

DAS GESAMTSPRACHENKONZEPT VON 1998 — 20 JAHRE DANACH

Dans le numéro 4/1998 de *Babylonia*, j'ai eu la chance de présenter les réflexions d'un groupe de travail mandaté par la CDIP en 1997/1998 pour un concept général des langues en Suisse. Vingt ans plus tard, la possibilité m'est offerte de tirer un bilan. Comment s'est passée l'implémentation des recommandations? Qu'est-ce qui a été atteint? Que reste-t-il à faire? Certains éléments des recommandations devraient-ils être questionnés dans le contexte (éducationno-)politique actuel?

● Georges Lüdi | Basel



Georges Lüdi a enseigné la linguistique générale à l'Université de Neuchâtel et la linguistique française à l'Université de Bâle où il a été doyen de la Faculté des lettres. Il a dirigé de

nombreux projets de recherche en sociolinguistique et linguistique appliquée et dirigé le groupe d'experts mandaté par la CDIP en 1997/1998 d'élaborer un Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse.

Ses travaux ont porté principalement sur le plurilinguisme, les langues en contact et les langues au travail, l'acquisition des langues étrangères ainsi que sur la politique linguistique éducative. Il a publié de nombreux livres comme (co-) auteur ou coordinateur ainsi que plus de 250 articles.

Kontext

Seit ihrer Gründung 1848 definiert sich die offizielle Schweiz stolz als drei-, seit 1938 sogar als viersprachig. Die einzigartige Chance der territorialen bzw. institutionellen Mehrsprachigkeit wurde und wird freilich oft zu wenig wahrgenommen, weil viele Menschen sich mit der Tatsache schwer tun, dass die Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Staat mit der Verpflichtung verbunden ist, die jeweils anderen Sprachen und Kulturen kennen zu lernen. Deshalb versuchte die EDK 1975 Gegensteuer zu geben. Sie tat dies mit der Betonung des Unterrichts in einer 2. Landessprache, dessen Vorverlegung in die 4./5. Klasse und – zu einem Zeitpunkt, als Europa die Bedeutung der Kommunikation als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen begann, – mit der Formulierung kommunikativer Lernziele. Doch noch bevor diese Empfehlungen vollständig umgesetzt waren, hatte sich die Meinung verbreitet, der „frühe“ Beginn käme eigentlich viel zu spät – und Englisch sei als internationale *lingua franca* sowieso viel wichtiger als die 2. Landessprache. Dies führte 1997

zum Auftrag der Kommission für Allgemeine Bildung der EDK an eine Expertengruppe diese Fragen anzugehen und ein *Gesamtsprachenkonzept* auszuarbeiten (<https://edudoc.ch/record/25519/files/Gesamtsprachenkonzept.pdf?version=1>). Grundsätzlich ging es darum, „aufbauend auf den vorhandenen ein- oder mehrsprachigen Kompetenzen (...) die Repertoires der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer integrierten Sprachpädagogik ohne Erhöhung der Gesamtbelastung in Richtung einer funktionalen Mehrsprachigkeit [zu erweitern].“ Dazu sollten namentlich der Beginn des Fremdsprachenunterrichts vorverlegt und ab der Primarstufe sowohl eine zweite Landessprache als auch Englisch unterrichtet werden, wobei die Reihenfolge sprachregional koordiniert werden sollte.

Entwicklungen

Die EDK liess sich zunächst einige Jahre Zeit, verabschiedete im März 2004 aber die auf dem Gesamtsprachenkonzept von 1998 basierenden Eckwerte ihrer Sprachenstrategie und 2011 nationale Bildungsziele für die zweite Landessprache

und Englisch. Trotz einer verbreiteten Müdigkeit bezüglich des Unterrichts der zweiten Landessprache an der Primarschule (mehrere diesbezügliche kantonale Initiativen wurden in Volksabstimmungen verworfen) wird dieses Sprachenkonzept heute in 23 Kantonen umgesetzt.

Allerdings ist die Wirksamkeit des Sprachenunterrichts weiterhin nicht optimal. Eine Evaluation in der Innerschweiz ergab z.B., dass die Lernziele am Schluss der obligatorischen Schulzeit, namentlich in der 2. Landessprache, oft nicht erreicht werden (Peyer *et al.*, 2016) und bestätigt kritische Berichterstattungen in der Presse (z.B. NZZ vom 5.4.2017 oder die BaZ vom 8.1.2018). Deshalb unternimmt die EDK immer wieder neue Anläufe zur Verbesserung, zuletzt mit den Empfehlungen vom 26. Oktober 2017 (https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf)¹. Dies hat viele Gründe. Zunächst ist es offensichtlich nicht ausreichend, mit dem Fremdsprachenunterricht in homöopathischen Dosen früher zu beginnen. Auch ist das stufenübergreifende Sprachenlernen von der Grundstufe bis zur Berufsausbildung bzw. Hochschule nach wie vor nicht gewährleistet. Zudem sind die Formen der Evaluation der erworbenen Kenntnisse weiterhin umstritten. Schliesslich ist der geforderte Einbezug der Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund in eine integrierte Sprachdidaktik pädagogisch herausfordernd und politisch nicht einfach vermittelbar. Aber auch die sprachpolitische Rolle des Erwerbs einer dritten Landessprache wird erst ansatzweise wahrgenommen.

An dieser Stelle ist kein Platz für eine umfassende Bilanz. Wir werden uns deshalb im Folgenden auf Kommentare zu vier Stichworten beschränken: Mehrsprachigkeitsdidaktik, bi-/plurilingualer Unterricht, Austauschpädagogik/Sprachaufenthalte und Ausbildung der Lehrpersonen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Gemäss weit verbreiteter sozialer Vorstellungen werden (Fremd-)Sprachen einzeln und getrennt voneinander erworben. Lernziele werden traditionell pro Einzelsprache festgelegt und deren Erfüllung einzeln überprüft. Selbst das Europäische Sprachenportfolio – im übrigen ein weit verbreitetes Werkzeug zur Verbesserung der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts – macht darin keine Ausnahme.

Es stellt sich die Frage, inwiefern solche Vorstellungen für das schulische Sprachenlernen angemessen sind. Forschungsergebnisse weisen nämlich auf die Existenz integrierter mehrsprachiger Kompetenzen hin (Cook, 2008), auch in ihrer Abbildung im Gehirn, wobei die Integration bei früher Mehrsprachigkeit noch deutlicher ist (Nitsch, 2007). Offensichtlich ist das menschliche Gehirn für Mehrsprachigkeit eingerichtet und gibt es so etwas wie einen „plurilingual asset“ beim Sprachenlernen (Bono & Stratilaki, 2009). Wer weitere Fremdsprachen lernt profitiert mit anderen Worten dank expliziter Sprachbrücken und der Ausnutzung bereits ausgebildeter neuronaler Netzwerke von seiner Multikompetenz. In der Tat beeinflusst gemäss dem dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (Herdina & Jessner, 2002) das Lernen einer weiteren Sprache *alle* bisherigen Systeme und führt zu – positiven oder störenden – Transfererscheinungen. „Nach einer Phase hoher Variabilität pendelt sich das Gesamtsystem im Laufe der Zeit wieder ein. (...) Ein Unterricht, der diese Phänomene als Lernchancen nutzt und damit multilinguales Bewusstsein (...) aufbaut, wird dazu beitragen, dass die Vernetzung aller Sprachen im Gesamtsystem der Schülerinnen gestärkt wird und sich diese neuen Systemeigenschaften ausbilden können“ (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015: 212f.).

Im Einklang mit dem Forschungsstand forderte deshalb das Sprachenkonzept, was damals „abgestimmte Sprachdidaktiken“ genannt wurde. Dabei ging es einerseits um die Entwicklung von Sensibilität für die sprachliche Vielfalt und die unterschiedlichen Aspekte von Sprache, andererseits um das Kennenlernen der im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen (Schulsprache, Fremdsprachen, Herkunftssprachen) und die Herausarbeitung ihrer Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. Daraus hat sich eine eigentliche Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt, welche neben eigenständigen Lehrmitteln wie *éveil aux langues* / Begegnung mit Sprachen, mit explizitem Bezug zu den mehrsprachigen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler, auch konkrete Anknüpfungsmöglichkeiten für den Unterricht der einzelnen Fremdsprachen und namentlich eine eigentliche Drittsprachendidaktik umfasst. Neu entwickelte Lehrmittel (z.B. im Rahmen des Konzeptes *Passepartout* in der Nordwestschweiz oder des Lehrmittelangebots des

¹ So sollen gute Unterrichtsbedingungen gewährleistet werden, u.a. die didaktische und methodische Kontinuität zwischen allen Schulstufen, etwa durch Abstimmung der Art der Beurteilung auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts bei Stufenübergritten. Empfohlen werden Lehrmittel, die den Lehrpersonen die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung sowie das Angebot vielfältiger und altersgerechter Lehr- und Lernformen. Dazu kommen Massnahmen zur Entwicklung und Erhaltung der sprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen für Fremdsprachen (inkl. Austausch- und Mobilitätsaktivitäten) und die Definition berufsspezifischer Sprachkompetenzprofile. In einem grösseren Rahmen sollen die Fachdidaktik im Sprachenbereich als wissenschaftliche Disziplin weiterentwickelt und Projekte zur Unterrichtsentwicklung gefördert werden.

Dann (und vor allem) gilt es, neue Praktiken im Umgang mit Mischformen zu entwickeln.

Lehrmittelverlags Zürich für die Volksschule im Fachbereich Englisch) schaffen explizite Sprachbrücken zwischen den Schulsprachen. Freilich wies eine Evaluation der Pilotphase von *Passepartout* durch das IRDP (Singh & Elmiger, 2016) darauf hin, dass Vernetzungen in Form von sprachenübergreifendem Unterricht kaum stattfanden. Und ist es Zufall, dass in den Empfehlungen von 2017 nur an einer einzigen Stelle von Mehrsprachigkeitsdidaktik die Rede ist und dass in der Broschüre des Lehrmittelverlags zum Englischen in der Volksschule von 2006 (4. Aufl. 2016) der Begriff „Mehrsprachigkeit“ fehlt und dass zwei von drei der 2012 vom Zürcher Bildungsrat für die Sekundarstufe als „alternativ-obligatorisch“ bezeichneten Lehrmittel (*English Plus* und *New Inspiration*) aus (einsprachigen) englischen Verlagen stammen? Man kann daraus schliessen, dass die Umsetzung des Lernziels „mehrsprachige Kompetenzen“ auf breiten Widerstand stösst (oder zumindest an mangelndem Bewusstsein scheitert) und einzelsprachliche Kompetenzen (am besten vornehmlich auf Englisch, wie die Initiativtexte gegen zwei Fremdsprachen an der Primarschule durchblicken liessen) nach wie vor das Idealbild darstellen.

Daraus ergeben sich zwei Feststellungen bzw. Forderungen.

> Zunächst ist eine integrierte Evaluation mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen (auch im Rahmen der Berufsbildung) notwendig, die sich vom Stereotyp der „muttersprachlichen“ Kompetenzen löst. Entsprechende Vorarbeiten wurden inzwischen im Rahmen eines Projektes des Europarates für neue Deskriptoren vorgelegt (Council of Europe, 2017).

> Dann (und vor allem) gilt es, neue Praktiken im Umgang mit Mischformen zu entwickeln. Alle Untersuchungen zum Englischen (oder Deutschen, Französischen etc.) als *lingua franca* zeigen, dass ihre Verwendung durch Nicht-Muttersprachler immer – aber je nach Kompetenzniveau natürlich in unterschiedlichem Masse – von *code-switching* bzw. *code-mixing* geprägt sind (z.B. Berthoud *et al.*, 2013). Mehrsprachige Repertoires müssen verstanden werden als Menge von Ressourcen; auf der Grundlage einer Reihe von Spracherfahrungen in vielen Sprachen bildet sich allmählich die erwähnte, holistisch verstandene „Multikompetenz“ heraus, welche äusserst heterogen ist und Ele-

mente aus unterschiedlichen Registern und Sprachen enthält, die zu einem sehr unterschiedlichen Grad beherrscht werden können. Mehrsprachige Repertoires werden von den Sprechern gemeinsam mobilisiert, um einvernehmlich Lösungen praktischer Probleme zu finden (cf. Lüdi & Py, 2009). Dass dabei die Grenzen zwischen den Sprachen auch verwischen können, lässt sich empirisch nachweisen, wie Beobachtungen zur mehrsprachigen Kommunikation am Arbeitsplatz zeigen (Lüdi *et al.*, 2016). Es gehört mit zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, den heiklen Balanceakt zwischen der Förderung der Trennung zwischen den Einzelsprachen und der Ausnutzung einer „compétence plurilingue d'appropriation“ (Bono & Stratilaki, 2009) zu bewerkstelligen. Diese erlaubt nicht nur die Ausnutzung von Sprachbrücken zwischen den Sprachen, sondern führt auch zu kompensatorischen Strategien, wenn die entsprechenden Sprachmittel in der gewählten Zielsprache fehlen.

Zwei-/mehrsprachiger Unterricht

Derartige Mischphänomene sind auch im Unterricht dann häufig, wenn Fachinhalte in einer fremden Sprache erworben werden. Damit wird eine weitere zentrale Empfehlung des Gesamtsprachenkonzepts angesprochen: Formen des zwei- oder mehrsprachigen Unterrichts.

Blenden wir zurück. Frühfremdsprachunterricht war ein Kernpunkt der Reformen von 1975 (2. Landessprache ab der 5. Klasse). Im Anschluss an das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – und im Einklang mit einem europäischen Trend – wurde der Beginn des Fremdsprachenunterrichts seither in fast allen Kantonen weiter vorverlegt. Argumentiert wurde mit den Vorteilen individueller Mehrsprachigkeit auf einer kognitiven Ebene (z.B. mehr Tiefe und konzeptioneller Reichtum, vielfältigere, facettenreichere Formen der Handhabung von Wissen, Förderung von metasprachlichen Prozessen und Problematisierung neu erarbeiteter und vermittelter Wissensselemente), aber auch auf einer sozialen und strategischen Ebene (z.B. Formen der Partizipation und Strategien der Problemlösung und Entscheidungsfindung). Diese Vorteile beruhen zwar auf einer neurobiologischen Grundlage und sind empirisch nachweisbar (vgl. Compendium, 2009), aber sie sind zunächst das Er-

gebnis frühkindlicher Mehrsprachigkeit, wo Kinder permanent zwei oder mehr Sprachen ausgesetzt sind. Viele meinten, man könne die Leichtigkeit, mit welcher Kleinkinder Sprachen lernen, problemlos auf frühen Fremdsprachenunterricht übertragen. „Je früher, desto besser“ also? Zu hohe Erwartungen wurden bald enttäuscht. Man hatte vergessen, dass Kleinkinder ihre Sprachen in der Interaktion mit vertrauten Menschen und in einer hohen zeitlichen Intensität erleben, welche sich in wenigen Wochenstunden Fremdsprachenunterricht nicht einfach simulieren lassen.

Internationale Studien haben in der Tat nachgewiesen, dass innerhalb des klassischen Fremdsprachenunterrichts „Frühstarter“ am Schluss der Schulzeit ohne zusätzliche Massnahmen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen kaum mehr messbare Vorteile haben. Oder anders gesagt: *“... without massive exposure to that language, their learning pace [sc. in early childhood] will be slow and they will be deprived of the potential advantage that belongs to their being young. The benefit of learning in early childhood lies mainly in the achievement of near-native pronunciation and intonation, and for that, children need to have appropriate phonetic models to imitate and need to have (and take) plenty of opportunities for fluent and significant interaction in the target language. Starting at an early age also provides more time for learning, though this is not without challenges for learners and for the school system alike. For learners, more time means that they may become frustrated by the slow progress typical of foreign-language learning when there is no real contact with the foreign language outside the classroom. For the school system, more time means more attention needs to be paid to continuity in the curriculum.”* (Muñoz, 2016)

Man darf daraus aber nicht den Schluss ziehen, das Experiment Frühfremdsprachenunterricht sei grundsätzlich zum Scheitern verurteilt. Die Frage stellt sich vielmehr, wie man die Intensität und Authentizität des Sprachgebrauchs massiv verbessern kann. Eine Antwort lautet „Austauschaktivitäten“ (s. unten). Eine andere wird in den Empfehlungen der EDK für die Volksschule vom Oktober 2017 angedeutet. Da wird von „immersiven Sequenzen“ in anderen Fächern gesprochen, allenfalls unter Einbezug von Sprachassistentinnen und -assistenten bzw. anderen Personen, deren Erstsprache die Zielsprache ist. Auch Projekte und Workshops,

im Rahmen welcher „die Landessprachen“ rezeptiv oder produktiv verwendet werden sollen, werden erwähnt.

Im Gesamtsprachenkonzept von 1998 war von bilinguaem Unterricht die Rede, in welchem Inhalte eines Sachfachs in der Fremdsprache vermittelt werden und die Fremdsprache zur Arbeitssprache wird. Obwohl Vergleiche von Prüfungsleistungen in Sachfächern vermuten liessen, dass sich der Gebrauch einer Zweitsprache ungünstig auf das Sachfachlernen auswirken kann – z.T. wegen ungenügender Sprachkenntnisse von Lernenden und Lehrenden (Marsh, Hau & Kong, 2000 für Hongkong; vgl. aber auch neulich Piesche, 2015) –, deuten neuere deutsche Langzeitstudien an, dass die Lernenden bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten keine Leistungsdefizite aufgrund der fremdsprachlichen Unterrichtsinstruktionen in der Erstsprache und in Sachfächern erleiden und teilweise sogar signifikant bessere Resultate erreichen (Zaubauer & Möller, 2007, 2010; Baumert et al., 2012; siehe auch: https://www.iaa.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IAA/Projekt_Immersion/Vortrag_Gebauer_Zaubauer_Moeller.pdf). Es hat sich gezeigt, dass es sich dabei um einen besonders vielversprechenden Weg zur Herausbildung von fremdsprachlichen, interkulturellen und fachlichen Kompetenzen handelt. Beispiele dafür finden sich in der Schweiz auf allen Stufen der Bildungssysteme. Zunehmend beliebt sind Studiengänge in einer Fremdsprache an Hochschulen (meist auf Englisch und leider oft ohne didaktische Unterstützung). Erfreulich ist auch die wachsende Anzahl von Angeboten für eine zweisprachige Maturität (s. schon Elmiger, 2008) und Ansätze zu einem bilingualen Unterricht an Berufsfachschulen, namentlich in den Kantonen Zürich und Luzern, mit der Begründung, dass fremdsprachliche Kompetenzen auf dem internationalen Arbeitsmarkt wesentlich zur Flexibilität der zukünftigen Arbeitnehmenden beitragen. Auf den unteren Stufen (Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I) haben namentlich (halb) private Schulen eine Marktlücke entdeckt und ausgenützt. Im Bereich der öffentlichen Schulen sind zwar Projekte und Evaluationen vorhanden, allerdings hat sich der bilinguale Unterricht – ausser in mehrsprachigen Regionen – nicht richtig durchsetzen können, wohl nicht nur aufgrund finanzieller und administrativer Schwierigkeiten.

Obligatorisch oder nicht, entscheidend ist zunächst, dass Austausch nicht mehr als ausserschulische Aktivität, sondern als Bestandteil der Fremdsprachenlehrpläne wahrgenommen wird.

Hier gibt es noch ein grosses Potential, das ausgenutzt werden sollte, wofür sich zahlreiche Lehrkräfte und Spezialisten, z.B. im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des Mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (APEPS) einsetzen.

Austauschpädagogik/ Sprachaufenthalte

Eine weitere zentrale Empfehlung des Gesamtsprachenkonzepts lautete: „alle Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, an Formen des sprachlichen Austausches teilzuhaben, welche in die übrigen sprachpädagogischen Aktivitäten integriert sind.“ Natürlich dachte man an Austausch innerhalb der Schweiz, über die Sprachgrenzen hinweg, sei es schulklassenweise, individuell oder mittels moderner Kommunikationsmittel. Zu diesem Zweck stellte das Bundesamt für Kultur der ch-Stiftung (ab 2017 ersetzt durch die Movetia, die Schweizer Agentur für Austausch und Mobilität, welche von der Schweizerischen Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität [SFAM] getragen wird) jährlich rund eine Million Franken zur Verfügung. Doch wenn, wie Christoph Büchi einmal schrieb, „die meisten Deutschschweizer und Romands (...) in getrennten Sphären [leben], bisweilen würde man sogar meinen: auf verschiedenen Planeten“, dann ist die Begeisterung für eine Reise zum anderen „Planet“ erstaunlich gering. Mangelt es am politischen Willen, obwohl der Bundesrat 2014 durch ein Postulat beauftragt wurde, „ein umfassendes Konzept für einen systematischen Sprachaustausch auszuarbeiten“, um jedem Kind im Laufe seiner Schulzeit einen Aufenthalt in einem anderen Sprachgebiet zu ermöglichen? Wäre es sinnvoll, den Sprachaustausch obligatorisch zu erklären? Oder würde, wie dies der Zürcher Regierungsrat im Sommer 2017 meinte, ein flächendeckender ob-

ligatorischer Schüleraustausch – ungeachtet des unbestrittenen pädagogischen Nutzens – zu einer „erheblichen logistischen und administrativen Belastung“ – um nicht zu sagen Überbelastung – der Erziehungssysteme führen? Immerhin bekannte sich die EDK im Oktober 2017 ausdrücklich dazu, Austausch- und Mobilitätsaktivitäten zu unterstützen, um die gelernte Sprache in authentischen Situationen kommunikativ zu verwenden und den Nutzen des Sprachenlernens unmittelbar erfahrbar zu machen. Dies muss selbstverständlich über die obligatorische Schulzeit hinaus auch die Sekundarstufe II (Allgemein- und Berufsbildung) und den Tertiärbereich mit einschliessen. Dies gilt namentlich für die Festlegung von Richtzielen, die über alle Ausbildungsstufen hinweg ein zusammenhängendes Sprachlernangebot mit entsprechender Transparenz gewährleisten sollen. Diese Koordinationsarbeit ist weitgehend noch zu leisten.

Obligatorisch oder nicht, entscheidend ist zunächst, dass Austausch nicht mehr als ausserschulische Aktivität, sondern als Bestandteil der Fremdsprachenlehrpläne wahrgenommen wird. Die im „Sprachbad“ erworbenen Kompetenzen ersetzen die üblichen schulischen Lernziele nicht, aber sie ergänzen sie und tragen zur Motivation für das Sprachenlernen bei. Aber es reicht nicht, Austauschschüler/innen mit Gastschulen bzw. Gastfamilien zusammenzuführen. Der Austausch bedeutet für Lehrpersonen, Schulleiter, Eltern und Jugendliche eine eigenständige pädagogische Aktivität. Dies schliesst zwingend die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Sprachaufenthalts mit ein.

Vorbildlich sind diesbezüglich die Arbeiten des Europäischen Fremdsprachenentrums des Europarates in Graz mit namhafter Schweizer Beteiligung. Unter dem Namen „Plurimobil“ werden Elemente einer nachhaltigen Austauschdidaktik angeboten, konkret: Lernszenarien und Aktivitäten vor, während und nach der Mobilität für alle Stufen: Grundschule bis Sekundarstufe II, inkl. berufsbildende Schulen, sowie die Ausbildung von Lehrpersonen (Details auf: plurimobil.ecml.at). Zukunftsweisend ist namentlich die Ausweitung auf die Berufsausbildung. Zwar existieren bereits Austauschaktivitäten im Rahmen von Berufslehren, z.B. das von Höchle Meier (2014) beschriebene Mobilitätsprojekt „Euregio-Zertifikat“, welches Lernenden bzw. Berufsschüler/

innen die Chance bietet, durch ein mindestens vierwöchiges Praktikum berufliche Erfahrung im benachbarten Ausland bereits während der Ausbildung zu sammeln, oder die ähnliche Ziele verfolgende Aktion xchange der Internationalen Bodenseekonferenz und der Arbeitsgemeinschaft Alpenländer [<http://www.xchange-info.net>]. Ein vergleichbarer Vorschlag, für Lehrlinge Austauschprogramme im Ausland einzuführen, machte 2017 der Aargauer HSG Student Robin Rösli.

Freilich dürfen die Beteiligten dabei nicht einfach sich selbst überlassen werden. Der Erfolg der sprachlichen und interkulturellen Lernprozesse hängt entscheidend von deren didaktischen Einbettung ab, nicht zuletzt in den Berufsschulunterricht; und der Rahmen sollte sich nicht auf den blossen Austausch zwischen den Sprachregionen beschränken. Als Voraussetzung für den Erfolg der Schweiz in einer zunehmend globalisierten Welt muss der Horizont für die Mobilität erweitert werden – auch weit über das englischsprachige Ausland hinaus. Dies sollte Bestandteil aller Fremdsprachenlehrpläne werden.

Ausbildung der Lehrpersonen

Ein wesentlicher Anteil des Widerstands gegen den Unterricht von zwei Sprachen an der Primarschule stammt aus Kreisen der Lehrkräfte. Dabei war deren Ausbildung schon 1998 ein zentraler Bestandteil der Empfehlungen des Gesamtsprachenkonzepts. Dennoch greifen die Empfehlungen der EDK vom 26. Oktober 2017 wiederum die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf. Was ist schiefgelaufen?

Die neuesten Empfehlungen lassen sich als Indizien für eine Reihe von Problemen deuten, wobei offensichtlich die Entwicklung und Erhaltung der sprachlichen Kompetenzen im Zentrum stehen. Einerseits soll die Wahl der Landessprachen als Studienfächer attraktiver werden und sollen mehrere Sprachen parallel studiert werden können. Andererseits belegt der Hinweis auf die Möglichkeit, ein nicht-sprachliches Fach immersiv in einer anderen Landessprache studieren zu können, das Bewusstsein für die Notwendigkeit, neben den sprachlichen auch die fachlichen Voraussetzungen für bilingualen Unterricht gerade auch in den anderen Landessprachen zu schaffen. Dass die berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für

Fremdsprachen in den Bildungsinstitutionen offensichtlich nicht überall den Anforderungen genügen, ist kein Geheimnis und trägt wohl in der Tat wesentlich zur mangelnden Unterstützung der Reformen durch die Lehrkräfte bei. Dazu sind aber weitere Ressourcen notwendig. 1998 war namentlich vom Einbezug „integrierter Aufenthalte in anderen Sprachgebieten in die Programme für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer „ die Rede. 2017 gehen die Empfehlungen der EDK noch weiter und verlangen, „die Lehrpersonen finanziell und logistisch unterstützen, damit diese ihre sprachlichen Kompetenzen während ihres gesamten Berufslebens erhalten und erweitern können, zum Beispiel im Rahmen eines Austauschs.“ Zurzeit ist die bloss eine Empfehlung an die Kantone. Es bleibt zu hoffen, dass trotz des überall spürbaren Spardrucks hier auf die Worte Taten folgen werden.

Fazit

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass das Gesamtsprachenkonzept von 1998 grundsätzlich auf fruchtbaren Boden gefallen ist und viele erfolgreiche Umsetzungsschritte unternommen wurden. Die Methoden der Sprachvermittlung wurden gewaltig verbessert, die Ausarbeitung von Kompetenzprofilen, aber auch von Formen der Evaluation der erworbenen Kompetenzen haben grosse Fortschritte gemacht, Konsequenzen für die Lehrerbildung und die Gestaltung von modernen Lehrmitteln wurden gezogen. Zwar lernen noch nicht alle Schülerinnen und Schüler an der Volksschule zusätzlich zur lokalen Landessprache – mindestens eine zweite Landessprache sowie Englisch; auch haben viele – trotz bedeutender Investitionen in das Projekt *italiano subito* (<http://www.italianosubito.ch>) die Möglichkeit noch nicht, eine zusätzliche Landessprache zu erwerben. Noch hapert es auch mit der Transparenz und Kohärenz des Fremdsprachenlernens nicht nur über alle Schulstufen hinweg, sondern auch beim lebenslangen (Weiter-)Lernen. Aber die breite Anerkennung der Bedeutung von mehrsprachigen Kompetenzen in weiten Kreisen der Bevölkerung (immer wieder durch Abstimmungsergebnisse bestätigt) und in der Arbeitswelt stimmen zuversichtlich, dass die am Anfang des Jahrtausends eingeleiteten Reformen weitergeführt und – wo nötig – verbessert oder gar erfolgreich abgeschlossen werden.

Referenzen

Baumert, J., Köller, O. & Lehmann, R.

(2012). Leseverständnis im Englischen und Deutschen und Mathematikleistungen bilingual unterrichteter Schüler am Ende der Grundschulzeit. Ergebnisse eines Zwei-Wege-Immersionprogramms. *Unterrichtswissenschaft* 40, 290-313.

Berthoud, A.-Cl. et al. (eds.) (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. Results from the DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins.

Bono, M. & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism* 6/2, 207-227.

Compendium (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One: Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*. Brussels: European Commission.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Council of Europe (2017). *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (Provisional Edition). Strasbourg.

Elmiger, D. (2008). *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). „Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?“. In: E. Allgäuer-Hackl et al. (eds.), *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Höchle Meier, K. (2014). *Construction discursive des représentations de stages professionnels dans des entreprises de la région du Rhin supérieur: une étude de cas*. Tübingen/Basel: Francke.

Lüdi, G., Höchle Meier, K. & Yanaprasart, P. (eds.) (2016). *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The Case of Multilingual Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 154-167.

Marsh, H., Hau, K.T. & Kong, C.K. (2000). Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review* 70/3, 302-347.

Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.

Muñoz, C. (2016). What is the best age to learn a second/foreign language? *Canadian Modern Language Review*. <http://www.utp.journals.press/journals/cmlr/Munoz>

Nitsch, C. (2007). „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: T. Anstatt (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb - Formen - Förderung*. Tübingen: Narr, pp. 47-68.

Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ: Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests. Durchgeführt vom 1. Oktober 2014 bis 7. Dezember 2015 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. <http://doc.rero.ch/record/259287/>

Piesche, N. (2015). *CLIL im naturwissenschaftlichen Unterricht – Auswirkungen auf den Wissenszuwachs und die Motivation im Sachfach. Ergebnisse eines randomisierten kontrollierten Feldexperiments an Realschulen*. Dissertation, PH Ludwigsburg.

Singh, L. & Elmiger, D. (Hrsg.) (2016). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009-2016*. Neuchâtel, IRDP.

Zaubauer, A.C.M. & Möller, J. (2010). Schulleistungsentwicklung immersiv unterrichteter Grundschüler in den ersten zwei Schuljahren. *Psychologie in Entwicklung und Unterricht* 57, 30-45.

Webseiten

- <http://www.italianosubito.ch>
- http://eacea.ec.europa.eu/LLP/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/methodology_en.pdf
- <http://doc.rero.ch/record/259287/>
- https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehmittelsites/voices/voices_downloads/Englisch_in_der_Volksschule.pdf
- <https://plurimobil.ecml.at/>
- https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf
- <https://phbl-opus.phlb.de/files/459/Dissertation+Endfassung+17.02.16.pdf>
- https://www.iaa.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IAA/Projekt_Immersion/Vortrag_Gebauer_Zaubauer_Moeller.pdf
- <https://edudoc.ch/record/25519/files/Gesamtsprachenkonzept.pdf?version=1>