

# J'accuse

## oder die Wahrheit über den Sprachenunterricht in Luxemburg

*Dieser Beitrag behandelt den Sprachenunterricht in der luxemburgischen Oberstufe mit besonderem Augenmerk auf den ‚elitären‘ Teil dieses Systems, d.h. das sogenannte ‚Lycée secondaire général‘ bzw. ‚classique‘. Die Autoren vertreten die Ansicht, dass der Sprachenunterricht in der Oberstufe erstens hoffnungslos veraltet und ineffizient ist und zweitens konservativ und sogar reaktionär angelegt ist, insofern als er den sozialen Status quo legitimiert und festigt. Am Ende des Artikels stellen sie dreizehn Maßnahmen vor zur Optimierung des Sprachenunterrichts an den Luxemburger Oberschulen.*

Wer den Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen einer genaueren Prüfung unterzieht, wird erschreckt sein über das Mißverhältnis, das zwischen der Stundenzahl besteht, die diesem Unterricht gewidmet wird, und den damit erreichten, armseligen Resultaten. Dieses Mißverhältnis ist so groß, dass einem der Sprachenunterricht als größter Pfusch erscheinen muß, der der Nation je zugemutet wurde, zumindest aber ist die Situation als enorme Verschwendung von Steuergeldern zu bewerten. In einigen Jahrgängen des Lycées werden bis zu 50% der Stunden dem Erlernen von Sprachen gewidmet (in der Sprachensektion, der ‚division supérieure‘ ist dieser Prozentsatz sogar noch höher). Betrachtet man den Französischunterricht, muß man feststellen, dass jeder Schüler, der das gesamte luxemburgische Schulsystem durchläuft, ungefähr elf Jahre lang Französischstunden absolviert (4,5 Jahre in der Grundschule und 6 oder 7 Jahre in der Oberstufe). Mit anderen Worten: diese Schüler nehmen im Laufe ihrer gesamten Schullaufbahn an etwa 2000 Französischunterrichtsstunden teil. Und was ist das Resultat von diesem beeindruckenden Aufwand?

Nach Lehnern und Borbiconi verspüren Studenten – von denen ein großer Teil durch das „Elitesystem“ der klassischen Lycées gelaufen sind – im ersten Jahr am ‚Centre Universitaire du Luxembourg‘ große Schwierigkeiten ihre Ideen in korrektem Französisch auszudrücken und in der Sprache Argumente zu ent-

wickeln („éprouvent de plus en plus de difficultés à exprimer leurs pensées et à développer une argumentation en français correct“ 156). Nach Bentner empfinden viele Schüler selbst nach Abschluss des Lycée ein Gefühl der Scham, wenn sie sich des Französischen bedienen, – ein Ergebnis von tausend Unterrichtsstunden, die in Angst und Stummheit verbracht wurden („gêne... tenace, nourrie par plus de mille leçons

---

### **Schüler nehmen im Laufe ihrer gesamten Schullaufbahn an etwa 2000 Französischunterrichtsstunden teil. Und was ist das Resultat von diesem beeindruckenden Aufwand?**

---

de français passées dans la peur et le mutisme“ 169). Man könnte noch viele ähnliche Zitate anfügen, und auch wenn einige von ihnen übertrieben oder veraltet klingen, bezeichnen sie unserer Ansicht nach doch ein wirkliches Problem. Sie dienen zur Erklärung, warum so viele erwachsene Luxemburger das Bedürfnis verspüren, ihre praktischen Französischkenntnisse in Privatschulen oder Sprachzentren zu verbessern. Was ist nun mit dem Sprachenunterricht in den Lycées schief gelaufen?

Die Antwort auf diese Frage ist einfach: Der Sprachenunterricht im luxemburgischen Schulsystem ist grammatikorientiert. Hunderte Stunden werden dazu

verwandt, den Studenten die Feinheiten der Grammatik zu erläutern, sei das im Französischen oder in den anderen gemeinhin im Lycée gelehrt Sprachen – statt dass die Schüler dazu angehalten werden, sich dieser Sprachen tatsächlich zu bedienen. Und wird dann endlich die Grammatik beherrscht, wendet sich der Lehrplan der Literatur zu! Dieser Sachverhalt ist allgemein anerkannt und wird kaum in Frage gestellt: tatsächlich wird er in offiziellen und halboffiziellen Publikationen immer wieder bestätigt. Als Beispiel sei Kraemer zitiert, der über „Ziele und Inhalte“ des Sprachenunterrichts im luxemburgischen Schulsystem folgendes schreibt:

*„Au cycle inférieur du lycée, l'enseignement des langues vise surtout à la maîtrise des compétences orthographiques et grammaticales. Au cycle supérieur, l'accent est mis sur l'enseignement de la littérature et l'expression écrite, le plus souvent au détriment de la communication (orale).“ (1995: 81)*

Die Einführung von mündlichen Prüfungen beim Abschlußexamen löste einige positive Überlegungen aus, die in kleineren Anpassungen mündeten. Doch eine grundlegende Neuausrichtung ist nicht in Sicht! So ist z.B. in den offiziellen Stundenplänen und Programmen („Horaires et Programmes“) für das Schuljahr 2000/2001 das Programm für den Englischunterricht in den ersten drei Jahrgängen weiterhin hauptsächlich an den grammatikali-

schen Konstruktionen ausgerichtet, die sich die Schüler aneignen sollen.

Wie erklärt sich das Übergewicht des Grammatik- und Literaturunterrichts? Könnten Vorteile für die Lehrer am Ursprung dieser Vorliebe stehen? Genau das ist leider der Hintergrund, denn sowohl der Unterricht der Grammatik als auch der Literatur erlauben einen lehrerzentrierten Unterricht. In einem Beitrag in der Zeitschrift *Praxis* (Horner und Weber 2000) haben wir den Versuch unternommen, „Qualität“ im Sprachenunterricht zu definieren. Wir vertraten darin die Ansicht, dass als erste Voraussetzung für Qualität im Sprachenunterricht der lehrerzentrierte Unterricht aufgegeben werden muß. Die Lehrer müssen das alte Rollenverständnis des autoritären Pädagogen ablegen, der auf Kontrolle besteht und seine Lehrmethoden nie in Frage stellt. Stattdessen müssen Lehrer selbstkritische Praktiker werden, die vorsichtig führen und Entwicklungen erleichtern – immer auf der Suche nach dem besten Weg, ihren Schülern weiterzuhelfen. Sie müssen ein Lernen durch aktives Entdecken fördern, Gruppenarbeit und Diskussionsrunden einsetzen und bereit sein, unkonventionelle Sitzordnungen auszuprobieren, da diese oftmals einen positiven Effekt auf Klima und Atmosphäre im Klassenraum haben sowie die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler verbessern. Es ist deprimierend festzustellen, dass immer noch die überwiegende Mehrzahl der Unterrichtsstunden in den *Lycées* in Klassenräumen abgehalten werden, in denen Schüler in Reihen ihrem Lehrer gegenüber sitzen, während dieser von einem erhöhten Podest aus regelrechte Vorlesungen abhält.

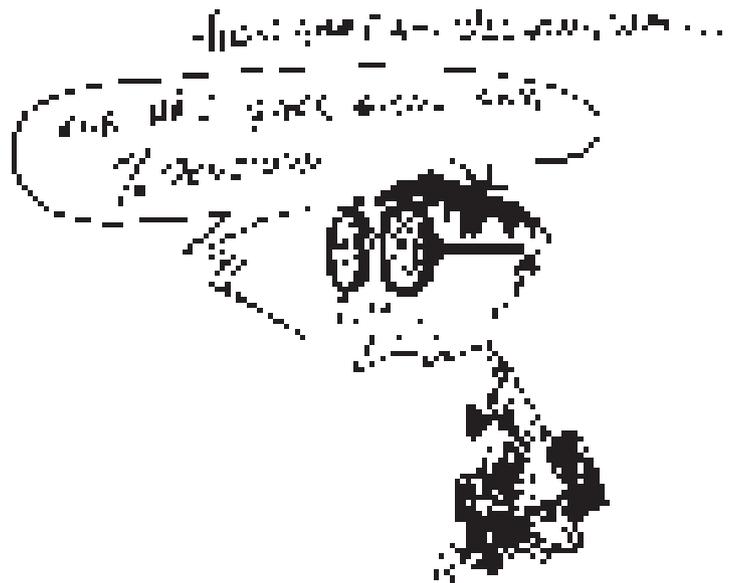
Der zweite Aspekt, der im Sprachunterricht qualitätsfördernd wirkt, ist ein pädagogischer Ansatz, der praktische Aufgaben („tasks“) in den Vordergrund stellt. Wir definieren „task“ hier als eine Aktivität, die in erster Linie auf Sinn und Kommunikation abzielt und weniger auf die Erprobung spezifischer sprachlicher Formen. Wir unterscheiden eine breite Palette von „tasks“, die sich in vier Kategorien einreihen: Sprach-, Hör-, Lese- und Schreibaktivitäten. Das Erlernen von Sprachformen muß deswegen nicht seinen Platz im Gesamtangebot verlieren, doch

wir plädieren für Ausgewogenheit: Das Erlernen von Sprachformen hat seine Wichtigkeit – jedoch im Rahmen eines Paradigmas der „tasks“ und nicht umgekehrt, wie es zur Zeit im luxemburgischen Schulsystem üblich ist.

Wir haben zwei weitere Voraussetzungen von qualitativ hochstehendem Sprachunterricht ausgemacht: Hinsichtlich der Prüfungen sollte eine positivere Herangehensweise zur Regel werden. Tatsächlich gibt es kaum etwas Entmutigenderes für einen Schüler, als ein Prüfungsblatt, das über und über mit roten Anmerkungen versehen ist. Wir schlagen auch wirklichkeitsnahe Prüfungsformen vor („authentic tasks“ und „personal-response assessments“). Unser letzter Punkt betrifft das „kritische Denken“: Wir sind überzeugt, dass der Sprachenunterricht auch das Studium von Kultur und Literatur miteinschließen sollte. Doch sollte dies nicht ein Ziel an sich sein, sondern als Mittel dienen, um das kritische Bewusstsein der Schüler zu entwickeln. In unserer Verantwortung als Sprachlehrer liegt es, dass unsere Schüler sich nicht nur fließend in einer anderen Sprache unterhalten können, sondern dass sie auch zu intelligenten, einfühlsamen, toleranten und kritischen Menschen heranwachsen.

Es ist erschreckend, wie schlecht die Luxemburger Schulen abschneiden,

wenn man sie an diesen vier Kriterien misst, die wir als wesentlich für die Qualität des Sprachunterrichts identifiziert haben. Doch möglicherweise ist dies nicht der schlimmste Aspekt des Sprachunterrichts in Luxemburg. Tatsächlich ist er nämlich nicht nur hoffnungslos veraltet und ineffizient, sondern trägt auch noch in krasser Weise zur Verfestigung des sozialen Status quo bei. In der offiziellen Rhetorik wird immer wieder der Mythos von der Dreisprachigkeit als „konstitutives Element“ oder „Pfeiler“ der kulturellen Identität Luxemburgs hervorgehoben (MENFP 1991: 1 + 1998: 2, Kraemer 1995: 75, Frisch 1998: 53). Dass es sich dabei um einen Mythos handelt, wollen wir an anderer Stelle darlegen (vgl. auch Fonck 166). Doch es handelt sich jedenfalls um einen Mythos mit böartigen Folgen: er dient seit Jahrzehnten dazu, eine Unterrichtspolitik der sprachlichen Diskriminierung zu rechtfertigen. In der Tat verbirgt sich hinter dem Mythos der Dreisprachigkeit die schlimmste Form des Assimilationismus. Von ausländischen Schülern wird erwartet, dass sie sich assimilieren, doch wird ihnen das vollkommen unmöglich gemacht durch die Anforderung, gleich drei Sprachen zu lernen, die für sie in den meisten Fällen drei Fremdsprachen sind (Lëtzebuergesch, Französisch, Deutsch). Wenn sie an diesen Anforderungen dann scheitern, kann es ihnen



wiederum als mangelnde Bereitschaft zur Integration ausgelegt werden.

Die größte Barriere für den Erfolg ausländischer Schüler in der Luxemburger Oberstufe sind die hohen Anforderungen an ihre Deutschkenntnisse. Doch die Sprachenpolitik in den *Lycées classiques* hat nicht nur zur Folge, dass eine Mehrzahl der ausländischen Schüler scheitert, sie eliminiert zudem eine beträchtliche Zahl von luxemburgischen Schülern. Selbst in offiziellen Publikationen des Erziehungsministerium wird dies eingestanden:

*„L'échec en allemand est surtout fréquent parmi les enfants étrangers, alors que c'est l'échec en français qui retarde et finit par décourager ou éliminer bon nombre d'élèves luxembourgeois.“ (1988: 15)*

Kollwelter hat darauf hingewiesen, dass die luxemburgischen Schüler, die unter den hohen Französisch-Anforderungen leiden, größtenteils aus dem Arbeitermilieu stammen („Luxembourgeois d'origine populaire“ 163). Das Ergebnis der Sprachenpolitik in unseren Lycées ist damit die effektive Ausgrenzung eines erheblichen Teils der ausländischen und der aus dem Arbeitermilieu stammenden luxemburgischen Schüler, und damit einhergehend die Reproduktion einer Mittelklassen-„Elite“ (Kollwelter 165) sowie die Festigung sozialer Ungerechtigkeiten und Ungleichheit.

### Dreizehn Maßnahmen

Im abschließenden Teil unseres Beitrags möchten wir dreizehn Maßnahmen aufzählen, mit denen der Sprachenunterricht im luxemburgischen Schulsystem im allgemeinen und im Lycée im besonderen optimiert werden könnte :

1) Die Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, verschiedene Niveaus des Sprachenunterrichts zu wählen (etwa ‚Deutsch-A‘ und ‚Deutsch-B‘). Diese Möglichkeit wird zwar vom Erziehungsministerium für die Primärschulen offiziell anerkannt (MENFP 1998: 13), aber ironischerweise für die Oberschule abgelehnt (MENFP 1998: 18), da dies eine Senkung der Standards nach sich ziehen würde, was u.a. schon von Kollwelter (165) widerlegt wurde.<sup>1</sup>

2) Gegebenenfalls könnte das Erlernen der einzelnen Sprachen auf vier bis fünf

Jahren begrenzt werden; danach sollten diese Sprachen als Unterrichtssprachen für eine Reihe anderer Schulfächer dienen (Argumente für diesen Ansatz finden sich u.a. in Freudenstein 2000: 414-15).

3) Damit die Schüler ein befriedigendes Sprach- und Kommunikationsniveau erreichen, sollte auf Intensivkurse, die ein Eintauchen in die Sprache (Immersion) fördern, zurückgegriffen werden. So sollte in regelmäßigen Abständen sowohl in der Grund- als auch in der Oberschule ein gesamter Monat zum Erlernen einer bestimmten Sprache aufgewendet werden, damit die Schüler während dieses Zeitraumes die Möglichkeit bekommen, in der Fremdsprache zu „leben“. Untersuchungen haben ergeben, dass solche Intensivprogramme die gleiche Wirkung auf das Sprachvermögen der Schüler haben

---

### Das Ergebnis der Sprachenpolitik in unseren Lycées ist die effektive Ausgrenzung eines erheblichen Teils der ausländischen und der aus dem Arbeitermilieu stammenden luxemburgischen Schüler.

---

können, wie ein gesamtes Schuljahr traditionellen Sprachunterricht (vgl. z.B. Preisendörfer 1974).

4) Am Ende eines solchen Intensivkurses sollten Tests stehen, die die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler in der Fremdsprache zum Gegenstand hätten: die ‚Luxembourg Language Certificates‘. Die Schüler bekommen einen speziellen Sprachschein ausgehändigt, der ihr Kompetenzniveau bescheinigt. Diese Auszeichnungen können als Anreiz für die Schüler dienen – entsprechend etwa den Schwimmscheinen. In anderen Ländern, etwa in Australien, werden solche Scheine schon mit Erfolg eingesetzt (vgl. McNamara 1966:211).

5) Als Lehrer sollten verstärkt Muttersprachler zum Einsatz kommen, insbesondere um den Immersions-Charakter während der intensiven Fremdsprachen-Unterrichtsperioden zu gewährleisten.

6) Die Klassenstärke sollte insbesondere für die Intensivkurse auf 15 bis 20 Schüler reduziert werden.

7) Für alle Sprachen, auch für Französisch und Deutsch, sollte die Methode des Fremdsprachenunterrichts angewandt werden.

8) Lycée-Schüler sollten in den letzten vier Jahren des Oberstufenunterrichts (der sogenannten ‚division supérieure‘) Fortgeschrittenen-Unterricht in mindestens zwei Sprachen belegen: entweder Französisch und Englisch oder Deutsch und Englisch. Zusätzlich müssten sie auf niedrigerem Niveau noch Unterricht in einer oder zwei weiteren Sprachen belegen. Für das Fortgeschrittenen-Niveau würde noch zusätzlich Literaturunterricht angeboten (aber nur für die Schüler der Sprachensektion wäre der Literaturunterricht Pflichtfach).

9) Anstatt des herkömmlichen ‚stage pédagogique‘ sollte die Ausbildung der zukünftigen Oberschullehrer aus einem einjährigen postuniversitären Studium bestehen, das mit einem ‚Unterrichtsdiplom‘ abschließt. Dieses Diplom wäre Zugangsvoraussetzung für den ‚concours de recrutement‘, der die Sprach- und pädagogischen Kompetenzen der Kandidaten bewertet und nicht wie es heute zum größten Teil der Fall ist, Literaturkenntnisse prüft.

10) Die letzten vier Punkte wiederholen im Grunde nur die schon genannten Überlegungen hinsichtlich der Qualität im Sprachenunterricht. Der erste zielt darauf, dass Lehrer ein neues Rollenverständnis entwickeln müssen: sie müssen ihre Schüler leiten und deren Entwicklung fördern, indem sie aktive Lernprozesse bei ihren Schülern anregen.

11) Das zur Zeit vorherrschende grammatikorientierte Lehrparadigma sollte – wie oben dargelegt – durch ein aktivitätenorientiertes Lernparadigma ersetzt werden.

12) Es müssen unbedingt positivere Prüfungsmethoden entwickelt werden.

13) Zum Abschluss plädieren wir noch einmal für einen allgemein kritischen Ansatz in der Schule: Lehrer sollten ihre Schüler zu eigenständigem Denken und zu autonomem Arbeiten ermuntern.

Wir sind uns bewusst, dass es großer Anstrengungen bedarf, um dem Sprachunterricht in Luxemburg neues Leben einzuhauchen, doch wir sind überzeugt, dass die Verwirklichung selbst nur einiger der oben aufgezählten Maßnahmen zu einer deutlichen Motivationssteigerung bei den Schülern führen wird sowie zu einer spürbaren Verbesserung der Qualität des vom luxemburgischen Schulsystem angebotenen Sprachunterrichts.

**Kristine Horner, Jean Jacques Weber**  
(Centre Universitaire de Luxembourg)

*‘On va nous dire: vous prônez la baisse des niveaux... Ce que nous prônons, c’est que, si maintenant par exemple, on propose 100 comme exigence linguistique, peut-être que nous, nous demanderions 105, mais répartis autrement. Si à 100 on avait, par exemple, 40 pour l’allemand, 40 pour le français et 20 pour l’anglais, dans notre façon de voir, on continuerait peut-être à demander 45% en français, mais 25 en allemand, 20 en anglais et peut-être encore le reste dans une quatrième langue. Il faut donc être exigeant, mais le moduler autrement.’*

## Bibliographie

- Bentner, G. Le français: langue morte ou langue vivante. In Magère et al (eds) 167-69
- Fonck, D. Xénophobie (interview). In Magère et al (eds) 166
- Freudenstein, B. 2000. Hundert Jahre sind genug! Über das lernhemmende Übel des Grammatikunterrichts. *Praxis* 47: 408-17
- Frisch, J.-C. 1998. A propos du ‘multilinguisme’ du Luxembourg. In A. Wengler (ed.) *Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour les citoyens européens*. Luxembourg: MENFP. 20-33
- Horner, K. & J.J. Weber. 2000. Are you ready for the new millennium? Quality in English language teaching. *Praxis* 47: 349-54
- Kollwelter, S. L’immigration et les langues dans le système scolaire luxembourgeois (interview). In Magère et al (eds) 163-65
- Kraemer, J.-P. 1995. Une école plurilingue dans un pays multiculturel. In G. Dondelinger & A. Wengler (eds) *Plurilinguisme et identité culturelle*. Louvain-la-Neuve: Peeters. 74-83
- Lehners, J.-P. & D. Borbiconi. La situation de la langue française au Centre Universitaire de Luxembourg. In Magère et al (eds) 155-56
- McNamara, T. 1996. *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- Magère, P., B. Esmain & M. Poty (n.d.) *La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg*.
- MENFP. 1991. *L’école luxembourgeoise face au défi de l’intégration des enfants d’origine étrangère*.
- MENFP. 1998. *Pour une école d’intégration: constats – questions – perspectives*.
- MENFP. 2000. *Horaires et programmes 2000-2001: Enseignement secondaire*.
- Preisendörfer, H. 1974. Ein Jahrespensum Französisch in 20 Tagen? Intensivkurs für Schüler der Sekundarstufe – ein Modell. *Praxis* 3: 282ff.

## Bildnachweis und Auflösung von S. 44/45

A - 1931: Gruppenfoto Luxemburger Dienstmädchen im Mädchenpensionat “Sœurs de St-Vincent-de-Paul” in Paris (Privatsammlung Raymond Waringo)

B - 1903 (11. Oktober): Einweihung des Dicks-Lentz-Monuments auf der Place d’Armes durch Staatsminister Paul Eyschen (Photothek der Stadt Luxemburg, Sammlung Marcel Schroeder)

C - 1921: Arbeiter im Düdelinger Walzwerk (Düdelinger Stadtarchiv, Sammlung ARBED)

D - um 1898: Arbeiter beim Bau des Eisenbahntunnels auf der Strecke Luxemburg-Petingen (Photothek der Stadt Luxemburg)

E - 1938: Gruppenfoto von Kommunikationskindern (Photothek der Stadt Luxemburg, Sammlung Marcel Schroeder)

F - um 1925: Bürobeamte der Banque Générale de Luxembourg (Archiv BGL)

G - 1900/1901: Die III. Klasse des Athenäums von Luxemburg; in der Mitte der ersten Reihe sitzt Robert Schuman (Photothek der Stadt Luxemburg, Sammlung Marcel Schroeder)

H - 1939: Historischer Umzug während der Jahrhundertfeiern in Luxemburg (Photothek der Stadt Luxemburg, Sammlung Tony Krier)

I - um 1890: Eingänge der Grube Kirchberg der Cockerill in Rümelingen (ARBED-Archiv)

J - 1919 (9. Januar): Französische Truppen auf dem “Knuedler” während der revolutionären Unruhen um die Frage Monarchie oder Republik? (Nationalarchiv Luxemburg)

**Chronologische Reihenfolge: I - D - G - B - J - C - F - A - E - H**

## Pub: Naturata