

Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen.

Sandra Hutterli, Daniel Stotz

Inhalt

1. Einleitung

2. Sprachensituation in der Schweiz
 - 2.1 Territoriale und individuelle Mehrsprachigkeit: Entwicklungen und Trends
 - 2.2 Bildungspolitik der Mehrsprachigkeit

3. Bildungspolitische Strategien und Projekte für das Sprachenlernen in der Schweiz
 - 3.1 Kompatibilität mit Europa
 - 3.2 Nationale Harmonisierung
 - 3.3 Förderung der Mehrsprachigkeit
 - 3.3.1 Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit
 - 3.3.2 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) – Instrument der Mehrsprachigkeit
 - 3.3.3 Immersiver/bilingualer Unterricht – Unterrichtsmodelle zur Mehrsprachigkeit
 - 3.3.4 Austauschprogramme – Angebote zur Förderung der Mehrsprachigkeit

4. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Erwerb und Lernen von Sprachen im Kontext der mehrsprachigen Schweiz
 - 4.1 Studien zu Sprachenfragen in Migrationskontexten
 - 4.2 Studien im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens

5. Ausbildung von Sprachlehrpersonen und Entwicklungen von Instrumenten
 - 5.1 Anpassungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
 - 5.2 Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer
 - 5.3 Lehrmittelentwicklung

6. Ausblick
 - 6.1 Koordination der Sprachenausbildung auf der Sekundarschulstufe II
 - 6.2 Internationale standardisierte Sprachdiplome
 - 6.3 Weiterführende Diskussion

7. Bibliografie

1. Einleitung

Mit dem Wandel der Lebens- und Arbeitsformen in unserer immer mobileren Gesellschaft, in welcher Informationen über diverse Medien in Echtzeit abrufbar sind und sich Menschen innerhalb weniger Stunden auf dem Erdball verschieben, um ein neues Domizil zu finden, einer Arbeit nachzugehen oder touristischen Zielen zu folgen, ändert sich die Bedeutung von Sprache. Sprachliches Handeln und gesellschaftliche Wirklichkeit stehen in einer ständigen Wechselbeziehung. Eine Gesellschaft definiert sich heute einerseits durch gemeinsame politische und wirtschaftliche Strukturen und andererseits durch den Umgang mit mehreren Sprachen, deren Varietäten und Codes, sowie den damit verbundenen Kulturen. Die Verwendung einer oder mehrerer Sprachen prägt ein Individuum, seine soziale Identität sowie sein Rollenhandeln. Daher ist sowohl die Kenntnis der Landessprache(n) wie auch anderer Sprachen von nicht zu unterschätzender Bedeutung, um als Individuum im global ausgerichteten Alltag Beziehungen aufzubauen und kommunizieren zu können.

Diese Entwicklungen haben entsprechende Auswirkungen auf die Bildung. Einerseits müssen Zielsetzungen und Angebote ständig den Bedürfnissen angepasst werden und andererseits werden Ausbildungsstätten mit wechselnden Anforderungen herausgefordert. War es in einer ländlichen Schulklasse vor 30 Jahren normal, dass vielleicht mit Ausnahme eines Schülers alle andern Kinder monolingual aufgewachsen sind und erst in der Schule im selben zeitlichen Rhythmus Fremdsprachen lernten, sehen sich Lehrpersonen in heutigen Klassenzimmern einer mehrsprachigen Schulklasse gegenüber, wo ein monolinguales Kind die Ausnahme bildet.

Der folgende Text zeigt die heutigen Bedeutungen von Sprachen sowie deren diverse Einflussgrößen auf und skizziert die darauf basierenden bildungspolitischen Konsequenzen in der Schweiz. Folgende Aspekte werden dabei illustrativ ausgeführt:

- Die Sprachensituation in der Schweiz
- Die bildungspolitischen Strategien und Projekte
- Eine Auswahl wissenschaftlicher Erkenntnisse im schweizerischen Kontext
- Die Ausbildung der Lehrpersonen und die entsprechenden Entwicklungen in der Lehrmittelentwicklung
- Ein Ausblick auf weitere Entwicklungen

2. Sprachensituation in der Schweiz

2.1 Territoriale und individuelle Mehrsprachigkeit: Entwicklungen und Trends

Die Mehrsprachigkeit¹ der Schweizerischen Eidgenossenschaft ist ein historisch gewachsenes Faktum, das sich auf das Zusammenleben in einem modernen direkt-demokratischen Staatswesen und somit auch auf die Bildungspolitik auswirkt. Dabei sagt die Festlegung von vier Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) als Landessprachen in der Verfassung (BV 1999) noch wenig aus über die individuelle und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Trotz der insgesamt stabilen Situation bei der territorialen Verteilung der Landessprachen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten drei Phänomene des Wandels als markant erwiesen:

1. Rückgang bei den Landessprachen Italienisch (von 9.8% im Jahr 1980 auf 6.5% im 2000) und Rätoromanisch (von 0.8% auf 0.5% im gleichen Zeitraum); siehe Tabelle 1.
2. Bevölkerungszuwachs von 12% zwischen 1990 und 2008, bedingt hauptsächlich durch Migration und damit Zunahme der Sprecher von Nichtlandessprachen (von 6% 1980 auf 9% in der letzten Volkszählung 2000);
3. Zuwachs beim Englischen als Zweit- oder Fremdsprache: Englisch wird häufiger regelmässig im Arbeitsbereich oder in der (Hoch-) Schule verwendet (1990: 17.4%, 2000: 23.4% der erwerbstätigen Bevölkerung); die Verwendung der Landessprachen Französisch und Deutsch ausserhalb ihrer Sprachregionen bleibt quasi konstant oder nimmt leicht zu (Lüdi und Werlen 2005, 43 ff.).

Hauptsprache	Volkszählung 1980	Volkszählung 2000
Deutsch	65.0	63.7
Französisch	18.4	20.4
Italienisch	9.8	6.5
Rätoromanisch	0.8	0.5
Nichtlandessprachen	6.0	9.0

Tabelle 1: Anteile der Wohnbevölkerung mit den jeweiligen Hauptsprachen in Prozent (Lüdi und Werlen 2005, 7-8)

¹ Der Begriff Mehrsprachigkeit (englisch *multilingualism*, französisch *plurilinguisme*) wird in diesem Text gemäss Definition im GER (2001, 17) als gemeinsame kommunikative Kompetenz verwendet, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“. Mehrsprachigkeit kann sich auf Individuen oder Gruppen bzw. die Gesellschaft beziehen.

Das von den eidgenössischen Räten verabschiedete Sprachengesetz (SpG, 2007) sieht für die zwei- und mehrsprachigen Kantone Unterstützungsmassnahmen vor sowie besondere Finanzhilfen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache. Das Sprachengesetz erwähnt auch ausdrücklich die Förderung des schulischen Austausches und hält fest, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache (in der Regel Englisch) verfügen sollen.

Die oben erwähnten Phänomene 2. und 3. zeigen, dass die Verwendung mehrerer Sprachen in Alltag, Arbeit und Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt und dass ein entsprechender Bedarf nach Aus- und Weiterbildung ausgewiesen ist. Die Weiterbildungsstatistik der Schweiz führt die Sprachen als eines der meistgewählten Themen auf (BfS 2004, 83); 20% aller Stunden in der Weiterbildung werden den Sprachen gewidmet (Kaderkurse: 28%, Informatik: 15%).

Eine Studie im Rahmen des Nationalfondsprogrammes 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ (NFP56) ergab, dass Erwachsene in der Schweiz gemäss Selbstdeklaration im Durchschnitt 2.0 Fremdsprachen sprechen, wobei die in den deutsch- und italienischsprachigen Wohngebieten Ansässigen signifikant mehr Sprachen angeben als Personen aus der französischsprachigen Schweiz (Werlen 2009). Mit 2.2 Fremdsprachen liegt die Deutschschweiz im europäischen Vergleich an zweiter Stelle (gleichauf mit den Niederlanden und hinter Luxemburg mit 3.0 Fremdsprachen). Der EU15-Durchschnitt beträgt 1.14 Fremdsprachen (Werlen 2009, 5). In Deutschland geben gemäss Eurobarometer 27% der Befragten an, zwei oder mehr Fremdsprachen zu sprechen, während es in Österreich deren 32% sind (European Commission 2006, 9).

Die Entwicklung bei der Verwendung des Englischen ist besonders ausgeprägt in der Deutschschweiz, wo gemäss Werlens Befragung 21% der Personen diese Sprache „mindestens eine Stunde pro Woche“ einsetzen. Generell werden Fremdsprachen häufiger in den Ferien, vor allem im Ausland, verwendet als in allen anderen Bereichen. Die Landessprachen werden in erster Linie für die Kommunikation innerhalb der Schweiz verwendet (Werlen 2009, 7). Interessant ist der Befund der Studie, wonach Englisch nicht so oft wie von manchen vermutet als Lingua franca innerhalb der Schweiz eingesetzt wird. Die Landessprachen sind auf Geschäftsreisen und Ferientaufenthalten in anderen Sprachregionen der Schweiz die bevorzugten Idiome unter der repräsentativ ausgewählten Population von Erwachsenen. Während 86% aller Antwortenden Englisch als die nützlichste Fremdsprache

ansehen, halten die Deutschschweizer Befragten Französisch (46%) signifikant für nützlicher als solche aus der italienischsprachigen Schweiz.

Für den bildungspolitischen Diskurs relevant erscheint die folgende Diskrepanz: Während die Befragten als Hauptmotive für ihr eigenes Sprachenlernen die eigene Zufriedenheit (53%) oder den Nutzen der Kenntnisse in den Ferien (50%) angeben, sind Personen mit eigenen Kindern im Schulalter mit Abstand am häufigsten der Meinung, ihre Kinder sollten Fremdsprachen lernen, damit sich ihre Berufsaussichten verbesserten.² Werlen folgert:

Für die eigenen Kinder betonen die Befragten also den ökonomischen Wert der Fremdsprachen, für sich selbst eher die Selbstzufriedenheit. Für die eigenen Kinder steht somit eine extrinsische Motivation im Vordergrund, für sich selbst eine intrinsische. (Werlen 2009, 10)

Die Entwicklung in der Schweiz verläuft somit hin zu wachsendem Bedarf nach Sprachkompetenzen, die nicht nur auf das Berufsumfeld zugeschnitten sind, sondern auch den Wunsch nach Mobilität in der Freizeit und die eigene Lebenspolitik (*life politics* gemäss Giddens 1991) bedienen sollen. Trotz stabiler Verhältnisse in den sprachgeografischen Landkarten zeigt sich eine Tendenz zu vermehrter Interaktion und Kommunikativität, bedingt durch die zunehmende Tertiärisierung der Wirtschaft und die transnationalen kulturellen Flüsse. Die bildungsbezogene Sprachenpolitik hat sich dieses Desiderats schon seit längerer Zeit angenommen.

2.2 Bildungspolitik der Mehrsprachigkeit

Angesichts der steigenden Bedeutung der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit wird der Verbesserung der Sprachkompetenz und damit verbunden der Qualität des Sprachenunterrichts eine prioritäre Bedeutung bei der Bildungsplanung beigemessen. In der nationalen Strategie zum Sprachenunterricht vom 25. März 2004 regelt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Spätestens ab dem 5. Schuljahr³ wird die erste Fremdsprache, ab dem 7. die zweite gelernt. Es handelt sich dabei um eine zweite Landessprache und Englisch. Dass in einem mehrsprachigen Land eine zweite Landessprache zum obligatorischen Schulangebot gehört, wird ebenso wenig bezweifelt wie die Tatsache, dass Englisch ein Muss ist. Auf nationaler Ebene zu diskutieren gab jedoch die Reihenfolge der Einführung der beiden Fremdsprachen sowie die Vorverlegung beider Fremdsprachen auf die Primarschulstufe. Da

² Dieser Befund gleicht demjenigen des Eurobarometers 54, auf den sich Werlens Fragebogenuntersuchung abstützt (European Commission 2001, 54).

³ Gemäss der neuen Zählweise dauert das Schulobligatorium 11 Jahre, der Kindergarten bzw. die Grundstufe werden neu mitgezählt (HarmoS-Konkordat). Bei der früheren Zählung entspricht der Beginn des Fremdsprachenunterrichts dem 3. und 5. Schuljahr. Im 5. Schuljahr sind die Kinder ca. 9 Jahre alt.

das Bildungswesen in der Schweiz unter kantonaler Hoheit steht, wird die Reihenfolge regional koordiniert: In der östlichen Deutschschweiz folgt auf Englisch Französisch, in der Westschweiz auf Deutsch Englisch und im Tessin und Graubünden⁴ sowie in den Kantonen nahe der französisch-deutschen Sprachgrenze auf Französisch Englisch. In fünf Kantonen⁵ der Deutschschweiz kam es zu Volksinitiativen gegen zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe, wobei diese in vier Kantonen vom Stimmvolk abgelehnt und im fünften Kanton von den Initianten⁶ zurückgezogen wurde. Alle Kantone (ausser Appenzell Innerrhoden⁷) planen zwei Fremdsprachen obligatorisch ab der Primarschulstufe. Die Vorverlegung von zwei Fremdsprachen auf die Primarschulstufe war bis im Schuljahr 2008/2009 in 10 Kantonen bereits realisiert (AG, AR, GL, LU, NW, OW, SG, SZ, ZG, ZH), in den andern Kantonen ist die Umsetzung bis 2013 (gemäss Empfehlungen der Sprachenstrategie) bzw. 2015 (gemäss HarmoS-Konkordat⁸) vorgesehen. Im Tessin werden drei Fremdsprachen unterrichtet: Französisch ab dem 5., Deutsch ab dem 7. und Englisch ab dem 10. Schuljahr. In den übrigen Kantonen müssen die Schulen ab dem 9. Schuljahr ein fakultatives Angebot einer dritten Landessprache, in der Regel Italienisch, schaffen. Die Ziele für den Fremdsprachenunterricht werden regional koordiniert und über Bildungsstandards definiert. Bis am Ende der obligatorischen Schule sollen in beiden Fremdsprachen vergleichbare Niveaus erreicht werden. Geregelt werden diese harmonisierenden Eckwerte durch das HarmoS-Konkordat. Das HarmoS-Konkordat (interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule) harmonisiert auf nationaler Ebene für die beigetretenen Kantone wichtige Bildungsziele wie z. B. das Schuleintrittsalter, zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe oder die Bildungsstandards. Ziel ist die Qualitätsverbesserung und -sicherung sowie die erhöhte Durchlässigkeit des Systems.

⁴ Der dreisprachige Kanton Graubünden sieht als erste Fremdsprache eine weitere Kantonssprache vor (Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch) und als zweite Englisch.

⁵ Zürich, Zug, Thurgau, Schaffhausen, Luzern.

⁶ Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband LLV.

⁷ In diesem Halbkanton wird im 2009/10 weiterhin auf der Primarstufe Englisch und ab der Sekundarstufe Französisch unterrichtet.

⁸ Das HarmoS-Konkordat sieht für die beigetretenen Kantone ab Inkrafttreten am 1. August 2009 eine Übergangsfrist von sechs Jahren für die Umsetzung vor.

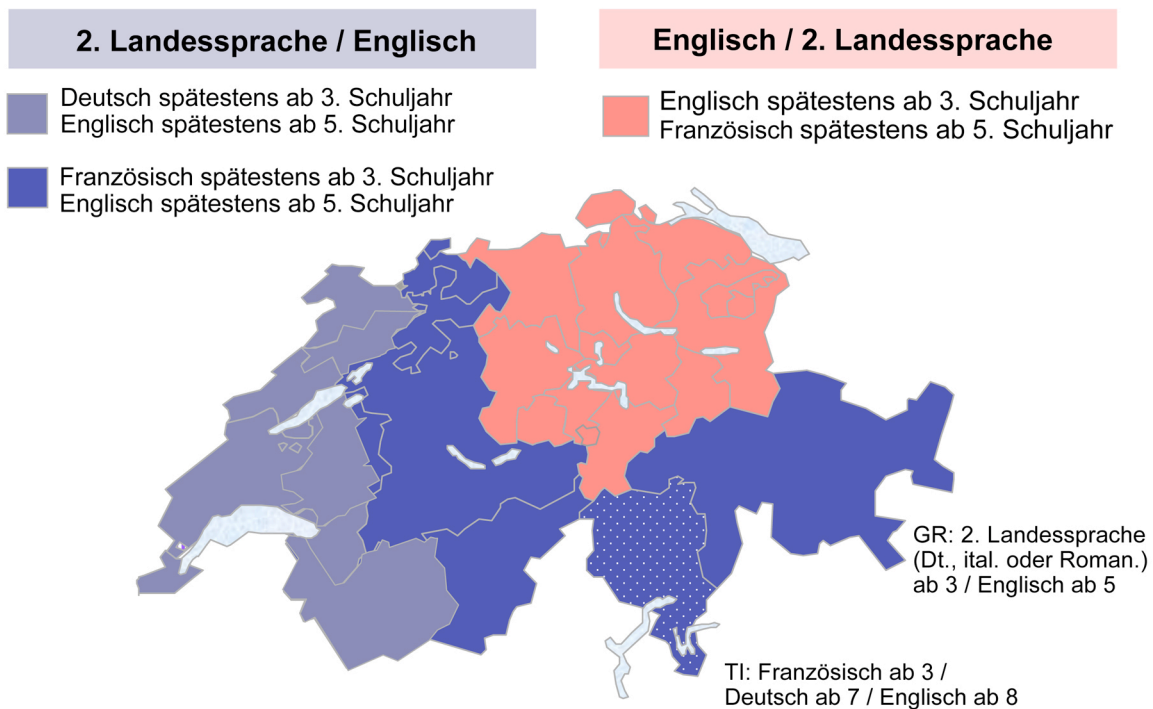


Abb. 1: Sprachenunterricht gemäss HarmoS-Konkordat (Art. 4), Reihenfolge der Fremdsprachen gemäss regionalen⁹ Absprachen

Die Sprachenstrategie der EDK sieht nebst der Vermittlung zweier Fremdsprachen für alle ab der Primarstufe auch die frühe Förderung der Schulsprache als elementares Bildungsziel¹⁰. Ab dem Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Grundstufe wird die Schulsprache (in der Deutschschweiz Standarddeutsch) konsequent gefördert. Die mediale Diglossie¹¹ und die Einführung der Standardsprache bereits ab dem Kindergarten bzw. der Grundstufe ist ein vieldiskutiertes Thema. Die Mehrheit der Kantone sieht eine konsequente Verwendung des Standarddeutschen mit Sequenzen in der Mundart vor, ohne eine genaue prozentuale Verteilung vorzuschreiben. Vor dem Hintergrund der Chancengleichheit für alle Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und dem im europäischen Vergleich hohen Ausländeranteil bei der Bevölkerungsgruppe bis 15 Jahre (22%, siehe Abbildung 2), kommt

⁹ Auf kantonaler Ebene wird die Bildungsorganisation nach Regional-EDK koordiniert: Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost), Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ), Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) und Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).

¹⁰ Artikel 3.6 der Sprachenstrategie vom 25. März 2004

¹¹ Diglossie wird als spezielle Form der Zweisprachigkeit verstanden, die sich im Gegensatz zum Individuum auf eine ganze Gemeinschaft bezieht, die je nach Situation zwei funktional unterschiedliche Sprachvarietäten (z. B. Mundart und Standarddeutsch) verwendet. Bezogen auf das Medium wird Mundart in der Schweiz primär für die mündliche Kommunikation in der Alltagskommunikation verwendet und Standarddeutsch in der schriftlichen sowie in der offiziellen, meist beruflichen, mündlichen Kommunikation. Bezüglich des Mediums sind die Abgrenzungen nicht immer eindeutig, wenn beispielsweise sms und Mails in Mundart verfasst werden oder Fernsehnachrichten in Standarddeutsch gesprochen werden.

der sprachlichen Frühförderung eine bedeutende Rolle zu. Insbesondere durch den Ausbau der frühen Sprachförderung in ausserschulischen und vorschulischen Betreuungsstrukturen sollen Kinder mit bildungsfernem Hintergrund sowie Fremdsprachige frühzeitig unterstützt und integriert werden. Zudem sind die Kantone verpflichtet¹², Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu unterstützen, damit diese ihre Erstsprache festigen und weiterentwickeln.

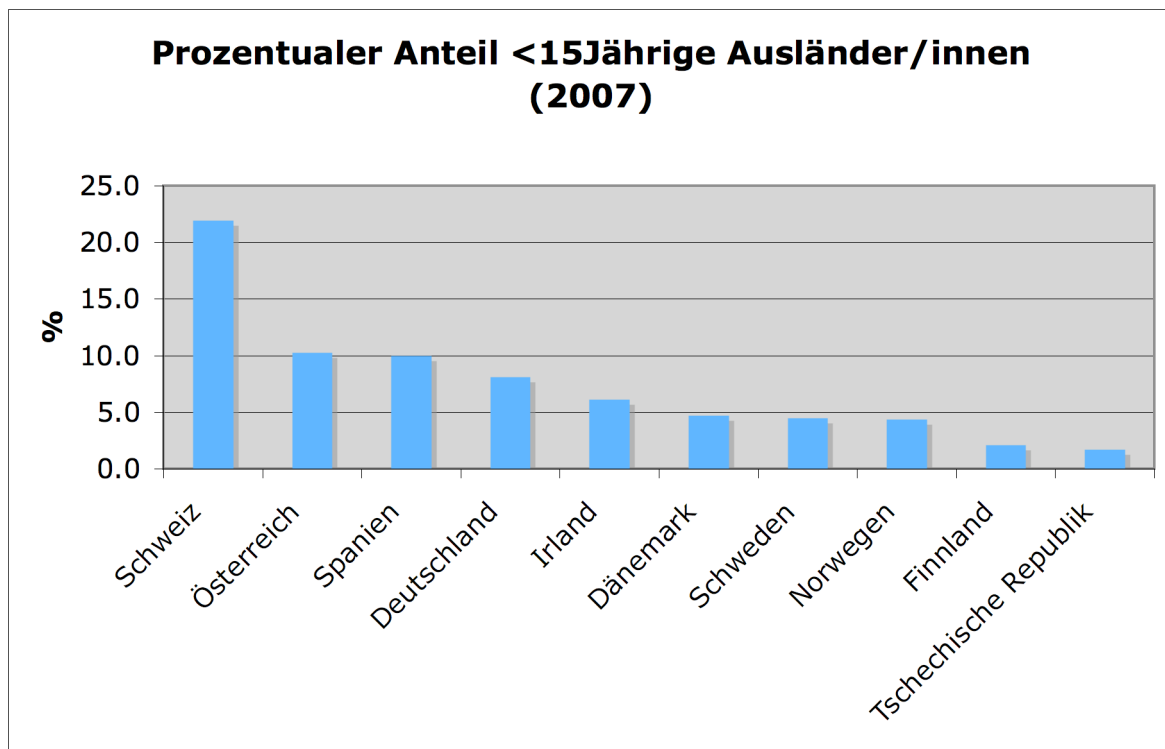


Abb. 2: Ausländeranteil der Bevölkerungsgruppe <15-Jährige in ausgewählten europäischen Staaten (Quelle: Eurostat, 2007)

3. Bildungspolitische Strategien und Projekte für das Sprachenlernen in der Schweiz

Die Intensivierung des Sprachenlernens stellt die Schweiz vor diverse Anforderungen. Auf nationaler Ebene durch ihre Vielsprachigkeit und den im europäischen Vergleich hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen¹³ sowie auf internationaler Ebene, um im europäischen Kontext konkurrenzfähig zu bleiben und den heutigen Ansprüchen von Mobilität gerecht zu werden.

¹² Artikel 4 Absatz 4 des HarmoS-Konkordats vom 14. Juni 2007

¹³ Die Bezeichnung Herkunftssprache wird in diesem Text als Synonym für Migrationssprache verwendet.

3.1 Kompatibilität mit Europa

Der Europarat und die Schweiz verfolgen vergleichbare Ziele und Prinzipien der Sprachenpolitik: gegenseitige Verständigung, Förderung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, Toleranz gegenüber den unterschiedlichen Kulturen und Lebensformen, Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit als lebenslangem Prozess sowie Transparenz und Kohärenz in Sprachlernprogrammen. Die Schweiz beteiligt sich massgeblich an den europäischen Entwicklungen von Referenzsystemen und Instrumenten zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Nachdem 1991 am Europaratssymposium in Rüslikon bei Zürich der Grundstein für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) gelegt wurde, stellte die Schweiz die im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP 33¹⁴ entwickelten Deskriptoren (Kann-Beschreibungen) und Skalen für den GER zur Verfügung. Im Rahmen des Projektes IEF¹⁵ schliesslich wurden zu den Sprachniveaus des GER für jüngere Lernende Zwischenniveaus (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2) entwickelt und empirisch erprobt. Somit wird es möglich, die Sprachkompetenz von Lernanfängern differenzierter einzuschätzen. Die viersprachige Ausführung (in Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch) dieser Deskriptoren hat die Schweiz im Mai 2009 dem Europarat zur Veröffentlichung auf seiner Homepage übergeben.

Der GER dient in der Schweiz wie in Europa als Referenz für die Entwicklung von Instrumenten zur Förderung, Planung, Durchführung und Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts. Aktuelle nationale Bestrebungen und Entwicklungen im schulischen Bereich wie auch in der Erwachsenenbildung orientieren sich entsprechend daran. Im Zentrum des Verständnisses von Sprachenkönnen steht der handlungsorientierte Ansatz, d. h. die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in konkreten Situationen. Neue Lehrpläne wie Lehrmittel fokussieren nicht mehr primär den *Input*, sondern formulieren auf das *Outcome* ausgerichtete Ziele. Dies illustrieren folgende zwei Beispiele aus dem Lehrplan Englisch, EDK-Ost (2006):

An Gesprächen teilnehmen, Primarstufe Niveau A1.1

„Die Lernenden können sich selber vorstellen und andere nach ihren Personalien fragen.“

¹⁴ Schneider und North 2000

¹⁵ IEF steht für Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen. Es handelt sich um ein von den drei Deutschschweizer EDK-Regionen in Auftrag gegebenes Projekt (2002-2006), in welchem Peter Lenz und Thomas Studer des Lern- und Forschungszentrums Freiburg Instrumente zur Beurteilung der Fremdsprachenkompetenzen entwickelten. Veröffentlicht wurde das Produkt unter dem Namen *Lingualevel* (www.lingualevel.ch)

Schriftliche Rezeption Lesen, Primarstufe Niveau A2.2

„Die Lernenden können aus kurzen Zeitungsberichten oder einfachen Artikeln, bei welchen Zahlen, Namen, Bilder und Überschriften eine grosse Rolle spielen, die Hauptinformationen herauslesen.“

Ein wichtiger Ansatz ist dabei, im Gegensatz zur früheren Defizitorientierung, die Valorisierung der Ressourcen und Strategien, die beigezogen werden, um eine sprachliche Handlung zu realisieren. Sprachliches Wissen, Arbeitstechniken und Strategien werden sprachenübergreifend gefördert, angewendet und beurteilt. Die HarmoS-Standards sehen für die aktuelle Lehrplanentwicklung beispielsweise vor, dass darin Aspekte der Sprachmittlung explizit enthalten sein sollen. Als Beispiel sei aus den Ergänzungen zu den HarmoS-Basisstandards Fremdsprachen EDK (2010¹⁶), die Sprachmittlung Mündlich – Mündlich, A2.2, angefügt:

„Die Schülerinnen und Schüler können in einem einfachen Gespräch zwischen einer Person, die nur die lokale Schulsprache spricht, und einer Person, die nur die Fremdsprache spricht, einfache, kurze Fragen und Informationen zur Person (z. B. Herkunft, Hobbys) oder zu alltäglichen Situationen in der jeweils anderen Sprache sinngemäss wiedergeben, sofern die fremdsprachige Person in deutlich artikulierter Standardsprache spricht; das begrenzte Spektrum sprachlicher Mittel in der Fremdsprache kann zu Formulierungsschwierigkeiten führen.“

Angesichts der global orientierten Sichtweise in einer durch kulturelle Vielfalt gekennzeichneten Welt gewinnen auch interkulturelle Kompetenzen an Stellenwert und werden in die neuen Lehrplänen einfliessen. In den HarmoS-Standards Fremdsprachen (ebd.) werden in Anlehnung an den GER Vorschläge gemacht, wie beispielsweise die Förderung der

„Bereitschaft und Fähigkeit, den Alltag der anderen Sprachregion (auch mit Hilfe der Erstsprache) zu erkunden, mit der eigenen Lebenswelt zu vergleichen und sich auf eine reale Begegnung mit Sprechern der andern Sprachregion(en) vorzubereiten“.

Auch die neuen Beurteilungsinstrumente und zahlreiche kantonale Schulzeugnisse richten sich nach dem Aufbau der kommunikativen Sprachenkompetenz in den fünf Teilbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben des GER aus. Nebst der bisherigen Sprachnote wird für vier Teilfertigkeiten (an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen werden unter Sprechen zusammengefasst) gesondert eine Einschätzung in ungenügende, genügende, gute und sehr gute Kenntnisse abgegeben. Dieser Zugang zu einer differenzierteren Sprachförderung und -beurteilung wird unterstützt durch die flächendeckende Einführung des Europäischen Sprachenportfolios in der

¹⁶ Die Veröffentlichung ist vorgesehen auf 2010, Herausgeberin ist die EDK. Die Standards werden abrufbar sein unter www.edk.ch.

Schweiz¹⁷. Analog zu diesem Selbstevaluations- und Dokumentationsinstrument für die Lernenden wurde zuhanden der Lehrpersonen mit dem Instrument Lingualevel (vgl. Fussnote 9) Testaufgaben entwickelt, die sich auf die Deskriptoren des GER (inklusive den Schweizer Zwischenniveaus) beziehen und die zusammen mit den Beurteilungsskalen mittels einer Lizenz online abrufbar sind. Beurteilte schriftliche Texte von Lernenden sowie DVD-Aufnahmen mit beurteilten Sprechprodukten von Schülerinnen und Schülern dienen dem Training der auf Deskriptoren basierten Einschätzung von Sprachkompetenzen. Die Lehrpersonen können dadurch den Lernprozess der Lernenden klarer in Schritte segmentieren und förderorientiert planen. Durch die Verbindung zu den altersangepassten ESP-Ausgaben (ESP I-II) fällt den Lernenden wiederum die Einschätzung ihrer eigenen Sprachkompetenz einfacher.

3.2 Nationale Harmonisierung

Die Notwendigkeit von vergleichbaren Referenzsystemen und transparenten Eckwerten ist auch auf nationaler Ebene feststellbar. Diese richten sich einerseits auf die Zielsetzungen des Sprachenlernens und andererseits auf die Qualität des Sprachenunterrichts. Mit der Inkraftsetzung der „Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat) am 1. August 2009 setzen die beigetretenen Kantone die rechtlichen Vorgaben zur Harmonisierung der wichtigsten Eckwerte des Bildungswesens um (Dauer und zentrale Ziele der Bildungsstufen sowie deren Übergänge)¹⁸. Darin eingeschlossen ist die Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts durch die klare Setzung von zu erreichenden Zielen an den Schnittstellen der Schulstufen. Diese werden für die Schul- sowie die zwei Fremdsprachen national über die HarmoS-Basisstandards¹⁹ vorgegeben.

Auf Mandat der EDK haben wissenschaftliche Konsortien von 2005 – 2008 diese Standards von empirisch entwickelten Kompetenzmodellen abgeleitet und anhand von repräsentativen Schülergruppen aus der ganzen Schweiz validiert. Die dem HarmoS-Konkordat beigetretenen

¹⁷ Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004, Punkt 5.2: „Alle Schülerinnen und Schüler verwenden während der gesamten Schulzeit ein *Europäisches Sprachenportfolio* in einer für das Alter angepassten Fassung (Portfolios I, II und III).“

¹⁸ Mit 86% Ja-Stimmen haben das Schweizer Stimmvolk und alle Kantone die revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung angenommen. Per Verfassung sind die kantonalen Bildungsverantwortlichen (und je nach Bildungsstufe Bund und Kantone gemeinsam) verpflichtet, die Eckwerte im Bildungsbereich national zu regeln. Das HarmoS-Konkordat regelt diese Eckwerte mit einer Übergangsfrist von sechs Jahren bis zur vollen Umsetzung. In einzelnen Kantonen wird über den Beitritt zum HarmoS-Konkordat noch abgestimmt bzw. wurde das Referendum ergriffen. Mit den notwendigen zehn Kantonen trat das Konkordat per 1. August 2009 in Kraft.

¹⁹ Vergleichbare Basisstandards existieren zum jetzigen Zeitpunkt auch für die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften.

Kantone verpflichten sich, die Standards mit praktisch allen Schülerinnen und Schülern unter normalen Lernbedingungen zu erreichen. Auf nationaler Ebene überprüft die EDK die Erreichung der Standards und leitet gegebenenfalls notwendige Verbesserungsmassnahmen auf der Systemebene ab (Bildungsmonitoring).

Die Kompetenzmodelle und Basisstandards fliessen in die zwei aktuell in Entwicklung stehenden Lehrpläne der Deutsch- und der Westschweiz ein. Die Harmonisierung der Lehrpläne und daran anschliessend die Koordination der Lehrmittel bilden weitere Eckwerte des HarmoS-Konkordats. Bestanden bis anhin erhebliche curriculare Unterschiede zwischen den Sprachregionen und nota bene in fast jedem Kanton eigene Lehrmittel, wird erstmals auf sprachregionaler Ebene die Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung koordiniert. Für die französischsprachige Schweiz wird 2011 der *Plan d'études romand* vorliegen, für die Deutschschweiz voraussichtlich 2012 der Lehrplan 21²⁰. Beiden Lehrplänen gemeinsam wird die Ausrichtung auf die HarmoS-Basisstandards und Kompetenzmodelle sein.

3.3 Förderung der Mehrsprachigkeit

Trotz gemeinsamer Eckwerte sollen kulturelle und sprachliche Eigenheiten weiter bestehen und insbesondere auf der individuellen Lernebene gefördert werden. Dabei zeichnen sich in der aktuellen Entwicklung auf nationaler und sprachregionaler Ebene unterschiedliche Zugänge und Möglichkeiten ab, die im Folgenden kurz skizziert werden.

3.3.1 Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit

Durch die Förderung der Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht und entsprechende didaktische Ansätze werden gemeinsame kommunikative Kompetenzen und bestehendes sprachliches und strategisches Wissen aus verschiedenen Sprachen genutzt. National wie international werden unterschiedliche Mehrsprachigkeitsdidaktiken in Bezug auf Erkenntnisse aus den Spracherwerbswissenschaften sowie der Neurolinguistik, der Lern- und Entwicklungspsychologie diskutiert und entwickelt²¹. Im Auftrag der EDK-Nordwest reflektieren im Rahmen des Projekts Passepartout die Kantone entlang der deutsch-französischen Sprachgrenze²² den Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule im Hinblick auf eine funktionale Mehrsprachigkeit. Dabei sollen die Lernenden grundlegende

²⁰ Die Zahl 21 steht in Anlehnung an die 21 Kantone, für die der Lehrplan Gültigkeit haben wird, sowie für das 21. Jahrhundert.

²¹ Einen Überblick über die Mehrsprachigkeit und entsprechende didaktische Zugänge bieten beispielsweise Hutterli, Stotz, Zappatore (2008, 103-150).

²² Passepartout ist eine interkantonale Kooperation zwischen den Kantonen Basel Stadt und Basel Land, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis. Weitere Informationen zum Projekt Passepartout sind einsehbar unter www.passepartout-sprachen.ch.

kommunikative Kompetenzen in mehr als einer Fremdsprache entwickeln, wobei vom Primat der Verständlichkeit vor der Korrektheit ausgegangen wird und die einzelnen Teilfertigkeiten auf unterschiedlichem Niveau ausgebildet werden können. Ziel ist ein möglichst natürlicher Umgang mit den Sprachen, verbunden mit einer gewissen Risikobereitschaft und Freude am Experimentieren. Gefördert wird diese Mehrsprachigkeit durch den Aufbau des Sprachbewusstseins, der Sprachlernstrategien und Arbeitstechniken sowie durch Sprachreflexion und Sprachvergleiche. Diese Sprach- und Lernkompetenzen sollen in allen Fächern aufgebaut werden und dadurch die Basis für ein lebenslanges Lernen legen.

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist in ihrer Entwicklung und Erforschung noch nicht abgeschlossen. Zudem bedarf deren Umsetzung in der Praxis eines hohen Masses an fächerübergreifender Kooperation sowie der Schulung der Lehrpersonen und der Entwicklung von aufeinander abgestimmten Lehrmitteln. Aktuell liegt die Entwicklung des Lehrplanes für Französisch als Fremdsprache²³ von Passepartout in der Schlussphase. Er postuliert eine Vernetzung der einzelnen Sprachdidaktiken der Schulsprache Deutsch, der Fremdsprachen Französisch, Englisch, Italienisch und von Deutsch als Zweitsprache sowie die Migrationssprachen miteinander. Der ausserschulische Zugang der Kinder und Jugendlichen in den Sprachgrenzkantonen zu andern Sprachen und die damit gemachten frühen ungesteuerten Sprachlernerfahrungen werden als Potenzial genutzt und beim schulischen Sprachenlernen als Ressourcen beigezogen.

Im Kontext der mehrsprachigen Ansätze nimmt die Schulsprache weiterhin eine zentrale Rolle ein. Der Förderung der Schulsprache ab einem möglichst frühen Zeitpunkt und im schulischen Kontext in möglichst allen Fächern kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Die Frühförderung im ausserschulischen Bereich unterliegt in der Schweiz der Subsidiarität, d. h. Kantone, Städte und Gemeinden sind beispielsweise für das Angebot von Kindertagesstätten oder Sprachkursen für Eltern und Kinder zuständig. In einzelnen Kantonen besuchen z. B. Kinder mit ungenügenden Kenntnissen der lokalen Schulsprache obligatorisch vor Eintritt in den Kindergarten bzw. die Eingangsstufe eine Spielgruppe oder ein Tagesheim mit integrierter Sprachförderung. In den Kantonen, die dem HarmoS-Konkordat beigetreten sind, ist der Eintritt in den Kindergarten bzw. die Eingangsstufe auf das vollendete vierte Lebensjahr festgelegt und nebst den Blockzeiten müssen bei Bedarf Tagesstrukturen angeboten werden. Dadurch steht allen Kindern ein möglichst früher Zugang zum Erwerb

²³ Dieser Lehrplan umfasst nach Abschluss die erste und zweite Fremdsprache Französisch bzw. Englisch und wird später in den Deutschschweizer Lehrplan 21 einfließen.

sprachlicher Kompetenzen offen, wodurch schliesslich deren Bildungschancen erhöht werden sollen.

3.3.2 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) – Instrument der Mehrsprachigkeit

Das Instrument, welches die vorgängig genannten ausserschulischen und schulischen Sprachlernerfahrungen in seiner Gesamtheit erfasst, ist das von der EDK herausgegebene Europäische Sprachenportfolio. Seit Sommer 2008 steht die komplette Serie der auf Schul- und Altersstufen abgestimmten Sprachenportfolios in allen Landessprachen zur Verfügung (ESP I mit Portfolino für 4-7jährige, ESP I für 7-11jährige, ESP II für 11-15jährige und ESP III für Jugendliche und Erwachsene)²⁴. Mit der angestrebten flächendeckenden Einführung des ESP auf allen Schulstufen kommt der angestrebte Paradigmenwechsel im Fremdsprachenlernen und -lehren wohl am deutlichsten zum Ausdruck – und entsprechend viel Überzeugungsarbeit ist im Schulfeld noch zu leisten. Erstmals liegt ein Instrument vor, das die Lernenden während ihrer gesamten Sprachlernprozesse begleitet. Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die Primarschulstufe bedingt diese Grundlage, um die vertikale Kohärenz im Sprachenlernen über die Schulstufen hinweg zu gewährleisten. Dieses Hilfsmittel soll nun von den Lehrpersonen über alle Schulstufen und Sprachfächer hinweg im Sinne der Vernetzung und Lernprogression eingesetzt werden. Mit dem Portfolino wird bereits vor dem Beginn des schulischen und somit gesteuerten Sprachenlernens das Sprachenbewusstsein (Bewusstsein der Koexistenz verschiedener Sprachen, unbewusste Brückenfunktion von Sprachwissen) auf spielerische Weise angeregt. Im ESP I steht im Zuge der kognitiven Entwicklung die Förderung der Sprachlernbewusstheit (Unterscheidung von Merkmalen verschiedener Sprachen sowie von natürlichem Spracherwerb und gesteuertem Sprachenlernen) im Zentrum. Das ESP II leitet die bewusste Reflexion des Sprachenlernens ein, zumal die Zielgruppe nun über die Fähigkeit verfügt, sprachliche Phänomene zu benennen (*act of naming*) und in soziale Beziehungen zu setzen. Weitergeführt und zunehmend abstrahiert und individualisiert wird diese Entwicklung schliesslich im ESP III. Weitere neuere Ansätze wie die sprachenübergreifenden Lerntransfers, der Einbezug des ausserschulischen Sprachenlernens, der interkulturellen Kontakte, die *Outputorientierung*, das inhalts- und handlungsorientierte Lernen, die Hinführung zur Lernerautonomie, das erweiterte Beurteilungsverständnis und die Austauschpädagogik finden Eingang im ESP. Diese

²⁴ Für weitere Informationen siehe: www.sprachenportfolio.ch und www.edk.ch/dyn/11954.php. Die Deskriptoren des ESP II und von Lingualevel sind durch die Revision der zweiten Ausgabe des ESP II kompatibel. Die aktuelle Revision im Hinblick auf die zweite Auflage des ESP III sieht eine kombinierte Form von Papier- und Internetdokumenten vor. Dies erlaubt einen direkten Zugang zur elektronischen Datenbank aller Deskriptoren von Lingualevel und somit eine gezielte Selektion der Deskriptoren während des Lernprozesses.

Verbindung der zahlreichen Paradigmenwechsel in einem Instrument ist Chance und Knackpunkt zugleich. Einerseits lässt sich in der aktuellen Implementierungsphase ein positiver *Washback* auf den Sprachenunterricht feststellen, andererseits wird das ESP (wie leider der GER auch) oft reduziert auf seine Funktion als Beurteilungsinstrument. Mit der zunehmenden Integration von mehrsprachigen Ansätzen in Lehrplänen und Lehrmitteln wird auch der methodische Ansatz der Sprach- und Kulturbegegnung, der Sprachsensibilisierung und der Sprachreflexion (ELBE²⁵) vermehrt zum tragen kommen. Mit ELBE öffnet sich zudem ein neues didaktisch-methodisches Feld der überfachlichen Vernetzung und des ganzheitlichen Sprachenlernens, d.h der verstärkten Verbindung der Schul-, Fremd- sowie Migrationssprachen.

3.3.3 Immersiver/bilingualer Unterricht - Unterrichtsmodelle zur Mehrsprachigkeit

Im Sinne der Didaktik der Mehrsprachigkeit wird fächerübergreifendes Lernen im immersiven/bilingualen Unterricht²⁶ möglich und förderungswürdig. Über die Bearbeitung bildungsrelevanter Sachthemen erfolgt der teils bewusste, teils unbewusste Aufbau von fremdsprachlichen Kenntnissen. Das Arbeiten mit authentischen, dem Alter und Interesse angepassten Materialien in thematischen Lernsituationen ermöglicht inhaltsorientiertes Lernen. Die Sprache wird dabei als Medium eingesetzt, um Informationen zu erwerben bzw. weiterzugeben. Die Ausgestaltung der bilingualen Unterrichtsmethode hängt von verschiedenen äusseren und inneren Rahmenbedingungen ab. Je nach Schulstufe, Standort (d. h. Nähe zur Sprachgrenze) und personellen Ressourcen bieten sich unterschiedliche Modelle an.

Auf breitere Erfahrung mit bilinguaalem Unterricht kann auf der Sekundarschulstufe II zurückgegriffen werden. In 18 von 26 Kantonen werden an rund 70 gymnasialen Maturitätsschulen zweisprachige Lehrgänge angeboten²⁷. Der Kanton Zürich beispielsweise hat per 30. Januar 2009 definitiv die zweisprachige Maturität an Mittelschulen eingeführt²⁸.

²⁵ ELBE steht für Eveil aux langues, Language Awareness, BEgegnung mit Sprachen. Ein Gutachten (Schader, 2007) im Auftrag der NW EDK zeigt eine Bestandesaufnahme und den Entwicklungsbedarf hinsichtlich von Materialien zu ELBE auf: www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/gutachten_elbe_schader.pdf

²⁶ Bilingualer Unterricht wird als Oberbegriff auf zwei Ebenen verwendet: einerseits auf der Schulebene in Bezug auf Klassenzüge, wo eins bis mehrere Fächer in einer Fremdsprache angeboten werden (z. B. zweisprachige Matura), andererseits auf der Unterrichtsebene, wo die Schul- und Fremdsprache während der Lektion eingesetzt werden. Unter Immersion wird im Sinne eines Sprachbades der Sachfachunterricht verstanden, der ausschliesslich in der Fremdsprache erteilt wird.

²⁷ Siehe dazu auch: http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_de.pdf

²⁸ Informationen dazu finden sich unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news09/022-2.html>

Eine minimale gesamtschweizerische Vergleichbarkeit der zweisprachigen Maturitätsabschlüsse reduziert sich bislang auf die Vorgabe, dass mindestens zwei Sachfächer in der Zielsprache unterrichtet werden müssen, wobei der Anteil des Unterrichts in dieser Sprache mindestens 600 Stunden zu umfassen hat. Elmiger (2008, 6) unterstreicht mit seiner nationalen flächendeckenden Erhebung, dass es sich bei den zweisprachigen Maturitätsabgängern und Maturitätsabgängerinnen weder quantitativ noch qualitativ um eine „*quantité négligeable*“ handelt: Rund zehn Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besuchen Immersionsprogramme, die sich vor allem an leistungswillige und leistungsstarke Lernende zu richten scheinen (was an vielen Schulen durch Aufnahme- und Selektionsbedingungen mitgesteuert wird). Die Verteilung der Sprachen bei der bilingualen Matur liegt in der Deutschschweiz mehrheitlich beim Englischen, in der Romandie beim Deutschen. In Berufsschulen gibt es ebenfalls bilinguale Projekte mit zweisprachigen Lehrabschlussprüfungen (z. B. das Projekt bili mit einem Pilotprojekt 1999-2003 in ZH, SG, GR ZG, SZ)²⁹. Hier dienen bilinguale Modelle auch dazu, weiterhin eine Fremdsprache anzubieten, obwohl dies in der Fächertafel einiger Berufsrichtungen nicht mehr vorgesehen ist. So wird beispielsweise ein Sachfach in einer Fremdsprache angeboten, ohne dass diese Sprache daneben als Kernfach unterrichtet wird. Die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) hat auf dieses Bedürfnis reagiert und am 21. November 2003 entsprechende Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht für die Berufsschulen erlassen.³⁰ In der obligatorischen Schule wird der bilinguale Unterricht vorwiegend in zweisprachigen Kantonen (z. B. Bern, Graubünden, Wallis) praktiziert und zum Teil wissenschaftlich begleitet und evaluiert³¹. Diese ersten Resultate von Pilotversuchen bestätigen, dass mit bilinguaem Unterricht die Sprachkompetenzen verbessert werden, ohne dass der Aufbau von Wissen in den Sachfächern dabei beeinträchtigt wird. Bisher wird bilingualer Unterricht vorwiegend aufgrund von Einzelinitiativen von Lehrpersonen oder Schuleinheiten angeboten. Einzelne Kantone wie beispielsweise aktuell der Kanton Freiburg integrieren jedoch neu Formen des bilingualen Unterrichts an der obligatorischen Schule in ihre Sprachförderprogramme³².

²⁹ Siehe beispielsweise bili an der Technischen Berufsschule ZH: <http://www.tbz.ch/Files/D2.3-02A.pdf>

³⁰ Die zweite Sprache in der Berufsbildung - Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht; siehe: http://www.2sprachen.ch/gesetze_lehrplaene/gesetze-lehrplaene/copy_of_zweisprachiger-unterricht/gesetze_lehrplaene/sbbk-bili-empfehl-d.pdf

³¹ Einen Überblick über erste Erkenntnisse gibt die Bestandesaufnahme von 2006 im Auftrag der NW EDK: http://www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/bericht_immers_seki_bk.pdf

³² Siehe dazu: http://admin.fr.ch/ww/de/pub/aktuelles.cfm?fuseaction_pre=detailundprid=76146und

Diese Entwicklungen erfordern verstärkt Unterstützungs- und Koordinationsmassnahmen zur Förderung des bilingualen Unterrichts, z. B. durch Qualität sichernde Profile von Lehrpersonen des bilingualen Unterrichts und durch eine Legitimierung dieser Unterrichtsmodelle durch die Lehrpläne. Aus diesem Grund erarbeitet die EDK aktuell ein Profil für Lehrpersonen des bilingualen/immersiven (Sach-)Fachunterrichts, welches als Grundlage für EDK anerkannte Zusatzqualifikationsangebote dienen wird und den Lehrpersonen aller Schulstufen offen steht.

3.3.4 Austauschprogramme – Angebote zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Sprachenlernen im Schulzimmer haftet, selbst bei den immersiven Modellen, etwas Künstliches an. Eine optimale Gelegenheit für echte Sprachhandlungen sowie authentische Sprach- und Kulturbegegnung sind Sprachkontakte mit Personen der Zielsprache. Kontakte mit Gleichaltrigen der Zielsprache oder Aufenthalte im Zielsprachgebiet ermöglichen ein natürliches Sprachbad in einer anderen Sprache, einer vielleicht bisher unbekanntem Kultur und Umgebung – bei gleichzeitiger Förderung der Selbständigkeit und des Anpassungs- bzw. Durchsetzungsvermögens. Schliesslich und von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Lernmotivation ist die Erfahrung, dass die in der Schule gelernte Fremdsprache auch wirklich angewendet werden kann. Das von der EDK unterstützte Austauschprogramm Echanges³³ bietet Schulen und Lehrpersonen eine Vielzahl von Anregungen für Sprachkontakte: Brief- oder E-Mail-Kontakte, gegenseitige Besuche einzelner Schülerinnen und Schüler, Treffen und Austausche der ganzen Klasse von unterschiedlicher Form und Dauer. Auf kantonaler Ebene werden diese Formen von Austauschen zusätzlich unterstützt, sei es durch Verträge zwischen zwei Austauschpartnerkantonen (z. B. aus der West- und der Deutschschweiz) oder durch Unterstützungsprogramme für die Organisation.

Die Organisation von Austauschen obliegt der Initiative der Lehrpersonen. Dank der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien lassen sich Austausche von Mails oder über das Internet einfach und mit überschaubarem Aufwand realisieren. Für eine Konsolidierung von Schüleraustauschen sind noch einige Entwicklungen erforderlich: Zum einen muss die damit verbundene organisatorische und zeitliche Koordination als vom Schulkollegium anerkannter Programmpunkt in den Verlauf des Schuljahres eingeplant werden. Zum andern muss eine Lösung für die ungleiche Verteilung der Anfragen nach Partnerklassen bezüglich der Sprachregionen gefunden werden: Einer Vielzahl von deutschsprachigen Schulklassen, die an einem Kontakt mit Westschweizer Schulklassen

³³ Siehe dazu: www.echanges.ch

interessiert ist, steht aktuell eine geringere Zahl von Westschweizer Interessenten gegenüber (was sich dadurch erklären lässt, dass in gewissen Fällen wegen der medialen Diglossie Klassen aus Deutschland denjenigen der Deutschschweiz vorgezogen werden). Zudem gibt es auf der gymnasialen Schulstufe vermehrt halbprivate Austauschprogramme, die international ausgerichtet sind. Dies können kürzere Projekte sein wie ein dreiwöchiger Sprachaufenthalt in Ländern der Zielsprache mit Unterkunft in Familien und Besuch einer Sprachschule oder längere wie der Besuch des regulären Unterrichts während eines Semesters in einer Partnerschule im Ausland.

4. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Erwerb und Lernen von Sprachen im Kontext der mehrsprachigen Schweiz

Der Schweizerische Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung legte 2005 ein Forschungsprogramm (NFP 56) auf, das sich zu Zeiten des rasanten gesellschaftlichen Wandels den Themen der Sprachenvielfalt und der Sprachkompetenz in der Schweiz annehmen und wissenschaftliche Grundlagen erarbeiten sollte für die Umsetzung der Ziele der schweizerischen Sprachenpolitik, „einerseits die Verstärkung des Verständnisses zwischen den Sprachgruppen, andererseits die Förderung der sprachbezogenen Identitätsbildung der Individuen und ihrer erst- und mehrsprachigen Kompetenzen“ (NFP56, 2005). Das Forschungsprogramm hatte insbesondere zum Ziel, auf neue gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren wie die steigende Zahl der Migranten und Migrantinnen sowie die zunehmende Unentbehrlichkeit des Englischen als Arbeits- und Freizeitsprache (NFP 2005, 5). Es unterstreicht die gegenwärtige wirtschaftliche soziale und politische Situation, welche individuelle Mehrsprachigkeit für immer mehr Menschen aller Berufsrichtungen zu einem Schlüsselfaktor ihres wirtschaftlichen Erfolgs mache. Das entsprechende Potenzial werde noch zu wenig ausgeschöpft und eine klarere, koordinierte Bildungspolitik sei gefordert, die auch die weicheren Faktoren wie sprach- und kulturorientierte Identitätsfindung mit einbeziehe und die Bindungen zu Sprecherinnen und Sprechern der jeweils anderen Landessprachen unterstütze. Ergebnisse der acht schulbezogenen Projekte fliessen laufend in die Sprachenpolitik von Bund und Kantonen ein. Einige der zentralen Befunde werden im Folgenden zusammengefasst.

4.1 Studien zu Sprachenfragen in Migrationskontexten

Die Einschulung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund stellt eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem dar. Oft sind in Folge von soziogeographischer Isolation und traditionellen Familienwerten die Sprachkompetenzen dieser Kinder in der Zweitsprache Deutsch im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern beim Eintritt in den Kindergarten unzureichend entwickelt, was sich auf den späteren Erwerb von literalen Kompetenzen bis hin zu den Leistungen in PISA-Tests gegen Ende der Schulzeit auswirken kann. Das Problem wird möglicherweise durch die Diglossie mit Schweizer Dialekten im Kindergarten und auf dem Spielplatz und Standarddeutsch als Schulsprache noch verschärft. Moser, Bayer, Tunger und Berweger (2008) haben mit einer Interventionsstudie die Hypothese überprüft, ob mit gezielter Förderung der Erst-/Familiensprache vor dem Schuleintritt positive Effekte für die Sprachkompetenzen in der Erst- und in der Zweitsprache erreicht werden können.³⁴ Konkret wurden Massnahmen zur Förderung der beiden Sprachen miteinander verbunden, und die Lehrpersonen in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ sowie die Eltern wurden in die Intervention einbezogen.

Die Intervention hatte positive Effekte auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache, auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Keine Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch. Die Sprachkompetenzen in Deutsch der Migrantenkinder sind beim Eintritt in den Kindergarten so gering, dass die Rückstände bis zum Schuleintritt nicht aufgeholt werden können. Positiv hervorzuheben bleibt, dass der bilinguale Zugang zur Sprachförderung von den beteiligten Eltern als Wertschätzung aufgefasst wurde. In diesem Sinn hat das Interventionsprojekt praktischen Vorbildcharakter. Ein anderes Schlaglicht auf Sprachkompetenzen und literale Praktiken von Jugendlichen im Kontext Migration wirft die Studie von Schneider et al. (2008). Untersucht wurde das Phänomen der literalen Resilienz, mit anderen Worten Fälle, in denen Schriftaneignung trotz widrigen Voraussetzungen gelingt. Untersucht wurden 500 SchülerInnen aus sozial unterprivilegierten Familien. Als literaler Erfolg wurden Leistungen in einem Lesetest im obersten Drittel gewertet. Als literal resilient erwiesen sich 26% der gesamten Risikostichprobe von Jugendlichen. Neben geschlechtsbezogenen Unterschieden³⁵ trug die schulische Selektion zur Leistungsheterogenität bei und benachteiligte insbesondere Kinder

³⁴ Vgl. die Interdependenzhypothese von Cummins (1984).

³⁵ Während mehrsprachige Jungen wesentlich abfielen (nur 10% der Teilstichprobe waren literal resilient), erreichten knapp mehr mehrsprachige Mädchen die Kategorie Resilienz als deutschsprachige Jungen.

aus Zuwandererfamilien (Schneider et al. 2008, 8).³⁶ Während die wenigen lesestarken Jungen hauptsächlich von der Förderung in der Familie profitierten, spielte für die mehrsprachigen Mädchen die Förderung durch einen anforderungsreicheren Schultypus eine wesentliche Rolle. Dies zeigt, dass der Art und Weise, wie in der Sekundarstufe I Jugendliche aus Zuwandererfamilien selektioniert werden, vermehrt Beachtung zu schenken ist im Hinblick auf Ressourcen wie beispielsweise mehrsprachige Leseförderung, Wahrnehmung und Anerkennung von privater Schriftlichkeit in der Schule.

4.2 Studien im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens

Zwei Studien im Rahmen des NFP56s untersuchten aus methodisch unterschiedlicher Warte die Einführung einer zweiten Fremdsprache in das Curriculum der Primarschulen in einzelnen Vorläuferkantonen.

Die quantitative Untersuchung des Teams um Haenni Hoti (Haenni Hoti und Werlen 2009) fragte danach, ob Englisch ab der 3. Klasse (zusätzlich zu Französisch ab der 5. Klasse) eine Überforderung für die Primarschülerinnen und -schüler sei und ob sich aus dem gleichzeitigen Lernen von zwei Fremdsprachen Vorteile ergäben. Die Tatsache, dass in drei der untersuchten Kantone (Zug, Schwyz und Obwalden) Englisch ab der 3. Klasse seit 2004 eingeführt wird und in einem anderen (Luzern) diese Phase noch bevorsteht, erlaubte eine Art experimentelles Design, wobei die Luzerner Teilstichprobe als Kontrollgruppe fungierte, die ab der 5. Klasse Französisch ohne vorgängigen Englischunterricht lernte. Ein bemerkenswertes Ergebnis ist, dass Schülerinnen und Schüler aus der Kontrollgruppe in Französisch-Lese- und Hörverstehenstests weniger gut abschnitten als die Gleichaltrigen aus der Experimentalgruppe, die bereits während knapp 3 Jahren Englisch gelernt hatten. Ausserdem erwiesen sich zwei- und mehrsprachige Kinder, die zu Hause mehr als eine Familiensprache sprechen, als den monolingualen Kindern überlegen im Hörverstehenstest (Haenni Hoti und Werlen 2009, 21 ff.). Auch wenn sie keine positiven Zusammenhänge zwischen selbst deklariertem Nutzung von Lernstrategien und Lernerfolg nachweisen konnten, schliessen die Autorinnen, dass die Ergebnisse „mehrheitlich die Ressourcenhypothese [stützen], wonach beim Sprachenlernen Synergien zwischen L1, L2 und L3 genutzt werden und beide Fremdsprachen von der lokalen Unterrichtssprache profitieren“ (ebd., 23).

Eine qualitative Fallstudie von Stotz (2008) verfolgt die Implementation von Englisch als erster Fremdsprache im Kontext der Sprachenvielfalt in zwei Kantonen und zeichnet die Legitimationsversuche und Entscheidungsprozesse mit den Mitteln der Diskursanalyse und

³⁶ „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden im Selektionsprozess deutlich öfter in tiefere Schultypen eingeteilt als einsprachige mit vergleichbarem Leistungsniveau.“ (Schneider et al. 2008, 8)

ethnographischer Beobachtungen im Schulfeld nach. Dabei zeigt sich, dass bei der Privilegierung von Englisch gegenüber der zweiten Landessprache gleichzeitig eine *Top-down* und eine *Bottom-up*-Konstellation spielte: Bildungspolitiker der Kantone Zürich und Appenzell Innerrhoden nahmen Impulse aus der zunehmend globalisierten Wirtschaftswelt auf und setzten das Verlangen der Eltern nach zukunftsgerichteten Sprachkompetenzen für ihre Kinder durch, auch gegen den Willen der anderen Kantone, die ursprünglich eher die zweite Landessprache als erste Fremdsprache wünschten. Das Motiv der Chancengerechtigkeit wurde im Reformdiskurs in den Vordergrund gerückt, indem argumentiert wurde, dass die Volksschule Bildungsangebote machen müsse, die nachgefragt seien. Viele gut gestellte Familien ermöglichten ihren Kindern private Englischkurse, es müssten aber alle von einer früheren Einführung des Englischen profitieren können. Bei der Analyse der Umsetzung des „Frühenglischen“ in Kantonen und Gemeinden zeigte sich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen vom Angebot profitieren können. Im Vergleich der verschiedenen Reformansätze zeigen sich Unterschiede bei der methodisch-didaktischen Realisierung. Während in Appenzell Innerrhoden mit einem teils strukturorientierten, teils kommunikativen Ansatz Englisch unterrichtet wird, hat sich die Zürcher Volksschule eine handlungs- und inhaltsorientierte Methode im Sinn des *Content-and-language integrated learning* vorgenommen. Die Umsetzung dieser Vorgabe erweist sich, von den Beobachtungen im Rahmen des Projekts (Stotz 2008, Stotz et al. 2009) zu schliessen, als ambitiös und im Schulfeld nicht leicht zu vermitteln. Da beim Frühbeginn die konkreten Einsatzmöglichkeiten der Fremdsprache für die Lernenden hinausgeschoben werden, kommt dem praktischen Gebrauch der ersten Kenntnisse im Hier und Jetzt des Lernumfelds im Klassenzimmer grosse Bedeutung zu. Analysen der Unterrichtsinteraktion in den untersuchten Schulen bestätigen die Wichtigkeit der Interaktionsordnung und der Interaktionsmodalitäten (Stotz 2008, 13-14), die von gut ausgebildeten Lehrpersonen gesteuert werden können.

Dass schulisches Fremdsprachenlernen auf unterschiedliche Weise neu gedacht werden kann, zeigen die Projekte von Moretti, Gajo und Pekarek. Das Team um Moretti (Moretti 2008, Antonini et al. 2009) durchbricht die im schulischen Kontext üblichen Gefässe mit wöchentlichen Sprachlektionen über mehrere Jahre, um in einem Intensivkurs von 28 Stunden innerhalb einer Woche ein Minimalcurriculum in Italienisch zu vermitteln, das den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I einen ersten Kontakt mit einer ihnen nahen Kultur des Landes vermitteln und dazu beitragen soll, die Stellung des Italienischen zu verbessern. Mit den Lernarrangements, die sich vor allem an einfachen funktionalen

Sprechakten und situationsgebundener Kommunikation ausrichten, wird ein „maximaler Kommunikationserfolg“ mit „minimalem Lernaufwand“ angestrebt. Das Projekt regt auch dazu an, neue zeitliche und soziale Organisationsformen für das Sprachenlernen zu bedenken. Gajos Projekt untersucht Aspekte der Interaktion und der Wissenskonstruktion im zweisprachigen Unterricht der Sekundar- und der Tertiärstufe (Gajo und Berthoud 2008). Mittels Unterrichtsanalysen und Interviews mit Lehrpersonen erhellen die Forschenden einige der Prozesse der Verständigung und der Präsentation von Wissen, wie sie in einer relativ heterogenen Praxis des bilingualen Unterrichts mit Deutsch als Immersionssprache angelegt sind. Dabei zeigen sich folgende Phänomene:

- Die Zweisprachigkeit im Unterricht führt zu erhöhter Komplexität, aber nicht unbedingt zu Schwierigkeiten.
- Wenn diese Komplexität konfrontiert wird, können die Konzepte der Sachfächer besser fixiert werden und zugleich werden die sprachlichen Mittel gefestigt.

Die diskursive Klärung von Konzepten geschieht in Aushandlungs- und Korrekturprozessen, und sprachliche Hindernisse und Unklarheiten in der Zweitsprache nötigen Lehrperson und Lernende zu besonders bewusstem Umgang mit sprachlichen Mitteln, Genauigkeit im Ausdruck und in der Verstehensleistung ist gefragt. Die Lehrpersonen bemühen sich darum, die zu vermittelnden Wissensbestände zu „ent-dichten“ („dédensifier“, Gajo und Berthoud 2008, 8). Die Studie zeigt klar auf, dass bei der Ausgestaltung des bilingualen Sachfachlernens bzw. der Immersion noch viel methodisch-didaktische Entwicklungsarbeit zu leisten ist und dass Bedarf nach einer umfassenden Sensibilisierung und Ausbildung der Fachlehrpersonen besteht, die in einer Zweitsprache unterrichten. Aus der Untersuchung Gajos zu schliessen, legen diese bisher relativ wenig Wert auf die Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und fokussieren stark auf die Korrektheit der Fachterminologie.

Dass die Fähigkeit, im Unterricht an Gesprächen in der Fremdsprache teilzunehmen, erlernt und erarbeitet werden muss, zeigt Pekareks Forschungsprojekt mit den Methoden der Interaktionsanalyse auf. Anhand von Daten aus dem Französischunterricht der Sekundarstufen I und II erweist sich, dass die Lehrperson oft intensiv in der Rolle des Animateurs agiert. Die Anlage des Diskurses schränkt die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein, das Wort zu ergreifen und längere Redebeiträge zu gestalten. Die Forschenden stellen fest, dass es innerhalb des beobachteten normalen Unterrichts wenige Gelegenheiten gibt, die Organisation von Gesprächen systematisch zu lernen. Gemäss Vorschlag von Pekarek und de Pietro (2008, 14) liessen sich am ehesten mit den Mitteln der

Bewusstmachung (*prise de conscience*) breiter diversifizierte Repertoires von Gesprächsstrategien etablieren.

In der Ausschreibung des NFP56 wird davon ausgegangen, dass „gute und kommunikativ adäquate Sprachkompetenzen ... die Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation zwischen Individuen und Sprachgemeinschaften“ sind (NFP56, 8). Erkenntnisse aus den oben beschriebenen Projekten dienen der Fortentwicklung des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Sie bestätigen, dass mit dem Unterrichtsbeginn in der Primarschule mit zwei Fremdsprachen günstige Voraussetzungen für die Nutzung von Synergien im Rahmen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit geschaffen werden. Erfahrungen mit innovativen Formen des Sprachenlernens wie dem bilingualen Sachfachunterricht und kurzen Intensivkursen ergeben ein Potenzial für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Schliesslich lenken die eingangs erwähnten Projekte die Aufmerksamkeit einmal mehr auf die Bedürfnisse und die Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, deren Sprachkompetenzen in der Schulsprache dringend zu fördern sind.³⁷

5. Ausbildung von Sprachlehrpersonen und Entwicklung von Instrumenten

5.1 Anpassungen in der Lehrlinnen- und Lehrerbildung

Die veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen an den Sprachenunterricht erfordern eine entsprechende Anpassung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die EDK erstellt in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) Kompetenzprofile für die Lehrberufe auf den unterschiedlichen Schulstufen³⁸. Durch die Tertiarisierung der Lehrlinnen- und Lehrerbildung im Vor- und Volksschulbereich wird deren Ausbildung seit 2002 grösstenteils von den Pädagogischen Hochschulen übernommen. Im Sinne der gesamtschweizerischen und internationalen Mobilität verfügen diese Studiengänge heute über eine Anerkennung durch

³⁷ Die Resultate des Forschungsprogramms NFP 56 wurden an einer interaktiven Tagung unter der Ägide der NFP56-Leitungsgruppe mit Unterstützung der EDK am 13.5.2009 in Biel/Bienne erörtert; die Tagungsakten werden publiziert. Weitere Publikationen zum NFP 56 sind greifbar in den thematischen Nummern des Bulletins VALS/ASLA 89/2009 (Hrsg. Anton Näf, Virginie Fasel Luzon und Evelyne Pochon-Berger) sowie in Babylonia 2/2009 (Hrsg. Daniel Stotz und Sonia Rezgui).

³⁸ Einen Überblick zur Lehrlinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz bietet die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung unter: www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/abstract_lehrer.pdf

die EDK, und sie erfüllen die Bologna-Vorgaben. Besonders im Vor- und Primarschulbereich zeigen sich hinsichtlich der Profile (Fächerwahl und Unterrichtsbefähigung) grosse Unterschiede zwischen den 13 Pädagogischen Hochschulen. Grundlegend zu klärende Frage ist, ob im Hinblick auf die gestiegenen Anforderungen von zwei Fremdsprachen an der Primarschule weiterhin Generalisten ausgebildet werden, die alle Fächer unterrichten, oder ob auch auf dieser Stufe Modelle mit Fachlehrpersonen gefunden werden müssen. Auch das Sprachkompetenzniveau der Sprachlehrpersonen bedarf einer Vereinheitlichung. Dieses ist mehrheitlich auf C1 für Lehrpersonen der Primarschulstufe und auf C2 für diejenigen der Sekundarstufe I angesetzt. Diskutiert wird zudem das Bedürfnis, die formalen Kriterien der EDK durch qualitative zu ergänzen. Mit der Anpassung der Kompetenzprofile für die Grundstufe müssen in Folge diejenigen der andern Schulstufen diskutiert werden.

5.2 Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Die Lehrbefähigung in der Volksschule ist an das Unterrichten einer grösseren Anzahl von Fächern gebunden, und die diversen Reformen, die seit ca. einem Jahrzehnt laufen, haben den Fortbildungsbedarf insgesamt gesteigert. Die höheren Anforderungen an einen wirksamkeitsorientierten Sprachenunterricht bedingen eine kontinuierliche Weiterbildung der Sprachlehrpersonen. Weil das Unterrichten einer Fremdsprache auch je nach Stufe hohe Sprachkompetenzen verlangt, haben in den letzten Jahren viele Lehrerinnen und Lehrer schwergewichtig im Sprachbereich investieren müssen. So umfasst beispielsweise die Lehrbefähigung für Englisch in der Primarschule im Kanton Zürich eine zehntägige Reihe von Methodik- und Didaktikkursen, dazu Sprachkompetenzkurse (bis Niveau C1) sowie einen Sprachaufenthalt verbunden mit Schulpraxis in einem Zielsprachenland. In den Kantonen mit Französisch als erster Fremdsprache wird eine Lehrperson, die beide Fremdsprachen unterrichtet, während zwölf Kurstagen methodisch-didaktisch weitergebildet; dazu kommen vier Tage Unterrichtsbegleitung und -reflexion.

Eine interessante Herausforderung ergibt sich für die Sekundarstufe: Hier haben die amtierenden Lehrpersonen teils mehrjährige Erfahrung mit dem Fremdsprachenunterricht, doch verwenden sie Lehrmittel, die bis zu 20 Jahre alt sind und für Anfänger konzipiert wurden. Wenn nun Primarschülerinnen und -schüler mit vier bis fünf Jahren Unterricht gemäss kommunikativen und/oder inhalts- und handlungsorientierten Methoden in die Sekundarstufe I übertreten, kann die vertikale Kohäsion nur mit einer Aktualisierung und Verbesserung der aktiven Sprachhandlungskompetenz der Lehrpersonen gesichert werden.

Gleichzeitig dient die entsprechende Fortbildung dazu, die aktuellen Lehrmittel einzuführen und deren Einsatz zu reflektieren.

Als Beispiel sei hier die Nachqualifikation Englisch für die Sekundarstufe erwähnt, die für alle Lehrerinnen und Lehrer obligatorisch ist, die ab 2012 weiterhin Englisch im Kanton Zürich unterrichten wollen.

1. Sprachkompetenz C2 für neu ausgebildete Lehrpersonen und vergleichbare Kompetenz bei amtierenden Lehrpersonen (vierwöchiger Kurs im Sprachgebiet oder fünfwöchiger Kurs in der Schweiz),
2. Methoden- und Unterrichtskompetenzkurse im Umfang von vier Tagen; dazu gehört ein Einblick in den Unterricht der Primarstufe mit einem Schulbesuch,
3. Praxisbezogene Reflexion nach ca. zwei Monaten Unterricht mit dem neuen Lehrmittel.

Das Hauptziel dieser Nachqualifizierung ist es, den Lehrpersonen sowohl sprachliche als auch methodische Sicherheit beim Unterrichten der bereits bekannten Fremdsprache in einer neuen Konstellation zu vermitteln. Damit soll stufenübergreifend methodisch-didaktische Kohärenz sicher gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass ihre frühen Lernleistungen wahrgenommen und anerkannt werden, aber auch dass sie auf der höheren Schulstufe konsequent ihre wachsenden kognitiven Fähigkeiten einsetzen müssen, um die gesetzten Ziele zu erreichen.

Ein europäisches Comenius-Projekt mit Partnern aus sieben Ländern³⁹ verfolgt ähnliche Ziele. Auf Grund einer Analyse der Erfahrungen beim Stufenübertritt in den verschiedenen europäischen Ländern wurden Lernszenarios entwickelt, die als Brückenangebote zwischen Primar- und Sekundarstufe dienen und den Lehrpersonen zusätzliche diagnostische Instrumente in die Hand geben, um die kommunikativen Kompetenzen der übertretenden Schülerinnen und Schüler zu beurteilen und zu fördern. Solche Arrangements fördern auch die Kooperation der Sprachlehrkräfte der beiden Stufen und motivieren sie, miteinander zu kommunizieren.

Es liegt auf der Hand, dass Sprachlehrpersonen in jüngster Zeit mit besonders vielen Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert waren als Folge der in diesem Bericht beschriebenen Entwicklungen und Aktivitäten. Es zeichnet sich ab, dass die Praxis vermehrt Leute braucht, die den Überblick behalten und als Multiplikatoren den zahlreichen Initiativen im Schulfeld Schub verleihen können. Die Einstellungen in den Lehrerzimmern gegenüber dem Wandel und der Innovation sind teilweise von Skepsis und Vorbehalten geprägt. Es

³⁹ Primary and Secondary Continuity, www.pri-sec-co.eu. Die Partner stammen aus Deutschland, Österreich, Ungarn, Spanien, Frankreich, Schweden und der Schweiz (Pädagogische Hochschule Zürich)

bedarf der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die als Miteigner der Bestrebungen der Bildungspolitik fungieren, um Ideen und Bestrebungen der Bildungsdepartemente und der Pädagogischen Hochschulen, die bei deren Realisierung mithelfen, umsetzen zu können. Zur Ausbildung von Sprachfachleuten als Praktiker trägt das Weiterbildungskonzept Zertifikatslehrgang „Schulisches Fremdsprachenlernen“ bei, das nicht nur theoretische Grundlagen im Bereich des Spracherwerbs und der Sprachdidaktik anbietet, sondern auch eine Einführung ins Projektmanagement und eine Bewusstmachung der eigenen Sprachsozialisation und Lernbiografie. Die Teilnehmenden führen anschliessend in ihrem Schulumfeld drei kleine Projekte durch (z. B. aktuelle Methodik vermitteln, das ESP einführen, die Stufenkohäsion sichern). Eine erste Durchführung des ZLGs hat gezeigt, dass die Teilnehmenden die Relevanz von Innovation besser verstehen und selbst erfahren, dass innovative Projekte praktikabel sind, wenn sie gut im eigenen Schulhaus verankert werden. Weitere Erfolgskriterien sind die Unterstützung durch die Schulleitung und das Schaffen von Netzwerken, die über die Projekte hinaus wirksam bleiben (Hutterli und Prusse 2009).

5.3 Lehrmittelentwicklung

In der Deutschschweiz spielt die Entwicklung von Lehrmitteln, die auf die Bedürfnisse des Praxisfelds zugeschnitten sind, traditionell eine grosse Rolle.⁴⁰ Der Bedarf nach zeitgemässen Sprachlehrmitteln hat sich im letzten Jahrzehnt als Folge der Einführung der zweiten Fremdsprache in der Primarschule und durch methodisch-didaktische Innovationen wie dem handlungs- und inhaltsorientierten Sprachunterricht (Content and Language Integrated Learning, CLIL) akzentuiert. Zunehmend umfassen Lehrmittelpakete auch neue Medien, die die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitern und sie mehr mit den Alltagspraktiken in Einklang bringen (interaktive CD-ROMs, Webquests, Filme etc.). Im Fokus steht der Auftrag an die Lehrmittel, die vertikale und die horizontale Kohäsion des Sprachenlernens zu sichern.

Je nach Fach und Kanton werden in der Volksschule Lehrmittel zum Teil als obligatorisch oder wahlweise obligatorisch erklärt. Während früher einzelne Autoren oder Autorenteam auf Grund eines Konzepts mit der Entwicklung und dem Verfassen beauftragt werden, gelangen Aufträge der Kantone oder von EDK-Regionalkonferenzen heute meist zur Ausschreibung in Konkurrenzverfahren, an denen sich sowohl staatliche als auch privatwirtschaftlich organisierte Lehrmittelverlage beteiligen. Die Interkantonale

⁴⁰ In der französischsprachigen Schweiz werden im Bereich (Fremd-) Sprachen keine eigenen Lehrmittel entwickelt, sondern man kauft bestehende Lehrmittel ein, die bei Bedarf an die regionalen Gegebenheiten angepasst werden.

Lehrmittelzentrale ILZ koordiniert grössere Projekte und sorgt für eine optimale Verteilung der staatlichen Lehrmittel in den ihr angeschlossenen Kantonen.

Die vertikale Kohäsion im Französischunterricht wird beispielsweise in vielen Kantonen durch ein Lehrmittel⁴¹ unterstützt, das stufenübergreifend konzipiert ist und mit einer Fülle von Materialien und Komponenten aufwartet (inkl. Themenheften, Filmen und interaktiver Software). Neben dem kontinuierlichen Sprachaufbau werden vor allem auch der Einsatz von Lern- und Texterschliessungsstrategien und die Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten (z. B. Leben in der französischsprachigen Schweiz) gepflegt. Die Handhabung des Lehrmittels wird als durchaus anspruchsvoll taxiert, es bietet jedoch Stoff für einen nachhaltigen und handlungsorientierten Unterricht. Wichtig ist wie bei allen ausdifferenzierten Lehrwerken eine gründliche Einführung für Lehrpersonen und die Pflege des Lehrmittels. Es ist zu wünschen, dass das Lehrmittel revidiert wird, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Französisch nun zu der zweiten schulisch erlernten Fremdsprache wird.

Bei den Lehrmitteln für den Englischunterricht ist die Marktlage insofern anders als bei der zweiten Landessprache, als von angelsächsischen Verlagen ein überwältigendes Angebot an Anfänger- und weiterführenden Lehrmitteln besteht, die für ein möglichst breites internationales Publikum zu taugen haben. Einzelne Kantone haben sich für solche Lehrwerke entschieden, oft mit dem Argument, dass sie pfannenfertig und erprobt sind.

Wo jedoch die Einführung einer neuen Fremdsprache oder eine Reform besondere methodische Ansätze oder sprachenübergreifende Lernwege vorsieht, sind solche Lehrmittel ab Stange in der Regel ungeeignet. In den Kantonen Zürich und Schaffhausen (teilweise auch Zug) haben sich die zuständigen Behörden einem Sprachlern- und -lehrkonzept verschrieben, das auf Content and Language Integrated Learning (CLIL) und einem aufgabenorientierten Ansatz (Task-based Learning) basiert. Die entsprechenden Lehrmittel wurden von Autorenteams aus Lehrerinnen und Lehrern, Lehrerausbildnern und international rekrutierten Fachleuten entwickelt.⁴² In der Folge wird für die Sekundarstufe I ein Lehrmittel nach dem Ergänzungsprinzip konzipiert, wobei neben einem Kernkurs sogenannte *Topic Files* zum Einsatz gelangen, mit denen Inhalte gezielt vertieft werden können.⁴³ Damit entstehen Sprachverwendungsanlässe, die den fächerübergreifenden Unterricht zwar nicht erzwingen, aber doch ermöglichen.

⁴¹ Envol 5 – 9, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

⁴² first choice, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2004 – 2007; Explorers, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006 - 2009

⁴³ Voices, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2008 - 2011

Bei der Umsetzung des Passepartout-Projekts arbeiten Autoren des Schulverlags blmv eng zusammen mit Projektvertreterinnen und -vertretern und stützen sich dabei auf das Konzept einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, das Pioniercharakter hat, um ein neues Französischlehrmittel (ab der 3. Klasse) zu realisieren. Das Lehrmittel wird somit zum Träger der Vernetzung der einzelnen Sprachdidaktiken (horizontale Kohäsion) und bedeutet eine Abkehr vom Prinzip „eine Sprache – ein Fach“. Dies wird eine grössere Umstellung in der Organisation des Sprachenlernens bedingen und erfordert den effizienten Einbau der Portfolioarbeit in das Lehrmittel.

Mit der Verankerung der Lehrmittelprojekte in den Hochschulen der Lehrerbildung erhofft man sich eine Hebelwirkung, um innovative Ideen so zu verwirklichen, dass sie praxisverträglich sind, aber nicht allzu abhängig von den oft eher eklektischen oder kurzlebigen Trends, die von grossen internationalen Verlagen gesetzt werden.

Die diversen Entscheidungen in Sachen Lehrmittelwahl zeigen, dass zwar eine Art Markt⁴⁴ spielt, wenn er auch verzerrt ist durch staatliche Einflüsse und Präferenzen von Gruppierungen in der Lehrerschaft und in lokalen und kantonalen Schulbehörden. Zu fragen wäre demnach, welche Auswirkungen die laufende Harmonisierung der Lernziele und der Koordination des Sprachenunterrichts auf die Lehrmittelentwicklung hat und ob die Methodenvielfalt bzw. -freiheit angesichts der zunehmenden Vereinheitlichung weiterhin Bestand haben wird.

6. Ausblick

6.1 Koordination der Sprachausbildung auf der Sekundarschulstufe II

Im Zuge der Strategie zum Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule der EDK (2004) sowie der aufgezeigten Entwicklungen auf der Volksschulstufe wird die Koordination des Sprachenunterrichts auf der Nachfolgestufe, d. h. den unterschiedlichen Schulbildungen der Sekundarschulstufe II, initiiert. Nicht nur die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf der Volksschule, sondern auch die angestiegenen Sprachanforderungen in der Berufswelt erfordern eine entsprechende Anpassung der Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II (Gymnasium, Fachmittelschule, Berufsmaturitätsschule, berufliche Grundbildung). Es wird nicht ein Gesamtsprachenkonzept auf der Sekundarschulstufe II angestrebt, jedoch eine kohärente Strategie mit darauf ausgerichteten Instrumenten zu deren Umsetzung. Die

⁴⁴ In diversen Kantonen wurden für den in der Primarschule einsetzenden Englischunterricht Lehrmittel aus privatwirtschaftlichen Verlagen wie Young World (Klett) oder Here comes Superbus (Macmillan) gewählt.

Vernehmlassungsergebnisse eines entsprechenden Strategie-Entwurfs, der im Auftrag der EDK von einer Expertengruppe erstellt wurde, sind aktuell in der Auswertungsphase⁴⁵. Er umfasst die folgenden Elemente:

- Bestimmung der Eintrittsvoraussetzungen in die Sekundarschulstufe II in Bezug auf die HarmoS-Standards
- Festlegung von Zielsetzungen und Möglichkeiten für deren Umsetzung hinsichtlich der unterschiedlichen Bildungswege der Sekundarschulstufe II
- Definition der Austrittsniveaus in der Sprachkompetenz in Bezug auf die Skalierung des GER für die verschiedenen Maturitätsabschlüsse (berufliche und gymnasiale Maturität) und genaue Umschreibung der verlangten kulturellen und sozialen Kompetenzen
- Vereinbarung von Koordinations- und Handlungsmaßnahmen, um die Strategien effizient und pragmatisch umzusetzen und die Qualitätsentwicklung zu sichern.

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Bildungsangebote auf der Sekundarschulstufe II differieren die Prioritäten der Umsetzungsstrategien entsprechend. Die Maturitätsausbildungen und Vollzeitschulen fokussieren eine Klärung und Präzisierung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts und eine Anhebung der zu erreichenden Sprachniveaus durch erweiterte und optimierte Unterrichtsmethoden sowie Lernangebote. In der beruflichen Grundbildung hingegen, wo teilweise kein Fremdsprachenobligatorium besteht, wird nach pragmatischen Lösungen gesucht, um ein umfassendes Fremdsprachenangebot zu gewährleisten. Somit soll auch diesen Absolventinnen und Absolventen ein Übertritt in eine tertiäre Weiterbildung offen stehen.

6.2 Internationale standardisierte Sprachdiplome

Der Erwerb international anerkannter Sprachdiplome (z. B. Cambridge Certificate in englischer Sprache, DELF / DALF in französischer Sprache, CELI, DELI in italienischer Sprache und D.E.L.E. in spanischer Sprache) gewinnt zunehmend an Attraktivität. Deren Ausrichtung an der Niveauskala des GER erhöht die Vergleichbarkeit und die internationale Anerkennung. Viele wollen damit ihre weltweite Mobilität begünstigen, sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sichern oder den Zugang zum Studium an ausländischen Universitäten erleichtern. In einigen Berufsschulen beispielsweise kann ein internationales Sprachdiplom als Teil des Abschlusses angerechnet werden. Anbieter wie Cambridge sind bereit, in diesen Fällen auch Grundlageninformationen für die Umrechnung von Prüfungsergebnissen in schweizerische Schulnoten zu geben. Aktuell erhebt die EDK in Zusammenarbeit mit

⁴⁵ Informationen dazu finden sich unter: www.edk.ch/dyn/12498.php

Vertreterinnen und Vertretern aller Bildungsstufen sowie unterschiedlichen Anbietern von Sprachdiplomen Informationen bezüglich Einsatz, Stellenwert, Anerkennung und Finanzierung von internationalen Sprachdiplomen. Gestützt auf eine nationale Befragung mittels Fragebögen auf allen Bildungsstufen und auf eine Fallstudie zum Einsatz von internationalen Sprachdiplomen in der Lehrpersonenbildung wird die Arbeitsgruppe Empfehlungen formulieren, inwiefern sich die öffentliche Hand im Bildungswesen mit den aktuellen Entwicklungen beschäftigen und Verantwortlichkeiten übernehmen soll. Es ist das Bedürfnis auszumachen nach einer transparenteren Angebotskultur der unterschiedlichen Zertifikate. Zudem zeichnet sich ein Handlungsbedarf ab, den Einsatz von Zertifikaten bei Übertritten von der Sekundarschulstufe II in die Tertiärstufe verbindlicher zu gestalten.

6.3 Weiterführende Diskussion

Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule hat Auswirkungen auf die nachfolgenden Schulstufen. Das Ziel der aktuellen Sprachentwicklungen hin zu einer funktionalen Mehrsprachigkeit bedingt einen zusätzlichen Paradigmawechsel. Nicht mehr das Vermitteln von Sprachwissen steht im Zentrum, sondern das auf reale Situationen ausgerichtete Sprachhandeln, das eigenständige Lernen, die Sprachreflexion, das mehrsprachige und interkulturelle Repertoire. Grammatik, Orthografie und Regelwissen bleiben weiterhin wichtige Bestandteile des Sprachenlernens, sie sind jedoch Mittel zur Erreichung der funktionalen Mehrsprachigkeit. Um die vertikale Kohärenz des Sprachenlernens zu garantieren, sind Massnahmen, Absprachen und Begegnungen zwischen den Lehrpersonen auf der Primar- und den Sekundarstufen I und II über die Fächer hinweg zu treffen. Unterrichtsmaterialien und -methoden, Zielvorgaben und Beurteilungsformen müssen allen bekannt sein. Für diese Vernetzung sind in der Aus- und Weiterbildung sowie in den Schulhausteams geeignete Gefässe zu planen.

Neuentwicklungen wie beispielsweise die Basisstandards können ihre Wirkung nur dann entfalten, wenn sie auf eine breite Akzeptanz bei den Lehrpersonen und der Öffentlichkeit stossen. Unabdingbar ist es, dass sie an Bekanntes anschliessen und somit kommunizierbar werden. Die HarmoS-Standards Fremdsprachen werden in diesem Sinne von den vorgängigen gesamteuropäischen Bestrebungen des GER und den davon abgeleiteten Instrumenten ESP und Lingualevel profitieren. Noch zu lösen ist die Verbindung der Schulsprachen mit den Fremdsprachen, zumal hier unterschiedliche Traditionen zugrunde liegen, auf der Ebene der Lernenden jedoch mit dem Ansatz der Mehrsprachigkeit und dem Sprachenbewusstsein (ELBE) die Grenzen zwischen den Sprachen zunehmend schwinden.

7 Bibliografie

- Antonini, Francesca, Bersani, Claudia, Christopher Guerra, Sabine und Moretti, Bruno (im Druck): *Competenze differenziate: un curriculum minimo d'italiano*. Babylonia 2/09
- BfS (Bundesamt für Statistik) (2004): *Weiterbildung in der Schweiz 2003. Auswertungen der Arbeitskräfteerhebungen 1996–2003*. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.
- BV (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999)
<http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html>
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2004):
Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination, 25. März 2004,
http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007):
Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule,
14. Juni 2007, http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf?ln=deversion=1
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007):
Sprachenunterricht Schweiz. Faktenblatt 9. November 2007,
www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_untterr/fktbl_sprachen_d.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.) (2010):
HarmoS Bildungsstandards, erscheinen voraussichtlich 2010 unter www.edk.ch
- EDK-Ost, Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2006): *Englisch Primarstufe. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Elmiger, Daniel (2008): *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation*, Bern: Schriftenreihe für Bildung und Forschung SBF,
www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_de.pdf
- European Commission (2001): *Europeans and languages. Eurobarometer 54 Special*. Brussels: Directorate General for Education and Culture.

- European Commission (2006): Europeans and languages. Eurobarometer 64.3. Brussels: Directorate General for Education and Culture.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Gajo, Laurent und Berthoud, Anne-Claude (2008): Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final. www.nfp56.ch
- Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Cambridge: Polity.
- Haenni Hoti, Andrea und Werlen, Erika (2009): Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht. www.nfp56.ch
- Hutterli, Sandra und Prusse, Michael (2009): Blending Theory and Practice: In-Service Teacher Education by Means of Innovative Projects. In Conference Proceedings, Bridging the gap between theory and practice in English language Teaching, Vienna, 26 – 28 February 2009, 68 – 70.
http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/Views_18_3_2009_special_issue.pdf
- Hutterli, Sandra, Stotz, Daniel und Zappatore, Daniela (2008): Do you parlez andere lingue? Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Lüdi, Georges und Werlen, Iwar (2005): Sprachenlandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moretti, Bruno (2008): Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano. Rapporto finale. www.nfp56.ch
- Moser, Urs, Bayer, Nicole, Tunger, Verena und Berweger, Simone (2008): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht. www.nfp56.ch
- NFP 56 (2005): Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz. Ausführungsplan des Nationalen Forschungsprogramms 56. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Pekarek Doehler, Simona und de Pietro, Jean-François (2008): L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation. Rapport final. www.nfp56.ch
- Schader, Basil (2007): Bestandaufnahme und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Materialien zum Thema Language Awareness / ELBE, www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/gutachten_elbe_schader.pdf

Schneider, Günther und North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, Chur/Zürich: Verlag Rüegger.

Schneider, Hansjakob, Häcki Buhofer, Annelies, Bertschi-Kaufmann, Andrea, Kassis, Wassilis und Kronig, Winfried (2008): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Schlussbericht. www.nfp56.ch

SpG (Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007)

Stotz, Daniel (2008): Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden. Schlussbericht. www.nfp56.ch

Stotz, Daniel, Bossart, Marie-Nicole und Fischli, Patrik (2009): Schulisches Sprachenlernen im Wechselspiel von Gesellschaft und Identität. Bulletin VALS/ASLA 89, 41-59.

Werlen, Iwar (2009): Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht. www.nfp56.ch

Autorin/Autor:

lic.phil. Sandra Hutterli

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Koordinationsbereich Obligatorische Schule, Schwerpunkt Sprachen

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Speichergasse 6

CH-3000 Bern 7

hutterli@edk.ch

Prof. Dr. phil.-hist. Daniel Stotz

Dozent und Forscher

Abteilung Sprachen

Pädagogische Hochschule Zürich

Lagerstrasse 5

CH-8090 Zürich

daniel.stotz@phzh.ch

Wertvolle Rückmeldungen erhielten die Autoren zudem von Heinz Rhynd und Hans Ambühl, beide Generalsekretariat der EDK, sowie Daniel Elmiger, IRDP Neuchâtel und Mitglied Koordinationsgruppe Sprachen (KOGS) der EDK.