nur codierte Siglen verwendet, welche die Betroffenen frei wählen durften, um sie der Anonymisierung zusätzlich zu versichern (vgl. Friebertshäuser und Langer 2010, S.451). Anschließend werden die wichtigsten persönlichen Daten erfragt. Als Einstieg nach der Erhebung der persönlichen Daten wird nach den Erwartungen oder Gedanken bezüglich des bereits bekannten Interviewthemas gefragt. Da die Befragten das Grundthema zur Einwilligung zum Interview bereits vorab wissen müssen, ist ihnen der Fokus auf Sprachen in der Schule bereits bekannt. Dementsprechend sollen sie anfangs ihre eigene Interpretation dieses großen Themenbereiches äußern und möglicherweise schon Hinweise auf für sie besonders wichtige Aspekte geben.

Nach diesem Einstieg in das Gespräch wird eine ergänzende Methode eingesetzt, das Sprachenportrait. Entsprechend des Prinzips der Gegenstandsorientierung bei problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) kann das Interview flexibel mit anderen Erhebungsmethoden kombiniert werden. In diesem Fall kommen daher nach den einleitenden Fragen zu Sozialdaten Sprachenportraits zum Einsatz, um einen visuellen Zugang zu den Sprachbiographien der interviewten Personen zu bekommen. Busch (2013), die maßgeblich an der Entwicklung von Sprachenportraits beteiligt ist, erklärt den Ablauf dabei: „Die Beteiligten werden eingeladen, über die sprachlichen Ressourcen, Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten nachzudenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen, und sie – ihren Bedeutungen entsprechend – mit farbigen Filzstiften in Beziehung zu einer vorgegebenen Körpersilhouette (...) zu setzen.“ (Busch 2013, S.36). Die Zeichnungen oder Eintragungen in der Silhouette (siehe Anhang 10.4) sollen beschriftet und im Gespräch mit der interviewenden Person erklärt werden. Durch die Visualisierung des sprachlichen Repertoires der Sprecher*innen wird eine „selbstreflexive Verzögerung“ (Busch 2013, S.37) ermöglicht und nicht unmittelbar eine erzählerische Darstellung verlangt, bei der möglicherweise vorschnell Rationalisierungen vorgenommen werden. Die Möglichkeiten der bildlichen Darstellung bietet viel Ausdrucksraum bei Platzierung, Farbwahl, Intensität usw., wobei diese bei der vorliegenden Erhebung wenig in Anspruch genommen wurden. Zusätzlich dient das entstandene Bild des subjektiven sprachlichen Repertoires als geeigneter und strukturierender Ausgangspunkt für nachfolgende Erklärungen und anschließende Fragen zu diesen Sprachen, ihrer Nutzung und dem Lernprozess. (Busch 2013, S.36-37) ⁸

⁸ Für weitere Erläuterungen zu Sprachenportraits siehe Busch (2013) oder Krumm (2009).

Durch die Beschäftigung mit dem individuellen Sprachenportrait können einige Fragen eingeleitet werden, z.B. wie das sprachliche Repertoire, also das „sprachliche Gepäck“ der Sprecher*innen konstituiert ist, wie sich das ggf. durch den Eintritt in einen multilingualen Raum mit bestimmten Diskursen verändert und welche Gefühle mit den Sprachen verbunden werden (Busch 2015, S.52-53). Das Sprachenportrait eröffnet somit den Themenbereich und ermöglicht einen freien Übergang zu passenden Fragen des Leitfadens.

Bei der Entwicklung einer ersten Version dieses Leitfadens sind die erworbenen Kenntnisse der Situation und ihrer unterschiedlichen Facetten wichtig. Der Forschungsbereich wird thematisch in einzelne Felder eingeteilt, zu welchen wiederum passende Einzelfragen oder Stichwörter festgelegt werden (Reinders 2016, S. 104).

Für den Fall, dass auf einzelne Bereiche in der Besprechung des Sprachenportraits kaum eingegangen wird, können unter anderem folgende Fragen von Franceschini und Miecznikowski (2004) am Anfang des Leitfadeninterviews angesprochen werden, um den Übergang zum Gespräch zu erleichtern: „Welche Sprachen und Dialekte wurden im Elternhaus gesprochen, welche konnte man in der Umgebung hören, mit welchen Sprachen kam man in der frühen Kindheit in Kontakt, in der Schule, im Freundeskreis (...)?“ (Franceschini & Miecznikowski 2004, S.VII). Im Laufe des Interviews sollen außerdem mit den Sprachen und mit dem Sprachenlernen verknüpfte Emotionen und Einstellungen besprochen werden. Dabei werden auch rückblickend die Anfänge des schulischen Sprachenlernens thematisiert, soweit die Interviewten sich noch erinnern. Busch (2013) stellt fest, dass in Sprachbiografien öfter der Schuleintritt als „auslösendes Moment der Irritation in Bezug auf das eigene Sprachrepertoire“ (Busch 2013, S.52), als Schlüsselerlebnis erwähnt wird. Das Erleben und Empfinden der Einzelpersonen mit und durch Sprache in der Vergangenheit und aktuell steht, wie bei Sprachbiographien, im Vordergrund:

„Es handelt sich dabei um Motivationen und Erklärungen, die sich die Lerner zurechtlegen; denn um Interpretationen der eigenen Sprachentwicklung in bestimmten Kontexten handelt es sich bei diesen Sprachbiographien immer (...). Wir untersuchen Konstruktionen und Sinngebungen zu einem Eigenerleben, welches in Interaktionen hervorgebracht wird. In diesem Sinne stellen Sprachbiographien nicht Tatsachen als solche dar, vielmehr sind sie als Erlebnisberichte mit den jeweils eigenen Plausibilisierungen zu verstehen und zu analysieren. (...) Im weitesten Sinne handelt es sich um Alltagstheorien (...)“ (Franceschini & Miecznikowski 2004, S.XII-XIII).

Die Interviews verfolgen ebenfalls das Ziel, solche Darstellungen mit Argumentationen zum Spracherleben zu elizitieren. Dabei wird auch die subjektive Einschätzung der sprachlichen

Kompetenzen miteinbezogen, wofür die Interviewten unter anderem einschätzen sollen, wie einfach oder schwer es ihnen fällt, die unterschiedlichen Sprachen ihres Repertoires zu sprechen, wobei unter Umständen weitere Erläuterungen folgen.

Ein weiterer Teil des Leitfadens ist eng an Kramss (2009) Arbeit angelehnt, welche sich ebenfalls mit Emotionen und Erinnerungen von Sprachenlernenden beschäftigt. Sie hat bei Studenten verschiedener Sprachen eine Umfrage durchgeführt, um herauszufinden, wie diese ihre Lernerfahrung auslegen. Die Fragestellung war folgendermaßen formuliert:

„How would you describe your experience learning this language? Choose a phrase, an expression, or a metaphor that best captures your experience learning to speak and write this language.

1 Learning the language is like...

2 Speaking this language is like...

3 Writing this language is like...“ (Kramsch 2009, S.58)

Damit sollen verschiedene Metaphern zum Erleben einer Fremdsprache erhoben werden, die bei Kramsch zum Vergleich großer Gruppen dienen, in diesem Fall jedoch eher einen Reflexionsprozess anregen sollen. Kramsch (2009) hat dabei verschiedene Muster erkannt, die beim Rückgriff auf körperliche, emotionale und kunstbezogene Metaphern verdeutlichen, wie vielseitig die Sprachen wahrgenommen werden. Der Lernprozess ist für beginnende Lerner*innen oft mit Schmerzen gleichzusetzen, während fortgeschrittene Lerner*innen auch ästhetische Vergleiche machen, die eher als künstlerisches Schaffen gelten können. (Kramsch 2009, S.60ff.)

Des Weiteren wird im Leitfaden den einzelnen, in der Schule unterrichteten und genutzten Sprachen Raum gegeben, in dem die Interviewten sich zu ihrer Beziehung mit den jeweiligen Sprachen, dem Sprachunterricht in der Vergangenheit und aktuell, der Motivation und möglichen Schwierigkeiten, die Sprache zu lernen und zu eventuellen Wünschen zur Veränderung der Sprachverwendung oder des Unterrichts äußern können. Dabei werden verschiedene Frageansätze vorbereitet, um bei eher zurückhaltenden Äußerungen der Befragten unterschiedliche Ansätze zur Nachfrage zu haben. Der komplette Leitfaden ist im Anhang unter Kapitel 10.3 vorzufinden.

Insgesamt dient der Leitfaden zwar zur Orientierung und Rahmung der Situation, wird jedoch flexibel umgesetzt, um sich den Interviewten anzupassen (Reinders 2016, S.48). Bezüglich der Strukturierung der Fragen ist eine eher offene Herangehensweise vorzuziehen, bei der die Reihenfolge der Fragen nicht streng eingehalten werden muss und für Befragte die Möglichkeit bestehen soll, Themen zu ergänzen und subjektive Erfahrungen zu äußern (vgl.

Friebertshäuser & Langer 2010, S.439-440). Um diese Flexibilität der Interviewer*innen zu ermöglichen, müssen diese den Leitfaden gut kennen und die Themenbereiche präsent haben, was zudem für die Kommunikationssituation ungünstiges Ablese zu vermeiden hilft (Reinders 2016, S.48). Eine zusätzliche Herausforderung entsteht laut Friebertshäuser und Langer (2010) dadurch, dass Interviewte verschiedene Themen nicht ausführlich erwähnen, da sie davon ausgehen, dass die interviewende Person diese Informationen bereits besitzt. Diese Schwierigkeit kann dadurch vermindert werden, indem der Zweck des Gesprächs explizit angesprochen wird, weswegen am Beginn der Interviews betont wird, dass ausführliche Antworten und Erklärungen hilfreich sind und die befragende Person als nicht informiert angesehen werden soll. Zusätzlich kann bewusstes (wiederholtes) Nachfragen eingesetzt werden. (Friebertshäuser & Langer 2010, S.446)

4.3.2) Pilotphase und Umsetzung der Interviews

Mit diesen Vorinformationen und dem vorbereiteten Leitfaden kann nach Reinders (2016) die Pilotierung mit ersten Probeinterviews durchgeführt werden, die zur weiteren Anpassung des Leitfadens und der Schulung der Interviewer*in, in diesem Fall der Autorin, beitragen. In Bezug auf die Umsetzung der Interviews haben folgende Beobachtungen wichtige Anregungen gegeben. Ebenso wie die erste, schriftliche Kontaktaufnahme über Kurznachrichten findet die Begrüßung bei den Probeinterviews auf Luxemburgisch statt. Aufgrund der Selbstverständlichkeit dieser Sprachenwahl und um einen für die Interviews nicht förderlichen Abbruch der bereits genutzten Umgangsform, der die Interviews sehr deutlich vom Alltagsgespräch abgrenzen würde (vgl. Reinders 2016, S.137-138), zu vermeiden, werden die folgenden Interviews ebenfalls auf Luxemburgisch durchgeführt. Da die Sprachenwahl durchaus bedeutenden Einfluss auf das Gespräch haben kann (vgl. Grosjean 1982, Myers-Scotton 1998), scheint die Weiternutzung der instinktiv ausgesuchten Sprache sinnvoll, besonders weil zu diesem Zeitpunkt noch keine Informationen zu anderen, möglicherweise präferierten Sprachen der Interviewten besteht. Zum Bereich der nonverbalen Kommunikation zählt zum Beispiel Kleidung, Körperhaltung und Blickkontakt, wie Friebertshäuser und Langer (2010, S.450) ausführen. Diese Kommunikationsweise darf bei der Durchführung von Interviews ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. In diesem Fall wählt die Interviewerin gepflegte, aber nicht übermäßig förmliche Kleidung aus, um eine entspannte Stimmung zu fördern. Körperhaltung und Blickkontakt sollten ebenfalls Offenheit ausdrücken, können jedoch nicht unmittelbar vorbereitet werden. Die Probeinterviews fanden in einem Café bzw. in einem ruhigen Universitätsraum statt. Solche Details, ebenso wie die

entstandenen Eindrücke und emotionale Befindlichkeit, wurden im Postskriptum festgehalten, da sie für die Interpretation hilfreich sein können (Friebertshäuser & Langer 2010, S.450).

Die Durchführung der Probeinterviews bereitet insofern Probleme, dass die befragten Jugendlichen nicht oder kaum zu Erzählungen oder ausführlichen Antworten übergehen. In verschiedenen Fällen ist es der Formulierung der Fragen zuzuschreiben, die sich zu sehr an wissenschaftlichen Formulierungen und Konzepten orientiert. Durch Konkretisierungen, Umformulierungen und klarere Aufteilung verschiedener Themenkomplexe kann dies bereits beim zweiten Probeinterview etwas verbessert werden. Es wird zudem deutlich, dass in verschiedenen Momenten mehr Zurückhaltung der Interviewerin gefordert ist. Doch auch Reinders (2016, S.108) beobachtet das Problem öfter, da manche Jugendliche zu einsilbigen Antworten neigen oder es ihnen schwer fällt, auf gegebene Stimuli ausführlich und selbststrukturierend zu reagieren. Aus diesem Grund müssen die Interviewenden besonders anpassungsfähig sein und lernen, auf dieses Verhalten situativ angemessen einzugehen. Dementsprechend sind die Probeinterviews sehr hilfreich bei der Schulung der Interviewerin, die vor dieser Datenerhebung kaum Erfahrung mit der Interview-Tätigkeit hatte. Konkret erklären Friebertshäuser und Langer (2010), dass erfolgreiche Leitfragen-Interviews möglichst erfahrene Interviewende erfordern, welche das Fragen und Zuhören bereits geübt haben und nicht in Ausfrageverhalten verfallen. Zurückhaltende Interviewer*innen sollen als interessierte Zuhörer*innen den Erzählfluss fördern, was bei den befragten Jugendlichen nur begrenzt funktioniert. In Bezug auf die interviewende Person betonen die Autoren zudem die Notwendigkeit einer hohen Sensibilität für Gesprächssituationen, um eine gute Atmosphäre schaffen und das inhaltliche Interesse vermitteln zu können. Durch die Probeinterviews und deren nähere Betrachtung in Form von Transkripten wird in diesem Fall deutlich, dass darauf geachtet werden muss, nicht in Suggestivfragen zu verfallen, welche unmittelbar den Erwartungen der Interviewenden entsprechen und den Gesprächsverlauf stark beeinflussen können (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.339). Hierbei ist es für das Projekt von Vorteil, dass alle Interviews von einer Person durchgeführt werden, da durch die Gesprächsführung bereits viel Interpretationsleistung stattfindet, die somit in allen Gesprächen ähnlich ist. Anders als die eher zu vermeidenden Suggestivfragen sind in dieser Interviewform Handlungen wie Nachfragen, Interpretation oder Spiegeln des Gesagten und Erwähnung von Widersprüchen durch Interviewende ausdrücklich erlaubt und sinnvoll. Diese Handlungen können in den Probeinterviews geübt und rückblickend eingeschätzt werden, um sie verbessern zu können. Abschließend kann durch die Probeinterviews beurteilt werden, ob

der Leitfaden zu kurz oder lang ist und ob die Fragen geeignet sind, die gesuchten Informationen hervorzubringen. (Friebertshäuser & Langer 2010, S.439-443)

Nach dieser Pilotphase kann die eigentliche Interviewphase eingeleitet werden. Wie bereits bei der Vorbereitung festgelegt, werden dabei folgende Etappen durchlaufen: der Kurzfragebogen zur Erhebung der persönlichen Daten, wie Alter und Schulstufe; das Sprachenportrait mit anschließender, kurzer Besprechung als Einleitung; die Sondierungsfragen zu den unterschiedlichen Sprachen, dem Sprachunterricht, der Sprachnutzung in der Schule, den damit verbundenen Emotionen; die Ad-hoc-Fragen zu Themen, die im Interview möglicherweise bisher ausgeklammert wurden und das Postskriptum nach Abschluss des Interviews. Nach diesem Vorgehen werden drei weitere Interviews durchgeführt. Die Orte der Interviews variierten je nach den Präferenzen und Möglichkeiten der Befragten. Mehrmals finden Gespräche in Cafés statt und einmal bei einer interviewten Person zuhause. Die Dauer der Befragungen liegt zwischen 24 und 32 Minuten. Obwohl bei den minderjährigen Interviewten immer die Einwilligung eines/r Erziehungsberechtigten eingeholt wurde, finden alle Gespräche ohne deren Anwesenheit und nur zwischen der Forschenden und der interviewten Person statt. Dies soll die thematische Offenheit ebenfalls unterstützen, da nicht auf andere Meinungen oder Einwürfe Rücksicht genommen werden muss (vgl. Reinders 2000). Obwohl die Pilotierung in dieser Phase bereits abgeschlossen ist, werden dennoch nach jedem Interview grobe Analysen der Aufnahmen durchgeführt, um die Interviewtechnik und den Leitfaden weiter anzupassen und so die Forschungsfrage angemessen beantworten zu können (vgl. Reinders 2016, S.105).

4.3.3) Methode der Auswertung

Als letzte Etappe folgt die Auswertungs- oder Analysephase, bei der die Interviews in Hinblick auf die Forschungsfragen analysiert werden. Da die Befragungen als problemzentrierte Interviews durchgeführt werden, muss die Auswertung passend dazu ausgerichtet sein. Friebertshäuser und Langer (2010) kritisieren bei dieser Interviewform, dass zwar verschiedene methodische Zugänge kombiniert werden, die Auswertung jedoch nicht klar festgelegt ist und die erhobenen Daten teilweise nicht ausreichend reflektiert werden (Friebertshäuser & Langer 2010, S.433). Der von Witzel angestrebte Prozesscharakter dieses Ansatzes trägt ebenfalls nicht zur nachvollziehbaren Interpretation und Auswertung bei (Friebertshäuser & Langer 2010, S.443). Diese Kritik wird bei der Auswahl der Auswertungsmethode berücksichtigt.

Einer adäquaten Auswertung von problemzentrierten Interviews liegen nach Witzel (2000) vollständig transkribierte Interviews zugrunde (Witzel 2000, Abs.19). Die Transkription der Interviews ist also der unerlässliche Ausgangspunkt, wobei in der vorliegenden Arbeit eine detaillierte Transkription nach den Konventionen von HIAT (halbinterpretative Arbeitstranskription) durchgeführt wird (vgl. Rehbein et al. 2004). Bei diesem Transkriptionsverfahren wird durch Partiturnotation (vgl. Rehbein et al. 2004, S.6) eine gute Lesbarkeit und somit das klare Nachvollziehen der Interaktionen ermöglicht. Dabei werden auch Details wie Pausen, Betonung, Unterbrechungen und Überlappungen zwischen den Sprecher*innen vermerkt (genaue Transkriptionskonventionen im Anhang Punkt 10.1).

Während diese verschriftlichte Form der Interviews für die feine Analyse unerlässlich ist, wird zusätzlich auf Basis der zeitlichen Progression der Audioaufnahmen eine thematische Einteilung des Interviewverlaufs erstellt, die sich an den Fragen und Themen des Leitfadens orientiert. Reinders (2016) empfiehlt ebenfalls eine Orientierung am Leitfaden und beruft sich auf die deduktiv-induktive Vorgehensweise, die für problemzentrierte Interviews bezeichnend ist: „Der Leitfaden erleichtert ferner die (zwischen den Befragten) vergleichende Auswertung der Daten. Nicht selten lehnt sich das Kategoriensystem zur Auswertung in Teilen an den Leitfaden an (...)“ (Reinders 2016, S. 109). Hier ist die Einschränkung „in Teilen“ besonders wichtig, da die Auswertungskategorien nicht vollständig vor und während der Erhebung festgelegt werden können, weil dies der Offenheit des Forschungsvorgangs widerspricht (Schmidt 2010, S.474). Aus diesem Grund muss bei jeder Kategorien- oder Themenbildung darauf geachtet werden, dem Material keine vorher angenommenen oder deutenden Kategorien überzustülpen, sondern sich stattdessen von den Daten leiten zu lassen und Formulierungen oder Themen der Befragten aufzugreifen (Schmidt 2010, S.474). So werden für die Auswertung theoriegeleitete Aspekte aus dem Leitfaden und mit neuen thematischen Aspekten aus der Darstellung der Interviewten kombiniert (Witzel 2000, Abs.19). Dadurch kann auch eine Vorselektion des Materials für eine weitere Analyse durchgeführt werden. Froschauer und Lueger (2003) empfehlen bei diesem Vorgehen eine chronologische, schrittweise Interpretation, um die Logik und den Kontext zu verstehen (vgl. Froschauer & Lueger 2003, S.107-111). Nach dieser thematischen, zusammenfassenden Bearbeitung des erhobenen Materials wird eine tiefere Analyse durchgeführt, die stärker auf die Äußerungen der Interviewten eingeht und dabei auch die sprachliche Ebene mit einbezieht, um so einen umfassenderen Einblick in die Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler*innen zu erhalten.

Die weitere Analyse basiert also auf der ersten Selektion des Materials, wobei aus dem kompletten Datenkorpus eine engere Auswahl durchgeführt wird. Diese Eingrenzung orientiert sich besonders an den formulierten Forschungsfragen, das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass ein Fokus auf Äußerungen zu Spracherleben und Einstellungen zu Sprachen und Sprachunterricht liegt. Besonders Passagen, in denen Emotionen ausgedrückt werden oder die bereits bei der ersten Sichtung des Datenmaterials aufgefallen sind, werden genauer betrachtet. Dabei wird den Ausdrucksweisen besonderes Augenmerk zuteil, wobei die Wortwahl der Interviewten einen wichtigen Aspekt darstellt. Die konkrete Vorgehensweise orientiert sich am Wiener Ansatz der kritischen Diskursanalyse, auch bezeichnet als Diskurshistorischer Ansatz (DHA) nach Wodak und Reisigl (2009).

Zur Bezeichnung 'diskurshistorisch' merkt Reisigl (2011) an, dass diese nicht uneingeschränkt zutrifft, da „nicht alle Analysen, die im theoretischen und methodischen Framework des Ansatzes durchgeführt werden, eine historische Ausrichtung aufweisen“ (Reisigl 2011, S.460). Beim Wiener Ansatz⁹, der laut Reisigl (2011) stark empirisch und qualitativ ausgerichtet ist, geht „es um die Beforschung konkreter semiotischer (vor allem sprachlicher, visueller und interaktionaler) Manifestationen von Diskursen“ (Reisigl 2011, S.460), die in ihren jeweiligen Zusammenhängen auf historischer, gesellschaftlicher und politischer Ebene bearbeitet werden. DHA wird in diesem Fall angewendet, um Interviewpassagen, also mündlichen Text in schriftlicher Form zu analysieren. Ein umfangreicheres Bild der Situation ermöglicht die Beschäftigung mit den gesetzlichen und strukturellen Voraussetzungen an Schulen in Luxemburg, welche in den theoretischen Teil der Arbeit einbezogen werden, um die Ansprüche der Triangulation des DHA ansatzweise umzusetzen. Triangulation, also der Einbezug von verschiedenen Ansätzen, Methoden und Hintergrundinformationen, soll laut Wodak und Reisigl (2009, S.89) im Rahmen der Möglichkeiten von Zeit und Ressourcen durchgeführt werden. Das gilt auch für Interdisziplinarität im DHA (Wodak & Reisigl 2009, S.94), wobei letztere im Rahmen dieser linguistischen Arbeit nicht angemessen umgesetzt werden kann.

Der Wiener Ansatz strebt laut Reisigl (2011) zudem eine Verbindung mit u.a. Soziolinguistik, Textlinguistik und Gesprächsanalyse an, was durch Arbeiten wie die vorliegende, ansatzweise umgesetzt wird (Reisigl 2011, S.475). Reisigl (2011) betont, im Gegensatz zu anderen Arten der kritischen Diskursforschung, die stärker anwendungsbezogene und problemorientierte Herangehensweise des Wiener Ansatzes, wobei zudem angestrebt wird, „konkrete Beiträge

⁹ Für eine umfassende und übersichtliche Ausführung zum Ursprung und der Entwicklung des Diskurshistorischen Ansatzes, an dem sich die Analyse orientiert, empfiehlt sich Reisigl (2011, S.459-473).

zur Verbesserung der Kommunikationsverhältnisse in bestimmten Institutionen zu leisten“ (Reisigl 2011, S.479). Diese Problembezogenheit entspricht auch den Prinzipien der Erhebungsmethode, den problemzentrierten Interviews, welche ebenfalls auf einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung basieren (Witzel 2000). Zusätzlich kann die Rekursivität zwischen Theorie und Empirie sowie die Zurückweisung von dauerhaftem Fixieren fester Kategorien, welche laut Wodak & Reisigl (2009, S.94-96) auch zu den wichtigsten Prinzipien des DHA gehören, eng mit der Gegenstands- und Prozessorientierung von problemzentrierten Interviews verbunden werden (Witzel 2000, Abs. 4). Diese Gemeinsamkeiten helfen der Vereinbarkeit von Erhebungs- und Analysemethoden. Das gilt ebenso für die Wichtigkeit von (kritischer) Reflexion für den DHA und die Nachvollziehbarkeit der Analyseschritte, welche für die Analyse von problemzentrierten Interviews also notwendig angesehen werden (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.433). Diese Charakteristiken des Diskurshistorischen Ansatzes werden im folgenden Teil aufgegriffen und detailliert.

Für die Anwendung des diskurshistorischen Ansatzes sind einige Grundkonzepte wie Kritik, Macht und Ideologie, welche im Folgenden kurz erläutert und auf den Kontext dieser Arbeit bezogen werden, besonders wichtig. Wodak und Reisigl (2009) erklären ihre Auffassung von Kritik:

„Adhering to a ‘critical’ stance should be understood as gaining distance from the data (despite the fact that critique is mostly ‘situated critique’), embedding the data in the social context, clarifying the political positioning of discourse participants, and having a focus on continuous self-reflection while undertaking research.“ (Wodak & Reisigl 2009, S.87).

Dies beschreibt eine Herangehensweise an die Daten und einen Forschungsvorgang, bei dem die Forschenden sich klar positionieren und ihre Position ausdrücklich reflektieren. Dazu gehört auch das Eingeständnis, dass der Standpunkt der Transkribierenden und Analysierenden (in diesem Fall ebenfalls die Autorin der Arbeit) einen Einfluss auf diese Prozesse und somit auf die Abbildung der 'Realitäten' hat (vgl. Reisigl 2011, S. 461). Eine entsprechend reflektierte Herangehensweise wird durchaus auch in dieser Arbeit angestrebt.

Zusätzlich definieren Wodak und Reisigl (2009) Kritik auf drei Ebenen¹⁰: der text- oder diskursimmanenten Kritik, wobei auf dieser Ebene auf Paradoxa und Widersprüche geachtet wird; der sozio-diagnostischen Kritik, bei welcher diskursive Praktiken in ihrem Kontext hinterfragt und ggf. entmystifiziert werden und der prospektiven Kritik, welche mögliche Verbesserungen zukünftiger Kommunikation anstrebt (Wodak & Reisigl 2009, S.88).

Somit wird nach Wodak und Reisigl (2009) Ideologie, als einseitige Weltansicht mit entsprechenden Überzeugungen und Einstellungen einer bestimmten Gruppe, ebenfalls kritisch betrachtet; besonders mit Hinblick auf die Art und Weise, wie die Ideologie sprachlich reproduziert wird. Diese hängt eng mit dem Konzept von Macht zusammen, welche Wodak und Reisigl (2009) als die asymmetrische Beziehung zwischen sozialen Akteuren, die unterschiedliche Positionen einnehmen oder verschiedenen Gruppen angehören, bezeichnen. Macht wird in Diskursen ausgehandelt, das bedeutet legitimiert oder nicht, weshalb die entsprechenden Texte, als Teile von Diskursen, diese Aushandlungen sprachlich abbilden und somit wichtiges Datenmaterial darstellen. (Wodak & Reisigl 2009, S.88)

Diskurs wird von Reisigl (2011) als ein „Komplex funktional und thematisch zusammenhängender, simultan oder sequentiell organisierter, mündlicher, schriftlicher oder sonstwie semiotisch manifest werdender Sprachhandlungen und Sprachhandlungsabfolgen, die pragmatisch zu größeren kommunikativen Einheiten (schriftlichen Texten oder mündlichen Kommunikationssequenzen) verwoben sind“ (Reisigl 2011, S.497) bezeichnet. Texte machen Sprechakte, ob visuelle oder mündliche, dauerhaft und diese somit unter Einbezug ihres jeweiligen Kontexts über zeitliche Distanz analysierbar (Wodak & Reisigl 2009, S.90). Beim Kontext beziehen Wodak und Reisigl (2009) verschiedene Ebenen mit ein: den unmittelbaren sprachlichen oder textinternen Kontext, intertextuelle und interdiskursive Zusammenhänge, soziologische und institutionelle Faktoren des Momentes und den größeren, soziopolitischen und historischen Kontext (Wodak & Reisigl 2009, S.93). Diese Ebenen werden bei der Analyse mit einbezogen und dabei zeigen sich Zusammenhänge unterschiedlicher 'Kontexte' (Intertextualität, Interdiskursivität, Rekontextualisierung, usw.; vgl. Wodak & Reisigl 2009, S.90). Zum situativen Kontext gehört auch das Einbeziehen der Tatsache, dass das Befragen von fremden Menschen, wie es in den Interviews durchgeführt wird, eine besondere Gesprächssituation ist, die für ungewöhnliche Momente oder Emotionen sorgen kann (Friebertshäuser und Langer 2010, S.452). Dies stellt auch Reinders (2016) fest: „Durch die Festlegung, wer primär Fragen stellt und antwortet, unterscheidet sich das

¹⁰ Reisigl (2011) bietet eine ausführliche Erklärung dieser verschiedenen Dimensionen von Kritik auf den Seiten 483 bis 486.

Interview vom Gespräch, bei dem beide Interaktionspartner die Möglichkeit zum Fragen und Antworten besitzen.“ (Reinders 2016, S.82). Diese Tatsache wird bei der Analyse miteinbezogen, da sie ungewöhnliche Reaktionen oder Momente auf der sprachlichen Ebene erklären kann. Durch die Beschäftigung mit dem Kontext können diese Besonderheiten bei der Analyse beachtet werden.

Zum konkreten Vorgehen beim DHA gibt es eine Gliederung in acht (rekursiv umsetzbare) Schritte, welche mögliche Vorgehensweisen skizzieren (Wodak & Reisigl 2009, Reisigl 2011):

1. „Aktivierung des theoretischen Vorverständnisses zu einer bestimmten Problemstellung“ (Reisigl 2011, S. 487)
2. Erhebung unterschiedlicher Daten und Kontextinformationen (Quellenrecherche, Interviews)
3. Aufbereitung dieses Materials (Sichtung, Vorauswahl und Transkription)
4. „Einengung des Themas“ (Reisigl 2011, S. 487)
5. Qualitative Pilotanalyse (Erarbeiten der Analysekatoren)

Diese Schritte sind im theoretischen Teil der Arbeit und mit den Probeinterviews durchgeführt worden. Der vierte Schritt wird mit der Überarbeitung des Leitfadens anhand der Probeinterviews umgesetzt. Darauf folgt die komplette Datenerhebung mit rekursiver Anpassung des Leitfadens und Analysefokus an die Erkenntnisse.

6. Detaillierte qualitative Analysen (mit Rückbezug auf den Kontext)
7. Formulierung der Kritik (Interpretation der Ergebnisse, Verbesserungsvorschläge)
8. Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse

Diese Schritte werden im Folgenden erarbeitet, wobei der Fokus auf dem sechsten Schritt liegt. Während die rekursive und vollständige Umsetzung dieser Liste einen Idealfall für Forschungsprojekte darstellt, können je nach Möglichkeiten jedoch auch kleinere, begrenzte Bearbeitungen sinnvoll sein, wie es in der vorliegenden Arbeit realisiert wird (Wodak & Reisigl 2009, S.96).

Der sechste Analyseschritt kann idealtypisch mit einer Makro-, Mikro- und Kontextanalyse umgesetzt werden (Reisigl 2011, S.488). In Bezug auf die Makroanalyse konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Bestimmung von sprachlichen Mustern (Argumentation, Deskription, Explikation usw.) während der zusammenfassenden Analyse. Die Kontextanalyse ist hauptsächlich auf die Ebenen des unmittelbaren Kontexts ausgerichtet, während die Äußerungsbedingungen und der soziopolitische Kontext in verschiedenen Fällen

einbezogen werden. Der Analysefokus ist jedoch auf die Mikroanalyse gerichtet, bei welcher nach Wodak und Reisigl (2009) folgende Fragen eine Orientierung bieten:

- „1. How are persons, objects, phenomena/events, processes and actions named and referred to linguistically?
 2. What characteristics, qualities and features are attributed to social actors, objects, phenomena/events and processes?
 3. What arguments are employed in the discourse in question?
 4. From what perspective are these nominations, attributions and arguments expressed?
 5. Are the respective utterances articulated overtly; are they intensified or mitigated?“
- (Wodak & Reisigl 2009, S.93-94).

Die diskursiven Strategien¹¹, beschrieben als (un-)bewusst eingesetzte Praktiken im Diskurs, um ein bestimmtes (soziales, politisches, psychologisches oder sprachliches) Ziel zu erreichen, sind auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen vorzufinden und sollen durch diese Fragen identifiziert werden (Wodak & Reisigl 2009, S.94). Reisigl (2011, S. 489) fügt zudem noch die Frage nach den Handlungen in Verbindung mit den sozialen Akteuren und den Prozessen, welche dargestellt werden, hinzu. Anhand dieser Fragen werden die Interviews detailliert analysiert. Die (bereits vorher festgelegten) Analysekategorien bestehen dementsprechend aus Nomination, Prädikation, Handlungs- und Prozesscharakterisierung, Argumentation, Perspektivierung und Abschwächung bzw. Verstärkung (Reisigl 2009, 488-489). Bei der Beschäftigung mit den Transkripten stehen die Forschungsfragen selbstverständlich im Vordergrund, daher wird in jeder Etappe der Analyse auf Passagen geachtet, die Emotionen, Einstellungen und subjektive Betrachtungen zu den Sprachen und dem Sprachunterricht ausdrücken.

Während in der Erhebung auch Sprachenportraits zur Anwendung kommen, werden diese im Rahmen der Arbeit nicht umfassend analysiert. Dies ist einerseits der Tatsache zuzuschreiben, dass die Sprachenportraits vornehmlich zur ersten Einleitung des Gesprächs und Eröffnung des Sprachenthemas genutzt wurden und somit nicht den Analysefokus darstellen, andererseits wurden diese in den Interviewsituationen meist schriftlich und kaum gestalterisch umgesetzt. Diese bieten somit wenig Ansatzpunkte und erfüllen nur die Funktion einer ersten Annäherung an das Thema, ohne selbst im Fokus zu stehen, wie das bei anderen Arbeiten der Fall ist (vgl. Busch 2013, S.38-42).

¹¹ Eine klare Übersicht über diese diskursiven Strategien ist auch in einer Tabelle von Wodak und Reisigl (2009, S.95) im Anhang unter Kapitel 10.2 zu finden.

4.4) Zusammenfassung des Kapitels

In diesem Kapitel werden die in der vorliegenden Arbeit ausgewählten Methoden charakterisiert und die Anwendung dieser anschließend beschrieben, um den Forschungsvorgang nachvollziehbar darzustellen. Da es sich um einen qualitativen Ansatz handelt, werden einige wichtige Merkmale dieser Herangehensweise ausgeführt, um dann die Forschungsperspektive im Forschungsfeld zu positionieren. Die Erhebungsmethode qualitativer Interviews wird anschließend erörtert (Kapitel 4.1), wobei besonders die wiederholten Durchgänge des qualitativen Forschungsprozesses für die Durchführung relevant gesetzt werden. Zudem werden die Ansprüche an die Interviewform erklärt. Um die passende Interviewform (Kapitel 4.2) zu wählen, werden verschiedene Verfahren (narrative - und Leitfadeninterviews) verglichen, wobei eine erste Selektion von Leitfadeninterviews durchgeführt wird. Das fokussierte Interview (Kapitel 4.2.1) bringt einige wichtige Voraussetzungen mit, die bei der Datenerhebung hilfreich sein können. Letztere wird jedoch mit problemzentrierten Interviews (Kapitel 4.2.2) durchgeführt, welche sich sowohl für die Zielgruppe junger Schüler*innen (vgl. Reinders 2016) eignen als auch für das Thema der individuellen Erfahrungen und Vorstellungen. Besonders die Einbettung des Interviews in weitere Instrumente zur Datenerhebung (Kurzfragebogen und Postskriptum) ist hilfreich und erlaubt zudem den Einbezug anderer Methoden (vgl. Witzel 2000), wie in diesem Fall des Sprachenportraits (vgl. Busch) zur Gesprächseröffnung. Auch die für das problemzentrierte Interview ausgearbeiteten Prinzipien des Forschungsprozesses (Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung) sind wichtige Forschungsgrundlagen und tragen zu einer reflektierten Datenerhebung bei. Die genauen Abläufe der Datenerhebung werden in Kapitel 4.3 erläutert, in welchem die Leitfadenkonstruktion und der geplante Verlauf der Interviews beschrieben werden. Zusätzlich wird die Pilotierung des Leitfadens durch Probeinterviews und deren Einfluss auf die weitere Durchführung der Interviews ausformuliert. Abschließend liegt der Fokus auf den Methoden zur Auswertung der erhobenen Daten (Kapitel 4.3.3), welche für die Analysen vollständig transkribiert werden müssen. Zusätzlich zur chronologischen, zusammenfassenden Analyse des Datenmaterials, welche sich am Leitfaden orientiert und zur Vorselektion des Materials beiträgt, wird eine Analyse nach dem Diskurshistorischen Ansatz (vgl. Wodak & Reisigl 2009, Reisigl 2011) durchgeführt. Um die Anwendung dieses Analyseansatzes zu ermöglichen, werden die entscheidenden Merkmale, Vorgehensschritte und insbesondere die Fragen und Kategorien, welche die Analyse auf unterschiedlichen Ebenen leiten, ausgearbeitet.

Das Kapitel setzt sich dementsprechend mit allen für die Arbeit notwendigen Methoden auseinander und erklärt das methodische Gerüst, welches eine nachvollziehbare Datenerhebung ermöglicht. Daran anknüpfend wird im nächsten Kapitel die Analyse der erhobenen Daten durchgeführt und die Fragestellungen der Arbeit werden auf die verschiedenen interviewten Schüler*innen bezogen.

5.) Analyse

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei Probeinterviews und drei weitere Interviews durchgeführt. Das zweite Probeinterview, das bereits stärker auf das Erkenntnisinteresse ausgelegt ist, bietet schon stärkere Fokuspunkte für die Analyse, wobei es nicht ausführlich in die Analyse miteinbezogen wird. Die drei weiteren Interviews bilden das Hauptdatenkorpus der Analyse. Dabei wird der Kontext miteinbezogen, wie es auch beim Diskurshistorischen Ansatz gefordert wird (vgl. Wodak & Reisigl 2009).

Grundsätzlich wurden alle Interviews dieser Erhebung nach einer bestimmten Vorgehensweise durchgeführt, welche im Kapitel 4.3 erklärt wird. Dementsprechend findet nach der Erklärung der grundlegenden Voraussetzungen zum Interview (Anonymisierung, Tonaufnahme, usw.) die Erhebung der Sozialdaten statt, um dann die Vorstellungen und Erwartungen der Interviewten zum Thema Sprache und Schule zu erfragen. Anschließend wird das Sprachenportrait ausgefüllt, um dann in dessen Besprechung zu den Fragen des Leitfadens überzugehen. Die letzte Version des Leitfadens, der in den Interviewsituationen locker angewendet wurde, ist im Anhang unter Punkt 10.3 nachzulesen. In jedem Interview wurden das Sprachrepertoire der Interviewten, der (Fremd-)Sprachunterricht, die Verwendung der unterschiedlichen Sprachen im schulischen Kontext und positive oder negative Erfahrungen zu Sprachen im schulischen Kontext besprochen, wobei damit verbundene Emotionen und Motivationen erfragt wurden. Die Interviews werden nach den Codenamen der Interviewten bezeichnet, TAM, CAM und LAT. Da die Interviews auf Luxemburgisch durchgeführt wurden, ist in den Transkriptausschnitten eine Zeile (Ü) mit einer wörtlichen Übersetzung eingefügt. Durch die möglichst direkte Übersetzung der Äußerungen in dieser Übersetzungszeile (ohne Hörersignale, Versprecher, usw.) entstehen ggf. ungewöhnliche Satzstrukturen, die zum einfachen Vergleich der Zeilen jedoch beibehalten werden, solange die Äußerungen verständlich sind.

5.1) Schülerin TAM

Codename TAM, Sigle im Transkript: T

Merkmale: 16 Jahre, weiblich, 9. Klasse, allgemeine Sekundarschule

Länge des Interviews: 29:25 (Minuten: Sekunden)

Das dritte Interview der Erhebung (nach zwei Probeinterviews) mit TAM fand in einem Café statt und verlief ruhig. Die 16-Jährige ist Schülerin der neunten Klasse einer allgemeinen Sekundarschule. TAM spricht sowohl Luxemburgisch als auch Portugiesisch zuhause, da ihre Eltern in der Kindheit aus Portugal nach Luxemburg kamen. Sie wechselt laut eigener Einschätzung oft zwischen den Sprachen, wenn ihr ein Wort nicht einfällt. Französisch, Deutsch und Englisch spricht sie vorwiegend in der Schule.

TAM wirkt im Vergleich mit anderen Interviewten etwas schüchtern oder zögerlich, gibt sich jedoch Mühe, die Fragen zu beantworten. Sie äußert sich selten ausführlicher zu den angesprochenen Themen und bezieht sich häufiger auf Kursinhalte als auf Emotionen. Dementsprechend wurden in diesem Interview für die Forschungsfragen vergleichsweise etwas weniger aussagekräftige Aspekte bearbeitet, was auch der noch unerfahrenen Interviewerin zuzuschreiben ist.

In der folgenden Zusammenfassung wird das ganze Interview mit TAM kurz beschrieben, um den Ablauf und die thematische Progression des Gesprächs ganzheitlich abzubilden und alle in der anschließenden Analyse zitierten Passagen in einem klaren Kontext zu verorten.

5.1.1) Thematische Progression

Einführend wird im Interview das Sprachenportrait (Fl. 1-13) und ihr alltäglicher Kontakt mit Sprachen (Fl. 15-26) besprochen, wonach TAM außerhalb der Schule hauptsächlich Luxemburgisch und Portugiesisch spricht und dabei auch beide Sprachen mischt (Fl. 7 & 22). Ihre Einschätzung, wie anstrengend es für sie ist, die Varietäten in ihrem sprachlichen Repertoire zu sprechen (Fl. 26-41), zeigt, dass ihr vor allem Luxemburgisch, Portugiesisch und Französisch sehr leicht fallen, wobei sie Französisch nur dem schulischen Rahmen und gelegentlichem Kontakt mit französischsprachigen Leuten zuordnet (in Geschäften und Cafés). Deutsch hingegen bewertet sie als schwierig (acht auf einer Skala bis zehn) und erklärt: 'ich bin nicht so gut im Deutschen'¹² (Fl. 32). Englisch ist für TAM ebenfalls anstrengender, doch sie 'würde die Worte besser auf Englisch finden, als auf Deutsch' (Fl. 40), obwohl sie erst seit einem Jahr Englischunterricht hat. Auf die Frage, welche Phase des

¹² In den Zusammenfassungen der Interviews werden einige Formulierungen oder Satzteile aus dem Interview zitiert, wobei es sich um freie Übersetzungen der Autorin aus dem Luxemburgischen handelt. Diese können in ihrer Originalform in den Transkripten im Analyseteil nachgelesen werden.

Sprachenlernens ihr in der Schule besonders in Erinnerung geblieben ist, antwortet sie mit 'deutsche Verben' (Fl. 48), welche ihr schwer gefallen sind (Fl. 41-51). In Bezug auf den Aufbau der unterschiedlichen Sprachkurse (Fl. 52-61), bemerkt sie vor allem beim Englischkurs einen Unterschied im Unterricht und bewertet diesen als interessanter als andere Sprachkurse (Fl. 59). Auf Nachfrage der Interviewerin erläutert TAM kurz den aktuellen Inhalt des Französisch- und Deutschunterrichts (Fl. 61-64). Anschließend wird Luxemburgisch thematisiert, wobei die Interviewte feststellt, dass sie in dieser Sprache kaum Kurse hatte (Fl. 68-73). Bei der Frage nach einem Vergleich zum Luxemburgisch sprechen, hat TAM Schwierigkeiten (Fl. 74-78), betont dann, dass das Sprechen für sie entspannt ist, 'eine Gewohnheit' (Fl. 77 & 78). Zum Schreiben hingegen stellt sie fest, dass sie es nie wirklich gelernt hat (Fl. 80). Die Interviewerin spricht dann die Anfänge des Deutschlernens an, die TAM unproblematisch in Erinnerung hat (Fl. 82-87), wobei sie später ihren 'Akzent' beim Sprechen thematisiert (Fl. 88 & 93) und feststellt, dass sie vor allem beim Schreiben viele Fehler macht (Fl. 90). Bei den Vergleichen zum Deutschlernen (Fl. 94-102) erwähnt sie die Ähnlichkeiten zum Luxemburgischen als hilfreich (Fl. 98), beschreibt Deutsch sprechen als 'Anstrengung' (Fl. 100) und schreiben als 'schwieriger' (Fl. 101), da sie dabei 'immer viele Fehler macht' (Fl. 102). Den Deutschkurs charakterisiert TAM zudem als 'langweilig', obwohl sie das Zuhören anstrengend findet (Fl. 108-109). Dementsprechend ist ihre Motivation dabei auch nicht hoch (Fl.111). Was sie beim Deutschunterricht am meisten interessiert, sind die Bücher, die sie im Unterricht lesen (Fl. 112-116) und Inhalte, die sie braucht, wenn sie redet, wozu sie auch den 'Konjunktiv Zwei' zählt (Fl. 117). Während sie die meisten Deutschlehrer*innen bisher 'okay' (Fl.125) fand, hat sie mit ihrer aktuellen Lehrerin Schwierigkeiten, wie sie erklärt: 'ich verstehe mich nicht wirklich mit ihr.' (Fl.126 & 128). Wenn sie den Deutschkurs verändern könnte, würde TAM den Kurs praktischer gestalten (Fl. 131), da sie auch kritisiert, dass sie sehr viel schreiben (Fl. 133), was sie zusätzlich demotiviert (Fl.135). Die Interviewerin widmet sich als nächstes TAMs Erinnerungen an ihre Anfänge im Französischunterricht (Fl. 136-147). Obwohl sie anfangs Schwierigkeiten mit dem Französischen hatte, kommt sie 'besser mit der französischen Sprache klar als mit dem Deutschen' (Fl. 142). Sie erklärt das damit, dass sie anfangs an das Deutsche gewöhnt war (Fl. 139) und Französisch jetzt lieber mag als Deutsch (Fl.145). Beim Vergleichen ihrer Wahrnehmung des Französischen mit dem Deutschen betont TAM, dass Französisch für sie 'normal' und 'entspannt' ist (Fl. 149) und sie sich nicht sehr anstrengen muss (Fl. 150-151), obwohl diese Sprache ihr nicht so vertraut ist wie Luxemburgisch und Portugiesisch (Fl. 152). Sie stellt fest, dass sie im Allgemeinen viele Schreibfehler macht, die sie als

'Dummheitsfehler' (Fl. 157) bezeichnet, da sie die richtige Schreibweise normalerweise kennen würde. Grundsätzlich fällt ihr der Französischkurs leicht (Fl.159) und sie ist motiviert (Fl. 162), wobei sie sich darüber ärgert, dass ihre diesjährige Lehrerin wenig mit der Klasse arbeitet und durch Verspätung und Ablenkungen Zeit verliert (Fl. 165-174). Zusätzlich werden die Unterrichtsfächer, die auf Französisch abgehalten werden, thematisiert (Fl. 175-200). Bei TAM ist dies aktuell nur Mathematik, wobei es vorkommt, dass die entsprechenden Lehrer*innen nur Französisch können (Fl. 184), weswegen ein Sprachwechsel im Kurs nicht möglich ist. Andere Lehrer*innen würden auch einmal etwas auf Luxemburgisch erklären (Fl. 187). Zudem kann TAM in einigen Fächern (z.B. Geschichte) und in spezifischen Zweigen zwischen Deutsch und Französisch als Unterrichtssprache wählen (Fl. 191-201). Anschließend wird Englisch und der Englischunterricht in das Interview einbezogen, zu dem die Interviewte sich positiv äußert, obwohl sie noch nicht so gut Englisch sprechen kann (Fl. 202-207). Dabei bewertet sie das Lernen als anstrengend (Fl. 209) und schwierig (Fl. 214), trotz des Kontaktes, den sie bereits vorher durch Lieder und ihre Schwester hatte (Fl. 211-212). Englisch zu schreiben findet sie einfacher, da die Grammatik einfachere und weniger Regeln habe als die französische oder deutsche (Fl. 216-220). Im Englischkurs fühlt sich TAM durchaus gefordert, ist aber auch eher motiviert (Fl. 223-226) und zufrieden mit den Kursinhalten (Fl. 227-229). Portugiesisch hat TAM nur durch die Eltern und nicht in einem institutionellen Umfeld gelernt (Fl. 230-233). In Bezug auf besonders schwere Fächer nennt sie unter anderem Deutsch (Fl. 236), weswegen sie Geschichte gezieht auf Deutsch belegt, um dadurch 'besser Deutsch zu lernen' (Fl. 242). Französisch gehört im Gegensatz dazu zu den Fächern, die TAM sehr leicht fallen (Fl. 245). Die Verwendung von Luxemburgisch zur Erklärung in verschiedenen Fächern erläutert sie anschließend auf Nachfrage der Interviewerin (Fl. 248-259) und erklärt, dass dies stark von den jeweiligen Lehrpersonen abhängt. Da sie selbst derzeit keine großen Probleme in den unterschiedlichen Fächern hat, würde sie nach Möglichkeit auch die Unterrichtssprache nicht verändern (Fl. 260-165). TAM sieht keine Unterschiede im Status oder Prestige zwischen den in der Schule genutzten Sprachen (Fl. 270). Bei der Frage nach möglicherweise hilfreichen Verbindungen zwischen den Sprachen beim Sprachenlernen erwähnt die Interviewte, dass Portugiesisch ihr teilweise für die Aussprache von englischen Wörtern hilft (Fl. 274-283). Luxemburgisch helfe ihr dann eher beim Deutschen (Fl. 283-285). Wenn TAM Hilfe beim Lernen braucht, hilft ihr Vater ihr meist auf Luxemburgisch und Portugiesisch (Fl. 287-291). Da sie später Grundschullehrerin werden will, werden Sprachen für sie weiterhin wichtig sein, wobei sie sich gut vorbereitet fühlt (Fl. 293-297). Im Hinblick auf die Möglichkeit, Veränderungen am Schulsystem

vorzuschlagen, äußert TAM sich zufrieden damit, dass sie die Sprachen gelernt hat (Fl. 301-304), kritisiert jedoch, dass es keinen Luxemburgischunterricht gibt und dass es dadurch viele Schüler*innen gibt, die kein Luxemburgisch können (Fl. 306-311). Sie fände es wichtig, dass die Sprache nicht vergessen wird (Fl. 312). Da TAM keine Fragen oder Ergänzungen mehr hat, ist das Interview anschließend beendet.

Anhand dieser Zusammenfassung mit allen angesprochenen Themen können die in der Analyse aufgegriffenen Transkriptausschnitte besser im Interview eingeordnet und der Kontext nachvollzogen werden.

5.1.2) Analyse

Die Zusammenfassung des Interviews hat einige Ansatzpunkte zu den sozialen Akteure bzw. Phänomenen für eine diskurshistorische Analyse gegeben. Die Vergleiche, die TAM zwischen den Sprachen herstellt, bieten diese Varietäten als Kategorien an, was den Aufbau der Analyse auch strukturiert. Die ausgewählten Passagen zu den verschiedenen Varietäten werden thematisch gruppiert, um ein dichtes Bild des sprachlichen Feldes derer zu erhalten. Es muss dabei auch zwischen den Darstellungen der Varietäten selbst, deren Unterricht und dem Unterrichten in diesen Varietäten unterschieden werden. Zudem beeinflussen einige Lehrer*innen als soziale Akteure TAMs Spracherleben. Die Resultate zu den Analysefragen des DHA im Hinblick auf die Forschungsfragen können dabei gezielt herausgearbeitet werden.

Zu den Varietäten in TAMs Repertoire gehört Luxemburgisch, welches sie sowohl zu Hause als auch mit Freunden häufig spricht. Als die Interviewerin nach Vergleichen zum Gefühl oder der Handlung Luxemburgisch zu sprechen fragt, weiß TAM zunächst keine Antwort und erklärt nach einer kurzen Erklärung ihre Sichtweise.

03	I	(...)	Okay. * * Ä:m, an wanns de lo
	Ü		Und wenn du jetzt
04	I	géings/ wanns de den Satz misst fäerdeg maachen, Lëtzebuergesch schwätzen ass	
	Ü	würd/ den Satz beenden müsstest, Luxemburgisch sprechen ist	
05	I	wei? An dann IRgend/ also eng/ en Vergläich oder? ((3 Sekunden))	
	T		Ech wees net.
	Ü	wie? Und dann irgend/ also einen Vergleich, oder?	Ich weiß nicht.
06	I	Wei eng Aktiviteit oder wei ä: * eppes relaxes oder wi: m/ keng Anung	

T	(Elo wei/)	Jo, dass/ et ass
Ü	(Jetzt wie-) Wie eine Aktivität oder wie etwas entspanntes oder wi/ keine Ahnung. - ¹³ Ja, es ist	
07		
I		Okay.
T	eppes relaxes, also et ass/ et ass eng GEWUNNecht, et ass/ ech wees net, et ass	
K	((/ lacht))	
Ü	etwas entspanntes, also es ist eine GEWOHNheit, es ist/ ich weiß nicht, es ist	
08	((9:05))	
I	Jo.	Jo. Okay. An Schreiwien
T	näischt Extraes fir mech, well et ass eng Gewunnescht.	
Ü	nichts Besonderes für mich, weil es ist eine Gewohnheit. - Ja, okay. Und Schreiwien	
09		
I	maacht der souwisou guer net. Außer, wahrscheinlech * privat oder,	
T		N:ee, jo. Ech schreiwien,
Ü	macht ihr sowieso gar nicht. Außer, wahrscheinlich privat, oder - Nein, ja. Ich schreibe	
010		
I		Jo. jo.
T	mee * ech mengen net dass alles richteg ass. Well ech nie wierklech, * / ä: lei/	
Ü	aber, ich glaube nicht, dass alles richtig ist. - Ja. - Weil ich nie wirklich ler/	
011		
I	Jo. Okay. * (...)	
T	also geleiert hunn schreiwien.	
Ü	also gelernt habe zu schreiben. - Ja. Okay.	

In dieser Beschreibung ihrer persönlichen Wahrnehmung drückt TAM mit dem Ausdruck 'etwas entspanntes', den sie von den Erklärungen der Interviewerin übernimmt, 'eine Gewohnheit' (Fl. 77) und 'nichts Besonderes' (Fl. 78) neutrale bis positive Gefühle gegenüber dem Sprechen auf Luxemburgisch aus. Diese Varietät wird als Selbstverständlichkeit wahrgenommen, die gewohnheitsmäßig eingesetzt wird. Dadurch positioniert sich TAM als der Sprecher*innengruppe zugehörig. Diese Äußerungen stehen in einem gewissen Gegensatz zu ihrer Wahrnehmung des Schreibens auf Luxemburgisch, das eher auf den außerschulischen Kontext beschränkt wird. TAMs Aussage, dass sie nicht glaubt, alles richtig zu schreiben, zeigt, dass sie auf dieser sprachlichen Ebene unsicher ist. Sie stellt fest, dass sie das Schreiben auf Luxemburgisch nicht richtig gelernt hat, wobei sie keine deutliche Wertung dieser

¹³ Da nur eine Übersetzungszeile für beide Sprecher existiert, werden die Äußerungen bei schnellen Sprecherwechseln durch einen Strich (-) getrennt, um den Wechsel deutlich zu machen. Außerdem stehen die Übersetzungen möglichst genau unter den Originalbeiträgen. Hörersignale, wie (HmV.) und (Okay.) werden in dieser Zeile nicht jedes Mal übertragen, da es für das Verständnis nicht notwendig ist.

Tatsache ausdrückt; dass sie es überhaupt erwähnt, könnte jedoch als leichte Kritik gesehen werden.

Ein anderer Aspekt der weitgehenden Abwesenheit von Luxemburgischunterricht wird am Ende des Interviews thematisiert, wobei TAM das bedauert. Dies äußert sie im Rahmen der Frage nach möglichen Änderungen am Schulsystem (Fl. 300), bei der die Interviewerin nachfragt, ob sie vielleicht gerne eine Sprache früher oder später lernen würde (Fl. 305).

0306

I sou. * Haas de iergendwei/ * oder mei spéit, oder?

T Jo, also, ech fannen/ Ech fannen keint een/ also ech

Ü Hast du irgendwie/ oder später, oder? - Ja, also ich finde/ Ich finde man könnte/ also ich

0307

T fannen, et sollt een lëtzebuergesch Cours awer och hunn, well / ech wees, ech

Ü finde, man sollte luxemburgischen Kurs aber auch haben, weil ich weiß, ich

0308 ((28:45))

I HmV.

T selwer sinn elo net, honnert Prozent Lëtzebuenger, mee ech sinn jo awer hei gebuer,

Ü selbst bin jetzt nicht hundert Prozent Luxemburger, aber ich bin ja doch hier geboren

0309

T an et ass e besse/ ech fannen jiddwereen sollt awer/ zumols dei, wou an Schoul ginn

Ü und es ist ein bisschen/ ich finde jeder sollte aber/ besonders die, welche in die Schule gehen

0310

I HmV.

T hei, dei awer sollten Lëtzebuergesch kennen, well et ginn vill Leit, dei hei an

Ü hier, die doch Luxemburgisch können sollten, weil es gibt viele Leute, die hier zur

0311

I Jo. * * Okay.

T Schoul ginn, an awer keen Lëtzebuergesch kennen. Jo. Ech géing et

Ü Schule gehen und doch kein Luxemburgisch können. - Ja, okay. - Ja, ich würde es

0312

T gutt fannen, dass jiddwereen Lëtzebuergesch kéint, fir dass dei Sprooch awer net

Ü gut finden, dass jeder Luxemburgisch könnte, damit diese Sprache aber nicht

0313 ((29:09))

I Jo. ((3 Sek.)) (...)

T vergiess gett. Jo. Awer sos.

Ü vergessen wird. - Ja. - Ja, aber sonst.

In dieser Passage wird TAMs Einstellung zum aus ihrer Sicht fehlenden Luxemburgischunterricht deutlich. In ihrer Forderung nach einem entsprechenden Sprachkurses positioniert sie sich selbst zwischen Luxemburger*innen (Fl. 308) und

Schüler*innen, die kein Luxemburgisch können (Fl. 309). Sie fühlt sich dementsprechend nicht vollständig den Luxemburger*innen zugehörig, obwohl sie im Land geboren und aufgewachsen ist. In diesem Kontext ist es besonders interessant zu bemerken, dass TAM in ihrem Sprachenportrait¹⁴ 'Lëtzebuenger' ('Luxemburger') geschrieben hat, während alle anderen Sprachen in ihrem Repertoire benannt wurden, ohne dabei eine Zugehörigkeit auszudrücken (z.B. einfach mit 'Portugiesisch'). Dabei hat sie also uneingeschränkte Zugehörigkeit zu Luxemburger*innen ausgedrückt, was sie bei dieser Interviewpassage vermeidet. In ihrer Forderung fühlt sie sich verpflichtet, sich als 'nicht hundert Prozent' Luxemburgerin (Fl. 308) zu positionieren. Durch ihre Äußerung wird auch deutlich, dass sie trotz ihres nicht-luxemburgischen Hintergrundes Luxemburgisch kann und sich zu diesem Thema äußern darf. Die unmittelbare Rechtfertigung lässt die Vermutung zu, dass sie auf mögliche Einsprüche oder Kritik vorbereitet ist. Bei ihrer Ausdrucksweise in Fl. 309 wird durch ihre wiederholten Abbrüche deutlich, dass sie sehr vorsichtig formuliert. In der Beschreibung vermeidet sie die Verwendung eines wertenden Adjektives, mit dem sie die Situation beschreibt ('es ist ein bisschen/') und schränkt ihre Forderung nachträglich ein, als sie erst 'jeder' sagt, um dann insbesondere auf Schüler*innen zu verweisen. Sie schwächt ihre Äußerung deutlich ab und versucht sie einzuschränken. Dies lässt sich mit ihrer Selbstpositionierung verbinden, welche in diesem Fall zu zurückhaltenderen Aussagen führt. LAM sieht ihrer Erklärung zufolge zusätzlichen Luxemburgischunterricht als notwendig an, um zu ermöglichen, dass alle Schüler*innen in Luxemburg diese Varietät lernen. Sie argumentiert, dass solche Kurse dazu beitragen würden, den Verlust der Sprache zu verhindern (Fl. 312). Damit schließt sie an der Idee des möglichen Sprachverlustes¹⁵ an und zeigt ihre emotionale Verbundenheit mit dem Luxemburgischen.

TAM geht hier nicht direkt auf die schriftliche Ebene ein; diese ist jedoch Teil der meisten schulischen Sprachkurse und kann auch in dieser Argumentation einbezogen werden. Ihre Unsicherheit beim Schreiben von Luxemburgisch (Fl. 80) könnte durch solche Kurse verringert werden.

Abschließend ist in Bezug auf das Luxemburgische auch die Verwendung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern interessant. Die offizielle Unterrichtssprache der

¹⁴ Nähere Informationen zum Sprachenportrait siehe Anhang Kapitel 10.4.

¹⁵ TAM positioniert sich hier auch in Bezug auf den öffentlichen Diskurs zur Bewahrung des Luxemburgischen, mit dem sich Horner (2005, 2007) ausführlich beschäftigt und der mit der Ideologie von Sprachpurismus verknüpft werden kann (Horner 2007).

meisten Fächer ist in TAMs Fall Deutsch (Fl. 247). Auf Nachfrage erklärt sie, dass häufig auch Luxemburgisch genutzt wird.

0248

I * * * wies/ wiesselt den Proff do heiansdo nach Sprooch? * Lëtzebuergesch, oder?
 Ü Wechselt der Lehrer da manchmal noch die Sprache? Luxemburgisch, oder?

0249

T * * Ä:, jo, also meng Geschichtsproff an: meng Geosproff, also et ass dei
 Ü Ja, also meine Geschichtslehrerin und meine Geolehrerin, also das ist die

0250

I Okay.
 T selwecht, dei selwecht Proff. Sie ä:, erklärt dann heiansdo d'Saachen op ä:, op
 Ü selbe, die selbe Lehrerin. Sie erklärt dann manchmal Sachen auf/ auf

0251

I HmV.
 T Lëtzebuergesch, wann mer net verstinn; an an der Science och, also mäin Proff/ ä:,
 Ü Luxemburgisch, wenn wir es nicht verstehen und in den Wissenschaften auch, also mein Lehrer

0252

I A: sou.
 T am Fong hält mäin Proff den Cours op Lëtzebuergesch. Just eben/ JO, well
 K ((/ lacht))
 Ü eigentlich hält mein Lehrer den Kurs auf Luxemburgisch. - Ach so. - Nur eben, ja, weil

0253

T mir dann besser verstinn, an sou, mee dono seet en awer nach eng Keier op Däitsch,
 Ü wir dann besser verstehen, und so, aber danach sagt er es aber noch einmal auf Deutsch

0254 ((23:08))

T * dass mer et awer weinstens op Däitsch schon heieren hunn, an well Prüfung jo och
 Ü damit wir es aber wenigstens auf Deutsch schon gehört haben und weil die Prüfung ja auch

0255

I Jo. Jo, * okay. * * (...)
 T op Däitsch ass, an / jo.
 Ü auf Deutsch ist, und ja.

Die Verwendung von Luxemburgisch reicht in den unterschiedlichen Kursen dementsprechend von gelegentlichem Einsatz zum besseren Verständnis bis zu annähernd dauerhafter Unterrichtssprache¹⁶, je nach Lehrperson. Die Erklärung, dass Schüler*innen den Kurs besser verstehen, wenn auf Luxemburgisch erklärt wird, eröffnet eine neue Perspektive auf das Luxemburgische, das im gleichen Interview auch als Varietät dargestellt wird, die

¹⁶ Sprachen, die außerhalb des Sprachunterrichts (also z.B. während Physik, Mathematik, etc.) im Unterricht verwendet werden, werden im Folgenden als Unterrichtssprachen bezeichnet.

nicht alle Schüler*innen beherrschen (Fl. 311). Somit ist eine Ambivalenz festzustellen, einerseits als Erklärungssprache für alle und andererseits als Sprache, die längst nicht alle beherrschen. TAM vertritt damit sich widersprüchliche Vorstellungen des Luxemburgischen, wobei ihre Äußerungen zum verbesserten Verständnis von Erklärungen auf Luxemburgisch ihr eigenes, subjektives Erleben unmittelbarer widerspiegeln. Sie selbst erlebt Luxemburgisch dementsprechend als besser verständlich als Deutsch.

An TAMs weiteren Erklärung, dass ein Lehrer den Großteil des Kurses auf Luxemburgisch hält, um die Inhalte dann noch einmal auf Deutsch zu wiederholen, damit die Schüler*innen es vor der deutschsprachigen Prüfung bereits in dieser Sprache gehört haben, wird auch die Problematik des Sprachenwechsels deutlich. Der seltene Wechsel zur offiziellen Unterrichtssprache Deutsch während des Unterrichts bringt eine zusätzliche Schwierigkeit für anschließende Prüfungen mit sich. TAMs Aussage 'damit wir es aber wenigstens auf Deutsch schon gehört haben' (Fl. 254) lässt besonders durch die Ausdrücke 'aber wenigstens' auf ihre Unzufriedenheit mit dieser Problematik schließen, bei der die Inhalte eines Faches in den Hintergrund rücken und die Sprachen einen großen Einfluss auf das Verständnis und mögliche Prüfungsergebnisse ausüben können.

Um diese Situation auch in den Kontext von TAMs Einstellung zu anderen Sprachen zu setzen, werden ihre Einstellung und Erfahrung zu und mit dem Deutschen im folgenden Teil näher betrachtet. Auf die Frage nach den Anfängen des Deutschlernens äußert sie sich positiv über ihre Grundschulzeit, in der sie 'eigentlich nie Probleme hatte Deutsch zu lernen' (Fl. 85), wobei sie auch die Gemeinsamkeiten mit dem Luxemburgischen (Fl.97) feststellt. Auf die ergänzende Frage, ob es jetzt schwerer für sie geworden sei (Fl. 86), reagiert TAM mit folgender Sequenz.

087

I	(...)
T	Jo, also ech mengen et ass net lo dass ech am
Ü	Ja, also ich glaube es ist jetzt nicht so, dass ich beim

088

T	schwätzen vill Problemer hunn, mee ech hunn, also eischtens ech hunn den Akzent
Ü	Sprechen viele Probleme habe, aber ich habe, also erstens, ich habe den Akzent

089 ((9:57))

I	HmV.
T	vum Däitschen net. Wann ech Däitsch schwätzen, ass et sou en komeschen
Ü	vom Deutschen nicht. Wenn ich Deutsch spreche, ist es so ein seltsamer

090

T	Akzent. An ä:m, ech machen vill Schreiffeeler, emmer. Jo, dat ass eischer main
---	--

Ü	Akzent. Und ich mache viele Schreibfehler, immer. Ja, das ist eher mein
091	
I	Okay.
T	Probleem, d' Schreiffeeler. An dann, ä:m, mee et war awer net/ net su wierklech
Ü	Problem, die Schreibfehler. Und dann, aber es war nicht/ nicht so wirklich
092	
I	Okay. ((2 Sekunden)) HmV. An/ also * kritiseieren Proffen wann
T	schwierig fir mech.
K	((T wird leiser))
Ü	schwierig für mich. - Okay. Und, also kritisieren die Lehrer wenn
093	
I	een en, Akzent huet oder sou? Oder?
T	Nee. Nee, also bis elo huet keen mer eppes gesoot.
K	((T lachend))
Ü	man einen Akzent hat, oder so? oder? - Nein. Nein, also bisher hat keiner mir etwas gesagt.

Bei ihrer Äußerung, nicht viele Probleme beim Deutschsprechen zu haben, nutzt TAM die luxemburgische Entsprechung des Verbs 'glauben' (Fl. 87), wodurch die grundsätzliche Aussage abgeschwächt wird. Zusätzlich zeigen die darauf folgenden Erklärungen zu den Schwierigkeiten im Deutschen wichtige Aspekte ihrer Selbstwahrnehmung. Sie erklärt ihre Beobachtung, dass sie beim Sprechen nicht den 'Akzent vom Deutschen' (Fl.88) hat, wobei sie ihre eigene Ausdrucksweise als 'seltsamen Akzent' (Fl. 89) bezeichnet. Die Bezeichnung 'seltsam' für ihren 'Akzent' ist eher negativ und wird von TAM auch durch den Kontext als eines ihrer Probleme im Deutschen dargestellt. Bei diesen Selbstkategorisierungen spricht sie sich die Zugehörigkeit zu 'deutschen' Sprecher*innen ab. Zudem lässt ihre Beschreibung auf ein entsprechend unangenehmes Gefühl beim Sprechen schließen, da ihr Spracherleben durch diese Einstellungen und Vorstellungen geprägt wird. Die Nachfrage der Interviewerin ist darauf ausgerichtet, herauszuarbeiten, ob diese Selbstkritik der eigenen Sprechart durch Kritik des Lehrpersonals ausgelöst wurde (Fl. 92), was TAM jedoch verneint. Demnach hat keiner sie deswegen kritisiert und ihre diesbezügliche Unsicherheit schreibt sie nicht negativer Fremdeinschätzung zu. Die weitere Erklärung zur deutschen Varietät betrifft die schriftliche Ebene, wobei TAM ihre Schreibfehler als größeres Problem beschreibt. Die Aussage 'immer' viele Schreibfehler zu machen, könnte auch andere Sprachen betreffen, da sie dies mehrmals im Interview erwähnt (auch in Bezug auf Französisch (Fl. 154)). Zu TAMs Spracherleben gehört dementsprechend auch eine Unsicherheit im schriftlichen Bereich. In der abschließenden Äußerung schätzt sie Deutschlernen vor allem in der Anfangsphase jedoch

also 'nicht so wirklich schwierig' (Fl. 91) ein, was darauf schließen lässt, dass die angesprochenen Schwierigkeiten ihr Sprachlernerleben nicht sehr stark beeinflussen.

Diese Wahrnehmung wird in der folgenden Passage noch ausführlicher behandelt. Bei der Frage nach TAMs Einschätzung der Anstrengung im Deutschkurs auf einer Skala von eins (entspannt) bis zehn (stressig), nimmt sie eine Einschätzung vor und erklärt kurz ihre Wahrnehmung des Kurses.

„(Ech/) ech geing eischer su SIwen, also, sechs, siwen. Well am Fong, ech fannen, et ass net sou stresseg, et ass e bessen mei, * * * ech wees net, also Däitschcoursen fannen ech allgemeng en bessen mei langweilig. ((T lachend)) Mee et ass/ et ass unstrengend fir mech emmer nozelauschteren an ze verstoen, awer soss * Jo, et ass awer, ((2 Sekunden))“¹⁷ (Fl. 105-109)

(„Ich würde eher so sieben, also sechs, sieben. Weil eigentlich, ich finde, es ist nicht so stressig, es ist ein bisschen mehr, ich weiß nicht, also Deutschkurse finde ich allgemein ein bisschen langweiliger. Aber es ist/ es ist anstrengend für mich immer zuzuhören und zu verstehen, aber sonst. Ja, es ist aber -“)

Hier nimmt TAM eine deutliche Wertung des Deutschunterrichts als 'nicht so stressig' und 'langweilig' vor. Den Umgang mit der Sprache, also 'zuhören und verstehen', charakterisiert sie als anstrengend. Die Anstrengung, die für das Verständnis des Unterrichts notwendig ist, erklärt daher auch die Einschätzung des Unterrichts als eher anstrengend (sechs/ sieben von zehn). Zwischen diesen Charakterisierungen kann ein Zusammenhang hergestellt werden, wonach das mangelnde Interesse am Unterricht das aktive Zuhören anstrengender macht, wobei sie sich jedoch ihrer Beschreibung nach nicht überfordert fühlt. Die Unterrichtsinhalte beeinflussen TAMs Motivation negativ, die sie im Folgenden zwischen eins (motiviert) zu zehn (gar nicht motiviert) auf neun schätzt und wirkend sich auch auf die Einstellung zur Sprache und das Spracherleben aus.

Anschließend wird im Interview auch im Kontext von Französisch der Anfang des Unterrichts in der Grundschule thematisiert. Die Interviewerin fragt nach TAMs Erinnerung an diese Zeit, woraufhin diese ihre Erfahrungen mit Deutsch und Französisch und ihre wechselnde Beziehung zu diesen Varietäten einbezieht.

0137

¹⁷ Bei einigen der zitierten Passagen aus den Transkripten wird aus Platzgründen nur der Text der Äußerung von der interviewten Person (ohne Flächen) übertragen. Dies ist nur der Fall, wenn die Interviewerin in diesen keine Äußerungen getätigt hat, sondern nur ggf. Hörsignale wie (Hm.) ausgedrückt hat.

I	(...) * * Wees du nach wei daat am Ufank war, op et fir dech: * einfach
Ü	Weißt du noch, wie das am Anfang war, ob es für dich, einfach
0138	
I	war, schweier, an der Primärschoul nach?
T	* * Ä:m:, ech mengen et war, also et war
Ü	war, schwer, in der Grundschule noch? Ich glaube, es war, also es war
0139	
I	HmV.
T	bessen mei schweier, well ech gewinnt war, Däitsch ze leieren nemmen, well mer
Ü	ein bisschen schwerer, weil ich gewöhnt war, Deutsch zu lernen nur, weil wir
0140	
T	(daat lescht Joer) nemmen Däitsch haaten, mee dono mat der Zait ass et awer
Ü	(das letzte Jahr) nur Deutsch hatten, aber danach mit der Zeit ist es aber
0141	
I	Okay. Jo.
T	gaangen. Also, well elo, schwätzen ech awer besser Franséisch wei Däitsch.
Ü	gegangen. Also, weil jetzt, rede ich aber besser Französisch als Deutsch.
0142	
T	Ä:m/ ech ginn besser eenz mat der Franséischer Sprooch, we/ wei mam Däitschen.
Ü	Ich komme besser klar mit der französischen Sprache, als mit dem Deutschen.
0143	
I	Okay. An hues de bessen/ wees de bessen w/ wisou oder haas de
T	(Mee am Ufank war et bessen /)
K	((T redet sehr leise))
Ü	(Aber am Anfang war es ein bisschen /) - Und hast du ein bisschen, weißt du ein bisschen
0144	
I	einfach eng aner/ en aneren Bezug zum Franséischen, oder?
T	Ech wees et net.
K	((T leicht lachend))
Ü	wieso oder hast du einfach einen anderen Bezug zum Französischen, oder? - Ich weiß es nicht.
0145	
I	Okay.
T	Ech mengen et ass einfach, well ech * Franséische Sproochen leiwer hunn
Ü	Okay. - Ich denke, es ist einfach, weil ich die französische Sprache lieber habe
0146 ((15:07))	
I	Jo.
T	oder:, Ech wees et och net, mee ech/ jo. Ech ginn awer besser eenz mam
Ü	oder, Ich weiß es auch nicht, aber ich/ ja. Ich komme aber besser klar mit dem
0147	
I	Okay. * * (...)

T	Franséischen wei mam Däitschen.
Ü	Französischen als mit dem Deutschen.

In diesem Transkriptausschnitt erklärt TAM, dass die Umstellung von einem Sprachkurs (Deutsch) zu einem zweiten (Französisch) schwierig für sie war (Fl. 139). Die Gewohnheit, Deutsch zu lernen, wird hierbei betont, wobei es, wie in Kapitel 2 erklärt, anderthalb Jahre unterrichtet wird, bevor auch Französisch hinzukommt. Laut TAMs Beschreibung hat sie sich der neuen Situation nach Anfangsschwierigkeiten gut angepasst, wobei sie selbst ihre aktuellen Französischkenntnisse als besser einschätzt als ihre deutschen. Sie erwähnt, dass sie auf Französisch sowohl 'besser reden' kann als auch allgemein besser damit klarkommt (Fl. 141-142), wodurch sie sich näher am Französischen positioniert. Bei einer Nachfrage der Interviewerin kommt sie, trotz Schwierigkeiten diese Präferenz zu erklären, zu der Vermutung, dass diese Leichtigkeit durch ihre Vorliebe des Französischen erklärt werden kann. Sie erklärt, dass sie mit dem Französischen 'besser klarkommt' (Fl. 146), wobei diese Formulierung eine interaktive und vermenschlichende Komponente beinhaltet. TAM kann aufgrund des positiven Gefühl beim Sprechen und der damit einhergehenden besseren Interaktionen ein gutes Spracherleben erfahren. Die Darstellung des Französischen ist somit (vor allem im Vergleich zu Deutsch) positiv.

Während bei der vorigen Passage eher die Sprachen an sich thematisiert wurden, liegt im nächsten Teil der Fokus auf dem Sprachunterricht. Auf die Frage, ob die Inhalte und bisherigen Lehrer*innen des Französischunterrichts aus TAMs Perspektive gut waren (Fl. 162-165), antwortet sie, dass die Lehrer*innen bisher alle 'okay' waren (Fl. 164) und ergänzt dann:

„D' Proff wou ech dest Joer hunn, also sie ass / sie ass fein an sou, dat ass okay, mee den Probleem/ also dat ass well ä:/ sie/ sie mecht deck oft näischt mat eis, dann schwätzen mer nemmen iwwer aner Saachen (an dann) sie kennt emmer an Verspeidung, an dann hunn mer keng Zäit eppes ze maachen, an op ee mol fir Prüfung hunn mer deck vill ze leieren, wou mer am Cours am Fong net gema hunn. Dat ass dann bessen / ech hat elo net, also weinst den * Punkten elo, ass vun der Klass vill mei erof gangen, weinst esou Saachen. An ä:m, ech haat zwar elo Chance, ech hat elo net / meng Moy/ meng, meng Punkten sinn net erof gang doweinst, well ech * ziemlech eenz ginn mat / mat deenen Saachen, an et awer verstaanen hunn, mee, * * ech fannen sie a/ s:ie hält hieren Cours net sou (wei/). Jo, wei aner Proffen. Jo.“ (Fl.164-175)

(„Die Lehrerin, die ich dieses Jahr habe, also sie ist ganz nett und so, das ist okay, aber das Problem/ also das ist weil sie/ sie macht voll oft nichts mit uns, dann reden wir nur über andere Sachen (und dann) sie kommt immer mit Verspätung, und dann haben wir keine Zeit mehr etwas zu machen und auf einmal für die Prüfung haben wir voll viel zu lernen, das wir im Kurs eigentlich nicht gemacht haben. Das ist dann ein bisschen/ ich hatte jetzt nicht, also wegen den Noten jetzt, sind von der Klasse viele runter gegangen, wegen solchen Sachen. Und ich hatte zwar jetzt Glück, ich hatte jetzt nicht/ mein Durch/ meine, meine Noten sind nicht runter gegangen deswegen, weil ich ziemlich klar komme mit den Sachen und es aber verstanden haben. Aber ich finde sie/ sie hält ihren Kurs nicht so (wie). Ja , wie andere Lehrer. Ja.“)

Diese Erklärung zur aktuellen Situation in ihrem Französischkurs verdeutlicht, wie einflussreich die Lehrperson für das Erleben des Unterrichts ist. Obwohl TAM mit dieser Herausforderung noch 'klarkommt' und ihre eigenen Noten nicht schlechter geworden sind, betont sie, dass für ihre Klasse aufgrund dieser Lehrerin durchaus stärkere Probleme aufkommen. Durch die mangelhafte Vorbereitung im Kurs und die teilweise damit zusammenhängenden, schlechteren Noten wird der Sprachunterricht insgesamt negativ oder sogar als Belastung wahrgenommen. Solche Erfahrungen können die Einstellung zu Varietäten und somit auch das Spracherleben deutlich beeinflussen, wobei TAM den Französischunterricht dennoch positiv bewertet und das Lernen als 'entspannt' beschreibt (Fl.149).

Diese Passagen geben Einblicke in TAMs Einstellungen und Erfahrung ihres Sprachrepertoires im schulischen Kontext. Während Englisch und Portugiesisch im Interview kurz besprochen werden, liegt der Fokus auf anderen Varietäten, zu denen TAM sich deutlicher positioniert. Mit Englisch hat TAM zudem wenig Erfahrung, da sie dies erst seit einem Jahr schulisch erlebt, wobei sie erklärt, dass sie die Sprache gerne mag (Fl. 204) und ihr gegenüber positiv eingestellt ist. Die wichtigen Aspekte der Analyse werden im nächsten Unterkapitel kurz zusammengefasst, um einen Überblick zu TAMs Spracherleben und Einstellungen zu erhalten.

5.1.3) Zusammenfassung der Analyse TAM

In diesem Interview sind die unterschiedlichen Perspektiven auf die luxemburgische Varietät im schulischen System besonders interessant. Die Ambivalenz zwischen einer häufig verwendeten, allgemeinen Erklärungssprache und einer nicht ausreichend gelehrten und gelernten Sprache gibt komplexe Einblicke in die verschiedenen Darstellungen und Rollen des Luxemburgischen und TAMs Wahrnehmung dieser. Die Verwendung des Luxemburgischen in verschiedenen Unterrichtsfächern problematisiert sie dabei auch, da

dabei die eigentliche Unterrichtssprache zu wenig eingesetzt wird. Sie stellt ihre eigene Spracherfahrung mit Luxemburgisch als unkompliziert und entspannt dar.

Deutsch stellt für TAM kein besonderes Interessensgebiet dar, wobei sie es teilweise auch als anstrengend beschreibt und es hauptsächlich im schulischen Kontext einsetzt, wobei sie keine größeren Probleme beim Lernen hat. Sie distanziert sich von dieser Varietät, indem sie ihre eigene Sprechweise kritisiert und sich selbst in Abgrenzung von Deutschsprecher*innen positioniert. Dies ist auch bemerkenswert, weil die deutsche Varietät sprachlich Nähe zur luxemburgischen aufweist, was TAM auch selbst erwähnt, und sie beim Luxemburgischen durchaus dies Zugehörigkeit darstellt.

Französisch wird dagegen explizit vom Deutschen abgehoben und positiver wahrgenommen, obwohl die aktuelle Erfahrung im Unterricht eher negativ belastet ist. Bei ihrer Beschreibung wird deutlich, dass das Spracherleben im Unterricht von den Lehrpersonen und auch von der durch diese vorgenommene Bewertung in Prüfungen beeinflusst werden kann.

In diesem Interview hat TAM sich im Vergleich mit den anderen Interviewteilnehmer*innen insgesamt weniger deutlich positioniert und weniger persönlichen Emotionen ausgedrückt. Das nächste Unterkapitel konzentriert sich auf die Erfahrungen und Schilderungen der Schülerin CAM.

5.2) Schülerin CAM

Codename CAM, Sigle im Transkript: C

Merkmale: 17 Jahre, weiblich, 9. Klasse, allgemeine Sekundarschule

Länge des Interviews: 24:46 (Minuten: Sekunden)

Das Interview mit der 17-jährigen Schülerin (Codename CAM) fand im April 2018 als viertes Interview des Erhebungsprozesses bei ihr zuhause statt. Nach einer kurzen Begrüßung der anwesenden Familie beginnt das Interview in einem Zimmer im oberen Stockwerk, in welchem CAM und die Autorin ungestört miteinander reden können. Die Schülerin besucht zum Zeitpunkt des Interviews die neunte Klasse einer allgemeinen Sekundarschule. Sie hat die achte Klasse und ein anderes Schuljahr (aus dem Kontext abzuleiten ev. die neunte Klasse) einmal wiederholt. Sie spricht zu Hause Luxemburgisch und hat väterlicherseits deutschsprachige Großeltern, weswegen sie früh Kontakt mit dem Deutschen hatte. Französisch spricht sie nur in der Schule, Englisch lernt sie ebenfalls in der Schule und hat gleichzeitig Kontakt mit dieser Sprache über (soziale) Medien.

CAM zeigt sich während des Gesprächs selbstbewusst und eher gesprächig im Vergleich mit anderen Interviewteilnehmer*innen. Sie antizipiert Fragen und antwortet schnell, wobei die Antworten durchaus ausführlich, jedoch auch zielgerichtet auf die Fragen ausgerichtet waren. Sie zögert nicht, ihre eigene Meinung oder Einschätzung zu äußern. Insgesamt verläuft das Interview in diesem Fall unkompliziert und es herrscht eine entspannte Atmosphäre.

5.2.1) Thematische Progression

In einer ersten Phase des Interviews sind in Anlehnung an das Sprachenportrait die verschiedenen Sprachen im Repertoire von CAM thematisiert (Flächen 1-10). Dabei werden von CAM Kategorien wie 'Muttersprache' zum Luxemburgischen und 'Lieblingssprache' zum Deutschen geäußert. In Bezug auf die Sprachen, die CAM im Alltag begegnen (Fl. 11-21), erklärt sie, dass Portugiesisch und Luxemburgisch häufig wahr nimmt, wobei sie letzteres 'wieder mehr' hört. Bei einem ihrer Hobbies (Fl. 22-26) wird Portugiesisch sprechen 'ein bisschen verboten', damit sich alle (auf Luxemburgisch) verstehen. Anschließend gibt CAM eine Einschätzung darüber ab, wie anstrengend das Sprechen der verschiedenen Sprachen ihres Repertoires ist (Fl. 20-32). Dann antwortet sie auf die Frage der Interviewerin nach besonderen Situationen in Bezug auf Sprachkurse, dass besonders Präsentationen auf Französisch und teilweise auch auf Englisch ein Problem für sie darstellen (Fl. 33-41). Außerdem erwähnt sie die Schuljahre, die sie wiederholt hat (Fl. 42-48) und dass Mathematik ihr Probleme bereitet (Fl.49-54). Auf die Frage nach Unterschieden im Aufbau der Sprachkurse erklärt CAM, dass sie sich mehr Luxemburgischunterricht wünschen würde, damit Luxemburger*innen und Ausländer*innen bessere Kenntnisse dieser Sprache erwerben könnten (Fl. 55-74). Daraufhin besprechen Interviewerin und Interviewte die Verwendung von Luxemburgisch in der Schule und im Unterricht (Fl. 76-86), welches laut CAM vor allem im Französischunterricht oft verwendet wird. CAM vergleicht Luxemburgisch Sprechen mit 'Schlafen' und erklärt diesbezüglich 'Zu einfach, es passiert einfach' (Fl. 87-89). Der nächste Themenkomplex widmet sich dem Deutschen, wobei erst auf die Anfänge des Deutschlernens Bezug genommen wird, welche CAM als unkompliziert in Erinnerung hat (Fl. 89-96). Im Vergleich, wie sich Deutsch lernen und sprechen für sie anfühlt, entscheidet sie sich für 'wie Ferien', während Deutsch schreiben 'manchmal holprig' ist (Fl.96-105). Anschließend gibt CAM eine Einschätzung dazu, wie sehr sie im Deutschunterricht gefordert wird und wie groß ihre Motivation ist (Fl. 105-128). Dies hängt, wie sie erklärt, stark von den Lehrern, der Menge an zu bewältigendem Stoff und der im Unterricht gesprochenen Sprache ab, wobei die starke Verwendung von Luxemburgisch sie hier stört. Bei der Frage nach Veränderungswünschen für die Gestaltung des Deutschkurses hat sie wenig Anmerkungen

(Fl. 129-136), außer, dass sie nicht gerne selbst Gedichte schreibt. Anschließend fragt die Interviewerin nach den ersten Erfahrungen der Interviewten mit dem Französischen (Fl. 137). CAM erklärt, dass es von Anfang an Probleme mit dem Französischen gab, sie habe 'sich komplett geweigert' und wollte ein Jahr wiederholen, um ihre Kenntnisse zu verbessern, was ihr jedoch nicht erlaubt wurde und 'seither hängt es halt extrem' (FL. 138-143). Sie vergleicht Französisch lernen mit der Hölle und meint, dass es zwar mit der aktuellen Lehrerin gut klappt, aber mit anderen nicht, weil diese laut CAM manchmal erwarten, dass sie frankophon ist und Französisch kann (Fl. 144-151). Französisch sprechen bezeichnet sie als 'schrecklich', wobei sie sagt, dass sie früher gar nicht geredet hat und jetzt, 'wo sie älter wird' merkt, dass sie es muss und dann auch macht (Fl.151-155). Das Schreiben des Französischen (Fl. 155-160) ist für sie ein bisschen einfacher, da sie es auch 'privat für sich' machen kann. CAM gibt ihre Einschätzung, wie stark sie im Französischkurs gefordert ist, wobei sie es mit der aktuellen Lehrerin entspannt findet, während sie bei anderen Lehrern 'Angst [hatte], etwas Falsches zu sagen' (Fl. 161-166). Ihre Motivation ist dementsprechend nicht hoch, wozu sie meint 'ich weiß, es muss besser werden' (Fl.167-171). Zur Gestaltung des Kurses äußert sie sich zurzeit positiv, in der Vergangenheit hatte sie jedoch Probleme mit Präsentationen, bei denen sie sich fühlt 'wie erschossen' (Fl. 172-184). Anschließend besprechen CAM und die Interviewerin die Nutzung von Französisch als Unterrichtssprache im Mathematikunterricht, wobei CAM eine Situation beschreibt, in der meist Luxemburgisch bzw. in ihren Nachhilfestunden Deutsch geredet wird und nur wenig Französisch (Fl. 185-197). Anschließend wird das Thema Englisch angesprochen, welches CAM eher leicht fällt, da sie auch in der Familie Kontakt mit der Sprache hat (Fl. 197-202). Sie vergleicht das Lernen des Englischen mit einem 'Wochenende' und spricht diese Varietät auch gerne. Englisch zu schreiben beschreibt sie als abwechselnd kritisch und gut (Fl. 202-206). CAM fühlt sich im Englischkurs sehr unterschiedlich motiviert und gefordert, versucht jedoch, sich zu verbessern, um 'weiterzukommen in der Schule' (Fl. 207-216). Sie meint dazu: 'mit siebzehn in der 9. Klasse ist ja nicht so, wie es sein sollte'. Der Lehrer stellt für sie ein Problem dar, da er den Schüler*innen die Schuld gibt, wenn sie etwas nicht verstehen und unfair mit den Noten umgeht (Fl. 217-232). Bezüglich des Französischen als einem der Fächer, die CAM Probleme bereiten, versucht sie zu erklären, was Organisatorisch oder im Unterricht anders sein könnte und wie ihre Theorie zu den Schwierigkeiten lautet (Fl. 232-250). Die verwendete Unterrichtssprache ist oft Luxemburgisch, was CAM nicht hilfreich findet, wenn der Unterrichtsstoff in Prüfungen dann auf Französisch abgefragt werden (Fl. 251-260). Wenn sie sich eine Sprache für den Unterricht aussuchen könnte, wäre es Deutsch (Fl. 261-276). Zum

Status der Sprachen in der Schule findet sie, dass Französisch als etwas Besonderes dargestellt wird (Fl. 276-282). Beim Lernen der verschiedenen Sprachen nutzt CAM ihr Repertoire besonders zum Verstehen von Vokabeln (Fl. 283-293). In Bezug auf ihre Zukunft hofft sie, dass sie ausreichend Französisch kann und dass sie bei Fragen 'nicht komplett erschossen da steht' (Fl. 299-305). Abschließend lässt die Interviewerin ihr Zeit, um den Themenbereich noch zu ergänzen oder um Fragen zu stellen, was CAM ablehnt (Fl. 306-309), wodurch das Interview beendet wird.

Die größten Kategorien, die in diesem Interview deutlich werden, sind die unterschiedlichen Sprachen sowie die verschiedenen Lehrer*innen, welche CAM in den jeweiligen Fächern unterrichten und die Mitschüler*innen, die als Vergleich oder zur Abgrenzung mit einbezogen werden. Diese Kategorien werden unterschiedlich charakterisiert, was im nächsten Teil der Analyse an einigen Ausschnitten näher betrachtet wird.

5.2.2) Analyse

Die sozialen Akteure, welche im Interview unterschiedlich dargestellt werden, umfassen die thematisierten Sprachen sowie einige Lehrpersonen und ggf. auch die Mitschüler*innen. Die ausgewählten Ausschnitte sind meist nach den Varietäten oder nach gemeinsamen Merkmalen, z.B. bei der Prädikation, gruppiert.

Eine wichtige Sprache im Repertoire von CAM, deren Darstellung im Folgenden näher analysiert wird, ist Deutsch. CAMs Einstellung zum Deutschen ist sehr positiv, wie dieser Ausschnitt vom Beginn des Interviews zeigt.

03	I	(...) Okay. An dann Däitsch, hues de: an
	Ü	Okay. Und dann Deutsch, hast du in
04	I	der Schoul geleiert? Ah okay.
	C	Jo, mai/ also meng ä/ Grousselteren sin Däitsch, * vun
	Ü	der Schule gelernt? Ja, mei/ also meine Großeltern sind Deutsch, von
05	I	Hmhm. Dat heescht du hues
	C	hinnen dann nach. Vun menger Pap senger Sait (a soss:)
	Ü	ihnen dann noch. Von meinem Vater seiner Seite (und sonst) - Das heißt, du hast
06	I	och schon, virun der Schoul am Fong schon: * Däitsch geschwaat/
	C	HmV. Och just Tele, wu ech op
	Ü	auch schon vor der Schule eigentlich schon, Deutsch geredet/ - Auch nur Fernsehen, wo ich

07

I		Okay.	Okay.
C	Däitsch kucken, an alles.	D'ass meng Lieblingsprooch.	Jo, ech weess
K			(C lächelnd) (I lachend)
Ü	auf Deutsch schaue, und alles.	Es ist meine Liebessprache.	Ja, ich weiß

08

I		Okay.	Cool, okay, (...)
C	guer net firwaat, mee *	zitt mech un.			
Ü	gar nicht wieso, aber	es zieht mich an.			

In diesem Ausschnitt wird Deutsch als 'Lieblingssprache' (Fl. 7) bezeichnet und CAM stellt fest, dass die Sprache eine Anziehungskraft auf sie hat (Fl. 8). Dementsprechend sind die Beschreibungsmerkmale sehr positiv, wobei Deutsch als 'Liebling' sogar mit mehr Enthusiasmus als die 'Muttersprache' Luxemburgisch beschrieben wird (Fl. 3). CAM bezieht sich in ihren Äußerungen auf den außerschulischen Kontext, während die Interviewerin in den Fragen Bezug auf die Schule (Fl. 4 & 6) nimmt. CAM hat die Sprache bereits vor der Einschulung von ihren Großeltern gelernt, wodurch ihre schulische Erfahrung mit Deutsch wahrscheinlich vereinfacht wurde. Die hier erwähnte familiäre Verbindung zur Sprache, genau wie der Kontakt über deutschsprachiges Fernsehen, können Faktoren sein, welche Deutsch für CAM als angenehm prägen. Die im Ausschnitt präsentierte Perspektive auf Deutsch ist somit uneingeschränkt positiv. CAM stellt Deutsch durch ihre familiäre Verbindung als Teil ihrer Identität und durch die Charakterisierung 'Lieblingssprache' als Teil ihrer Interessen dar.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird spezifischer auf Deutsch im schulischen Kontext eingegangen, wobei CAM sich eher zufrieden äußert. Auf die Frage, ob sie noch weiß, wie es war, am Anfang auf Deutsch das Lesen und Schreiben zu lernen (Fl. 90-93), antwortet sie folgendermaßen:

„Ech mengen nie, dass ech en Problem domat hat. Ech kann mech net erennenen, dass ech mech eng Keier misst quälen fir dat. * (Ah bon) Grammatik dat ass lo nach heiansdo. An dann schreiwen ech, wei ech denken, mee * et ass net su ganz richtig. * Et geet awer duer.“ (Fl. 93-96)

(„Ich denke nie, dass ich ein Problem damit hatte. Ich kann mich nicht erinnern, dass ich mich ein Mal quälen musste für das. (Also) Grammatik, das ist jetzt noch manchmal. Und dann schreibe ich, wie ich denke, aber es ist nicht so ganz richtig. Es reicht aber.“)

Bei dieser Antwort geht CAM auf unterschiedliche Aspekte des Deutschlernens im schulischen Kontext ein, das Lernen von Lesen und Schreiben auf Deutsch und die

Grammatik. Ihrer Erinnerung nach bereitet ihr das anfängliche Lernen kein Problem und sie kann sich nicht erinnern, sich quälen zu müssen (Fl. 93-94). Die Tatsache, dass sie beim Sprachenlernen auch einen qualvollen Prozess in Betracht zieht, auch wenn sie diesen im vorliegenden Fall verneint, lässt die Vermutung aufkommen, dass dies bei anderen Sprachen anders sein könnte. Zudem ist die Beschreibung 'nicht qualvoll' nicht unbedingt sehr positiv. Bei der Charakterisierung von Grammatik beendet CAM den Satz nicht eindeutig, sondern lässt ein beschreibendes Adjektiv wegfallen (Fl. 95). Diese Ellipse erscheint im Kontext der gesamten Äußerung als eher negative Darstellung der Grammatik, die hier mit dem Schreiben verknüpft wird. 'Richtig' Deutsch zu schreiben stellt für sie eine Herausforderung dar, was im Gegensatz zu ihrem grundsätzlichen Erleben der Varietät steht, wie es CAM im vorigen Abschnitt beschreibt. Die Einschätzung, dass ihre Schreibweise 'nicht so ganz richtig ist', verweist dabei implizit auf Lehrer*innen, welche diese Bewertung vornehmen. Das Schreiben auf Deutsch bezeichnet sie an anderer Stelle im Interview als 'manchmal holprig' und erklärt, dass sie bei einzelnen Buchstaben manchmal nicht sicher ist (Fl. 102-105). Dabei zieht sie aber wie an dieser Stelle die Schlussfolgerung, dass es reicht, wobei sie einmal hinzufügt 'ohne zu lernen' (Fl. 104). Damit ist der Fokus des schulischen Lernens klar darauf ausgerichtet, ausreichend gute Noten zu erreichen und somit die Klasse zu bestehen.

In einem Vergleich setzt CAM Deutsch lernen mit Ferien¹⁸ („Wei Vakanz“; Fl. 98) gleich und erklärt dazu: „Also ech maan/ ech muss mer do wierklech k/ kaum Meih machen, fir gud Nouten ze kreien, dofir. Dat ass wierklech praktesch.“ (Fl. 98-100) („Also ich mache/ ich muss mir wirklich kaum Mühe machen, um gute Noten zu bekommen, dafür. Das ist wirklich praktisch.“). Ihre Wahrnehmung des Deutschunterrichts wird dabei vornehmlich davon beeinflusst, wie viel Mühe oder Anstrengung er sie kostet. Der Vergleich mit dem Urlaub oder der Ferienzeit, wenn nicht gelernt oder gearbeitet wird, zeigt, dass CAM für diesen Unterricht kaum arbeiten und sich anstrengen muss. Das Wort 'Vakanz' deutet zudem darauf hin, dass diese Schulstunden für sie mit Entspannung und Erholung assoziiert werden. Auch in dieser Äußerung liegt die finale Bewertung der Erfahrung bei den durch die Lehrer*innen ausgestellten Noten. Den Lehrpersonen wird somit starker Einfluss auf das Erleben zugesprochen. Als Schlussfolgerung betont CAM, wie 'praktisch' dieser einfache Erfolg im Lernprozess für sie ist. Ihre Erfahrung des Kurses ist auf der mündlichen Ebene dementsprechend durchgehend positiv bewertet, wobei sie im nächsten Ausschnitt auch andere Perspektiven zum Deutschunterricht gibt.

¹⁸ Das luxemburgische Wort 'Vakanz' bezeichnet sowohl die Ferienzeit als auch eine Urlaubsreise. In diesem Fall ist nicht sicher, was genau CAM meint.

Als negativ nimmt CAM beim Deutschkurs vor allem die häufige Nutzung des Luxemburgischen im Kurs wahr, welche sie in direkten Zusammenhang mit ihrer Motivation für den Kurs setzt.

0115

I (...) * An, w/ deng Motivatioun, am Sprooch/ also am/ am
Ü Und deine Motivation, im Sprach/ also im/

0116

I Cours, während dem Cours fir Däitsch. Wann EENT voll motiveiert ass an Zeng
Ü im Kurs, während dem Deutschkurs. Wenn eins voll motiviert ist und zehn

0117

I guer net? Okay.
C Hm:, su drai, well ech einfach heiansdo net/ keng Loscht hun. Well
K ((C lachend aa, I lacht))
Ü gar nicht? - So drei, weil ich einfach manchmal nicht/ keine Lust habe. Weil

0118

C ((ea)) d' Proff schwätzt di ganzen Zait Däitsch, an de R/ Rescht vun der Klass
Ü die Lehrerin redet die ganze Zeit Deutsch und der Rest der Klasse

0119

C schwätzt just Lëtzebergesch, an dann * verstinn ech och net, firwaat ech soll op
Ü redet nur Luxemburgisch und dann verstehe ich auch nicht, wieso ich auf Deutsch

0120

I Ah sou, okay. Dat heescht dei benotzt och net sou vill ä:/
C Däitsch äntweren. An dann, jo.
Ü antworten soll. - Ach so. - Und dann, ja. - Das heißt die benutzt auch nicht so viel/

0121

C Et ass halt well, * all d'Schüler fänken un s/ mat Lëtzebuergesch schwätzen, dann
Ü Es ist halt, weil alle Schüler fangen an Luxemburgisch zu reden, dann

0122

I Jo. Okay.
C fänkt d'Proff meeschtens och einfach un. Einfach fir sech unzepassen, oder aus
Ü fängt die Lehrerin meistens auch einfach an. Einfach um sich anzupassen, oder aus

0123 ((10:51))

I Jo. An/ an et ass och net, dass sie seet, okay ab elo, ä: haalt
C Reflex, ech weess et net. Jo, hm.
Ü Reflex, ich weiß es nicht. - Ja, Und ist es auch nicht, dass sie sagt, okay ab jetzt, hört

0124

I dir alleguer op, an/ an/ op Lëtzebuergesch, an/ oder et lauschtert keen drop, oder?
C (Hm) Jo,
Ü alle auf und/ und/ auf Luxemburgisch und/ oder hört darauf keiner, oder? - Ja,

0125

C also keng Anung, dann stellt rem een eng Fro, an dann soen sie, jo dann
 Ü also keine Ahnung, dann stellt wieder jemand eine Frage und dann sagen sie, ja dann,

0126

C schwätzt (der lo) op DEI Sprooch wann-ech-gelift, mir wessen all dass de
 Ü redet ihr jetzt DIESE Sprache bitte, wir wissen alle, dass ihr

0127

I Okay,
 C Lëtzebuergesch schwätzen kannst, mee * bei deenen meeschten Schüler helleft et
 Ü Luxemburgisch redet können, aber bei den meisten Schülern hilft das

0128

I Okay. HmV. Okay. (...)
 C net. Sie probeieren, mee, et reageiert keen.
 Ü nicht. Sie probieren, aber es reagiert keiner.

Obwohl CAM im Deutschunterricht eher motiviert ist, erklärt sie unmittelbar, wieso sie 'manchmal keine Lust' (Fl.117) hat. Ihre Argumentation besteht darin, dass andere in ihrer Klasse nur Luxemburgisch reden und sie dann auch keinen Grund sieht bzw. keine Motivation aufbringt, Deutsch zu sprechen (Fl. 119). Auf eine (unterbrochene) Nachfrage der Interviewerin spezifiziert CAM sofort, dass, nachdem 'alle Schüler' (Fl. 121) angefangen haben, Luxemburgisch zu sprechen, die Lehrerin meist ebenfalls diese Sprache spricht. Bei dieser Erläuterung grenzt sich CAM von ihren Mitschüler*innen ab, wobei deren Handeln und das der Lehrerin sie in ihrer Motivation stören. Sie versucht, das Verhalten der Lehrerin durch ein Anpassungsbedürfnis oder als Reflex zu erklären, womit sie eine mögliche Schuldzuweisung abschwächt. In der Antwort auf die spezifizierende Frage der Interviewerin zum Eingreifen der Lehrerin (Fl. 123) fällt CAM beim Sprechen über Lehrperson(en) in den Plural ('sagen sie'; Fl.125 & 'sie probieren'; Fl. 128) und redet von einer nicht konkretisierten Sprache ('diese Sprache', Fl. 126), weswegen man diese Passage auch auf andere Lehrpersonen und Situationen übertragen kann¹⁹. Konkret ist die Beschreibung der Reaktion als Bitte formuliert (Fl. 126). Zudem gibt die Lehrperson in dieser Beschreibung zusätzlich eine Rechtfertigung für die Aufforderung zum Sprachenwechsel. Indem diese erklärt, dass die Kenntnisse des Luxemburgischen bereits vorhanden sind (Fl. 126-127), wird implizit vermittelt, dass dies bei der unterrichteten Sprache nicht der Fall ist. Insgesamt werden die Lehrpersonen in dieser Hinsicht als machtlos gegenüber den meisten Schülern dargestellt, da diese auf Aufforderungen zum Sprachenwechsel nicht reagieren ('bei den meisten hilft das

¹⁹ Dies passt auch zu der Beobachtung, dass das Thema Luxemburgisch in den verschiedenen Unterrichtsfächern für CAM ein wiederkehrender Störfaktor ist, auf den in der weiteren Analyse noch eingegangen wird.

nicht' & 'es reagiert keiner' in Fl. 127-128). Somit erklärt CAM, wieso sie teilweise keine Lust auf den Unterricht hat (Fl. 117), wonach die starke Präsenz des Luxemburgischen für CAM einen negativen Einflussfaktor darstellt.

Einen Gegensatz zur positiven Einstellung von CAM gegenüber der deutschen Sprache zeichnet sich in ihrer Einstellung zum Französischen ab. Dies wird bereits am Anfang des Themas Französisch und dessen Sprachunterrichts deutlich. Auf die Frage, wie CAM den Anfang des Französischunterrichts in Erinnerung hat, antwortet sie folgendermaßen.

0139

I	(...)	A: sou.
C	Ech mengen, ech hun mech komplett geweigert.	Well et ass halt, (t-) et
Ü	Ich glaube, ich habe mich komplett geweigert.	Weil es ist halt, man

0140

C	fängt een jo am veierten Schouljoer ongefeier un ²⁰ , * an ech hat halt wierklech, am
Ü	fängt ja im vierten Schuljahr an ungefähr, und ich hatte halt wirklich

0141

C	Franséischen ass et guer net gangen, dann huet meng Mamm gefrot, ob ech
Ü	im Französischen ist es gar nicht gegangen, dann hat meine Mutter gefragt, ob ich

0142

C	keint Joer nach eng Keier maan, soot Proff NEE ((ea)) an säit deem hänkt et halt
Ü	das Jahr noch ein Mal machen könnte, sagt die Lehrerin NEIN, und seither hängt es halt

0143

I	Okay.	Okay.	((2 Sek.))
C	extrem. (Also) et fehlt sou den Opbau Fu/ Fundament.	Jo.	
Ü	extrem. (Also) es fehlt so der Aufbau, das Fundament.	Ja.	

0144

I	Hm. Dat heescht, wanns de sees, Franséisch ze leieren, ass * wei * ((ea))
K	((I lachend aa, angespannt))
Ü	Das heißt, wenn du sagst, Französisch lernen ist wie

0145

I	hm:, * n/ net Vakanz op jidde Fall. Wei d'Hell, o: okay.
C	wei d'Hell () Jo, Franséisch wierklech, *
K	((C angespannt lachend))
Ü	nicht wie Ferien auf jeden Fall. - Wie die Hölle. - Wie die Hölle, okay. - Ja Französisch

0146

²⁰ In dieser Erklärung schätzt sie den Anfang des Französischunterrichts auf das 4. Schuljahr, wobei dieser im Regelfall bereits offiziell im 2. Schuljahr stattfindet. Dieser Unterschied hat jedoch keine Relevanz für ihr individuelles Spracherleben.

C	lo meng Proff, dei ass extrem fein, mat hier klappt et wierklech gud. Well sie setzt
Ü	wirklich, jetzt meine Lehrerin, die ist extrem nett, mit ihr klappt es wirklich gut. Weil sie setzt
0147	
I	HmV.
C	sech dann och me/ eng Stonn mat mir dohinner, an dann kucken mer dat, an dann
Ü	sich dann auch eine Stunde mit mir da hin und dann schauen wir das, und dann
0148	
C	klappt et, awer vill Proffen, * * well ech hun Gefill, heiansdo Proffen mengen du wiers
Ü	klappt das, aber viele Lehrer, weil ich habe das Gefühl, manchmal die Lehrer denken du
0149	
C	Francophone, och wanns du et net bass, an dann erwarden se du kanns et.
Ü	wärs frankophon, auch wenn du es nicht bist und dann erwarten sie, dass du es kannst.
0150	
I	Jo. Jo.
C	Mee wanns de et net kanns, ass et hinnen alt sou * * * dann kann hat et net, an all
Ü	Aber wenn du es nicht kannst, ist es ihnen eben so, dann kann sie es nicht und alle
0151 ((12:48))	
I	Okay. ((2 Sek)) HmV. (...)
C	dei Aner kennen et eben. Jo.
Ü	Anderen können es eben.

CAMs erste Reaktion auf die Frage zum Französischkurs beschreibt eine Verweigerung, wozu sie erklärt, dass es bereits am Anfang 'gar nicht gegangen' ist (Fl. 141). Ihrer Einschätzung der damaligen Situation nach hat die durch die Lehrperson verweigerte Klassenwiederholung dazu beigetragen, dass es 'seither extrem hängt' (Fl. 142). CAM verwendet in der Beschreibung Ausdrücke, mit denen sie die ausgedrückten Sachverhalte verstärkt ('komplett' in Fl. 139 & 'extrem' in Fl.143). Aus der rückblickenden Perspektive des Interviews ist ihre Einschätzung, dass ihr im Französischen die Basis der Sprachkenntnisse fehlt, wobei Sprache als ein (in diesem Fall mangelhaftes) Bauwerk dargestellt wird. Als die Interviewerin CAM nach einem Vergleich zum Französischlernen fragt, nennt sie 'die Hölle' (Fl. 145), was einen starken Kontrast zur Darstellung des Deutschlernens als Ferien (Fl. 98) darstellt. Diese Äußerung macht deutlich, dass der Französischunterricht für CAM eine vollständig negative und furchterregende Erfahrung darstellt. Sie setzt daraufhin zu einer weiteren Erklärung an ('Französisch wirklich'; Fl.145), führt die Äußerung dann jedoch unmittelbar in eine andere Richtung, indem sie sich auf ihre aktuelle Lehrerin konzentriert, mit der sie eine gute Erfahrung macht (Fl. 146). Die Lehrerin wird als 'extrem nett' (Fl. 136) charakterisiert, da sie sich Zeit nimmt und sich in Ruhe mit CAM hinsetzt, woraufhin es bei dieser auch 'klappt' (Fl. 148). Diese Lehrerin grenzt die Interviewte deutlich von anderen

Lehrpersonen ab ('aber viele Lehrer'; Fl. 148), deren Beschreibung sie hier nicht ausspricht, die offensichtlich jedoch nicht dieselbe Geduld und Freundlichkeit mitbringen. Eine ähnliche Ellipse findet sich bei CAMs Charakterisierung von deutscher Grammatik (Fl. 95), wo sie ebenfalls nichts (Negatives) äußert, sondern den Satz stattdessen anders weiterführt. In diesem Fall bringt sie eine mögliche Erklärung für Probleme mit anderen Lehrer*innen vor. Sie vermutet, dass die Lehrpersonen davon ausgehen, dass sie einen französischsprachigen Hintergrund hat ('frankophon'; Fl. 149) und bereits über die notwendigen Kenntnisse verfügt. Dies ist angesichts der hohen Zahl der romanophonen Schüler*innen in allgemeinen Sekundarschulen nachvollziehbar, stellt dennoch ein großes Versäumnis der Lehrpersonen dar, welche die Schüler*innen nicht richtig einschätzen. Die Äußerung 'alle Anderen können es eben' (Fl. 151) macht auch deutlich, dass CAM sich mit ihren Schwierigkeiten im Französischen alleine oder als eine von wenigen fühlt und das Gefühl vermittelt bekommt, ihr Wissensstand sei unzureichend. CAM lässt in Fläche 150 erneut ein Wort wegfallen, wobei im Kontext nachvollziehbar wird, dass sie dadurch die Gleichgültigkeit der Lehrpersonen gegenüber ihren Kenntnislücken ausdrückt ('wenn du es nicht kannst, ist es ihnen eben so -'). In diesem Ausschnitt zeichnen sich die negativen Gefühle der Schülerin gegenüber dem Französischunterricht ab, wobei die Lehrer*innen mehrmals als positive oder negative Einflussfaktoren genannt werden. CAM erlebt ihre Sprachkenntnisse dadurch als nicht komplett ('fehlender Aufbau') und hinter den Erwartungen der Lehrer*innen und Kenntnissen der Mitschüler*innen zurückstehend. Dies führt zu einem negativen Spracherleben, wie es auch mit dem Vergleich zur Hölle deutlich unterstrichen wird, wobei diese Erfahrungen auch den weiteren Lernprozess stören.

Etwas später im Gespräch geht CAM noch einmal auf ihre Wahrnehmung des Anfangs ihres Französischunterrichts ein. Die Interviewerin fragt nach den Unterrichtsfächern, die CAM besonders Probleme bereiten (Fl. 233), nämlich Französisch und Mathematik, woraufhin erstere folgende Frage formuliert: 'Wenn du irgendwie, vielleicht hättest sagen können, hier es wäre besser gewesen, wenn ich eher mit Französisch angefangen hätte, oder irgendwie so was. Denkst du das hätte/ wenn das System anders gewesen wäre, hätte dir das irgendwie geholfen, denkst du?' (Fl. 235-238). Die Antwort wird anhand des Transkripts näher betrachtet.

0239

C Ech mengen, wann ech hätt schon keinten, entweder VIRum veierten Schouljoer

Ü Ich denke, wenn ich schon entweder VOR dem vierten Schuljahr

0240

C	mat Franséisch an Kontakt kommen, ob/ oder eben do NAch engkeier. Dann wär et	
Ü	mit Französisch in Kontakt hätte kommen können, oder eben da noch einmal, dann wäre es	
0241		
I		Hm.
C	schon, * mei einfach gang.	Well ech fannen, et gouf halt einfach op ee mol,
Ü	schon einfacher gegangen.	Weil ich finde, es gab halt einfach auf einmal
0242		
I		HmV.
C	koum Franséisch, * * an dann war ech sou, jo wat maan ech elo domat.	Et war
Ü	kam Französisch, und dann war ich so, ja, was mache ich jetzt damit.	Es war
0243		
I		Okay, jo.
C	einfach emmer DO, mee, ech hunn et net akzeptiert, sou.	Ech weess net.
Ü	einfach immer DA, aber, ich habe es nicht akzeptiert, so.	Ich weiß nicht.
0244		
I	* * * HmV.	
C	Ech hat och, jorelaang Nohellef, vum veierten / nee vum fenneften bis, op	
Ü	Ich hatte auch, jahrelang Nachhilfe, vom vierten, nein vom fünften [Schuljahr] bis zur	
0245 ((19:49))		
I		Jo.
C	Huitième, mee, et huet nie eppes bruecht.	Et kann och sinn, dass et do mei un
Ü	Achten, aber es hat nie etwas gebracht.	Es kann auch sein, dass es da mehr an
0246		
I		Jo. Jo, et kann n/ d/ ech mengen, wann/ wann
C	mir läit, wei um System, mee.	Jo.
Ü	mir liegt, als am System, aber.	Ja. - Ja, es kann/ ich denke, wenn
0247		
I	d' Astellung * * oder ä:m	Jo, jo. (...)
C	(Eben) sou Angscht.	(jo.)
Ü	die Einstellung, oder / - (Eben) so Angst.	

Auch wenn CAMs Erinnerung erneut irrtümlicherweise die vierte Klasse als Anfangsjahr des Französischkurses nennt, ist ihre Erinnerung und ihre persönliche Wahrnehmung dieser Situation hier wichtig. Wie im Ausschnitt davor, erklärt sie ihre Probleme, sich mit dem Französischen auseinanderzusetzen damit, dass sie vorher gar keinen Kontakt mit diesem hatte (Fl. 240). Ihre Erklärung, dass es 'auf einmal' kam (Fl. 241), lässt bereits in dieser ersten Phase auf ein Gefühl der Überforderung durch dieses neue Element schließen ('was mache ich jetzt damit' in Fl. 242). Zudem erklärt CAM, vermutlich in Bezug auf ihre schulische Laufbahn ab dem Unterrichtsbeginn von Französisch, dass die Sprache zwar 'immer da' war,

sie selbst es aber 'nicht akzeptiert' hat (Fl. 243). Diese Zurückweisung der Sprache zeigt eine negative Spracheinstellung, was das persönliche Erleben ebenfalls prägt. Die Tatsache, dass auch jahrelange, persönliche Nachhilfe, außerhalb des typischen, schulischen Rahmens CAM nicht weiterhelfen konnte, zeigt, wie festgefahren diese Situation für sie war und ist. Die Zurückweisung der Sprache und damit auch des Lernens dieser macht die gezwungene Auseinandersetzung damit im Unterricht zur 'Hölle' (Fl. 145). CAMs selbstkritische Beobachtung, dass diese Blockade mehr mit ihr selbst als mit dem schulischen System zu tun hat, beweist, dass sie nicht unreflektiert Schuldzuweisungen äußern will. Die individuellen Einstellungen und Voraussetzungen sollen dementsprechend auch nicht ignoriert werden, dennoch ist CAMs gesamtes Spracherleben von Französisch eng mit dem schulischen Rahmen verknüpft, in welchen sie es gelernt hat und zudem vornehmlich anwendet. Als die Interviewerin auf CAMs Einwand eingeht und ihre Einstellung erwähnt, ergänzt sie diese Bezeichnung durch 'Angst' (Fl. 247). Damit erwähnt sie diese Angst als entscheidendes Gefühl im Zusammenhang mit dem Französischen erneut und verdeutlicht, dass dies auch ein Störfaktor für ihr Lernen darstellt.

Den Einfluss der Lehrperson, welcher eine größere Rolle in CAMs Spracherleben spielt, thematisiert die Interviewerin ebenfalls erneut. Als CAM während des Interviews einschätzt, wie stressig der Französischkurs auf einer Skala von eins (entspannt) und zehn (stressig) für sie ist, antwortet sie mit fünf, 'manchmal überfordert und manchmal geht es' (Fl.162-163). Auf die Frage der Interviewerin, ob sich das je nach Lehrer*in ändert, erklärt sie:

„Jo. Ech haat wierklech Proffen do, f/ haat ech ANGscht. Iwwerhaapt epes Falsches ze soen, well ech net wollt gemeckert krien. ((ea)) Ba: an lo deser, do geet et wieklech ganz relax. Si seet guer näischt, wann eppes falsch ass. Si ass dann ganz fein, jo.“ (Fl. 163-166)
(„Ja. Ich hatte wirklich Lehrer da hatte ich Angst, überhaupt etwas Falsches zu sagen, weil ich nicht geschimpft werden wollte. Und jetzt diese, da geht es wirklich ganz entspannt. Sie sagt gar nichts, wenn etwas falsch ist. Sie ist dann ganz nett, ja.“).

Wie bereits im vorherigen Ausschnitt ansatzweise erläutert, drückt CAM in dieser Passage deutlich aus, wie sehr verschiedene Lehrer*innen ihr Erleben des Unterrichts beeinflussen. Sie betont in diesem Ausschnitt auch sprachlich ihre Angst, etwas Falsches zu sagen. Dies ist für sie bei der thematisierten Gruppe von Lehrer*innen mit (der Angst vor) starker Kritik bzw. Beschimpfungen²¹ verbunden, welche sie dementsprechend unbedingt vermeiden will.

²¹ 'gemeckert krien' wird im Luxemburgischen in unterschiedlichen Kontexten benutzt, wobei eine genaue Entsprechung im Deutschen nicht existiert. Wörtlich entspricht es am ehesten 'geschimpft

In starkem Gegensatz dazu stellt CAM ihre derzeitige Lehrerin dar, bei welcher sie 'ganz entspannt' sein kann, da sie bei Fehlern nichts sagt und 'nett' ist. Die Reaktion auf Fehler stellt hier einen entscheidenden Einflussfaktor im Spracherleben dar. Die negativen Gefühle im Französischunterricht werden in deutlicher Abtrennung zu dieser Lehrerin ausgedrückt, bei welcher diese Emotionen nicht ausgelöst werden und stattdessen positive Entspannung möglich ist. Andere Lehrer*innen werden jedoch im Interview mehrfach eng mit CAMs schlechten Erfahrungen verknüpft (z.B. in Fl. 142, 148 & 164).

Im weiteren Gespräch werden einige schwierige Erfahrungen CAMs thematisiert. Als die Interviewerin nach besonders schwierigen Momenten in Bezug auf den Französischunterricht fragt, antwortet CAM mit konkreteren Beispielen.

0173

I (...) An/ an gouf et sou/ sou Inhalter oder sou M/ Momenter, wous de
 Ü Und gab es so/ so Inhalte oder so Momente, wo du

0174

I gesot hues, hei dat geet, guer net. Also/
 C Hänkt och dovun of, mir hunn Biche/ also
 Ü gesagt hast, hei das geht gar nicht. Also/ - Hängt auch davon ab, wir haben Bücher, also

0175

C do en Buch gelies, an do war ech heiansdo iwverfuerdert, halt weinst dem / vum
 Ü da ein Buch gelesen und da war ich manchmal überfordert, halt wegen dem / vom

0176

I HmV.
 C (Autor) den Franséisch ass jo dann vum, richtig Franséisch-Franséisch. An dann
 Ü (Autor) das Französisch ist ja dann von, richtig Französisch-Französisch. Und dann

0177

C sinn ech heiansdo iwverfuerdert. * Mir haten och Präsentatioun, ((ea)) do war ech
 Ü bin ich manchmal überfordert. Wir hatten auch Präsentationen, da war ich

0178 ((14:48))

I HmV.
 C bessen sou, wei erschoss. * * Stoung ech do einfach sou, o: nee, Kennt
 K ((C verstellt Stimme))
 Ü ein bisschen so, wie erschossen. Stand ich einfach so, Oh nein, es kommt

0179

I Okay. Waat mengs de mat

bekommen', wobei es sowohl bei leichter Kritik als auch bei starker Beschimpfung verwendet werden könnte. Dementsprechend ist die Interpretation hier vorsichtig durchzuführen.

C	keen franséischen Satz aus mir eraus elo.	* * * Awer, jo.
K		((leise))
Ü	kein französischer Satz aus mir raus jetzt.	Aber ja. - Was meinst du mit
0180		
I	Franséisich-Franséisich? ((lacht))	
C	(Dat) ass halt, * mir hun jo eischer * * * mei einfach	
Ü	Französisch-Französisch? - Das ist halt, wir haben ja eher, einfachere	
0181		
C	Sätz, sou ze soen, awer wann dann en Fransous Franséisich schwätzt, ass dat mei	
Ü	Sätze, so zu sagen, aber wenn dann ein Franzose Französisch redet, ist das	
0182		
I	Okay, einfach mei:, sou komplex, an * * komplizeiert, jo okay. HmV.	
C	* * anstänneg sou. Jo, sou anstänneg, jo. (Jo,)	
Ü	anständiger so. - Okay, einfach komplexer so - Ja, so anständig, ja. - und kompliziert, ja.	
0183		
I		Okay. Jo. Och
C	Wierder emmer sou eenzel. Dei verstinn ech dann net. (Dann, jo.)	
Ü	Ja, die Worte immer so einzeln. Die versteh ich dann nicht.	Ja, auch
0184		
I	vläicht well, sou mei almoudesch, vläicht /	Jo, oder/ okay. * *
C		Dat kann och sin, jo.
Ü	vielleicht weil so altmodischer, vielleicht -	Das kann auch sein, ja. - Ja, oder/ okay.

CAM nennt hier verschiedene Situationen, in denen sie sich überfordert fühlt. Einerseits erwähnt sie Bücher, die im Kurs gelesen werden und andererseits Präsentationen. Im Zusammenhang mit den Büchern beschreibt sie Schwierigkeiten, wenn die Sprache 'richtig Französisch-Französisch' (Fl. 176) ist. Auf eine Nachfrage der Interviewerin (Fl. 179) erklärt CAM ihre Wahrnehmung, dass 'wir' (Fl. 180) einfachere Sätze benutzen als ein 'Franzose' (Fl. 181), der 'anständig' Französisch (Fl. 182) spricht. Damit teilt sie zwischen Franzosen und Nicht-Franzosen, in diesem Fall ev. Luxemburgern, auf. Sie selbst situiert sich dabei klar in der Gruppe der Nicht-Franzosen, welche eine einfachere Sprache verwendet. Den Vorschlag der Interviewerin das Wort 'komplexer' zur Beschreibung der Unterschiede zwischen diesen Kategorien von Französisch zu verwenden, übernimmt sie nicht, wobei CAM den Vorschlag 'altmodisch' (Fl. 184) der Interviewerin in Betracht zieht. Sie erklärt, dass sie bei Verwendung dieser Sprache einzelne Worte nicht versteht. Insgesamt wird mit der Kategorie 'einfach' im Gegensatz zur Kategorie 'anständig' (, welches man auch mit 'ordentlich' übersetzen könnte) eine Abwertung der Selbstkategorisierung vorgenommen, während das andere Französisch als besser oder richtig dargestellt wird. In diesem Themenkomplex distanziert CAM sich von

verschiedenen Französischsprecher*innen oder Autor*innen, deren Ausdrucksweise sie teilweise nicht versteht und durch welche sie sich überfordert fühlt.

In Bezug auf die Präsentationen spricht CAM im vorangegangenen Ausschnitt vom Gefühl 'ein bisschen so, wie erschossen' (Fl. 178) zu sein, was die körperliche Wahrnehmung von u.a. Hilflosigkeit, Bewegungslosigkeit und Schmerz zum Ausdruck bringen kann. Die Situation einer Präsentation im Französischunterricht vergleicht CAM also mit einer gefährlichen oder sogar lebensbedrohlichen Situation der Hilflosigkeit. Das konkrete Gefühl beschreibt sie noch damit, dass sie dort steht und sich nicht (auf Französisch) ausdrücken oder äußern kann. 'Es kommt kein französischer Satz aus mir heraus jetzt' (Fl.179) vermittelt den Druck, unter dem sie, vermutlich vor der Klasse, 'steht' (Fl. 178) und unter welchem sie sich als Sprecherin nicht kompetent fühlt. In diesem Moment scheint sie zumindest im Bezug auf das Französische sprachlos zu sein und keinen Zugriff auf diese Sprache in ihrem Repertoire zu haben. In einer anderen Stelle im Interview bezeichnet CAM Französisch auch als 'halt gar nicht meine Sprache' (Fl. 20), was ebenfalls diese Zurückweisung der Zugehörigkeit zur Sprecher*innengruppe beinhaltet. Obwohl sie im schulischen Rahmen regelmäßig Kontakt zu Französisch hat, betont sie diese Abgrenzung, wodurch sie Französisch als außerhalb ihres sprachlichen Repertoires beschreibt.

Ihr Spracherleben in den Momenten von Präsentationen ist eindeutig negativ und könnte einer traumatischen Erfahrung nahekommen. Das körperliche Gefühl, wie erschossen zu sein, kommt in Bezug auf CAMs Spracherleben mehrmals vor, was in der weiteren Analyse aufgegriffen wird.

Das Interview setzt sich auch mit CAMs Erleben der englischen Varietät und dem entsprechenden Unterricht auseinander. Den Anfang des Englischlernens beschreibt CAM als 'ganz gut' und erläutert dazu:

„Et huet mech, et war net fir mech eng friem Sprooch, ech hunn et eben schon iwuerall bessen matkritt, an menger Schwester säin Frënd ass och Englänner, an dann (do) emmer schon Englesch heieren, an sou, awer:, jo, och mam Schreiwien, an * * * sou anstänneg Sätz machen, ass e bessen kritesch.“ (Fl.199-202)

(„Es hat mich, es war nicht für mich eine fremde Sprache, ich habe es eben schon überall ein bisschen mitbekommen und der Freund meiner Schwester ist auch Engländer, und dann (da) immer schon Englisch gehört und so, aber ja, auch mit dem Schreiben und so, anständige Sätze machen ist ein bisschen kritisch.“)

Die klare Beschreibung, dass Englisch keine 'fremde Sprache' ist, sondern dass man sie bereits 'überall' mitbekommt, steht in deutlichem Gegensatz zu CAMs Beschreibung des

Anfangs ihres Französischunterrichts, bei dem sie plötzlich mit etwas Neuem konfrontiert wurde (Fl. 241-243). Ihr Erleben dieser beiden Situationen, in denen eine neue Sprache unterrichtet wird, unterscheidet sich stark. Durch den familiären Kontakt mit Englisch ist ihre Annäherung an die Varietät deutlich positiver, auch wenn sie mit dem Schreiben einige Schwierigkeiten hat. Ihre Erfahrungen beim Schreiben empfindet sie eher als heikel (andere Übersetzungsmöglichkeit von 'kritesch'), wobei dies ihr Spracherleben nicht so stark zu beeinflussen scheint, da sie den Englischunterricht insgesamt eher positiv beurteilt.

Auf die Frage der Interviewerin, ob CAM beim Englischkurs etwas verändern wollen würde, wenn sie dies könnte (Fl. 217-218), antwortet CAM:

„Ech geing den Proff änneren. An: * * ech weess net. Un sech, et ass ganz okay, mee * * deelweis denken ech mer, mir keinten et mei * * * locker oder mei einfach ungoen. Dass net jiddereen direkt do setzt an erschoss ass. Well heinsdo, * dann versteet keen an der Klass et an, dann, akzeptiert den Proff net, dass et um him/ un him läit, mee un eis. Hien gett eis dann einfach d' Schold. An mir wessen net wieso, und so.“ (Fl. 219-224)

(„Ich würde den Lehrer ändern. Und, ich weiß nicht. An sich, es ist ganz okay, aber teilweise denke ich mir, wir könnten es lockerer oder einfacher angehen. Damit nicht jeder immer direkt da sitzt und erschossen ist. Weil manchmal, dann versteht keiner in der Klasse es und dann akzeptiert der Lehrer nicht, dass es an ihm/ an ihm liegt, sondern an uns. Er gibt uns dann einfach die Schuld. Und wir wissen nicht wieso, und so.“)

Bei dieser Erklärung des negativen Einflusses der Lehrperson erwähnt CAM erneut das Gefühl, wie 'erschossen' zu sein, wobei sie in diesem Fall keinen Vergleich sondern eine Metapher zu körperlicher Wahrnehmung macht. Die Beschreibung 'sitzt und erschossen ist' ist auf die gesamte Klasse bezogen, die in der Situation dementsprechend still, sprachlos und geschockt sind. Ausgelöst wird dies in diesem Fall durch den Lehrer, der es nicht 'locker' oder 'einfach' angeht und bei jedem Überforderung auslöst. CAM bezieht explizit die ganze Schulklasse ('jeder' & 'keiner in der Klasse') ein, die unter diesem Druck ein negatives Gefühl bekommt. Besonders unangenehm sind ihrer Schilderung zufolge die Schuldzuweisungen des Lehrers, wenn Unterrichtsinhalte nicht verstanden werden. Diese Kritik wird durch die Machtposition des Lehrers gegenüber den Schüler*innen verstärkt. Die Erfahrung der Klasse wird auch in dieser Beschreibung durch das Verhalten der Lehrperson bestimmt.

Ein weiteres Beispiel, bei dem CAM auf das Wort 'erschossen' zurückgreift, ist bei einer das Interview abschließenden Frage. Dabei fragt die Interviewerin, ob CAM sich in Bezug auf die verschiedenen Sprachen gut auf ihre Zukunft oder ihren Beruf vorbereitet fühlt. Ihre Antwort ist folgende:

„((2 Sekunden)) M:, ech/ ech denken, ech hoffen. Well zum Beispill ech well jo dann Educatrice oder sou epes maachen, an / mat Menschen. An wann dei dann just Franséisch schwätzen, * hoffen ech, dass ech net komplett erschoss do stinn, an net weess, wat ech däer Aanerer soll äntwerten. Hm. Dei meescht kennen jo Lëtzebuergesch. (Dat ass jo) Gleck. Jo.“ (Fl. 302-306)

(„Ich/ ich denke, ich hoffe. Weil zum Beispiel, ich will ja dann Erzieherin oder so etwas machen, mit Menschen. Und wenn die dann nur Französisch reden, hoffe ich, dass ich nicht komplett erschossen da stehe und nicht weiß, was ich der Anderen antworten soll. Hm. Die meisten können ja Luxemburgisch. (Das ist ja) Glück. Ja.“)

In diesem Ausschnitt drückt CAM die Sorge aus, dass sie auch in Zukunft in bestimmten Situationen mit dem Französischen überfordert sein könnte. Konkret sind ihre Bedenken, dass sie wie 'erschossen' ist und unter dem Druck dieser Situation keine passende Antwort weiß. Sie ist durchaus positiv eingestellt und 'hofft', dass dies nicht passieren wird, wobei sie es als 'Glück' sieht, dass die Mehrheit der Menschen Luxemburgisch sprechen kann. Auch in dieser Beschreibung verbindet CAM den Druck, eine gute Antwort auf Französisch zu geben mit diesem negativen, beängstigten Gefühl.

Beim Thema des möglicherweise unterschiedlichen Aufbaus von Sprachunterricht geht CAM stark auf Luxemburgisch ein, das in der Analyse bisher hauptsächlich als Sprache in anderen Unterrichtsfächern erwähnt wurde.

055

I	(...)su:, vun den Sproochcoursen, ä:m, fenns du dass dei alleguer nämmlecht opgebaut
Ü	Sou, bei den Sprachkursen, findest du, dass die alle gleich aufgebaut

056

I	sin an dass enlle/ ennerschiddlech Sproochen, nämmlecht vermettelt gin, oder
Ü	sind und dass die unterschiedlichen Sprachen, gleich vermittelt werden, oder

057

I	dass dat irgendwei * zum Beispill an de verschiddenen Sproochen ganz anescht
C	HmV.
Ü	dass das irgendwie, zum Beispiel in den verschiedenen Sprachen ganz unterschiedlich

058

I	gemacht gett, oder:?
C	Zum Beispill Lëtzebuergesch hunn mir jo guer net an der
Ü	gemacht wird, oder? Zum Beispiel Luxemburgisch haben wir ja gar nicht in der

059

I	Jo.
C	Schoul. Daat fannen ech deck schued, well mer net wessen wei mer et richtig
Ü	Schule. Das finde ich sehr schade, weil wir nicht wissen, wie man es richtig

060

I	HmV.
C	schreiwen sollen. Well wanns de epes schreiws, kennt irgendeen; Neen dat as
Ü	schreiben soll. Weil wenn du etwas schreibst, kommt irgendwer, 'Nein das ist
061	
C	falsch, an dann soen ech, wei schreiwet een et dann richtig, an keen kann mer
Ü	falsch', und dann sage ich, wie schreibt man es denn richtig, und keiner kann mir
062	
I	HmV.
C	et soen. * An dann och fir, bessi mei d' Ausländer, dass dei geingen richtig
Ü	es sagen. Und dann auch für, ein bisschen mehr die Ausländer, dass die richtig
063	
C	Lëtzebuergesch schwätzen leieren, mat manner Sproochfehler. An dann:, * hänt
Ü	Luxemburgisch reden lernen würden, mit weniger Sprachfehlern. Und dann, hängt es
064	
C	halt meeschtens och, mengen ech, vum Proff oof. Op hien säin Kuer eischer
Ü	halt meistens auch, denke ich, vom Lehrer ab. Ob er seinen Kurs eher
065	
I	HmV.
C	mei relax oder mei streng handelt. Awer un sech geet et iwwerall. Et ass
Ü	entspannter oder strenger regelt. Aber an sich geht es überall. Es ist
066	
I	Okay. (...)
C	net, dass ech * iwwerfuerdert wär oder sou, mat enger (D) Hm.
Ü	nicht, dass ich überfordert wäre, oder so mit einer () Okay.

In diesem Ausschnitt kritisiert CAM den Mangel an Luxemburgischunterricht in der (Sekundar-)Schule. In der allgemeinen Sekundarschule wird in keiner Klassenstufe Luxemburgisch unterrichtet, was sie als 'sehr schade' (Fl. 59) empfindet. Mit der Erklärung, dass 'wir' also vermutlich die meisten Schüler*innen die Schreibweise nicht beherrschen, positioniert CAM sich als Teil einer größeren Gruppe, die sich in dem Bereich nicht auskennt, im Gegensatz zu 'irgendwem', der dies dann kritisiert (Fl. 60). Bemerkenswert ist zudem ihre Feststellung, dass 'keiner' (Fl. 61) ihr bei der richtigen Schreibweise weiterhelfen kann, was erneut eine Gruppe als unwissend oder nicht hilfreich in Bezug auf Luxemburgisch darstellt. In diesem Bereich sieht CAM dementsprechend sich selbst und viele andere Menschen als nicht kompetent an. Zudem geht sie auch auf Ausländer*innen ein, die noch (besser) Luxemburgisch lernen müssen (Fl. 62). Bei dieser Gruppierung, zu der CAM keine Zugehörigkeit hat, legt sie den Fokus wieder auf die mündliche Ebene, da sie will, dass diese 'richtig' Luxemburgisch sprechen und 'weniger Sprachfehler' machen (Fl. 63), was in diesem Kontext wohl als weniger sprachliche Fehler interpretiert werden kann. Damit setzt sie voraus, dass viele Ausländer*innen aus ihrer Perspektive mangelhafte oder unzureichende

Luxemburgischkenntnisse haben. Wen genau sie bei der Bezeichnung 'Ausländer' (Fl. 62) alles miteinschließt, wird nicht klar ausgedrückt.

Abschließend greift CAM erneut auf die Ausgangsfrage (Fl. 55) zurück, indem sie die Lehrer*innen als wichtigen Einflussfaktor für die unterschiedlichen Sprachunterrichte beschreibt. Sie trifft dabei die Einteilung 'entspannt' oder 'streng' (Fl. 65) als Handlungsweise der Lehrer*innen. Ihre Schlussfolgerung zu diesen Kursen ist durchaus positiv, dass es überall 'geht' (Fl. 65) und sie nicht überfordert ist (Fl. 66), wobei nicht ganz ersichtlich wird, auf was diese Einschätzung genau bezogen ist, da das letzte Wort ihrer Äußerung unverständlich ist. Dennoch ist das Fazit, dass sie in dieser Antwort zum Aufbau der unterschiedlichen Sprachkurse zieht, eher neutral und deutlich weniger negativ als einige ihrer Beschreibungen im Laufe des Interviews.

Während in Bezug auf den Deutschunterricht die Verwendung von Luxemburgisch bereits näher betrachtet (Fl. 117) und als negativ beurteilt wurde, geht es in der nächsten Passage nochmal um die Sprachenwahl im Unterricht, in diesem Fall im Mathematikunterricht.

0185

I Ä:m, an dann, hues du iergendwellech Fächer, dei momentan op Franséisch (sinn),
 Ü Und dann hast du irgendwelche Fächer, die momentan auf Französisch (sind),

0186

I ausser * * Franséisch? Nee? Okay. Wei eng/ dat heescht Mathe ass bei
 C Hm^. Just Franséisch.
 Ü außer Französisch? Nein? - Nur Französisch. - Okay. Welche/ das heißt Mathe ist bei

0187

I iech op Däitsch? Hm.
 C A:, jo Mathe, dat ass wouer, dat ass op Franséisch. Mee, mir
 Ü euch auf Deutsch? - Ach ja, Mathe, das stimmt, das ist auf Französisch. Aber wir

0188

I Okay. Mathe ass theoRETesch op Franséisch,
 C schwätzen do halt * Lëtzebuergesch, an/ jo. Jo,
 Ü reden da halt Luxemburgisch und ja. - Mathe ist theoRETisch auf Französisch, - Ja,

0189

I mee/
 C grad sou an der Prüfung, sinn ech emmer erschoss, well do () en
 K ((C redet schneller))
 Ü grad so in der Prüfung bin ich immer erschossen, weil da () ein

0190

I Jo. Okay.
 C franséischen Text steet an ech () Wuert verstinn. Mee et sin halt
 Ü französischer Text steht und ich () Wort verstehe. Aber es sind halt

0191

C och dann vun/ dei Mathe-Wierder op Franséisch, an main Nohellef-Proff an der
Ü auch dann von/ die Mathe-Wörter auf Französisch und mein Nachhilfelehrer in der

0192

C Schoul ass awer op Däitsch, an hien mecht och alles op Däitsch. An dann während
Ü Schule ist aber auf Deutsch und er macht auch alles auf Deutsch. Und dann während

0193

I Okay. * * Mee dat/
C dem Cours ass Franséisch, an dann, * (naja.) Jo. (Irgendwei net sou)
Ü dem Kurs ist Französisch und dann, (na ja). - Okay. - Ja. -Aber das/ - (Irgendwie nicht so)

0194 ((15:53))

I Jo, dat heescht, du/ du hells et wouer, als wei wann et da/ op Lëtzebuergesch, dann
Ü Ja, das heißt, du nimmst es wahr, als ob es da/ auf Luxemburgisch dann

0195

I greisstendeels/ Jo.
C Jo, am Fong schon, well si schwätzt keen Franséisch. Sie schreiwit zwar franséisch
Ü größtenteils/ - Ja, eigentlich schon, weil sie redet kein Französisch. Die schreibt zwar

0196

I Jo. Hm.
C Sätz op Tafel, awer * et ass just Lëtzebuergesch. Dofir. Am Fong ass d'
Ü französische Sätze auf die Tafel, aber es ist nur Luxemburgisch. Deswegen. Eigentlich ist

0197

I Jo. * * Hm. * * Okay. * * * (...)
C Mathe fir mech net op Franséisch, (Dofir.) Jo.
Ü Mathe für mich nicht auf Französisch. (Deswegen.) Ja.

Bei dieser Passage erklärt CAM die Sprachnutzung im Mathematikunterricht, wobei ihr bei der ersten Frage nach Unterrichtsfächern auf Französisch dieses Fach nicht unmittelbar einfällt, unter anderem, weil in diesem wie selbstverständlich Luxemburgisch gesprochen wird (Fl. 188). Als die Interviewerin feststellt, dass Mathematik zumindest theoretisch auf Französisch unterrichtet werden sollte, unterbricht CAM mit der Erklärung, dass dies vor allem bei Prüfungen auffällt, wenn darin fast unerwartet französische Aufgaben stehen. Sie beschreibt ihren Zustand erneut mit der Formulierung 'erschossen' und macht deutlich, dass sie in diesen Fällen Verständnisprobleme hat (Fl. 189-190). Einen neuen Aspekt des Problems stellt ihre Erklärung, dass sie Nachhilfeunterricht auf Deutsch hat, in den Vordergrund. Sie ist dadurch mit mathematischem Vokabular auf Französisch und Deutsch sowie im Unterricht auch noch auf mündlicher Ebene auf Luxemburgisch konfrontiert. CAM führt auf Nachfrage zur Vergehensweise im Kurs aus, dass die Kommunikationssprache im Mathematikunterricht eigentlich auf Luxemburgisch beschränkt wird, während die schriftliche Ebene auf Französisch festgehalten wird (Fl. 195-196). Dadurch ist dieser Unterricht als zweisprachig zu bezeichnen, wobei eine Trennung von Schrift und Sprache stattfindet. Die Unterrichtssprache

Luxemburgisch dominiert in CAMs Wahrnehmung dabei deutlich (Fl. 197). Besonders die Prüfungssituation bildet hier eine negative Erfahrung, bei der sowohl Leistungsdruck durch die damit einhergehende Benotung entsteht und CAM zusätzlich durch die für den Unterricht untypische und für sie besonders schwere Sprache überfordert wird.

Das Thema Unterrichtssprache wird im Laufe des Interviews erneut angesprochen, wobei die Interviewerin den Einfluss der jeweiligen Sprache auf CAMs Verständnis des Unterrichtsstoffs näher thematisiert. Die Interviewerin fragt, ob die häufige Nutzung von Luxemburgisch, trotz anderer Vorgaben und offizieller Sprachorganisation, das Verständnis begünstigt oder unterstützt (Fl. 252-254).

„Jo, ech weess net, heiansdo denken ech mer, geing Madame elo zum Beispill Franséisch schwätzen, dann, * geingen mer wessen, wei et op Franséisch klengt, an dann hätten mer et jo am Kapp. Mee sou seet si halt (rem) op Lëtzebuergesch an dono müssen mir et op Franséisch selwer wessen. Sou, ech wees net. ((ea)) Well dan/ wann si dann dono geet, dann denken ech mer net, a: mir haten grad Franséisch, mee, si war grad einfach do. (Huet Let/) Lëtzebuergesch geschwaat just. Dat ass heiansdo komesch.“ (Fl. 254-260)

„Ja, ich weiß nicht, manchmal denke ich mir, würde die Frau jetzt zum Beispiel Französisch reden, dann würden wir wissen, wie das auf Französisch klingt, und dann hätten wir es ja im Kopf. Aber so sagt sie halt (wieder) auf Luxemburgisch und dann müssen wir es auf Französisch selbst wissen. So, ich weiß nicht. Weil wenn sie dann danach geht, dann denke ich mir nicht, wir hatten grad Französisch, aber sie war grad einfach da. (Hat Lux/) Luxemburgisch geredet nur. Das ist manchmal seltsam.“

CAM vermittelt einen eher negativen Eindruck der Nutzung von Luxemburgisch in diesem Kontext. Sie nimmt die Situation nicht so wahr, dass die Inhalte besser verständlich werden, sondern dass die Nicht-Verwendung der intendierten Sprache im Nachhinein Nachteile mit sich bringt, wie sie es auch in Bezug auf die Prüfung erwähnt (Fl. 189). Ihre Beschreibungen 'dann hätten wir es ja im Kopf' und 'dann müssen wir es auf Französisch selbst wissen' zeigen, dass sie das Gefühl hat, die Inhalte dann erst selbst auf Französisch erlernen zu müssen und dass somit mehr Aufwand für sie entsteht. In dieser Darstellung vermittelt CAM, dass ihr ein tatsächlich auf Französisch umgesetzter Unterricht lieber wäre als der Einsatz von Luxemburgisch zwischendurch, obwohl erstere nicht ihre präferierte Varietät ist. CAM bezieht sich anschließend direkt auf den Französischunterricht, als sie erklärt, dass sie nach einer Unterrichtsstunde nicht den Eindruck hat, Französisch gelernt zu haben, sondern stattdessen Luxemburgisch geredet zu haben. Diese Kritik am Unterricht und der Lehrperson schwächt sie abschließend eher ab, indem sie die Situation als 'manchmal seltsam'

charakterisiert, wobei dennoch ihre Unzufriedenheit mit der derzeitigen Handlungsweise deutlich wird.

Die hier zitierten und analysierten Ausschnitte des Interviews ermöglichen einen umfangreichen Eindruck von CAMs Spracherleben im schulischen Kontext. Da die Interviewte auch auf persönlichere oder emotionalere Beschreibungen eingegangen ist, sind bei diesem Interview mehr Passagen bemerkenswert für die Analyse, wodurch diese ausführlicher auf CAMs Blickwinkel eingeht. Im folgenden Teil werden die wichtigsten Aspekte ihrer Spracheinstellungen und ihres Spracherlebens kurz zusammengefasst und kontextualisiert.

5.2.3) Zusammenfassung der Analyse CAM

Während CAM Deutsch besonders positiv hervorhebt und auch den Unterricht größtenteils entspannt wahrnimmt ('Ferien'), beschreibt sie im Gegensatz dazu Französisch mit durchgehend negativen Bezeichnungen. Dieses wird offen mit Angst und der Hölle assoziiert, wobei der Unterricht ihr einige Schwierigkeiten bietet. Diese Blockade beim Französischen ordnet CAM bereits in den ersten Kursen der Grundschule ein, wobei diese seither nur in positiven Kontexten ohne Druck etwas zu leisten (wie bei ihrer derzeitigen Lehrerin) gelöst wird. Dementsprechend fühlt sich CAM besonders bei negativer Aufmerksamkeit nicht in der Lage auf Französisch zu kommunizieren ('erschossen'). Wobei diese Formulierung auch im Kontext des ansonsten positiv beschriebenen Englischkurses und bei schriftlichem Französisch vorkommt, was eine häufige und somit leicht abgeschwächte Nutzung des Ausdrucks vermuten lässt. In Bezug auf Luxemburgisch kritisiert CAM die häufige Verwendung in anderen Unterrichtsfächern, was sowohl ihre Motivation als auch ihr Leistung einschränkt. Ebenso wie TAM wünscht sie sich einen Luxemburgischunterricht, damit alle Schüler*innen richtig Luxemburgisch lernen, wobei sie auch Wert auf das Lernen der Regeln auf schriftlicher Ebene legt.

Auffallend ist bei CAMs Darstellungen die große Rolle, die sie den jeweiligen Lehrpersonen im Spracherleben einer unterrichteten Sprache einräumt. Dabei wird sowohl ein Beispiel für einen sehr positiven Einfluss im Französischkurs also auch Beispiele von deutlich negativem Einfluss genannt (Französisch- und Englischunterricht). Das Verhalten der Lehrperson prägt CAMs Emotionen und hat damit eine starke Wirkung auf ihr Spracherleben.

Insgesamt sind CAMs Beschreibungen und Erfahrungen sehr offen gegenüber den emotionalen und inhaltlichen Herausforderungen des schulischen Spracherlebens.

5.3) Schüler LAT

Codename LAT, Sigle im Transkript: L

Merkmale: 17 Jahre, männlich, 12. Klasse, klassische Sekundarschule

Länge des Interviews: 32:08 (Minuten: Sekunden)

Der Schüler LAT ist 17 Jahre alt und besucht zum Zeitpunkt des Interviews die zwölfte Klasse einer klassischen Sekundarschule, welche stärker auf einen Hochschulbesuch ausgerichtet ist als allgemeine Sekundarschulen und bei der ab der zehnten Klasse die Unterrichtssprache Französisch vorherrscht. Es ist das fünfte und letzte Interview, welches in dieser Datenerhebung durchgeführt wird, und findet in einem Cafe statt. Der Schüler hat für die elfte Klasse einen Schulwechsel zwischen zwei klassischen Sekundarschulen durchgeführt, der ihm eher leicht fiel, da die vorherige Schule mit den Lerninhalten bereits weiter fortgeschritten war als die neue Schule. Er hat in der elften Klasse den naturwissenschaftlichen Zweig gewählt und belegt die dabei üblichen Sprachkurse für Deutsch, Englisch und Französisch. Er spricht mit der Familie Luxemburgisch und hat in seinem Wohnort nahe der deutschen Grenze zusätzlich auch mehr Kontakt zum Deutschen. Zudem hat er weitläufig auch französischsprachige Familie (Onkel) und spricht sonst eher im Kurs Französisch. Mit Englisch hat er besonders durch Serien und Filme viel Kontakt.

LAT ist interessiert am Thema des Interviews und setzt seine Antworten teilweise bereits in einen größeren Kontext. Das Gespräch verläuft unkompliziert und unbefangen, was dadurch begünstigt wird, dass die Interviewerin und der Interviewte einige Parallelen in ihrer Schullaufbahn aufweisen.

5.3.1) Thematische Progression

Das Interview beginnt mit der Beschreibung der auf dem Sprachenportrait abgebildeten Varietäten (Fl.1-15), nämlich Luxemburgisch als 'Muttersprache' (Fl. 4), Französisch (Fl. 8), Englisch (Fl. 9) und Deutsch (Fl.12). LAT bezeichnet Deutsch hier als 'seine beste Sprache' (Fl.15), in welcher er meist Artikel liest. In den Flächen 15 bis 22 besprechen die Interviewpartner, wie anstrengend es für LAT ist, die unterschiedlichen Sprachen zu sprechen, wobei vor allem Französisch als anstrengend eingeschätzt wird (Fl. 22). In der Beschreibung seines Alltags in Bezug auf die Sprachnutzung erwähnt er alle Sprachen in unterschiedlichen Kontexten (Fl. 24-30), Luxemburgisch zuhause, Französisch in der Schule, Deutsch ebenfalls oder in Sportartikeln und Netflix auf Englisch. Sprachfächer in der Schule sieht er nicht als seine Lieblingsfächer an, wobei er dies auch auf die aktuellen Lehrer*innen bezieht (Fl. 33). Rückblickend fällt ihm bei problematischen Themen der Wechsel von der 9. in die 10. Klasse ein (Fl. 38-42), bei dem der Wechsel der Unterrichtssprache von Deutsch auf Französisch stattfindet, 'weil du dich ja dann ganz umgewöhnen musst' (Fl. 40), wobei er sonst 'keine Schwierigkeiten mit Sprachen' hat (Fl. 42). Den Übergang von der Primar- zur

Sekundarschule (Fl. 44) und den Schulwechsel (Fl. 45-53) beschreibt er als unkompliziert, wobei letzterer durch die weniger weit fortgeschrittenen Inhalte ihm sogar 'Vorteile' (Fl. 46) verschafft hat. LAT resümiert zum Ablauf der Sprachkurse grundsätzlich in der aktuellen Klasse damit, dass viel geredet wird und Aktualitätstexte behandelt werden. Nachdem er Deutsch bereits als 'beste Sprache' erwähnt hat, fragt die Interviewerin nach einer Lieblingssprache (Fl. 60-66) und schlägt Deutsch vor, worauf LAT zustimmt und erklärt: 'dass ich eher Germanophon bin' (Fl. 62). Auf Nachfrage zählt er dazu auch Luxemburgisch, da 'das fast auf das gleiche rauskommt' (Fl. 64) und er die Sprachwechsel zwischen Luxemburgisch und Deutsch oft nicht bewusst wahrnimmt (Fl. 65). Die Interviewerin fragt anschließend nach Unterschieden im Sprachenlernen der verschiedenen Sprachen, woraufhin LAT vor allem Englisch als einfacher zu lernen bezeichnet, 'weil ich auch schon die Erfahrung hatte, eine Sprache zu lernen' (Fl. 76), wie er sagt, und man viel mit Englisch konfrontiert wird (Fl.71-79). Auf Französisch sei zwar auch viel Material zu finden, wenn man das wolle, aber im Gespräch wird deutlich, dass LAT weniger daran interessiert ist (Fl. 80). Als nächstes wird der schulische Luxemburgischunterricht thematisiert (Fl. 83-97), wobei dieser nur bis zur siebten Klasse durchgeführt wird. Doch auch diese Kurse stellt der Interviewte als nicht ernstzunehmend dar, 'kein anständiger Kurs' (Fl. 93), weswegen er sich bei der Grammatik stark am Deutschen orientiert. Luxemburgisch lernen sei für Leute, die es nicht gewöhnt und aus dem Ausland nach Luxemburg gezogen seien, schwer, da es eine 'komplizierte Sprache' sei, erklärt LAT (Fl. 100-103). Das Luxemburgische beschreibt er als 'Mischmasch' aus 'Deutsch, Französisch und dann so ein bisschen Original-Luxemburgisch' (Fl.105-106). Bei den nächsten Fragen steht das Deutsche im Mittelpunkt, wobei die Nutzung als Unterrichtssprache und der Status des Deutschen in der Schule kommentiert wird (Fl.107-114). Den Anfang des Deutschlernens in der Grundschule hat LAT nicht in besonderer Erinnerung, wobei er diese Schulstufe als einfach beschreibt (Fl.117). Als Luxemburger Deutsch zu lernen, zu sprechen und zu schreiben schätzt er ebenfalls einfach ein (Fl.125-127), wobei er durchaus mit einbezieht, dass dies vom Hintergrund der Person abhängt (Fl. 122). Er macht hierbei einen Unterschied zwischen Sprache und Ausdruck, wenn er sagt: 'Die Sprache beherrsche ich, aber für den Rest, deswegen bin ich nicht so froh mit Sprachen, weil ausdrücken, ich weiß nicht, das ist nicht so meine Stärke.' (Fl. 129-131). LAT schätzt die Anforderungen und seine Motivation im Deutschkurs ein (Fl. 133-137), welche er unmittelbar vom jeweiligen Lehrpersonal abhängig macht (Fl. 137-143). Den Unterrichtsinhalt seiner aktuellen Deutschkurse bewertet er eher positiv (Fl. 143-154). Als nächstes lenkt die Interviewerin den Fokus auf Französisch in der Schule (Fl. 156), woraufhin LAT Französisch

als Unterrichtssprache 'nicht so schwer' (Fl. 158) einschätzt, wohingegen der Französischkurs selbst ihm schwerer fällt, da Französisch für ihn die 'schwächste Sprache' ist (Fl. 161). Auf eventuelle Schwierigkeiten des Verstehens von Unterrichtsinhalten in naturwissenschaftlichen Fächern auf Französisch angesprochen, verneint er mögliche Einflüsse der Unterrichtssprache, da 'es ja die gleichen Prinzipien sind, nur andere Wörter' (Fl. 167). Französisch zu lernen charakterisiert er anschließend als 'wie ein langer Berg hoch gehen. Es ist anstrengend' (Fl. 170). Beim Französischsprechen ist ihm der situationelle Rahmen besonders bewusst, z.B. nimmt er es im familiären Rahmen als angenehm wahr, 'weil es ihn [seinen Onkel] ja nicht stört, wenn ich Grammatikfehler mach oder so' (Fl. 177). In der Schule hingegen ist es, vor allem mit dem aktuellen, strengen Lehrer, unangenehm (Fl. 178-180). Daraufhin fragt die Interviewerin, wie stark er im Französischkurs gefordert und wie hoch seine Motivation ist (Fl. 181-185). LAT erklärt zudem, dass er bei der Gelegenheit nächstes Jahr Französisch abwählen wird (Fl. 188). Die Unterrichtsinhalte findet er seit der 10. Klasse auch besser, da seither keine Grammatik mehr unterrichtet wird. Davor 'musste man halt die ersten drei Jahre [der Sekundarschule] ein bisschen leiden' (Fl. 195) und Grammatik lernen, die er als wichtig ansieht, um sich ausdrücken zu können (Fl.103-200). Anschließend wird Englisch besprochen, das 'ganz angenehm' (Fl. 204) sei und als nicht besonders anstrengend eingeschätzt wird (Fl. 206). Seine Motivation, erklärt LAT, sei bei allen Sprachen nicht so hoch, 'solange ich mich ausgedrückt kriege' (Fl. 209). Er schildert den Kurs einer Englischlehrerin, die er im Vorjahr besonders gut fand (Fl. 212-223). Im Kontext weiterer Sprachen, wird kurz der Kontakt mit dem Portugiesischen (Fl. 224) und ein Jahr Spanischkurs als Wahlfach (Fl. 229) erwähnt, welches er schnell wieder abgewählt hat. Auf die Frage, wie er das luxemburgische Schulsystem in Bezug auf die Sprachen bewertet, erklärt LAT, dass er den additiven Aufbau der Sprachkurse positiv wahrnimmt, sich jedoch mehr Flexibilität für Wahlfächer wünschen würde, was er im Beispiel eher auf naturwissenschaftliche Fächer bezieht (Fl. 234-258). In Bezug auf die genutzte Unterrichtssprache beschreibt der Interviewte, dass diese Wahl, unabhängig von der offiziellen Vorgabe, oft direkt zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen durchgeführt wird (Fl. 258-271). Dabei fragen Lehrer*innen laut LAT 'dann am Anfang des Jahres, ja, was habt ihr lieber?' (Fl. 263) und haben 'wenn sie [die Lehrer*innen] Luxemburger sind' (Fl. 265) meist eine Präferenz für Luxemburgisch, wobei im Schriftlichen auf Französisch gearbeitet wird. Daraufhin hinterfragt die Interviewerin diesen offiziellen Wechsel der Unterrichtssprache und fragt nach der Präferenz des Interviewten, der eher Deutsch wählen würde, aber auch in diesem Fall sieht er die Möglichkeit der Nutzung von Luxemburgisch als

Umgangssprache im Kurs selbst (Fl. 273-282). Bezüglich des Einbezugs der Kenntnisse verschiedener Sprachen während des Lernens verneint LAT solche Verbindungen, sondern bezieht sich eher auf Synonyme in der Sprache und den Kontext (Fl. 285-296). Abschließend fragt die Interviewerin, ob er sich sprachlich für die Zukunft vorbereitet fühlt, worauf LAT meint, dass es reiche. Nachdem LAT keine weiteren Fragen oder Bemerkungen hat (Fl. 307), beendet die Interviewerin das Gespräch.

5.3.2) Analyse

Ebenso wie die vorherigen Analysen konzentriert sich diese Analyse auf die Darstellung der verschiedenen Varietäten im Repertoire der Interviewten, wobei unterschiedliche Akteure relevant und genauer analysiert werden.

Nachdem das sprachliche Repertoire von LAT mithilfe des Sprachenportraits näher erörtert wurde, geht die Interviewerin auf einzelne Sprachen ein. Auf die Frage nach LATs Lieblingssprache vermutet die Interviewerin Deutsch (Fl.61), nachdem er in Fläche 15 festgestellt hat, dass 'Deutsch meine beste Sprache ist', in der er viel liest. Im Laufe des Interviews betont LAT öfter, dass ihm Deutsch leicht fällt, wie auch dieses Beispiel zeigt:

„Als Lëtzebuenger fannen ech, ass et einfach, Däitsch ze leieren.“ (Fl. 122-123)

(„Als Luxemburger finde ich, ist es einfach, Deutsch zu lernen.“)

Seine Charakterisierung des Deutschen lässt auf eine positive Spracheinstellung und ein entsprechend positives Spracherleben schließen. Auf die Bezeichnung 'Lieblingssprache' reagiert er zunächst etwas zögerlich, stimmt dann jedoch zu und erläutert seine Wahrnehmung genauer.

062

I	Däi/ okay.	HmV.
L	jo, * schon. Also, ech géif schon soen, dass ech eher Germanophon sinn.	
Ü	Ja, schon. - Deu/ okay. - Also ich würde schon sagen, dass ich eher Deutschsprachig bin.	

063

I	An dann ziels de och do Lëtzebuergesch, bëssen derbäi, oder?	
L		Jo. Kloer. Also, well
Ü	Und dann zählst du auch Luxemburgisch da ein bisschen dazu, oder? -	Ja, klar. Also, weil

064

L	* fir mech ass Lëtzebuergesch an Däitsch, dat kennt bal op dat selwecht eraus, ech
Ü	für mich ist Luxemburgisch und Deutsch, das kommt fast auf das Gleiche heraus, ich

065

L	hunn oft dass ech dann, ((ea)) am Däitschcours unfänken op Däitsch an dann
Ü	habe oft dass ich dann, im Deutschkurs anfang auf Deutsch und dann

066

I		HmV.
L	schwätzen ech op eemol Lëtzebuergesch weider, well mer daat guer net opfällt.	
Ü	rede ich auf einmal Luxemburgisch weiter, weil mit das gar nicht auffällt.	

LAT verbindet Deutsch und Luxemburgisch hier eng miteinander und erklärt auch, wieso er diese Varietäten entsprechend wahrnimmt. Die Selbstpositionierung als Deutschsprachiger (Fl. 62) soll hier seine Präferenz für Deutsch erklären. LATs Reaktion auf die Nachfrage der Zugehörigkeit von Luxemburgisch betont die Selbstverständlichkeit dieser Zustimmung durch das Wort 'klar' (Fl. 63). Die Varietäten werden aus LATs Perspektive als annähernd gleich wahrgenommen, wobei er die Wechsel zwischen den Varietäten kaum bemerkt. Durch diese Beschreibung der Varietäten weicht LAT von einer häufigen Darstellung ab, welche die Unterschiede der Varietäten betont, um Luxemburgisch als Sprache und die nationale Identität zu stützen (vgl. Horner 2007). LATs Nähe zum Deutschen ist u.a. durch seinen Wohnort nahe der deutschen Grenze zu erklären, welche sich auch in LATs Wortwahl widerspiegelt, da er im Gespräch öfter eher deutsche Worte verwendet als die luxemburgische oder französische Entsprechung. So nutzt er beispielsweise das Wort 'eher' (in Fl. 62) statt 'eischer', der typischen luxemburgischen Entsprechung. Im Transkript beschreibt er zudem den unbewussten Wechsel von Deutsch zu Luxemburgisch im Kurs (Fl. 65), wofür ein entspanntes Spracherleben in diesen Varietäten vorausgesetzt werden muss. Die positive Einstellung zur deutschen Varietät kann entsprechend der von ihm beschriebenen Gleichsetzung (Fl. 64) auch für LATs Einstellung zur luxemburgischen Varietät vorausgesetzt werden. Auf die spätere Frage, wie LAT das Luxemburgischlernen wahrnimmt, äußert LAT folgende Einschätzung, bei der er sich in die Situation anderer Sprecher*innen versetzt.

099

I	ä, Lëtzebuergesch ze leieren, oder ze schwätzen, ass wei?	
L		((2 Sek.)) U:, ä:m. Et ass
Ü	Luxemburgisch zu lernen, oder zu reden, ist wie?	Es ist

0100

I		HmV.	Zum
L	op alle Fall, schwéier fir Léit, déi et net gewinnt sinn.	Also, dat steet fest. *	Ä:/
Ü	auf jeden Fall schwer für Leute, die es nicht gewöhnt sind.	Also, das steht fest.	- Zum

0101

I	Beispill, * Matschüler, oder/ oder?	
L	A:, ech wees net.	Na:, soen mer mol, en: / iergendeen zitt aus
Ü	Beispiel, Mitschüler, oder? - Ich weiß nicht.	Na, sagen wir mal, irgendwer zieht aus

0102

I	HmV.
L	Frankräich hei hinner, an, dann huet en awer Schwierkeeten Lëtzebuergesch ze
Ü	Frankreich hier her, und dann hat er aber Schwierigkeiten Luxemburgisch zu
0103	
L	leieren, well, * et ass eng komplizeiert Sprooch, fan/ also denken ech mol, fir Léit,
Ü	lernen, weil, es ist eine komplizierte Sprache, also denke ich mal für Leute
0104	
I	HmV.
L	déi et net gewinnt sinn. An ä:, se ass jo och immens speziell, also, et ass jo,
Ü	die es nicht gewöhnt sind. Und, sie ist ja auch sehr speziell, also es ist ja,
0105	
I	HmV.
L	Mischmasch, wann een dat sou soen wëll. Ä:, aus Däitsch, Franséisch, an dann
Ü	Mischmasch, wenn man das so sagen will. Aus Deutsch, Französisch und dann
0106	
I	Okay, jo. * (...)
L	sou en bëssi Lët/ Le/ Original-Lëtzebuergesch.
K	((L leicht lachend))
Ü	so ein bisschen Lux/ Original-Luxemburgisch. - Okay, ja.

In dieser Passage erklärt LAT, wieso er das Erlernen des Luxemburgischen als schwer für andere Menschen einschätzt. Dabei betont er den Aspekt der Gewohnheit, der mit unterschiedlich engem Kontakt mit der Varietät und ihren Sprecher*innen zusammenhängt. Als Beispiel zieht er den Zuzug einer frankophonen Person nach Luxemburg heran, welche anschließend Schwierigkeiten mit dem Lernen hat. Die genauen Zuschreibungen zu Luxemburgisch, die er in dieser Erklärung vornimmt, lauten 'eine komplizierte Sprache', 'sehr speziell' und die eines Gemischs aus Deutsch, Französisch und 'Original-Luxemburgisch' (Fl. 103-106). Die Komplexität und Einzigartigkeit der Varietät mit den unterschiedlichen Einflüssen wird hierbei betont. Die Bezeichnung des 'Original'-Aspektes der Varietät, zu der LAT in Fl. 106 zögerlich kommt und über die er lachen muss, deutet auf den Teil der Varietät hin, der in Abgrenzung zu den Einflüssen dieser anderen Varietäten existiert. Diese Darstellung zeigt, dass LAT das Luxemburgische durchaus auch vom Deutschen abgrenzt, obwohl er auch die hohe Ähnlichkeit von Deutsch und Luxemburgisch (Fl. 64) beschrieben hat.

Wie dieser Ausschnitt zeigt, sieht LAT trotz seiner eigenen unproblematischen Kompetenz des Luxemburgischen die Herausforderungen, welche es für neue Lerner*innen darstellt. Die Vermittlung von Luxemburgisch im schulischen Unterricht wird ebenfalls besprochen, wobei

LAT seine eigenen Erfahrungen aus der Sekundarschule²² beschreibt. Als die Interviewerin hier kurz fragt, ob LAT auch Luxemburgischunterricht hatte (Fl.86), entsteht folgende Interaktion.

087

L Ä:m, op Septième haat een eng Stonn d'Woch. Mee:, deen huet/ dei Stonn huet
 Ü In der siebten [Klasse] hatte man eine Stunde die Woche. Aber, der hat/ die Stunde hat

088

L meeschtens den Däitschproff ginn, dat heescht, oft war dat sou, a: dat loossen mer
 Ü meistens der Deutschlehrer gegeben, das heißt, oft war es so, das lassen wir

089

I A: sou.
 L haut sinn, komm mir maachen Däitsch. Dat heescht dann haat een sou,
 K ((L lacht))
 Ü heute sein, komm wir machen Deutsch. - Ach so. - Das heißt, dann hatte man so,

090

L ä:, a/ all: véier Wochen eng Kéier eng Lëtzebuergesch Stonn. An et huet een och net
 Ü alle vier Wochen mal eine Stunde Luxemburgisch. Und man hat auch nicht

091

L vill gemacht. Ä:m, ech wees net, du haas bestemmt sou een/ dei/ dir/ d/ déi
 Ü viel gemacht. Ich weiß nicht, du hattest bestimmt so ein / die / diese

092

I Ä:, jo.
 L Grammairesreegelen vum Cactus²³ do. Déi huet een do duerchgeholl, wees de, ä:m
 Ü Grammatikregeln aus dem Cactus. Die hat man da durchgenommen, weißt du,

093

I Okay. HmV.
 L ((schnalzen)) et war keen anstännegen Cours. Dowéinst kennen jo och vill
 Ü es war kein anständiger Kurs. Deswegen können ja auch viele

094

I Jo. An wanns du Lëtzebuergesch schreiw's?
 L Léit net Lëtzebuergesch schreiwen. Richteg.
 Ü Leute nicht Luxemburgisch schreiben. Richtig. - Und wenn du Luxemburgisch schreibst?

095

I Improviseiers de, oder? HmV.
 L Dann ä:, Ech haalen mech un déi Reegelen, wou ech wees.

²² In den Primarschulen hat Luxemburgisch allgemein eine größere Funktion inne (siehe Kapitel 2.5.2).

²³ Cactus: luxemburgische Supermarktkette, die eine Broschüre mit Rechtschreibregeln für Luxemburgisch veröffentlicht hat

Ü Dann - Improvisierst du, oder? - Ich halte mich an die Regeln, die ich weiß.

Während in klassischen Sekundarschulen in der 7. Klasse Luxemburgischunterricht auf dem Lehrplan vorgesehen ist, gibt LATs Beschreibung der Situationen einen neuen Blickwinkel auf diese Unterrichtsstunden. Die Verwendung der einen vorgesehenen Wochenstunde für den Deutschunterricht zeigt die begrenzte Wertschätzung des Lehrers für die Vermittlung des Luxemburgischen im Vergleich zum Deutschen, wobei die Zeit zur Vermittlung entgegen der offiziellen Regelung beeinflusst wird. Auch die Motivation zu diesem Unterricht scheint LAT als begrenzt wahrgenommen zu haben, wie die Äußerung 'man hat auch nicht viel gemacht' (Fl. 90) unterstreicht. Diese Einstellung der Lehrperson wirkt sich auf die beteiligten Schüler*innen und deren Spracheinstellungen aus. Die Schlussfolgerungen von LAT, dass es kein 'anständiger Kurs' (Fl. 93) war und die verallgemeinernde Äußerung, dass viele Leute nicht Luxemburgisch schreiben lernen (Fl. 94), drückt Frustration aus. Zudem ist auch LAT bei den Schreibregeln unsicher (Fl. 95), wobei er klarstellt, dass er sich an die ihm bekannten Regeln hält, was zeigt, dass ihm die Regeln auf der schriftlichen Ebene nicht gleichgültig sind. Dementsprechend hätte er bei einem umfassenderen Luxemburgischkurs höchstwahrscheinlich alle relevanten Regeln lernen können und wollen.

Zusätzlich wird auch die Verwendung von Luxemburgisch als Unterrichtssprache aufgegriffen. Dies ergibt sich auf die Frage, ob der Unterricht tatsächlich in der offiziellen Unterrichtssprache (bei LAT meist Französisch) durchgeführt wird (Fl. 258).

0260

I dann, wierklech Franséisch geschwaat, oder/ HmV.
L Dat hänkt natierlech vum Proff of.
Ü dann wirklich Französisch geredet, oder/ - Das hängt natürlich vom Lehrer ab.

0261

L Mee, ä:m, * jo, meeschtens hunn ech awer Proffen, déi dann, awer keen Probleem
Ü Aber, ja, meistens habe ich aber Lehrer, die dann, aber kein Problem

0262

L domadder hunn, wann een Lëtzt/ wann den Cours op Lëtzebuergesch gehaalen gett.
Ü damit haben, wenn man Lux/ wenn der Kurs auf Luxemburgisch gehalten wird.

0263 ((26:02))

I HmV. A:, sou, froen
L Froen dann am Ufank vum Joer, jo, wat hutt der léiwer.
Ü Fragen dann am Anfang vom Jahr, ja was habt ihr lieber. - Ach so, fragen

0264

I wierklech no der Präferenz?
L Also, jo, oder, ä:m, * (wei sou) ass dann wierklech, also, keng Anung,

Ü	wirklich nach der Präferenz? - Also, ja, oder (wie so) ist dann wirklich, also keine Ahnung
0265	
L	ech mengen sie, hunn et jo leiwier, wenn se Lëtzebuenger sinn, fir Lëtzebuergesch ze
Ü	ich glaube sie, haben es ja lieber, wenn sie Luxemburger sind, Luxemburgisch zu
0266	
I	HmV.
L	schwätzen, wéi Franséisch. An dann gett den Cours meeschtens op Lëtzebuergesch
Ü	reden als Französisch. Und dann wird der Kurs meistens auf Luxemburgisch
0267	
I	Okay. * Jo.
L	gema. Et ass och méi einfach. Ech wees net. Also ech fannen
K	((/ lacht))
Ü	gemacht. Es ist auch einfacher. Ich weiß nicht. Also ich finde
0268	
I	Jo. Genau, nemmen dass de et dann an der Prüfung,
L	et, et ass méi verständlech.
Ü	es, es ist verständlicher. - Ja. Genau, nur dass de dann in der Prüfung
0269	
I	muss op Franséisch /
L	Jo, mee, d/ t/ ter/ Termen schreiws de jo souwisou op
Ü	auf Französisch musst/ - Ja, aber die Begriffe schreibst du ja sowieso auf
0270	
I	Jo. HmV.
L	Franséisch op, an dat wats de opschreiws, ass op Franséisch, dat ass jo egal. Op
Ü	Französisch auf und das was du aufschreibst, ist auf Französisch, das ist ja egal. Ob
0271	
I	HmV. ((2 Sek.)) (...)
L	d' Erklärung dozou Lëtzebuergesch ass, oder Franséisch.
Ü	die Erklärung dazu Luxemburgisch ist oder Französisch.

Bei diesem Ausschnitt positioniert sich LAT in Bezug zur häufigen Verwendung des Luxemburgischen im Unterricht durchaus positiv. Die Entscheidung der Sprachwahl für das Kursjahr wird in dieser Darstellung durch den Lehrer in Interaktion mit der Klasse durchgeführt. In Fl. 260 macht LAT die Feststellung, dass die Unterrichtssprache direkt von der Lehrperson abhängt, wobei die Sprachwahl offensichtlich nicht streng direkt nach den offiziellen Regelungen abläuft. Die anschließende Formulierung, dass Lehrer*innen kein Problem mit der Tatsache haben, 'wenn der Kurs auf Luxemburgisch gehalten wird' (Fl. 262), stellt diese wiederum durch die Passivkonstruktion nicht direkt als Handelnde dar. Dadurch entsteht eine gewisse Distanz zwischen den Lehrpersonen und der Handlung der Kursleitung.

Dies wird anschließend dadurch unterstrichen, dass die Lehrpersonen die Klasse bei der Entscheidung einbeziehen und nach einer Präferenz fragen (Fl. 263-264), wobei LAT ergänzt, dass die luxemburgischen Lehrer*innen zudem eine klare Präferenz zeigen. Dementsprechend wird der Unterricht meist auf Luxemburgisch durchgeführt (Fl. 266). Dabei nimmt LAT als selbstverständlich an, dass alle luxemburgischen Schüler*innen lieber auf Luxemburgisch kommunizieren als auf Französisch, u.a. wahrscheinlich deshalb, weil er selbst diese Präferenz hat. Die Erklärung, dass diese Umsetzung es 'einfacher' (Fl. 267) und 'verständlicher' macht, zeigt, dass Luxemburgisch im Vergleich zu Französisch für LAT eine Varietät ist, die er besser versteht und in der er besser kommunizieren kann, da es voraussetzt, dass dieses Verständnis auf Französisch weniger vorhanden wäre. Auf die Nachfrage, wie sich das dann in der französischsprachigen Prüfung auswirkt (Fl. 269), sieht er keine Schwierigkeit, das sei 'egal' (Fl. 270). Hierbei trennt LAT die schriftliche Ebene deutlich von der mündlichen Unterrichtssprache, indem er betont, dass diese auf Französisch durchgeführt wird. Die dadurch entstehende zweisprachige Unterrichtsorganisation mit luxemburgischen Erklärungen und französischem Aufschreiben sieht er als unproblematisch und durch seine Präferenz des Luxemburgischen zum Erklären sogar als hilfreich an. LATs Erleben dieser mehrsprachigen Unterrichtssituationen ist dementsprechend positiv.

Die Passagen zur luxemburgischen Varietät in unterschiedlichen Kontexten bilden ein vielfältiges Bild von LATs Einstellung. Das Vergleichen von Luxemburgisch und Französisch als Unterrichtssprachen bietet bereits erste Eindrücke von LATs Einstellung zu dieser Varietät, zu der er sich ebenfalls umfassend äußert.

Bei der Frage der Interviewerin nach einem Vergleich zum Französischlernen im folgenden Transkriptausschnitt entwickelt sich eine längere Interaktion zu den situationellen Einflüssen beim Französischsprechen.

0169

I	Franséisich ze leieren, ass wéi? ((2 Sek.))	Wéi iergenden/
L		O:, ((2 Sek.)) ä:, jo. Wé/wéi, w/wéi en
Ü	Französisch lernen ist wie?	Wie irgendei/ - Ja. Wi/ wie einen

0170

I		HmV. * Okay. * An och, ä/
L	laangen Bierg erop treppelen. Et ass unstrengend.	
K		((L lacht))
Ü	langen Berg hochzugehen. Es ist anstrengend.	- Okay. Und auch

0171

I	Schwä:tzen, an/ an Schreiwen?	HmV.
---	-------------------------------	------

L	Ä:m, Schwätzen geet * nach, je no Kader. *
Ü	Reden und/ und Schreiben? - Reden geht nach, je nach Rahmen.
0172	
L	Schreiwen ass elo, ä:m, * * jo, vue que, dass ech, ä/ mech nach méi schlecht
Ü	Schreiben ist jetzt, ja, da ich mich noch schlechter
0173	
I	Okay. Dat
L	ausgedreckt kreien, wéi an aner Sproochen, ass et schwierereg. Mee, ä, jo.
Ü	ausgedrückt kriege, als in anderen Sprachen, ist es schwierig. Aber,ja. - Das
0174	
I	heescht, ä, gett et iergendwei sou en Kader, wous de ganz entspannt bass, an dann::,
Ü	heißt, gibt es irgendwie so einen Rahmen, wo du ganz entspannt bist und dann
0175	
I	(ass et gutt.)
L	Jo, wenn ech elo, ä:, * wéi soll ech soen, wann ech elo, zum Beispill mäin Monni,
Ü	(ist es gut) - Ja, wenn ich jetzt, wie soll ich sagen, wenn ich jetzt zum Beispiel, mein Onkel
0176	
L	deen ass, Francophone, an hien schwätzt och just Franséisch, wann ech mat deem
Ü	der ist, Französischsprachig und er redet auch nur Französisch, wenn ich mit dem
0177	
L	schwätzen, ass dat (immens) angenehm. Well deen, steiert dat jo net, wann ech, ä:,
Ü	rede, ist das (sehr) angenehm. Weil den stört es ja nicht, wenn ich
0178	
I	HmV.
L	* Grammairesfeeler machen oder sou. Mee lo an der Schoul, (de Probleem) mat
Ü	Grammatikfehler mache oder so. Aber jetzt in der Schule, (das Problem) mit
0179	
L	deem Proff, wou ech hunn, well deen ass wierklech, immens streng, * an deen ass
Ü	dem Lehrer, den ich habe, weil der ist wirklich sehr streng, und der ist
0180 ((19:03))	
I	Jo, okay. ((. . .))
L	wierklech onangenehm. Ä:, schwätzt een lo eher, ongär.
Ü	wirklich unangenehm. Redet man jetzt eher ungerne.

Französisch lernen vergleicht LAT in Fl. 170 mit der Anstrengung, einen langen Berg hinaufzugehen, was auf dauerhafte Arbeit hinweist, die er über einen langen Zeitraum investieren musste und muss. Somit kann das Spracherleben in diesem Lernkontext nicht als unbeschwert charakterisiert werden, stattdessen zeichnet LAT das Bild eines anstrengenden und auch körperlichen Erlebens, das besondere Ausdauer erfordert.

Anschließend wird auch das Sprechen und Schreiben der französischen Varietät näher erläutert, wobei beide Ausdrucksformen nicht sehr positiv beschrieben werden (Fl. 171-172). In Bezug auf das Sprechen trifft LAT eine große Differenzierung bezüglich der Rahmensituation (Fl. 171), wobei er erklärt, dass er das Interagieren im familiären Rahmen auf Französisch sogar als 'angenehm' wahrnimmt (Fl. 177), während es im schulischen Rahmen 'wirklich unangenehm' (Fl. 180) sein kann. Das entscheidende Argument von LAT lautet, dass es seinen Onkel nicht stört, wenn er (Grammatik-)Fehler macht (Fl. 177). Damit grenzt er diese Situation deutlich von der schulischen Situation ab, in der eine 'strenge' Lehrperson sich an ebensolchen Fehlern stört und damit das Sprechen unangenehm macht. In diesem Kontext erklärt LAT, spreche man 'ungern' (Fl. 180). Das Spracherleben hängt dementsprechend stark von der Situation und den Interaktionspartner*innen ab, welche beim Sprechen einer Varietät emotional als 'angenehm' oder dessen Gegenteil wahrgenommen werden können. Der in diesem Fall von LAT genannte Lehrer wird als 'strenge' und 'wirklich unangenehm' bezeichnet (Fl. 179-180), wodurch er Unsicherheit bei möglichen Grammatikfehlern auslöst. Diese Lehrperson hat dementsprechend einen starken, negativen Einfluss auf das individuelle Spracherleben von LAT im Kurs und trägt zu negativen Erfahrungen im Französischen bei.

Zum schriftlichen Ausdruck auf Französisch beschreibt LAT, dass ihm dies im Vergleich mit anderen Sprachen noch schwerer fällt, da er sich schwer ausgedrückt kriegt (Fl. 172). Diese Schwierigkeit erwähnt er auch in Bezug auf seine Ausdrucksweise im Deutschen. Er stellt fest, dass er im Allgemeinen öfter Probleme hat, sich sprachlich auszudrücken (Fl. 131), was demzufolge im Französischen besonders stark ist. Dies schränkt die Motivation zum Sprachenlernen ein.

Bereits am Anfang des Interviews hat LAT eine Herausforderung im Zusammenhang mit Französisch erwähnt. Nachdem die Interviewerin fragt, ob es Klassen gab, die er in starker Erinnerung hat, weil Sprachen ein schwierigeres Thema oder ein Problem für ihn geworden sind (Fl. 36-39), antwortet LAT folgendes:

„Ä:m, ((2 Sek.)) nee, ech denken net. Ä:, ech de/ ä/ just, ä:/ eben, * deen Sprong, vun, Cinqüème, op, Quartième²⁴. Wells de dech jo dann ganz emgewinnen muss. An dengen

²⁴ Dieser 'Sprung' zwischen der neunten und der zehnten Klasse umfasst in klassischen Sekundarschulen den Übergang von Deutsch als wichtigste Unterrichtssprache zu Französisch als Hauptunterrichtssprache. Alle (nicht-sprachenbezogenen) Unterrichtsfächer (bis auf Mathematik) finden in den Klasse 7.-9. auf Deutsch statt und werden ab der 10. Klasse obligatorisch auf Französisch umgestellt.

Science-Fächer, dass, ä:, aner Begreffer hues, mee fir den Rescht, * hunn ech awer keng Schwieregkeeten mat Sproochen.“ (Fl. 39-42)

*(„Nein, ich denke nicht. Ich de/ nur/ eben, * der Sprung von der 9. in die 10. Klasse. Weil du dich ja dann ganz umgewöhnen musst. In deinen Wissenschaftsfächern, dass du andere Begriffe hast, aber für den Rest, habe ich aber keine Schwierigkeiten mit Sprachen.“)*

LAT bezieht sich bei dieser Äußerung auf den großräumigen Sprachwechsel im Unterricht von Deutsch zu Französisch. Auch wenn dies im Alltag auf der mündlichen Ebene nicht unbedingt streng eingehalten und beispielsweise Luxemburgisch verwendet wird, hat diese Umstellung einen großen Einfluss auf die Arbeit in den unterschiedlichen Fächern. Bei der Frage nach möglicherweise schwierigen Jahren erwähnt LAT diese Zeit der Veränderung, in der er sich 'ganz umgewöhnen muss'. Er beschreibt diese Veränderung mit der Verwendung 'anderer Begriffe', also französische Fachwörter im Gegensatz zu deutschen. Die Bezeichnung 'Sprung', um den Übergang zwischen den Klassen zu bezeichnen, stellt auch den Abstand zwischen diesen sprachlich unterschiedlich aufgebauten Schuljahren dar, bei denen eine gewisse Anstrengung notwendig ist, um diese zu überwinden. Insgesamt bewertet LAT seine Erfahrung mit Sprachen abschließend neutral, indem er feststellt, dass er ansonsten 'keine Schwierigkeiten mit Sprachen' hat.

Das Thema Französisch als Unterrichtssprache wird später erweiternd aufgegriffen. Auf die Frage, wie er Französisch im allgemeinen Unterricht und in den Fächern, in denen es eine 'Nebenrolle' (Fl.156) spielt, wahrnimmt (Fl.155-156), geht LAT auch auf die Schwierigkeiten ein.

0157 ((17:01))

I spillt, oder n/

L Ä:m, jo, an den ä:, an deenen aneren Fächer, fannen ech, Franséisch

Ü spielt, oder/ Ja, in den anderen Fächern, finde ich Französisch

0158

L nach ganz okay, well ((2 Sek.)) keng Anung, et ass jo net su schwéier. * Gewinnt een

Ü noch ganz okay, weil, keine Ahnung, es ist ja nicht so schwer. Man gewöhnt

0159

L sech jo drunn, an ä, den Franséischcours selwer, jo bon, ech:, ech hunn lo, eher

Ü sich ja dran. Und, der Französischkurs selbst, ja gut, ich, ich habe jetzt eher

0160

L Schwieregkeeten mam Franséischen, also, Schwieregkeeten, naja, * lo net

Ü Schwierigkeiten im Französischen, also, Schwierigkeiten, naja, jetzt nicht

0161

I HmV.

L onbedengt Schwieregkeeten, mee et ass meng schwächsten Sprooch. Mee,

Ü	unbedingt Schwierigkeiten, aber es ist meine schwächste Sprache.	Aber
0162		
L	ä:m, ((2 Sek.)) jo, also, keng Anung, * * geet awer. Also, * * * jo, gett een eenz.	
K		((L lacht))
Ü	ja, also keine Ahnung, es geht aber. Also, ja, man kommt klar.	

In den Fächern, in denen Französisch als Unterrichtssprache genutzt wird, bezeichnet LAT die Varietät als 'noch ganz okay' mit der Begründung, dass es 'ja nicht so schwer ist' und man sich daran 'gewöhnt' (Fl. 158). Diese Beschreibung ist nicht einfach mit dem bereits präsentierten Blickwinkel auf Französisch zu vereinen, bei der einige schwierige Aspekte des Französischlernens von LAT beschrieben werden, was auch im weiteren Verlauf dieses Ausschnittes noch einmal deutlich wird (Fl. 160). Die unproblematische Darstellung kann in diesem Fall möglicherweise auch durch LATs Beschreibung der Verwendung von Luxemburgisch in diesen Kursen (Fl. 260-271) erklärt werden. Wenn der Großteil dieses Unterrichts auf Luxemburgisch abläuft, ist das für LAT mit seiner Präferenz für diese Varietät eher unkompliziert. Direkt nach dieser Charakterisierung der Unterrichtssprache Französisch problematisiert LAT den Französischunterricht. Er schwankt in der Beschreibung seiner Situation zwischen der Bezeichnung 'Schwierigkeiten' und einer Abschwächung dieser (Fl.160), wobei er abschließend erneut unterstreicht, dass es nicht so schwierig ist, wenn er schlussfolgert: 'es geht aber' und 'man kommt klar' (Fl. 162). Es wird dennoch erneut deutlich, dass der Unterricht nicht leicht für ihn ist. Er benennt Französisch zudem als seine 'schwächste Sprache', was im Gegensatz zu seiner Bezeichnung von Deutsch als seine 'beste Sprache' in Fl. 15 steht. Diese Darstellung vermittelt, dass der Französischunterricht LAT durchaus vor Herausforderungen stellt, er diese jedoch noch nicht als Schwierigkeiten charakterisieren würde und dass bewältigen kann.

Als später in Bezug auf Französisch im Spezifischen verschiedene Erfahrungen thematisiert werden, äußert LAT sich positiv zu einer anderen Veränderung in der 10. Klasse. Bei der Frage nach schwierigen Phasen des Französischlernens (Fl. 191-192) antwortet LAT in Bezug auf andere Unterrichtsinhalte ab der 10. Klasse.

0193		
I	Am/ beim Franséischen.	
L	ä:m, Franséisch/ Franséischen, a:, nee. Dat geet, also, * *	
Ü	Und beim Französischen. - Französisch/ Französischen, nein. Das geht, also	
0194		
L	ech fannen, ab der Quatrième huet een jo/ * * huet een nemmei sou vill ze maan,	

Ü	ich finde, ab der 10. Klasse hat man ja	hat man nicht mehr so viel zu tun
0195		
I		HmV.
L	(also) ech soen, et huet een net mei vil/ et huet een keng Grammaire méi.	Also,
Ü	(also) ich sage, man hat nicht mehr viel/ ma hat keine Grammatik mehr.	Also,
0196		
L	ass dat jo okay. * Muss een halt déi eischt dräi Joer, en bëssi * leiden. Ä:, mee dann	
Ü	ist das ja okay. Muss man halt die ersten drei Jahre [des Gymnasiums] ein bisschen leiden.	
0197		
I		Jo. * (...)
L	kann een d'Sprooch eben. Och, plus ou moins.	
Ü	Aber dann kann man die Sprache eben. Auch, plus minus [mehr oder weniger].	

Während, wie im vorigen Ausschnitt erläutert, der Wechsel der Unterrichtssprache die zehnte Klasse schwieriger gestalten kann, beschreibt LAT ergänzend das Ende des starken Grammatikfokus der Vorjahre. Er nimmt diesen Wechsel in der Hinsicht wahr, dass weniger zu arbeiten ist, da keine oder kaum mehr französische Grammatik unterrichtet wird (Fl. 195). Er bewertet dies mit einer eher neutralen Einschätzung, 'das ist ja okay' (Fl. 196), was auch auf die darauf folgende Erklärung bezogen werden könnte. In dieser äußert er, dass man die drei Jahre davor 'ein bisschen leiden' muss, um die Sprache anschließend zu beherrschen. Diese Charakterisierung des Lernprozesses wirkt ausgesprochen negativ und wird bei LAT nur beim Französischen entsprechend eingeschätzt. Das Leiden wird dabei als Schlüssel zum Erfolg, in diesem Fall dem 'Können' der Sprache, dargestellt, wobei auch dieser Erfolg sofort relativiert wird, indem LAT mehr oder weniger ergänzt (Fl. 197). Die selbstverständliche Verbindung von Leiden mit dem Französischkurs deutet auf ein negatives Spracherleben hin. Auch wenn es aktuell als besser wahrgenommen wird, da man weniger zu tun hat (Fl. 194), ist die Vergangenheit des Sprachlernens mit schlechten Erinnerungen und Erfahrungen verknüpft, was LATs Einstellung zum Französischkurs jedoch nicht dauerhaft beeinflusst zu haben scheint. Zudem hat LAT in den bereits erörterten Passagen das Lernen und Sprechen im schulischen Kontext auch in der höheren Klasse als anstrengend und teilweise unangenehm beschrieben (Fl. 169-180).

Im Verlauf des Interviews vergleicht LAT seine Erfahrungen des Deutsch-, Französisch- und Englischlernens, wobei die Interviewerin ihn auch fragt, ob er möglicherweise eine bestimmte Methode gelernt oder entwickelt hat, die ihm beim Sprachenlernen hilft (Fl. 71-74).

074

I	(...) denkst, o:, dat doen brengt mer VIII, oder iergendwei sou.
---	--

L		O:, ech wees net. Ä:, ((2
Ü	denkst, oh das hier bringt mir VIEL oder irgendwie so.	Ich weiß nicht,
075		
L	Sek.)) Keng Anung, also am Vergl/ also ech fannen am Verglach, zu deenen aneren	
Ü	Keine Ahnung, also im Vergleich, also ich finde im Vergleich zu den anderen	
076		
I		HmV.
L	zwou Sproochen ass et, méi einfach gewiescht Englesch ze leieren.	Well ech
Ü	zwei Sprachen ist es, einfacher gewesen Englisch zu lernen.	Weil ich
077		
L	schon dei Erfahrung haat, eng Sprooch ze leieren, * * an och well/ well een mat	
Ü	schon die Erfahrung hatte, eine Sprache zu lernen.	Und auch weil man mit
078		
I		HmV.
L	Englesch vill méi konfronteiert gett, wann een wëll. Also (well) schwätzen jo vill méi	
Ü	Englisch viel mehr konfrontiert wird, wenn man will. Also (weil) es sprechen ist ja viel mehr	
079		
I		Jo.
L	Léit Englesch, wéi dei aner zwee Sproochen.	An et fënnt een vill, am Engleschen.
Ü	Leute Englisch, wie die anderen zwei Sprachen.	Und man findet viel, im Englischen.

Beim Vergleich der unterschiedlichen Lernerfahrungen bei den Varietäten stellt LAT fest, dass ihm Englischlernen leichter gefallen ist, weil er 'schon die Erfahrung hatte, eine Sprache zu lernen' (Fl. 77). Dies knüpft eng an die Erkenntnisse von Volgger (2010) an, wobei LAT durch diese Einschätzung eine hohe Sprachbewusstheit beweist, also gut über seine eigenen Erfahrungen reflektieren kann. Eine weitere Erklärung für den einfacheren und somit angenehmeren Lernprozess sieht er im stärkeren Kontakt mit dem Englischen (Fl. 78), durch die hohe Sprecher*innenzahl und die Fülle an englischsprachigen Inhalten (z.B. 'Netflix' in Fl. 10-11 & 29). Allerdings beweist die Formulierung 'wenn man will' (Fl. 78), dass auch Motivation notwendig ist, um mit der Varietät 'konfrontiert' zu sein. Diese Motivation ist im Englischen für LAT eindeutig vorhanden, da er den Kontakt sucht und dabei viel 'findet' (Fl. 79). In der weiteren Interaktion lenkt LAT ein, dass man auf Französisch vermutlich auch viel finden würde, 'wenn man wollte' (Fl. 81), was für ihn eindeutig nicht der Fall ist. Die Darstellung von Englisch entspricht hier der typischen Repräsentation der weit verbreiteten Sprache mit sehr vielen Sprecher*innen, obwohl Englisch in Luxemburg im Vergleich zu anderen Varietäten (offizielle Sprachen, Amtssprachen, Nachbarsprachen etc.) weniger relevant ist und demzufolge erst ab der 8. Klasse unterrichtet wird. Dennoch wird die Verfügbarkeit englischer Inhalte von LAT besonders in den Vordergrund gestellt, was

vermutlich hauptsächlich über Internetinhalte ermöglicht wird. Das Englischlernen wird somit als einfacher dargestellt, wobei dies mit den anderen 'zwei Sprachen' (Fl. 76) Deutsch und Französisch verglichen wird. Die Herausforderungen des Französischlernens wurden bereits genauer beschrieben, doch Deutschlernen wird von LAT im Interview sehr positiv dargestellt. Dementsprechend muss Englisch LAT außergewöhnlich leicht fallen, da es in diesem Fall als noch einfacher charakterisiert wird. Insgesamt stellt LAT das Englischlernen auch im weiteren Interview als unproblematisch und 'ganz angenehm' (Fl. 205) dar, wobei er sich auch nicht besonders anstrengen muss (Fl. 206).

Die ausgewählten Passagen sollen einen umfangreichen und auf die Forschungsfragen fokussierten Einblick in LATs Perspektive zu den Varietäten und ihrem Unterricht ermöglichen. Im folgenden Teil werden die verschiedenen Äußerungen kurz zusammengefasst und im Kontext des Gesprächs interpretiert.

5.3.3) Zusammenfassung der Analyse LAT

LATs schulischer Kontext unterscheidet sich stärker von den anderen Interviewten, da er eine klassische Sekundarschule besucht, welche andere Regelungen zu den Unterrichtssprachen umsetzt. Ein Aspekt, der bei LAT besonders auffällt, ist sein selbstverständlicher Umgang mit der individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit, wie es beispielsweise durch sein unbewusstes Wechseln zwischen Luxemburgisch und Deutsch sowie die positive Haltung zur Nutzung von unterschiedlichen Varietäten (Luxemburgisch und Französisch) auf mündlicher und schriftlicher Ebene im Unterricht gezeigt wird. Obwohl ihm insbesondere der Französischunterricht nicht leicht fällt, sieht er die Nutzung der Varietät als Unterrichtssprache in der Mehrzahl der Fächer unproblematisch. Luxemburgisch als 'Muttersprache' (Fl.4) und Deutsch als 'beste Sprache' (Fl. 15) werden von ihm beide als positiv wahrgenommen, wobei LAT sich selbst wiederholt als 'Germanophon' (Fl. 62) charakterisiert und sich somit als Sprecher dieser Gruppe zugehörig fühlt. Über die Umsetzung des erlebten Luxemburgischunterrichts äußert er sich unzufrieden, da dieser nicht ernsthaft durchgeführt wurde. Französisch wird im Gegensatz zu Luxemburgisch und Deutsch in LATs Darstellung mit Anstrengung und besonders in Bezug auf Grammatik sogar mit Leiden verbunden, wobei auch Sprechen in einigen Kontexten als unangenehm wahrgenommen wird. Hier trifft er die wichtige Unterscheidung zwischen dem familiären und dem schulischen Kontext, wobei sich das Sprechen in Letzterem durch einen Fokus auf Fehler unangenehm gestaltet. Der Wechsel der Unterrichtssprache von einer Klasse zur anderen bedeutet für ihn eine etwas schwierigere, aber unproblematische Umgewöhnung, wobei die starke Einbindung von Luxemburgisch als hilfreich angesehen wird. Trotz einer eher

negativen Einstellung zum Unterrichtsfach Französisch beschreibt LAT die Verwendung des Französischen als Unterrichtssprache als nicht schwer und unkompliziert. Englisch beschreibt LAT durchgehend positiv, wobei er die bereits erworbene Erfahrung mit Sprachenlernen beim Deutschen und Französischen für diese Leichtigkeit mitverantwortlich macht. Zudem gibt es für ihn mit Serien oder Filmen in Originalsprache einen klaren Motivations- und Anwendungsbereich.

LATs Äußerungen beziehen sich öfter auch auf seine Wahrnehmung der Erfahrung oder Präferenz anderer Personen, wie beispielsweise die Lehrer*innen oder neu hinzugezogenen Bewohner*innen Luxemburgs, wobei er mögliche Schwierigkeiten beim Sprachenlernen oder -anwenden, trotz eigener Herausforderungen im Französischen, nicht immer nachvollziehen kann. Gleichzeitig ist er sich vielen möglichen Einflussfaktoren bewusst.

6.) Vergleichende Analyse

Diese drei Interviewanalysen behandeln, auch bedingt durch den Leitfaden, ähnliche Themen, wobei durchaus sehr unterschiedliche Perspektiven geäußert werden. Einige Themen wurden in den Interviews besonders deutlich aufgegriffen und sollen durch den Vergleich der unterschiedlichen Darstellungen die in dieser Arbeit vertretene Vielseitigkeit der Wahrnehmungen abbilden.

Die Charakterisierung von Sprachen wird meist im Vergleich zu anderen Sprachen dargestellt, wobei Präferenzen ausgedrückt werden und eine Reihenfolge der Beliebtheit entsteht. So werden Sprachen zum Beispiel als 'Lieblingssprache' oder 'schlechteste Sprache' kategorisiert. Zudem drücken die Interviewteilnehmer*innen aus, dass eine Varietät besser oder angenehmer ist als eine andere. Die Beschreibung des Lernens von unterschiedlichen Varietäten im Unterricht ist sehr vielseitig und reicht von positiven Bezeichnungen wie 'Ferien' und 'angenehm', über 'anstrengend', wobei diese Kategorisierung teilweise von der Interviewerin vorgeschlagen wurde, bis zu negativen Darstellungen wie 'Hölle'. Auch neutralere Bezeichnungen, wie 'Gewohnheit' kommen vor. Gefühle von Angst, Abweisung oder starkem Unwohlsein werden ebenso erwähnt, wobei dies oft im Kontext von Bewertungen oder Kritik geäußert wird. Dies fasst einige der von den Schüler*innen erwähnten Bezeichnungen zusammen.

Ein Aspekt des schulischen Spracherlebens, der besondere Aufmerksamkeit verdient, ist der Einfluss der Lehrperson auf die Wahrnehmung des Sprachenunterrichts und damit einhergehend auch auf die Wahrnehmung auf und Einstellung zu dieser Sprache. Besonders

CAM verbindet sowohl ihre Schwierigkeiten als auch die positiven Einflüsse im Französischen mit Erfahrungen bei verschiedenen Lehrpersonen. Die Macht der Lehrer*innen als die sprachliche Leistung bewertende und benotende Person sowie als Gestalter*innen des Unterrichts ist für das Spracherleben relevant. Dies wird auch dadurch deutlich, dass die Reaktion auf Fehler beim Sprechen für die Schüler*innen einen starken Einfluss auf ihre Emotionen beim und ihre Einstellung zum Sprechen der jeweiligen Sprache hat. So beschreiben sowohl CAM als auch LAT, dass sie sich je nach Gegenüber im Französischen unterschiedlich wohl und sicher fühlen, wobei die Aussicht, bei sprachlichen Fehlern kritisiert zu werden, ihr Erleben wesentlich negativer gestaltet. Diese Beispiele zeigen konkret, wie sich die Einstellung zum Sprechen und zur Sprache je nach Lehrperson wandeln kann.

Ein weiterer Faktor, der beim Erleben einbezogen werden muss, ist die eigene Erwartung der Sprecher*innen an ihre Leistungen, welche ebenfalls Druck ausüben kann. Beispielsweise kritisiert TAM ihren eigenen Akzent und belegt Nebenfächer auf Deutsch, um die Sprache zusätzlich zu üben, während CAM betont, dass sich ihre Motivation verbessern muss. Diese Perspektiven zeigen, dass die Schüler*innen ihren Lernprozess selbst beurteilen und dabei auch bereit sind, sich unangenehmen Aspekten zu stellen. Die Selbstbewertung und daraus resultierende Handlungen sind somit auch ein Teil des Lernprozesses und dessen subjektiven Erlebens.

In Bezug auf das Englischlernen wurde besonders die allgegenwärtige Präsenz der Varietät betont. Obwohl im offiziell dreisprachigen Luxemburg der (schulische) Fokus auf Französisch, Deutsch und Luxemburgisch liegt, ist eine wiederkehrende Idee der starke Kontakt zum Englischen. Diese, meist dem Internet zugeordnete, Beschreibungen gehen zudem mit positiven Charakterisierungen der Varietät einher. Somit hat diese einen besonderen Stellenwert in den Spracheinstellungen der Schüler*innen, obwohl sie im sprachlichen Alltag in Luxemburg weniger vertreten ist. Die Sprachen, denen im luxemburgischen Alltag mehr Bedeutung zugeteilt wird, stellen die Interviewten nicht derartig präsent dar und begrenzen sie dagegen meist auf den schulischen Kontext. Auch der Lernprozess des Englischen wird als angenehm dargestellt, wobei LAT dafür explizit auch die bereits durchlebten Erfahrungen mit dem Lernen von Sprachen verantwortlich macht.

Eines der wiederkehrenden Themen, zu dem sich die Interviewten ausführlicher äußern und positionieren, ist die Unsicherheit auf der schriftlichen Ebene im Luxemburgischen. Dabei wird auch der Wunsch ausgedrückt, dass mehr Menschen Luxemburgisch lernen sollten,

wobei TAM sich auf die Gefahr des Vergessens der Sprache beruft und CAM vor allem für alle Schüler*innen das Lernen des Luxemburgischen fordert. LAT kritisiert den von ihm erlebten Luxemburgischunterricht, da dieser nicht gewissenhaft durchgeführt, sondern stattdessen für ein anderes Fach genutzt wurde.

Zudem wird Luxemburgisch als Unterrichtssprache ausführlich thematisiert. Dabei sind unterschiedliche Einschätzungen der Wirkung und Bewertung dieser Sprachverwendung vertreten. Ein bedeutender Aspekt des Themas ist, dass diese Verwendung von Luxemburgisch bei verschiedenen Unterrichtsfächern schulorganisatorisch nicht vorgesehen ist, somit immer in Kombination mit einer anderen Sprache einhergeht, in welcher die Unterrichtsmaterialien vorliegen und vor allem auch die Prüfungen durchgeführt werden. Es wird also im Fall des Einbezugs von Luxemburgisch bei diesen Fächern ein mehrsprachiger Unterricht durchgeführt, teilweise mit dem Wechsel zwischen Luxemburgisch und Deutsch und teilweise zwischen Luxemburgisch und Französisch. Dabei beschreiben die Interviewten unterschiedliche Grade der Luxemburgischverwendung von gelegentlichen Erklärungen bei Verständnisproblemen zu vollständigem Unterricht auf Luxemburgisch, wobei dieser Grad auch einen Einfluss auf dessen positive oder negative Bewertung durch Schüler*innen haben kann. TAM erklärt beispielsweise die Situation, dass Inhalte einmal auf Deutsch erklärt werden müssen, damit die Schüler*innen es wenigstens vor der Prüfung schon in dieser Sprache gehört haben. Die von den Interviewten vorgeschlagenen Begründungen dieses starken Einbezugs von Luxemburgisch im Unterricht sind das bessere Verständnis der Schüler*innen, aber auch die Präferenz der luxemburgischen Lehrer*innen. Die zugrundeliegende Idee, dass auf Luxemburgisch ein besseres Verständnis der vermittelten Inhalte erreicht werden kann, wird in diesen Darstellungen nicht hinterfragt. CAM kritisiert die Vorgehensweise vor allem, weil sie sich nach der luxemburgischen Kursvorbereitung in den Prüfungen durch den sprachlichen Wechsel überfordert fühlt.

Die erläuterten, übergreifenden Themen sind in den Interviews auch meist emotional stärker besetzt. Während in den Transkripten besonders auf der individuellen, emotionalen Ebene noch viele weitere Themen aufgegriffen werden, bilden die hier ausgeführten Beispiele auch Ansatzpunkte für die folgende Diskussion, bei der die persönlichen Erfahrungen auch in einen größeren Kontext gesetzt werden.

7.) Diskussion

Die qualitative Herangehensweise und die kleine Interviewzahl in der vorliegenden Arbeit ist nicht geeignet, allgemeine Aussagen zu Sprachensituation und -erleben an luxemburgischen

Schulen zu tätigen, sondern stattdessen um die vielfältigen, vertretenen Erfahrungen und Einstellungen der Schüler*innen näher zu beleuchten. Entsprechend der Forschungsfragen wird die emotionale Ebene des Sprachenlernens in der Vordergrund gestellt.

Die Interviews stellen für die Schüler*innen eine sehr ungewöhnliche Situation dar, bei der sie zudem über ihr eigenes sprachliches Verhalten und ihre Einstellungen reflektieren müssen. Busch (2013) kommentiert die Besonderheit der Situation des über das Sprechen Sprechens:

„Das Sprechen über Sprache(n), das metalinguistische Kommentieren eigener Sprachpraktiken, -ressourcen und -einstellungen verlangt den expliziten Bezug auf einen Gegenstand, der bei der habitualisierten, routinehaften Sprachproduktion nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Metasprachliche Interpretationen stehen im Verdacht, quasiautomatisierte Prozesse des Sprechens nachträglich zu rationalisieren (...)“. (Busch 2013, S. 35)

Dieser kritische Blickwinkel muss auch für die vorliegende Arbeit eingenommen werden, da die Schüler*innen im Gespräch ihr eigenes Verhalten rückblickend erklären und dabei auch durch ihre aktuelle Perspektive prägen. Da hier subjektives Erleben und Einstellungen im Vordergrund stehen, sind diese metasprachlichen Interpretationen jedoch weniger problematisch, als eher interessant für die Analyse.

Ein Schwachpunkt der hier durchgeführten Erhebung und Analyse ist, dass alle Etappen von einer Person, der Autorin dieser Arbeit, durchgeführt wurden. Bei den unterschiedlichen Etappen, wie Interview, Transkription und Analyse wären mehrere Beteiligte und Mitarbeitende hilfreich gewesen, um die persönlichen Einflüsse stärker zu bemerken und ggf. zu reduzieren. Froschauer und Lueger (2003, S.93) empfehlen beispielsweise, die Bearbeitung und Analyse von Texten zur Interpretationsqualität in Gruppen durchzuführen. Abgesehen von kurzen Besprechungen und Diskussionen mit Studienkolleg*innen ist dies im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich. Wie auch in der Diskurshistorischen Analyse von Wodak und Reisigl (2009) durch eine kritische Haltung verlangt, ist Selbstreflektion in diesem Kontext wichtig, um den eigenen Standpunkt und dessen Einfluss in der Arbeit zu hinterfragen. Dazu gehört in diesem Fall die Feststellung, dass die Autorin der vorliegenden Arbeit unter anderem auf Basis von statistischen Hinweisen auf sprachenbezogene Diskriminierung (wie beschrieben in Kapitel 2.5.2) und persönlichen, teils problematischen Erfahrungen im luxemburgischen Schulsystem thematisch eingegrenzt wurde. Somit ist die Arbeit eher kritisch zu einigen Aspekten des Schulsystems eingestellt, was sowohl die Fragestellung, als auch die Datenerhebung und -analyse beeinflusst. Dadurch ist auch der

(einseitige) Fokus auf die Perspektiven von Schüler*innen als Sprachlerner*innen geprägt, bei dem alle anderen Akteure im schulischen Sprachenkontext nicht befragt werden. Durch das Bewusstmachen dieser Tatsache können während der Durchführung bereits einige Tendenzen zu möglicherweise unausgeglichener Darstellung bearbeitet werden, doch die zugrundeliegende Einstellung ist in dieser Arbeit, besonders aufgrund der Bearbeitung des Themas durch eine einzige Person, dennoch vertreten. Diese Selbstpositionierung soll dazu beitragen, die ausgearbeiteten Darstellungen in den Kontext der Autorenschaft zu stellen. In Bezug auf die Autorin ist auch die für sie neue Auseinandersetzung mit der Erhebungsmethode des Interviews in dieser Arbeit zu beachten, wobei dies bei der Durchführung zu bemerken war. Die besonders bei den ersten Interviews bestehende Unerfahrenheit der Interviewerin beeinflusst die Qualität der erhobenen Daten. Durch die Probeinterviews und durchgehende Überarbeitung des Leitfadens und der Vorgehensweise im Interview konnte diese Herausforderung zunehmend sicher angenommen werden.

Wie beim Diskurshistorischen Ansatz vorgesehen, soll auch prospektive Kritik in Hinblick auf mögliche Verbesserungen des Analysegegenstandes durchgeführt werden (vgl. Wodak & Reisigl 2009). Dementsprechend werden im Folgenden einige Möglichkeiten diskutiert, welche angesichts der in den Interviews angesprochenen Themen und Schlussfolgerungen möglicherweise durch Anpassungen positiv beeinflusst werden könnten.

Angesichts der für die Schüler*innen in dieser Erhebung selbstverständlichen Tatsache, dass Luxemburgisch im täglichen Unterricht unterschiedlicher Fächer in verschiedenen Schulen eingesetzt wird, sollte dies in der Organisation des Unterrichtes gezielt einbezogen werden. Da aktuell zwischen der offiziellen und der tatsächlich eingesetzten Sprache Abweichungen existieren, sind das Unterrichtsmaterial und vor allem die Bewertung auf Basis von Prüfungen, die teilweise in im Unterricht kaum verwendeten Sprachen durchgeführt werden, nicht angepasst. Durch einen offiziell geregelten Einbezug des Luxemburgischen könnte eine Verbesserung der Situation für Schüler*innen, die sich mit dieser Mehrsprachigkeit schwer tun, ermöglicht werden. Möglicherweise wäre ein Einbezug des Luxemburgischen bei Prüfungen oder ein gezielterer Einsatz von Sprachwechseln im Unterricht hilfreich. Auch stark schwankende Verwendungsgrade der unterschiedlichen Sprachen je nach Lehrperson könnten möglicherweise beeinflusst werden, wenn Lehrpersonen sich der Wirkung ihrer Sprachwahl bewusster werden und ein auch für Schüler*innen zielführender Einsatz angestrebt wird.

Einige Äußerungen der Schüler*innen beziehen sich auf die Reaktion (der Lehrperson) auf Fehler beim Sprechen. Dabei wird deutlich, dass Sprechen in einer (fremden) Sprache besonders unangenehm wahrgenommen wird, wenn das Gegenüber auf Fehler mit Kritik reagiert. Der Kontext der Schule und dort allgegenwärtigen Bewertung verschlimmert die daraus entstehende Unsicherheit zum Sprechen weiter. Durch bewussteren Umgang mit und ggf. Vermeiden von Kritik in Folge von (vor allem mündlicher) Kommunikation können Lehrpersonen einen positiveren Rahmen für das Sprechen und Üben von verschiedenen Sprachen schaffen.

Die Hintergründe der hohen Motivation und dem positiven Lernprozess beim Englischlernen können im Hinblick auf den Umgang mit anderen Sprachen hilfreich sein. Ein Einflussfaktor könnte das hohe, internationale Prestige des Englischen sein, welches die Sprache für die Schüler*innen interessant macht. Solche (möglichen) Einflüsse könnten u.a. durch die Beschäftigung mit Spracheinstellungen untersucht werden. Sie sind insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Anwendung zur Verbesserung der Einstellung zu anderen unterrichteten Sprachen interessant, wobei möglicherweise unter anderem die positive Darstellung der zu lernenden Sprachen im schulischen Kontext beachtet werden könnte.

Die Bearbeitung des Themas von schulischem Spracherleben wird in dieser Arbeit vollständig auf die Schüler*innen ausgerichtet, welche sich selbst im Lernprozess befinden. Insgesamt ist bei diesem Themenfokus auch die Seite der Lehrer*innen einzubeziehen, die in vielen Forschungsansätzen auch im Mittelpunkt stehen. Ein Vergleich der Darstellungen dieser und anderer möglicherweise involvierter Personen wäre eine wichtige Auseinandersetzung mit dem Thema in einem größeren Kontext.

Als interessante, weiterführende Forschung wäre konkret auch die Positionierung der Schüler*innen zum Portugiesischen näher zu untersuchen, das in den Interviews in verschiedenen Kontexten erwähnt wurde. Dabei erzählte CAM beispielsweise, dass Portugiesisch sprechen bei einem ihrer Hobbies 'ein bisschen verboten' (Fl. 22-26) wäre, um das allgemeine Verständnis zu ermöglichen (auf Luxemburgisch). Diese Äußerung zeigt nur einen der Ansatzpunkte, welche eine genauere Auseinandersetzung mit dem Thema lohnenswert erscheinen lassen. Da diese Beschreibungen und Positionierungen immer auf den außerschulischen Kontext bezogen wurden, ist das Themengebiet in der vorliegenden Arbeit nicht aufgegriffen worden. Bei einer Beschäftigung mit diesen Darstellungen wäre auch das Einbeziehen der Perspektive der Lehrpersonen interessant.

Die schriftliche Ebene des Sprachenlernens wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls nur ansatzweise mit einbezogen und könnte in einem nächsten Schritt eingehender betrachtet werden. Dabei ist die Rolle und Bedeutung, welche diese Sprachform im Sprachunterricht innehat, nur einer der Aspekte, die in den Interviews erwähnt werden. Zudem kommentieren einige Interviewten ihre eigenen Schreibfehler sehr kritisch. Die schriftliche Ebene stellt im schulischen Unterricht meist eine wichtige Basis dar und sollte dementsprechend in das Spracherleben einbezogen werden.

An diese Arbeit anschließend wäre auch die nähere Auseinandersetzung mit der komplexen Sprachwahl während des Unterrichts in mehrsprachigen Schulen interessant. Die Einflüsse von offiziellen Regelungen, der Präferenz von Lehrpersonen und Schüler*innen sowie des zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmaterials müssen einbezogen werden, um sich näher mit diesem Vorgang auseinanderzusetzen. Während in den für die vorliegende Arbeit durchgeführten Interviews unterschiedliche Einstellungen von Schüler*innen zu den Sprachwechseln erkennbar wurden, ist auch der (unbewusste) Einfluss dieser Wechsel auf ihren Lernprozess ein Aspekt, der bedacht werden muss. Die Interviews zeigen, dass die Beschäftigung mit dem Thema an luxemburgischen Schulen durchaus komplexe Einblicke und möglicherweise auch für die zukünftige Umsetzung hilfreiche Ansatzpunkte bieten kann. Die beschriebenen Ansätze bilden einige Möglichkeiten die in dieser Arbeit behandelten Themen fortzuführen. Während versucht wird, der komplexen und umfangreichen Themenstellung gerecht zu werden, bildet die hier präsentierte Bearbeitung keinen annähernd vollständigen Einblick in das Spracherleben der Schüler*innen an luxemburgischen Sekundarschulen. Das Datenmaterial und Themengebiet bietet Möglichkeiten für weitergehende Analysen, bei welchen einige der vorgestellten Ansatzpunkte weiterverfolgt werden können.

8.) Literatur

- Anthony, Glenda; Kaur, Berinderjeet; Ohtani, Minoru & Clarke, David (2013). Chapter One, The Learner's Perspective Study: Attending to Student Voice. In: B. Kaur, G. Anthony, M. Ohtani, D. Clarke (Hrsg.): *Student Voice in Mathematics Classrooms around the World. The learner's perspective study* (S.1-11). Rotterdam: Sense.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, Brigitta (2010). Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40, 58-82.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta (2015). Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S.49-66). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Busch, Brigitta (2017). Expanding on the Notion of the Linguistic Repertoire. On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358.
- Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg (2018). Die Sprachen der Schule. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 29. April 2019 unter <http://luxembourg.public.lu/de/le-grand-duche-se-presente/langues/utilisation-langues/ecole/index.html>.
- Das offizielle Internetportal des Großherzogtums Luxemburg (2018a). Enseignement secondaire. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 16. November 2018 unter <http://luxembourg.public.lu/de/vivre/education/enseignement-secondaire/index.html>.
- Denzin, Norman K. (2007). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.136-150). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2007). Konstruktivismus. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.150-164). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.13-29). Hamburg: Rowohlt.

- Franceschini, Rita & Miecznikowski, Johanna (2004). „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort. In R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hrsg.), *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/ Biographies langagières* (S.VII-XXI). Bern: Lang.
- Franceschini, Rita (2011). Multilingualism and Multicompetence. A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, 344-355.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitete Ausgabe) (S. 437-455). Weinheim: Juventa.
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV.
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. London: Harvard University Press.
- Gumperz, John (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6) (Part 2), 137-153.
- Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg (o.J.). Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 14. November 2018 unter <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1984/02/24/n1/jo>.
- Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg (2011). Règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 29. April 2019 unter <http://data.legilux.public.lu/file/eli-etat-leg-memorial-2011-178-fr-pdf.pdf>.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hitzler, Ronald & Eberle, Thomas S. (2007). Phänomenologische Lebensweltanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.109-118). Hamburg: Rowohlt.
- Horner, Kristine (2005). Reimagining the Nation. Discourses of Language Purism in Luxemburg. In N. Langer & W. V. Davies (Hrsg.), *Linguistic Purism in the Germanic Languages* (S.166-186). Berlin: de Gruyter.
- Horner, Kristine (2007). Language and Luxemburgish national identity. Ideologies of hybridity and purity in the past and present. In S. Elspaß, N. Langer, J. Scharloth & W.

- Vandenbussche (Hrsg.), *Germanic Language Histories 'From Below'(1700-2000)* (S.363-378). Berlin: de Gruyter.
- Horner, Kristine (2009). Regimenting Language, Mobility and Citizenship in Luxembourg. In G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (Hrsg.), *Language Testing, Migration and Citizenship* (S. 148-166). London: Continuum.
- Horner, Kristine & Weber, Jean-Jacques (2008). The Language Situation in Luxemburg. *Current Issues in Language Planning*, 9(1), 69-128.
- Horner, Kristine & Weber, Jean-Jacques (2012). *Introducing Multilingualism. A social approach*. London & New York: Routledge.
- Horner, Kristine & Weber, Jean-Jacques (2015). Multilingual education and the politics of language in Luxembourg. In C. Peersman, R. Vosters & G. Rutten (Hrsg.), *Past, Present and Future of a Language Border: Germanic-Romance Encounters in the Low Countries. Language and Social Life (1)*, S.233-253. Berlin: De Gruyter.
- Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: University Press.
- Kremer, Joanna (2014). "Come back next year to be a Luxembourger". Perspectives on language testing and citizenship legislation "from below". In K. Horner, J.-J. Weber & I. de Saint-Georges (Hrsg.), *Multilingualism and Mobility in Europe. Policies and Practices* (S.171-187). Frankfurt: Lang.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit* (1. Auflage) (S.233-248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried (2007). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.175-186). Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, Philipp (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.468-475). Hamburg: Rowohlt.
- Mazurkiewicz-Sokołowska, Jolanta (2012). Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit als Ausprägungen eines Phänomens. In J. Mazurkiewicz-Sokołowska, W. Westphal & A. Gąszczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis* (S.139-152). Hamburg: Dr. Kovač.
- Merleau-Ponty, Maurice (2009). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1993). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171–204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Myers-Scotton, Carol (1988). Code switching as Indexical of Social Negotiations. In M. Heller (Hrsg.): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives* (S.151-186). Berlin: Mouton de Gruyter.
- OECD (2016). Education Policy Outlook. Luxembourg. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 3. August 2018 unter <https://www.oecd.org/luxembourg/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Luxembourg.pdf>.
- Pavlenko, Aneta (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska & Herkenrath, Annette (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. [Online verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch_für_das_computergestützte_Transkribieren_2004.pdf], letzter Zugriff: 01.05.19].
- Reinders, Heinz (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. (3. durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin: de Gruyter.
- Reisigl, Martin (2011). Grundzüge der Wiener Kritischen Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (3., erweiterte Auflage) (S.459-498). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Christiane (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitete Ausgabe) (S. 473-486). Weinheim: Juventa.
- Schreus, Jeanne & Dumbraveanu, Roza (2014). A Shift from Teacher Centered to Learner Centered Approach. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 4(3), 36-41.
- Seele, Claudia (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S.153-174). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Stateg (2016). Territory and environment. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 11. November 2018 unter <https://statistiques.public.lu/en/territory-environment/index.html>.

Statec (2018a). Population by sex and nationality on 1st January (x 1 000) 1981, 1991, 2001 – 2018. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 11. November 2018 unter <https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx>.

Statec (2018b). Labour market overview (in 1 000 persons) 2000 – 2017. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 14. November 2018 unter https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12951&IF_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=3.

Volgger, Marie-Luise (2010). „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter eine weitere zu lernen...“. Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(2), 169-198.

Weber, Jean-Jacques (2015). *Language Racism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wodak, Ruth & Reisigl, Martin (2009). The Discourse-Historical Approach (DHA). In R.

Wodak (Hrsg.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (S.87-121). Los Angeles: Sage.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). [Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, letzter Zugriff: 13.02.19].

9.) Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Statec (2018a). Population by sex and nationality on 1st January (x 1 000) 1981, 1991, 2001 – 2018. [Elektronische Datenbank] Zugriff am 11. November 2018 unter <https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx>.

Abbildung 2:

Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage) (S.19). Hamburg: Rowohlt.

Abbildung 3:

Reinders, Heinz (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. (3. durchgesehene und erweiterte Auflage) (S.25). Berlin: de Gruyter

Abbildung 4:

Reinders, Heinz (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. (3. durchgesehene und erweiterte Auflage) (S.105). Berlin: de Gruyter

Abbildung 5: im Anhang

Wodak, Ruth & Reisigl, Martin (2009). The Discourse-Historical Approach (DHA). In R. Wodak (Hrsg.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (S.95). Los Angeles: Sage.

10.) Anhang

10.1) Transkriptionskonventionen

Halbinterpretative ArbeitsTranskription in Anlehnung an Rehbein et al. (2004)

. : fallende Intonation

, : leicht fallende Intonation

? : steigende Intonation

/ : Redeabbruch

* : kurze Pause

* * : längere Pause

Bei Pausen über 2 Sekunden wird die Sekundenzahl in doppelten Klammern notiert.

Nei:n : Dehnung

Hm : Hörersignal

HmV : zustimmendes Hörersignal

Hm^ : ablehnendes Hörersignal

() : nicht klar verständliche Rede, ggf. mit vermuteter Äußerung in den Klammern

((...)) : nicht-sprachliche Handlungen

UNd : Betonung

Groß- und Kleinschreibung entsprechen bei standardnaher Betonung der Rechtschreibung.

10.2) Übersicht diskursive Strategien

TABLE 4.1 A selection of discursive strategies

Strategy	Objectives	Devices
nomination	discursive construction of social actors, objects/phenomena/ events and processes/ actions	<ul style="list-style-type: none"> membership categorization devices, deictics, anthroponyms, etc. tropes such as metaphors, metonymies and synecdoches (<i>pars pro toto, totum pro parte</i>) verbs and nouns used to denote processes and actions, etc.
predication	discursive qualification of social actors, objects, phenomena, events/ processes and actions (more or less positively or negatively)	<ul style="list-style-type: none"> stereotypical, evaluative attributions of negative or positive traits (e.g. in the form of adjectives, appositions, prepositional phrases, relative clauses, conjunctive clauses, infinitive clauses and participial clauses or groups) explicit predicates or predicative nouns/adjectives/pronouns collocations explicit comparisons, similes, metaphors and other rhetorical figures (including metonymies, hyperboles, litotes, euphemisms) allusions, evocations, and presuppositions/implicatures, etc.
argumentation	justification and questioning of claims of truth and normative rightness	<ul style="list-style-type: none"> topoi (formal or more content-related) fallacies
perspectivization, framing or discourse representation	positioning speaker's or writer's point of view and expressing involvement or distance	<ul style="list-style-type: none"> deictics direct, indirect or free indirect speech quotation marks, discourse markers/ particles metaphors animating prosody, etc.
intensification, mitigation	modifying (intensifying or mitigating) the illocutionary force and thus the epistemic or deontic status of utterances	<ul style="list-style-type: none"> diminutives or augmentatives (modal) particles, tag questions, subjunctive, hesitations, vague expressions, etc. hyperboles, litotes indirect speech acts (e.g. question instead of assertion) verbs of saying, feeling, thinking, etc.

Abb. 5: „A selection of discursive strategies“ (Wodak & Reisigl 2009, S.95)

10.3) Leitfaden der Interviews

Die Interviews wurden ungefähr nach diesen Themengebieten und Fragen durchgeführt, wobei nach einigen Interviews leichte Anpassungen der Fragen für die nächsten Interviews gemacht wurden. Die Reihenfolge der Fragen wurde in jedem Gespräch auch individuell angepasst.

Begrüßung

Vollständig Anonym, Codename.

Erzähl mir, was dir zu dem Thema 'Sprache in der Schule' so einfällt.

Keine Beurteilung (richtig/falsch) deiner Antworten.

Wenn du über etwas nicht sprechen willst, musst du nicht antworten.

Du kannst davon ausgehen, dass ich nicht viel über unser Thema weiß, antworte gerne ausführlich. Deine Einschätzung/ Meinung interessiert mich.

Persönliche Daten

Sprachenportrait:

Kannst du ‚deine Sprachen‘ hier einzeichnen oder markieren? Alle Sprachen, mit denen du

zu tun hast, die du gelernt hast oder die dir etwas bedeuten?

Kannst du mir die verschiedenen Sprachen im Portrait erklären und erläutern, was du mit ihnen verbindest?

Sprache in deinem Leben:

-Welche Sprachen sprichst du mit deinen Eltern/ deiner Familie?

Mit deinen Freunden?

-Sprachen in deinem Alltag? z.B. nach dem Aufstehen, im Bus, in der Schule, bei Hobbies, usw.?

-Wie anstrengend ist es für dich diese Sprache _____ zu sprechen und **wieso?**

Einschätzung von (gar nicht anstrengend/ angenehm) 1-10 (anstrengend/ unangenehm)

Erfahrungen im Sprachunterricht:

-Was sind deine **Lieblingsfächer**? Wie findest du Sprachunterricht? (Vorfreude/ neutral/ Unwohl?)

-Welche Schulklassen sind dir **besonders in Erinnerung** geblieben und warum?

Was ist ein Erlebnis im Sprachunterricht/ in Bezug auf Sprachen, das dir besonders im Kopf geblieben ist? Hattest du schon einmal Probleme mit einer Sprache im Laufe der Schulzeit?

-Wie war der **Übergang** von **Primar-** zu **Sekundarschule** für dich?

-Könntest du mir eine **typische Sprachunterrichtsstunde** beschreiben? Falls große Unterschiede bestehen, welche und erklär sie mir bitte?

((Auf was wird sich im Sprachunterricht konzentriert? Reden, korrekte Schreiben, Kommunikationssituationen, gelungene Aussprache, Grammatik usw.?))

-Findest du **Sprachenlernen** interessant oder nicht? Wie würdest du das Lernen in der Schule beschreiben?

-Wie **lernst du Sprachen am besten/ am liebsten?** (Präferenz?)

Wie reagieren die Lehrer auf **Fehler** im Sprachunterricht?

-Findest du, dass die unterschiedlichen Sprachen, die ihr in der Schule lernt, unterschiedlich behandelt werden? Dass sie auf verschiedene Art unterrichtet werden?

Reihenfolge flexibel

Luxemburgisch

Welche **Rolle** spielt Luxemburgisch in der Schule?

Wie oft sprichst du Luxemburgisch in deinem Alltag? In der Schule? Lernt ihr Luxemburgisch zu schreiben?

-Wie würdest du die Erfahrung des Luxemburgischlernens beschreiben? Wähle einen Ausdruck, eine Metapher oder ähnliches, das deinen Prozess und Erlebnis am besten darstellt.

Die Sprache zu sprechen ist wie ...)

-Deutsch, Französisch, Englisch ...

- Welche **Rolle** spielt _____ in der Schule?
- Hast du Lesen und Schreiben auf Deutsch gelernt? Weißt du noch, wie das war?
- War der Anfang mit dieser Sprache für dich einfach/ schwer (soweit du noch weißt)?

Wie würdest du die Erfahrung des Deutschlernens beschreiben? Wähle einen Ausdruck, eine Metapher oder ähnliches, das deinen Prozess und Erlebnis am besten darstellt. **Erklärung!**

- 1 Die Sprache zu **lernen** ist wie ...
- 2 Die Sprache zu **sprechen** ist wie ...
- 3 Die Sprache zu **schreiben** ist wie ...

Kannst du einschätzen, wie stark du **gefordert** bist im Sprachunterricht dieser Sprache _____?

(Sprachunterricht ist locker) 1-10 (Sprachunterricht ist stressig/ anstrengend/ hohe Anforderungen) **Erklärung!**

Kannst du einschätzen, wie **motiviert** du bist im Sprachunterricht dieser Sprache _____? (hohe Motivation) 1-10 (keine Motivation) **Erklärung!**

-Was gefällt dir am _____-unterricht? Was nicht? Inhalt, Lehrer, Sprache?
Was würdest du dir anders wünschen? Was würdest du anders machen, wenn du Lehrer wärst?

-Welche Fächer hast du auf Französisch? (seit welchem Jahr?) Was es eine große Umstellung?

-verschiedene Sprachen

-Werden im Unterricht auch aktiv Sprachen benutzt, die nicht unterrichtet werden? Welche Unterrichtssprache benutzt ihr für welche Fächer?

-Wird im Unterricht manchmal die Sprache **gewechselt**? In welcher Sprache stellt ihr Fragen?

-Welche Sprache würdest du dir als Unterrichtssprache heraussuchen, wenn du die Wahl hättest?

falls weitere Sprachen:

-Wie wird die Sprache an der Schule von den Lehrer*innen oder Schüler*innen gesehen?

-Welches Fach fällt dir am schwersten in der Schule? Wenn ja, was bereitet dir **besondere Schwierigkeiten**? Welches Fach fällt dir am **einfachsten**? ...

-Was würdest du dir in Bezug auf den Umgang/ Unterricht mit Sprachen wünschen? Was findest du am **aktuellen System** gut? **viele Sprachen lernen** usw.

Einstellung zu den unterschiedlichen Sprachen

-Erlebst du deine Sprachen als gleichwertig? Welchen Eindruck bekommst du hier vermittelt?

-Siehst du Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen?

-Wird dir bei den Hausaufgaben geholfen? Wenn ja, in welcher Sprache?

-Findest du, dass der Sprachunterricht in der Schule dich gut auf den Alltag (und auf das

spätere Berufsleben) vorbereitet? (Was möchtest du nach der Schule machen?)

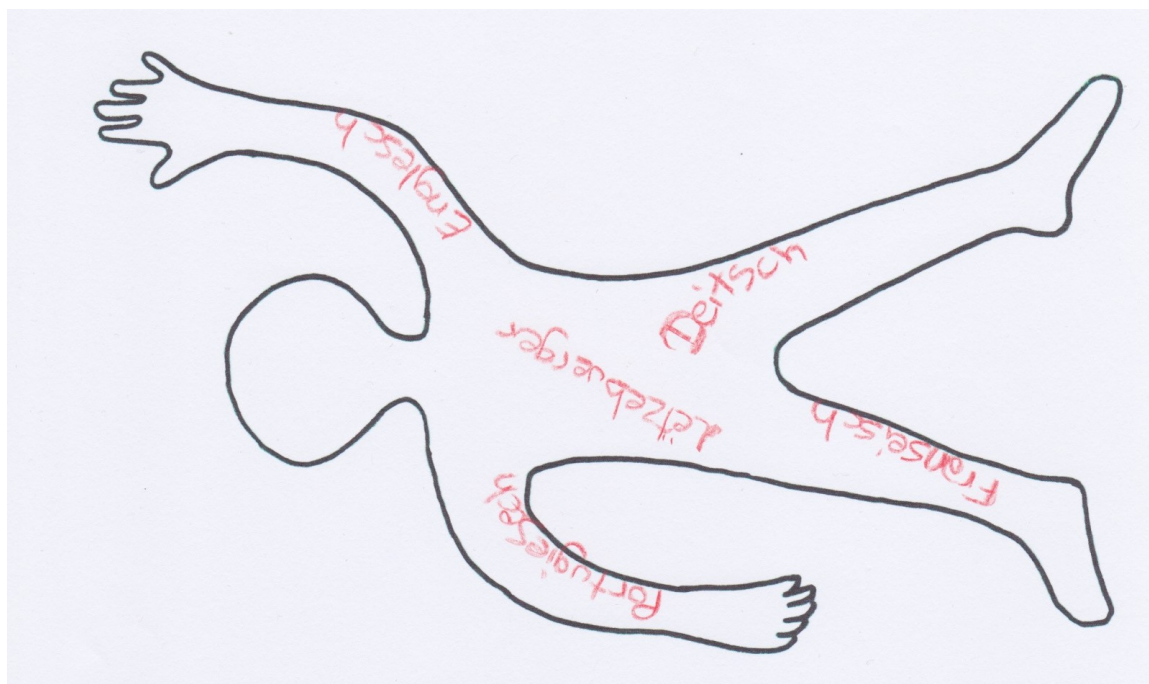
Hast du noch **Fragen**? Willst du noch etwas zu diesem Themenbereich sagen?

Ende des Interviews

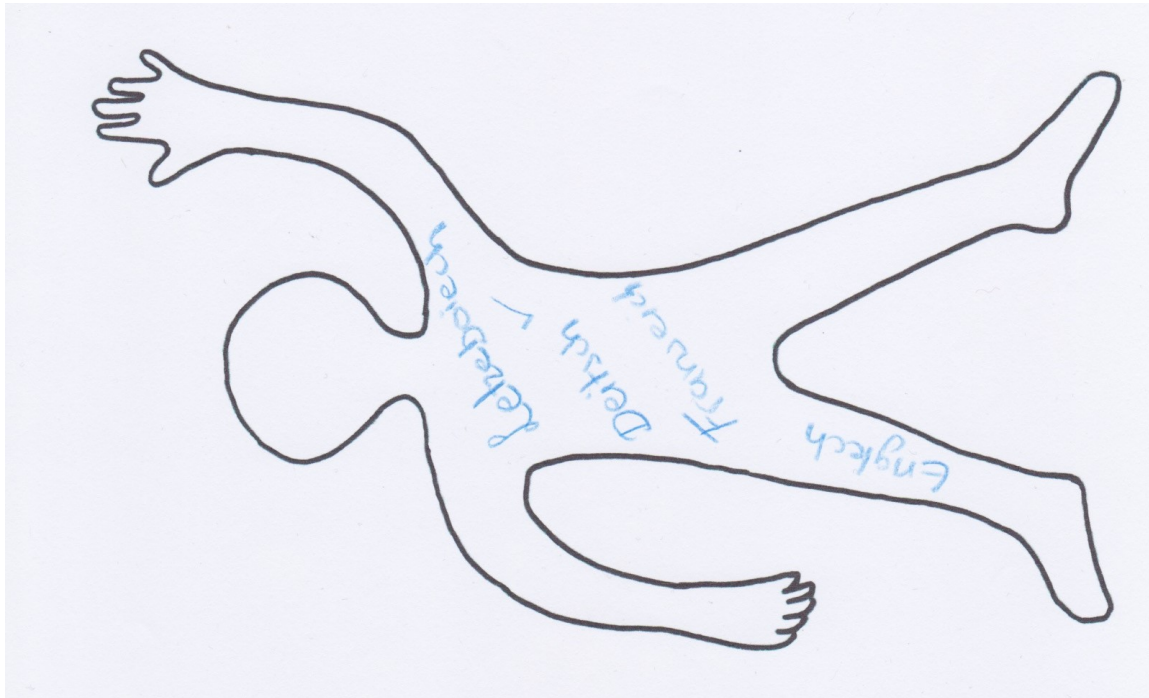
10.4) Sprachenportraits

Die verwendete Form des Sprachenportraits, angelehnt an Busch (2013), stammt vom Forum Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung und ist unter https://www.umweltbildung.at/fileadmin/umweltbildung/dokumente/Soak/SoAk_2016/WS03/WS03_Broederbauer_Vielfalterleben.pdf verfügbar [letzter Zugriff: 15.05.19].

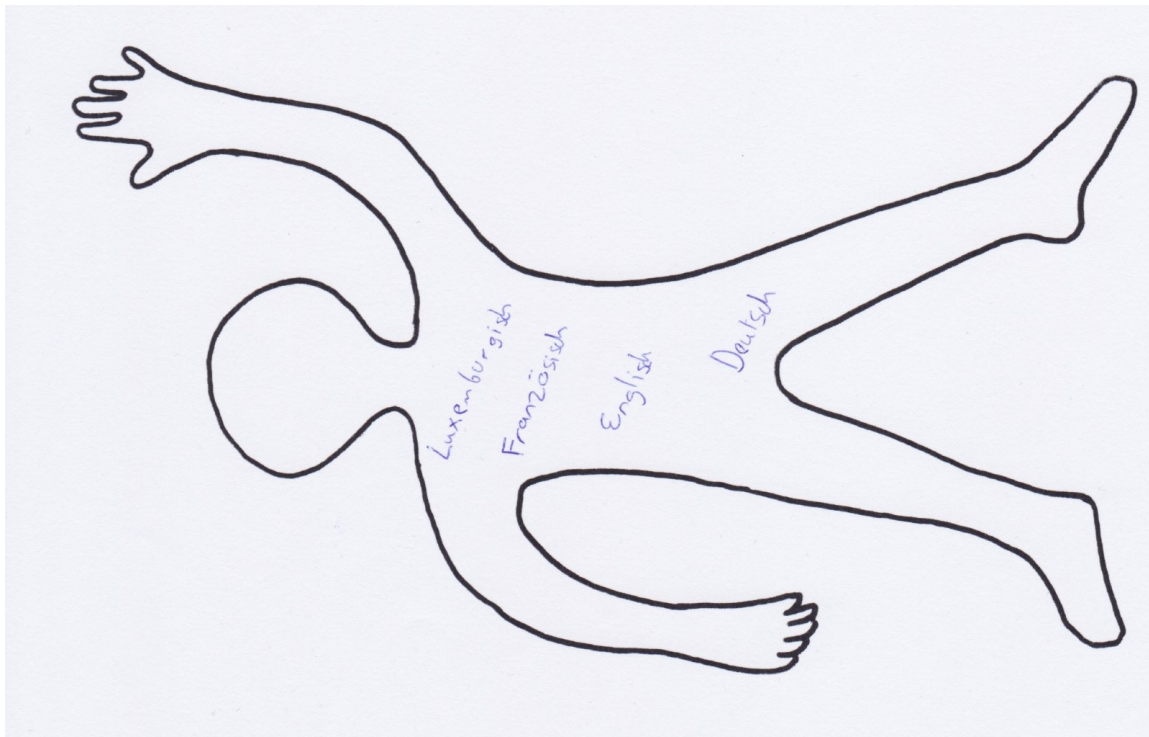
10.4.1) Sprachenportrait TAM



10.4.2) Sprachenportrait CAM



10.4.3) Sprachenportrait LAT



10.5) Transkripte

Alle für die Analyse relevanten Transkriptstellen sowie umfangreiche Zusammenfassungen sind in der Arbeit abgedruckt. Auf Anfrage bei der Autorin können die im Kontext dieser Arbeit erstellten Transkripte auch in vollständiger Form eingesehen werden.

11.) Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Spracherleben von Sprecher*innen im Kontext ihres Sprachenlernens. Bei diesem Konzept, welches Busch (2015) maßgeblich geprägt hat, liegt der Fokus auf den Einstellungen, Emotionen und Vorstellungen der Sprecher*innen. Dabei werden auch subjektive Erfahrungen miteinbezogen. Die Datenerhebung ist auf das Erleben von Schüler*innen luxemburgischer Sekundarschulen ausgerichtet und beschäftigt sich dabei mit der individuellen Wahrnehmung der verschiedenen Sprachen und des Unterrichts mit und von diesen Sprachen. Hierfür finden problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit Schüler*innen in der Altersgruppe von 15 bis 18 Jahren statt, welche in diesem Kontext Sprachlernerfahrungen machen. Auf Basis dieser Interviews, welche ein komplexes Bild der Schüler*innenperspektive zu Sprachen und Sprachunterricht bieten, wird eine Diskurshistorische Analyse in Anlehnung an Wodak und Reisigl (2009) durchgeführt. In dieser wird die emotionale Ebene des Sprachenlernens und Spracherleben herausgearbeitet, wobei der Kontext der luxemburgischen Sekundarschulen miteinbezogen wird.