

Daniel Elmiger

Das Kreuz mit dem Schweizer Fremdsprachen- unterricht

Wohin mit den Landessprachen ?

**Das Kreuz mit dem Schweizer
Fremdsprachenunterricht.
Wohin mit den Landessprachen?**
Daniel Elmiger

In der Reihe «**Penser la Suisse**» erscheinen die Publikationen des gleichnamigen Think Tanks, einem als Verein organisierten Zusammenschluss von Professorinnen und Professoren aus den Sozialwissenschaften. Der Think Tank «Penser la Suisse» hat es sich zum Ziel gesetzt, nicht nur reaktiv sondern aktiv Erkenntnisse aus der Wissenschaft zu aktuellen und zukünftigen Problemlagen, aber auch generell zur Schweiz, hauptsächlich in Form von Publikationen zu verbreiten und damit zur Meinungsbildung sowohl in der Gesellschaft wie auch in der Politik beizutragen.

<http://penserlasuisse.ch>



Das Kreuz mit dem Schweizer Fremdsprachen- unterricht

**Wohin mit den
Landessprachen?**

Daniel Elmiger

Publiziert mit der Unterstützung der Oertli-Stiftung.

Der Seismo Verlag wird vom Bundesamt für Kultur für die Jahre 2021–2025 unterstützt.

Publiziert von

Seismo Verlag, Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen AG,
Zürich und Genf
Zeltweg 27, 8032 Zürich

www.seismoverlag.ch
buch@seismoverlag.ch

Text © der Autor 2025

ISBN 978-3-03777-308-6 (Print)

ISBN 978-3-03777-904-0 (PDF)

ISSN 2813-2378 (Druck)

ISSN 2813-236X (Online)

<https://doi.org/10.33058/seismo.30904>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung – nicht kommerziell – keine Bearbeitung
4.0 international Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Umschlagkonzept: Hannah Traber, St. Gallen

Inhalt

Einleitung	9
Eine neue schulpolitische Landschaft	11
Wie steht es um den sprachlichen Zusammenhalt?	13
Eine These und mögliche Einwände	15
Sprachen nicht gegeneinander ausspielen	17
Übersicht über die Kapitel	19
Dank	21
 Kapitel 1: Anekdaten	 23
Lehrpersonen, die sich unwohl fühlen – oder ganz fehlen	24
Maturitätsprüfungen	26
Späte Erkenntnis, dass Sprachen nützlich sind	27
Au-pair-Aufenthalte, Welschlandjahr und Armee	28
Dienstleistungen nur in einer Sprache	29
Innerschweizerische Kommunikation: Gilt das Schweizer Modell noch?	30
 Kapitel 2: Statistiken zu Sprachen und zum Sprachgebrauch	 33
Von der Volkszählung zur Strukturhebung	35
Hauptsprachen der Schweizer Bevölkerung	36
Sprachen im Privat- und Berufsleben	38
 Kapitel 3: Desinteresse und mangelnde Motivation	 41
Vorstellungen und Einstellungen	41
Schlechte Wahrnehmung der Landessprachen	44

Kapitel 4: Schweizer Sprachenpolitik: ein föderalistisches System mit Koordinationsbedarf	49
Sprachenunterricht als Big Business	49
Ein föderalistisches Schulsystem	50
Ein Kompromiss für den Sprachenfrieden	51
Eine vertikale Vertrauenskette	53
Verlogenheiten	55
 Kapitel 5: Vor lauter Zielen den Wald nicht mehr sehen	 59
Ziele des Sprachenlernens	60
Lehrpläne und sprachliche Ziele	62
Literatur und Kultur	65
 Kapitel 6: Fehlende belastbare Resultate	 71
Schulische und andere Sprachstandserhebungen	76
Resultate aus dem Sprachenunterricht	77
Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse von Erwachsenen	82
 Kapitel 7: Versprechen der Fremdsprachendidaktik	 85
Schönwetterdidaktik	85
Gute Bedingungen, schlechte Bedingungen	86
Die Ausbildung soll es richten	89
Diesmal aber wirklich kommunikativ und handlungsorientiert!	90
Sprachen lernen oder Mehrsprachigkeit einüben?	93
 Kapitel 8: Welcher Umgang mit neuen technologischen Entwicklungen?	 97
Automatische Erkennung und Verarbeitung von Text	99
Künstliche Intelligenz: Generierung und Zusammenfassung von Text	100

Automatische Übersetzungen	101
Welche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht?	102
Kapitel 9: Zweisprachiger Unterricht und Austausch sind vielversprechend. Auch für die Landessprachen?	109
Zweisprachiger Unterricht	109
Austausch, Aufenthalte und Begegnung	115
Kapitel 10: Fazit – was nun?	121
Klärung der Auslegeordnung	121
Ein neues Mehrsprachigkeitsmodell?	124
Bereich Schule	129
Klarere Ziele	131
Mehr informelles Sprachenlernen (auch: Immersion)	132
Noten sind keine Niveauüberprüfung	135
Die Schweizer Schulpolitik überdenken	136
Den frühen Sprachenunterricht abschaffen?	138
Die Verantwortung weiterreichen?	139
Den Sprachenunterricht selektiver machen?	140
Literaturverzeichnis	143

Einleitung

In diesem Buch geht es um die Schweizer Landessprachen – und im Besonderen um das Deutsche und Französische, die als Fremdsprachen an Schweizer Schulen unterrichtet werden. Dies ist ein spannendes, aber auch ein heikles Thema, geht es doch einerseits um ein zentrales Identitätsmerkmal des Landes – die weithin bekannte Viersprachigkeit –, andererseits aber auch um einen Unterricht, den in der Schweiz die allermeisten besucht haben, teils mit guten Erfahrungen und Ergebnissen, teils mit mittelmässigen oder gar miserablen. Ein Thema also, bei dem alle mit ihren persönlichen Erwartungen und Erfahrungen mitdiskutieren können.

Ausgangspunkt für diese Arbeit ist ein Unbehagen angesichts der Tatsache, dass der Fremdsprachenunterricht oft – nicht nur hinter vorgehaltener Hand – als sehr unbefriedigend wahrgenommen wird, dass er aber von den Verantwortlichen der Schulpolitik, aber auch von der Fremdsprachendidaktik, als unproblematisch oder gar fortschrittlich dargestellt wird. Was ist dran an dieser Diskrepanz: Spiegelt sie lediglich einzelne Erfahrungen wider oder trifft sie mehr als nur anekdotisch zu? Mit diesem Buch möchte ich dazu beitragen, den Sinn, die Ziele und Ergebnisse des Sprachenunterrichts ehrlich zu diskutieren.

Grundsätzlich ist der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz gut akzeptiert. Sprachen gehören zum zentralen Selbstverständnis des Landes, wie es in der Bundesverfassung in Artikel 4 festgehalten ist:

Art. 4 Sprachen

Die Landessprachen sind Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

Im sogenannten Sprachenartikel (Art. 70) wird das Ziel, das sich das Land bezüglich seiner Mehrsprachigkeit gibt, explizit festgehalten:

Art. 70 Abs. 3

Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften.

Mit dieser Vorgabe sind wohl die meisten einverstanden, und vielen schmeichelt es, wenn die Schweiz im Ausland als Paradebeispiel für eine gelebte mehrsprachige Demokratie wahrgenommen wird. Freilich: Die schweizerische Viersprachigkeit mag im Vergleich mit direkten Nachbarländern imponieren. Im Vergleich zu manch anderem mehrsprachigen Land wirkt sie jedoch bescheidener: In Bolivien etwa sind über dreissig Amtssprachen anerkannt.

Verständigung und Austausch beruhen auf gemeinsamen Kontakten über die Sprachgrenzen hinweg – und diese setzen ihrerseits geteilte Sprachkenntnisse voraus. Ein guter und erfolgreicher Sprachenunterricht sollte somit im Sinne aller sein und dem ganzen Land zugutekommen. Warum aber hat er oft so einen schlechten Ruf? Und ist dieser Ruf überhaupt berechtigt oder handelt es sich eher um üble Nachrede?

Diesen Fragen soll in dieser Publikation nachgegangen werden, grundsätzlich offen, differenziert und problemati-

sierend. Auch wenn manches nur verkürzt dargestellt wird: Es geht um komplexe Fragen und Systeme, die möglichst wenig polemisierend dargestellt werden sollen. Ich schreibe dieses Buch aus einer bestimmten Perspektive heraus. Als Sprachwissenschaftler und Didaktiker befasse ich mich seit vielen Jahren mit der sprachlichen Situation in der Schweiz, mit Fragen der individuellen, schulischen und gesellschaftlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht. Zu diesen Themen habe ich in meiner beruflichen Tätigkeit einige Forschungsarbeiten durchführen können. Andere habe ich begleitet oder deren Resultate zur Kenntnis genommen. Diese Arbeiten (z.B. Elmiger & Forster 2005, Elmiger et al. 2022, 2023, Singh & Elmiger 2017) fliessen in dieses Buch mit ein, ebenso wie die relevanten schul- und sprachpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre.

Eine neue schulpolitische Landschaft

Seit der Jahrhundertwende hat sich im Bereich des Fremdsprachenunterrichts einiges geändert. Die Entscheidung des Zürcher Erziehungsdirektors Ernst Buschor Ende der 1990er-Jahre, den Englischunterricht vorzuverlegen (und somit vor dem Französischunterricht beginnen zu lassen), hat in der Schweiz einiges in Bewegung gebracht. Dies in einer Zeit, als auch ein neues Sprachengesetz (das «Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG)») im Parlament diskutiert und schliesslich 2006 verabschiedet wur-

de. Es sieht vor, dass Bund und Kantone sich gemeinsam um den sprachlichen Zusammenhalt des Landes kümmern. Allerdings wurde der Schweizer Schulsprachenunterricht nicht über dieses Gesetz neu geregelt, sondern durch eine Einigung der Kantone unter der Führung der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Direktoren), in Form eines Kompromisses zwischen den Kantonen, die wie bislang zunächst eine Landessprache unterrichten wollten und denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache wählen wollten.

Die Einigung besteht darin, dass in allen Kantonen in der Primarschule ab der 3. Klasse eine erste und ab dem 5. Primarschuljahr eine zweite Fremdsprache gelernt wird. (In der Westschweiz entspricht dies gemäss HarmoS-Konkordat den Schuljahren 5H und 7H.) Die genaue Zuweisung ist den Kantonen (bzw. den Sprachregionen) überlassen. Diese Entscheidung ist mittlerweile weitgehend umgesetzt. Im östlichen Teil der Deutschschweiz beginnt man mit Englisch als erster Fremdsprache; das bisherige «Frühfranzösisch» ist nun die zweite Fremdsprache. In den anderen Deutschschweizer Kantonen nahe der Sprachgrenze und den zweisprachigen Kantonen ist das Englische zwei Jahre vorgezogen worden, bleibt aber nach dem Französischen die zweite schulisch gelernte Fremdsprache. Auch in der Westschweiz beginnt man mit einer Landessprache, dem Deutschen, vor dem Englischen. Spezialfälle sind der Kanton Tessin, wo in der Volksschule gleich drei Sprachen unterrichtet werden (Französisch, Deutsch und Englisch) sowie der dreisprachige Kanton Graubünden (mit Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch als Hauptsprachen), in dem

der Fremdsprachenunterricht auf die jeweiligen regionalen Sprachverhältnisse abgestimmt ist.

Die Umstellung vom alten zum neuen System ist weitgehend abgeschlossen und wenn auch in einzelnen Kantonen die Notwendigkeit, ab der Primarstufe zwei Sprachen zu lernen, politisch in Frage gestellt wurde, ist der Kompromiss bisher nirgendwo gekippt worden. Was bringt aber diese neue Konfiguration, bei der in den meisten Kantonen der Englischunterricht deutlich verstärkt wurde, während der Unterricht in den Landessprachen nur in einzelnen Kantonen ausgebaut wurde (Elmiger & Forster 2005)?

Der Erfolg eines Fremdsprachenunterrichts lässt sich unterschiedlich beurteilen, je nach Fragestellung: Entspricht er den Erwartungen der verschiedenen Beteiligten (Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern, Schulbehörden, Allgemeinheit)? Welches sind die gesteckten Ziele – und werden sie erreicht? Wie lassen sich Sprachkompetenzen überhaupt messen? Antworten auf diese Frage sind erstaunlich rar.

Wie steht es um den sprachlichen Zusammenhalt?

Dieses Buch ist nicht das erste, das sich mit dem Zustand der Schweizer Landessprachen befasst. Schon 2010 erschien etwa das Buch des Westschweizer Journalisten José Ribeaud, «La Suisse plurilingue se déglingue» (drei Jahre später auch auf Deutsch: «Vier Sprachen, ein Zerfall»), in dem er ein Land schilderte, dessen Mehrsprachigkeit aus den Fugen zu geraten droht. Ob es sich um den Dialektgebrauch im Alltag oder im Fernsehen handelt, um den Fremdsprachenun-

terricht oder die Sprachenpolitik allgemein: Ribeaud (2013, S. 7) stellte auf verschiedenen Ebenen Zentrifugalkräfte fest, die er für das Land als schädlich erachtete:

Denn in Wahrheit ist der Dialog zwischen den Sprachgemeinschaften zu Ende, die zunehmende Einigung auf das Englische nur eine Scheinlösung, der nationale Zusammenhalt eine Fiktion, die betreffenden Statistiken sind Augenwischerei. Die Mehrsprachigkeit der Schweizer ist eine Illusion. Der Sprachenfrieden beruht auf einem brüchigen politischen Konsens.

Verantwortlich dafür ist in seinen Augen unter anderem die sprachliche Situation in der Deutschschweiz, namentlich der zunehmende Gebrauch der Dialekte in allen möglichen Kontexten, der die innerschweizerische Kommunikation erschwert und zur Ablehnung anderer Sprachen (mit Ausnahme des Englischen) führt. Das unkritische Hochhalten an der Viersprachigkeit ist für ihn trügerisch: «So wiegen wir uns in der Illusion, in der viersprachigen Schweiz sei alles zum Besten bestellt. Und tatsächlich liegt es mir fern, irgendwem den Schwarzen Peter zuzuschieben.» (S. 11)

Daneben stellte er auf verschiedenen Ebenen eine regelrechte «Anglomanie» fest, die sich schädlich auf den nationalen Zusammenhalt auswirken könnte, ebenso wie die Deutschschweizer Diglossie, d.h. das Nebeneinander von Hochdeutsch (mehrheitlich im schriftlichen Sprachgebrauch) und schweizerdeutschen Dialekten (im mündlichen Sprachgebrauch). Französischsprachige sind mit einer solchen sprachlichen Situation wenig vertraut. Die Diglossie

kann aber auch politisch vereinnahmt werden, wenn beispielsweise gesagt wird, dass Deutschschweizer Kinder mit dem Französischlernen überfordert seien, handle es sich doch bei Französisch – nach Schweizerdeutsch, Hochdeutsch, Englisch (und bei vielen Kindern weiteren individuellen Familien- oder Migrationssprachen) um die vierte, fünfte oder sechste Sprache – also im Zweifel um die eine Sprache zu viel.

Eine These und mögliche Einwände

Dieses Buch beruht auf einer These, die wie folgt lautet: In der Schweiz steht es mit den Landessprachen nicht zum Besten. Ausserhalb der jeweiligen Sprachgebiete spielen sie zunehmend eine untergeordnete Rolle und als Verständigungssprachen in nationalen Kontexten oder für den Austausch mit Personen aus anderen Sprachgebieten werden sie zunehmend durch das Englische ersetzt. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen, unter anderem die mangelnden Resultate des schulischen Fremdsprachenunterrichts, um die es in diesem Buch gehen soll. Das ist ein schwieriges und teils unangenehmes Unterfangen, denn einerseits scheint es, als hänge der Unterrichtssegen schon seit allzu langer Zeit schief, und andererseits geht es auch um ein Thema, für das viele Beteiligte aus der Unterrichtspraxis, der Didaktik oder dem Schulwesen mitverantwortlich sind und lieber wegschauen, als die Schwierigkeiten zu benennen und Verfehlungen aufzuarbeiten.

Dagegen lassen sich eine Reihe von Einwänden vorbringen. So ist die Lage etwa alles andere als homogen. Der

Schweizer Fremdsprachenunterricht erzielt bei interessierten Schülerinnen und Schülern heute wie auch früher schon hervorragende Ergebnisse. Es gibt auch viele motivierte Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht das Beste geben. Daneben ist auch zu beobachten, dass in bestimmten Regionen (insbesondere in der Nähe einer Sprachgrenze oder in Regionen, in denen die Landessprache eine Minderheitssprache ist, wie im Kanton Tessin oder in Graubünden) ein größeres Verständnis für das Lehren/Lernen von Sprachen zu beobachten ist – und dass sich dies auch in den Ergebnissen zu zeigen scheint. Das ist sehr erfreulich, ändert aber nichts an der Frage: Erreicht der Unterricht in den Landessprachen insgesamt die Ziele, die er sich selbst setzt?

Freilich kenne ich die Schweizer Situation nur sektoriell, d.h. einerseits durch meine Erfahrungen und Beobachtungen, andererseits über die Forschungsliteratur. Konkrete Forschungserfahrungen habe ich in rund der Hälfte der Schweizer Kantone gemacht: vor allem in der Westschweiz, aber auch in den Kantonen in der Nähe der Sprachgrenze, die gemeinsam das sogenannte Passepartout-Projekt mit Französisch als erster und Englisch als zweiter Sprache durchgeführt haben (BE, BL, BS, FR, SO, VS). Die anderen Landesteile kenne ich weit weniger gut – und meine Perspektive als Linguist, der auch im Bereich Didaktik tätig ist, schränkt den Blickwinkel ein. Für eine umfassende Sicht müssen auch Bereiche wie die Erziehungswissenschaften, die Soziologie, die Psychologie und die Politikwissenschaften mitberücksichtigt werden, was ich so gut wie möglich versuche.

Schliesslich gilt für dieses Thema wie auch für andere: Früher war nicht alles besser – und ich bin nicht der

Meinung, dass generell alles schlechter wird. Ich habe beispielsweise oft mit jungen Studierenden zu tun, die in der Westschweiz Deutsch studieren und sich anschliessend für den Deutschunterricht entscheiden. Zwar habe ich den Eindruck, dass sich der Sprachstand zu Beginn des Studiums in den letzten Jahren verschlechtert hat, doch ich bin auch immer wieder beeindruckt von den Fortschritten, die viele in kurzer Zeit machen. Ich spüre bei diesen jungen Menschen viel Begeisterung für den Beruf als Deutschlehrer:in – nur eben auch viel Ernüchterung und Demotivation angesichts der Schwierigkeiten, diese Sprache zu unterrichten.

Einschränkend soll vorab noch Folgendes vermerkt sein. In diesem Buch geht es vor allem um die beiden «grossen» Landessprachen Deutsch und Französisch, weniger um das Italienische und das Rätoromanische: Beides wichtige Sprachen, die ich allerdings weniger gut kenne und auch weniger erforscht habe. Manches von dem, was ich über Deutsch und Französisch (bzw. die West- und die Deutschschweiz) schreibe, mag auch auf das Tessin und den Kanton Graubünden zutreffen: wie sehr, vermag ich nicht zu beurteilen.

Sprachen nicht gegeneinander ausspielen

Kommen wir noch auf den *elephant in the room* zu sprechen: das Englische. Am einfachsten liesse sich der Rückgang der Landessprachen bei der innerschweizerischen Verständigung über einzelne Beobachtungen illustrieren. Da ein Bericht der Bundesverwaltung, der nicht in andere Landessprachen

übersetzt worden ist und hier ein Werbeplakat, das uns auf Englisch anspricht. Und überhaupt: die ganzen neuen Produktverpackungen und Dienstleistungen, die heute nicht mehr in einer Landessprache angeboten werden! Gerade das Englische ist, so scheint es, in vielen Bereichen unaufhaltbar: in der Kommunikation, in der Schule und wohl auch in vielen anderen Bereichen. Ist das zu begrüßen oder zu verurteilen? Darüber gehen die Meinungen auseinander.

Was in meinen Augen nicht geschehen darf: Englisch sollte nicht gegen die Landessprachen ausgespielt werden. Meistens geht es bei Sprachen nicht um ein Entweder-oder, sondern um ein Miteinander, bei dem verschiedene Lösungen möglich sind. Englisch ist eine internationale Verkehrssprache und in vielen beruflichen und wissenschaftlichen Bereichen unverzichtbar. Das ist eine Tatsache, an der es nichts zu rütteln gibt. Schon eher zu diskutieren ist die Meinung, dass *nur noch* Englisch wichtig ist und dass deshalb die Schweizer Landessprachen als Verständigungsmittel zwischen den Landesteilen verzichtbar sind.

Zugegeben: Die Omnipräsenz des Englischen kann nerven, etwa wenn man in grösseren Städten von Menschen bedient wird, die allem Anschein nach nur Englisch sprechen, oder wenn im Zug ein vielbeschäftigter Reisender beim Telefonieren von der *5000er-Range* für Maschinen spricht, die man alle *connecten* muss und dass man beim *Price-per-asset-per-year* das *per year* rausnehmen soll. Doch ist es wirklich das Englische, das stört – oder nicht eher die Ungezwungenheit, mit der Mitreisende behelligt werden?

Auch sonst kann die Tatsache, dass immer mehr Produkte, Marken, Informationen usw., die früher in einer

Landessprache vorlagen, heute oft nur noch auf Englisch verfügbar sind, irritieren. Doch in meinen Augen geht es dabei mehrheitlich um Oberflächenphänomene und wohl auch um einen Generationenwechsel. Auch früher schon gab es Wellen von fremdsprachlichen Einflüssen. Man denke an das Lateinische und das Griechische, seitdem Deutsch geschrieben wird, an das Italienische im Spätmittelalter und der Renaissance oder an das Französische ab dem 18. Jahrhundert. Seit dem 20. Jahrhundert übt nun Englisch den wichtigsten Einfluss aus. Das hat mit der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung mancher englischsprachigen Länder, allen voran die USA und Grossbritannien, zu tun – und auch mit einer gewissen hegemonialen Art, mit der sich das Englische als internationale Verkehrssprache durchsetzt. Dies kommt teilweise einer Art sprachlichem Kolonialismus gleich, der durchaus kritisch zu betrachten ist. Aber nochmals: Die englische Sprache an sich ist nicht das Problem, sondern eher ein Anzeichen dafür, dass die Landessprachen als vernachlässigbar angesehen werden. Platz genug für mehrere Sprachen – inklusive Englisch – sollte es in der Schweiz allemal geben.

Übersicht über die Kapitel

In den folgenden Kapiteln werde ich unterschiedliche Daten und Ansätze heranziehen, um die folgenden Teilbereiche zu beleuchten:

Im Kapitel 1 geht es um «Anekdaten», d. h. nicht wirklich um Daten, sondern eher um Eindrücke, also um unsys-

tematische Evidenz: Beobachtungen, Einzelfälle und Anekdoten. Diese sind zweischneidig. Zwar können sie gewisse Gegebenheiten oder Zusammenhänge gut illustrieren, doch sie lassen sich kaum verallgemeinern.

Das Kapitel 2 befasst sich mit statistischen Daten, wie sie etwa beim Bundesamt für Statistik oder in Schulämtern gesammelt werden. Solche Daten sind faktenbasiert und, wenn das Sammeln gut geplant und durchgeführt worden ist, oft aufschlussreich. Dennoch müssen sie mit Vorsicht interpretiert werden.

Im Kapitel 3 geht es um Einstellungen und Repräsentationen im Bereich der Sprachen und des Sprachenlernens: Welche mentale Vorstellung machen wir uns davon und welche Einstellungen gehen daraus hervor, etwa in Bezug auf das Sprachenlernen?

Um Sprachpolitik geht es in Kapitel 4. Dabei werde ich verschiedene politische Prozesse und Entscheidungen betrachten und versuchen aufzuzeigen, welche Auswirkungen sie auf das schulische Sprachenlernen und im weiteren Sinn auf die Verständigung zwischen den Landesteilen haben.

Auch in Kapitel 5 geht es um Sprachpolitik: Im Speziellen um Lehrpläne, die festhalten, welches die Ziele des schulischen Sprachenunterrichts sind: Was steht eigentlich in diesen Lehrplänen und wie realistisch sind die Beschreibungen der Lernziele?

Das darauffolgende Kapitel 6 beschäftigt sich mit dem, was über die Erreichung der Lernziele bekannt ist. Dabei geht es um schulische Noten, Resultate aus (kantonalen) Referenzprüfungen, Ergebnisse aus Forschungsprojekten und verschiedene Arten von Lernstandserhebungen.

Im Kapitel 7 geht es um den Fachbereich der Didaktik, der sich wissenschaftlich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachenunterricht befasst. Welche Aussagen werden darüber getätigt und auf welche Resultate stützt sich die Didaktik im Bereich des Sprachenunterrichts?

Das Kapitel 8 behandelt verschiedene neuere technische Entwicklungen, etwa die beeindruckenden Neuerungen bei der automatischen Übersetzung oder bei der Generierung von Sprache. Welches Potenzial bilden sie für den Sprachenunterricht?

Ebenfalls um neuere Tendenzen geht es in Kapitel 9, nämlich um verschiedene Formen von Austausch mit der Zielsprache und um zweisprachigen Unterricht.

In einem abschliessenden Fazit sollen ein paar Vorschläge für einen besseren Umgang mit den Landessprachen im schulischen Fremdsprachenunterricht gemacht werden.

Dank

Ein Buch wie dieses entsteht nicht ohne zahlreiche Gespräche mit anderen Personen. Ohne sie alle aufzählen zu können, danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen, aber auch all jenen, mit denen ich mich über die in den folgenden Kapiteln behandelten Themen austauschen konnte. Insbesondere gilt mein Dank Brigitte Gerber und Verena Tunger, die mir wertvolle Kommentare zum gesamten Buch gegeben haben. Aber ich danke auch den Personen, mit denen ich mich über bestimmte Aspekte des Buches ausgetauscht habe, insbesondere Marco Baschera, Raphael Berthele, Sandro

Cattacin, Thérèse Jeanneret, Peter Lenz, Christeine Le Pape Racine, Karine Lichtenauer, Anton Näf, Anne-Claire Perrin, Ingo Thonhauser – sowie vielen anderen.

Schliesslich geht mein Dank auch an die *Pedagogická Fakulta* der Palacký-Universität Olmütz in Mähren, wo ich dieses Buch während eines Forschungsaufenthalts fertigstellen konnte.

Dieses Buch wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung sowie der Oertli-Stiftung, denen ich ebenfalls für ihre Hilfe danke.

Kapitel 1

Anekdaten

Bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen zeigt sich immer wieder, dass nicht nur die Meinungen zu einzelnen Aspekten weit auseinander gehen, sondern auch die grundsätzliche Art und Weise, wie eine Sache beurteilt wird. Ob es sich um Fragen der Gesundheit (in Pandemiezeiten), der Umwelt (in Zeiten des Klimawandels) oder, wie hier, um den Zustand der Schweizer Landessprachen (auch und gerade im Umfeld der Schule) geht: Es fällt schwer, sich einen Überblick über die Situation zu verschaffen und die Lage unvoreingenommen zu beschreiben.

Dies liegt zunächst einmal an der Sache selbst. Sprachen, ihr Erwerb und ihre Verwendung sind äusserst komplex und verändern sich stetig. Bei diesem Thema gilt, dass es von verschiedenen Menschen ganz unterschiedlich wahrgenommen wird: Je nach Blickwinkel ist das Schweizer Landessprachenglas eher voll oder fast leer.

Bevor in den folgenden Kapiteln Daten und Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert werden, möchte ich mit einer durchaus persönlich gefärbten Darstellung beginnen. Dabei stütze ich mich auf meine subjektive Wahrnehmung sowie auf «Anekdaten», d. h. eher anekdotische als wissenschaftliche Evidenz, die in sich zwar stimmig sein mag, aber dennoch zu wenig gesichert ist, um der Wirklichkeit gerecht zu werden. Dennoch können anekdotische Daten einen Ansatzpunkt für eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem Thema geben.

Lehrpersonen, die sich unwohl fühlen – oder ganz fehlen

In meiner Tätigkeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bin ich immer wieder in Kontakt mit Lehrer:innen verschiedener Schulstufen, von der Primarschul- bis zur Hochschulstufe: Dies vor allem in der Westschweiz (mit Deutsch als Schulfremdsprache), aber gelegentlich auch in der Deutschschweiz (mit Französisch). Eher selten spreche ich mit motivierten und selbstbewussten Lehrpersonen, die ihre Arbeit mit Freude und Erfolg leisten. Vielmehr merkt man, dass sie eher lustlos und ohne inneren Antrieb ein Fach unterrichten, das oft als «Hassfach» gilt. «Wie kann ich die Klasse motivieren?», höre ich immer wieder.

Schwierig wird es insbesondere dann, wenn man merkt, dass die Menschen, die eigentlich eine Fremdsprache unterrichten sollten, sie selbst kaum gut genug sprechen. Das kommt gerade im Primarschulbereich immer wieder vor, wo eigentlich ein ungezwungener, mündlicher Zugang zur Sprache besonders wichtig wäre. Fühlt sich eine Lehrperson aber zu gehemmt (oder fehlen ihr schlicht die sprachlichen Mittel), dann kann im Sprachenunterricht gar kein Leben aufkommen – und die Freude am Sprachenlernen droht rasch zu versiegen.

Diese und andere Schwierigkeiten führen vielerorts zu einem Mangel an Fremdsprachenlehrkräften. Schweizweit gibt es dazu leider keine verlässlichen Zahlen. Auch auf der Ausbildungsseite ist es nicht immer zum Besten bestellt: Das Thema der Sprachenkompetenzen, welche künf-

tige Lehrer:innen in einer Fremdsprache haben sollen, ist äusserst heikel – und die Frage, wie, wann und auf wessen Kosten die Kompetenzen überprüft werden, noch viel mehr. Offen darüber gesprochen wird kaum, doch hinter vorgehaltener Hand erfährt man, dass die Lage bisweilen prekär ist. Manchen ist bewusst, dass – gerade auf Primar Schulebene – ausgebildete Lehrpersonen, aber auf höheren Stufen auch Aushilfskräfte eine Fremdsprache unterrichten, die sie selbst nicht genügend gut beherrschen. Die EDK hat zwar Leitlinien für die Sprachniveaus erstellt, welche die Fremdsprachenlehrer:innen erreichen sollten, doch diese werden auf verschiedene Weise umgangen, indem etwa eine Maturanote als Nachweis für ein Kompetenzniveau zweckentfremdet wird (wir kommen später darauf zurück). An manchen Pädagogischen Hochschulen besteht für die Fremdsprachen eine Wahlfreiheit, sodass die weniger gut beherrschte Sprache «abgewählt» werden kann. Werden für die Landessprachen genügend Personen ausgebildet? Falls das längerfristig nicht gewährleistet ist, besteht die Gefahr, dass der Sprachenunterricht auf der Primarstufe aus Mangel an Lehrpersonen eingestellt wird. Ähnliches ist auch auf den Nachfolgestufen zu befürchten, wenn bei Fachkräftemangel künftig vermehrt auf Aushilfskräfte zurückgegriffen wird, die sprachlich und fachlich ungenügend qualifiziert sind. Abzusehen ist auch die Verschärfung einer anderen Tendenz. Jetzt schon kommt es vor, dass einzelne Schüler:innen vom Fremdsprachenunterricht dispensiert werden, weil sie als überfordert gelten. Es ist wohl nur eine Frage der Zeit, bis dies für ganze Klassen oder gar Schulstufen geschieht.

Maturitätsprüfungen

Schulische Abschlussprüfungen sind in der Regel nicht öffentlich – und dafür gibt es durchaus gute Gründe. Auch die schriftlichen und mündlichen Maturitätsprüfungen an Gymnasien werden oft schulintern verfasst und abgehalten. Nach aussen werden die Noten kommuniziert, während die schriftlichen Prüfungen selbst an der Schule verbleiben – und das gesprochene Wort bei den mündlichen Prüfungen nur in Ausnahmefällen dokumentiert wird. Forschung zu gymnasialen Maturitätsprüfungen in den Fremdsprachen gibt es meines Wissens kaum.

Einen Einblick von aussen in die Maturaprüfungen erhalten externe Maturitäts-Expertinnen und -Experten, welche die Schüler:innenleistungen zusammen mit der Fachlehrperson beurteilen. In den vergangenen 25 Jahren habe ich in dieser Funktion einen Eindruck von Dutzenden von Klassen in drei Westschweizer Kantonen erhalten, jeweils für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Das ist zwar immer noch sektoriell, gibt aber dennoch ein gewisses Gespür für das, was die Lernenden nach rund 10 bis 11 Jahren Deutschunterricht können. Ob meine Beobachtungen an einem guten Dutzend Schulen annähernd repräsentativ sind, kann ich nicht beurteilen.

Was ist nun mein Fazit nach einem Vierteljahrhundert Beisitz an Westschweizer Maturaprüfungen? Zunächst einmal durchzogen: Es gibt schwächere und bessere Klassen – und in jeder Klasse lässt sich eine gewisse Schere zwischen guten und schlechten Leistungen beobachten. In den letzten Jahren hat mich aber erstaunt, wie medioker viele Klassen

sind. Von Kommunikation ist nicht viel zu bemerken. Ein vernünftiges Gespräch mit einfachen sprachlichen Mitteln scheint für viele ein hoffnungsloses Unterfangen darzustellen. Und auch das, was wohl auswendig gelernt worden ist (z. B. zu Klassenlektüren und zur Textinterpretation), hat wenig zu tun mit dem Niveau B2, das für die Matura typischerweise anvisiert wird. Selbst gestandene, engagierte und motivierte Lehrpersonen scheinen sich immer öfter verschämt für die schlechten Leistungen ihrer Klassen zu entschuldigen; besonders dann, wenn ein Grossteil der Schüler:innen unterdurchschnittliche Leistungen zeigt.

Um das Maturaniveau wird es auch in späteren Kapiteln gehen, denn die Maturitätsprüfungen spielen für viele Ausbildungen eine wichtige Rolle und derzeit werden die Ziele der schweizerischen Maturität auf Lehrplanebene neu geregelt, was die künftige Schulpolitik mit beeinflussen wird.

Späte Erkenntnis, dass Sprachen nützlich sind

Die mittelprächtigen Resultate – nicht nur auf Maturaebene – hängen mit einem anderen Problem zusammen, über das nicht gerne gesprochen wird. Es herrscht oft eine gewisse Einigkeit darüber, dass man die Landessprachen (ebenso wie Mathematik) nicht zu mögen braucht, da sie als nutzlos angesehen werden. Warum Französisch lernen, wenn Englisch doch eh genügt? Zwar erkennen einige junge Erwachsene den Nutzen der Landessprachen später in ihrer Laufbahn (während des Studiums oder bei der Arbeit), doch oft (zu) spät, nach langen, frustrierenden Lernjahren. Wenn es dann

nicht schon zu spät ist, muss für das nachschulische Sprachenlernen ein erheblicher zeitlicher und finanzieller Aufwand erbracht werden.

Wenn Sprachkenntnisse in der Ausbildung nicht zur Verfügung stehen, dann können sie dort auch nicht eingebunden werden. Heutzutage ist es wohl in jedem Hochschulstudium üblich, dass wissenschaftliche Literatur auf Englisch gelesen wird. Ist das auch mit Texten einer Landessprache vorstellbar? Wenn der gymnasiale Unterricht tatsächlich die Ziele erreichte, die er sich steckt, dann sollte das ohne grössere Probleme machbar sein.

Au-pair-Aufenthalte, Welschlandjahr und Armee

«Au revoir, Welschlandjahr!», betitelte die NZZ im Jahr 2014 einen Artikel. Der traditionelle Austausch innerhalb der Schweiz, der sich bis in die 1970er-Jahre oft an die schulische Ausbildung anschloss oder sich in die berufliche Ausbildung eingliederte, scheint heute kaum noch eine grosse Rolle zu spielen. Arbeits- und Sprachaufenthalte gibt es natürlich weiterhin, nur betreffen sie heute öfter andere Länder und Sprachen als früher.

Ob es auch in der Armee, früher oft als Schmelztiegel der Nation bezeichnet, heute zu weniger oder anderen Formen des innerschweizerischen Kontakts kommt, ist wenig bekannt. Deutsch, Französisch und Italienisch sind als Kommandosprachen zwar prinzipiell gleichberechtigt und manche Truppenverbände sind sprachlich gemischt, doch in den höheren Führungsebenen dürfte das Deutsche dominie-

ren. Heute spielt in der Armee neben den Landessprachen auch das Englische als dominante Sprache der multinationalen Sicherheitszusammenarbeit eine wachsende Bedeutung: namentlich dann, wenn es um die internationale Zusammenarbeit oder um Auslandseinsätze mit Schweizer Beteiligung geht. Ob – und allenfalls in welcher Form – dies zu Lasten der Landessprachen geht und welche Rolle die Armee heute für den innerschweizerischen sprachlichen Austausch spielt, ist im Detail nicht bekannt. Auf jeden Fall scheint die Armee heute die sprachliche Verständigung zwischen den Landesteilen viel weniger zu fördern als früher.

Dienstleistungen nur in einer Sprache

Dass bei neuen Produkten oft nur noch die Zutatenliste oder die Angabe der Nährwerte in einer Landessprache verfasst ist, nicht aber der Name und die Bezeichnung des Produkts oder viele zusätzliche Informationen, daran hat man sich fast schon gewöhnt. Schaut man sich etwa in der Snack-Abteilung in einem Kiosk um, könnte man meinen, die Schweiz sei ein englischsprachiges Land.

Immer wieder kommt es vor, dass auch viele Dienstleistungen, wie etwa der Verkauf von Essen und Getränken im Zug oder Informationen von schweizweit tätigen Institutionen, nur noch in einer einzelnen Sprache angeboten werden – oder in einer Landessprache (Deutsch) und auf Englisch. Dies ist kein neues Phänomen, doch es akzentuiert sich meiner Wahrnehmung nach in neuerer Zeit. Beobachtet habe ich schon vieles: deutschsprachiges SBB-Zugpersonal,

das sich in der Westschweiz laut über das lästige Französisch auslässt (und deswegen den Kontakt mit den Zugreisenden meidet); Bordpersonal, das ab Biel kein *bonjour* über die Lippen bringt und nicht mal den Preis von Produkten oder der Gesamtrechnung in der regionalen Umgangssprache Französisch nennen kann. Deutsch und Englisch ja, aber Französisch, die Sprache der Kundschaft? Nein, warum auch? Dass dies gegenüber der Kundschaft geradezu ein Affront ist, scheint weder dem Personal noch den Personalverantwortlichen bewusst zu sein. Hier kommen wohl verschiedene Dinge zusammen: unter anderem mangelnde (oder gänzlich fehlende) Sprachkenntnisse (manchmal verbunden mit Hemmungen, eine andere Sprache zu radebrechen) sowie ein mangelndes Gespür für die Schweizer Mehrsprachigkeit und die Modalitäten der Kommunikation.

Innerschweizerische Kommunikation: Gilt das Schweizer Modell noch?

Um die Innerschweizer Kommunikation geht es auch in diesem letzten Punkt. Wenn ich in Schweizer Gremien (Arbeitsgruppen, Kommissionen usw.) Einsitz habe, kommt dabei in der Regel das sogenannte Schweizer Modell zum Einsatz. Alle sprechen ihre (Landes-)Sprache und verstehen diejenigen, die sich in einer anderen Landessprache ausdrücken. Mir ist aber bewusst, dass wenige in solch mehrsprachigen Kreisen verkehren wie ich, in denen es um Sprachen, Sprachenunterricht und -politik geht: Hier sind die meisten Beteiligten quasi von Haus aus (oder qua Beruf) mehrspra-

chig – und die Verständigung über die Sprachen hinweg bietet nur selten Anlass zu Problemen, da die meisten sich in mehreren Sprachen wohl fühlen.

Ich erfahre aber in jüngster Zeit immer öfter von Situationen, wo dieses Modell entweder unbekannt ist oder gar offen missachtet wird. Es reicht manchmal eine einzelne Person, die nur eine Landessprache spricht, um eine ganze Gruppe zum Gebrauch dieser Sprache zu zwingen. Oder man verständigt sich gleich ganz auf Englisch, was immer öfter vorzukommen scheint. Wie häufig dies geschieht, ist freilich nirgendwo dokumentiert.

Kapitel 2

Statistiken zu Sprachen und zum Sprachgebrauch

Die Schweiz ist ein vielsprachiges Land mit vielen zwei- und mehrsprachigen Personen. Die Politik ist sich der Notwendigkeit, die Kommunikation unter den Landesteilen zu stärken, durchaus bewusst. Davon zeugt in der Verfassung der bereits erwähnte Artikel 70, aber auch das Sprachengesetz, das die verfassungsmässigen Bestimmungen ausgestalten soll.

Statistiken zu Sprachen und zu den verschiedenen Regionen, in denen sie gesprochen werden, haben in der Schweiz eine lange Tradition. Das Bundesamt für Statistik sieht in der Vielsprachigkeit einen Wesenskern des Landes:

Das Nebeneinander von vier Landessprachen ist ein grundlegendes Merkmal der Schweiz. Mit der Migration sind noch unzählige weitere Sprachen dazugekommen. Der Zusammenhalt einer solch vielsprachigen Gesellschaft hängt auch davon ab, wie gut ihre Mitglieder sich trotz der sprachlichen Unterschiede untereinander verständigen können. (BFS 2016: 5)

Es sieht dabei die Regierungen des Landes und der Kantone in der Pflicht:

In Kooperation mit den Kantonen stellt der Bundesrat sicher, dass das Gefühl der Zusammengehörigkeit, die

Solidarität und das Verständnis zwischen den Regionen gestärkt werden. Der Bundesrat führt die Förderung der kulturellen Teilhabe der Bevölkerung fort. Zudem will er den Zusammenhalt zwischen den Sprachengruppen stärken, unter anderem durch die Weiterentwicklung des schulischen Austauschs zwischen den Sprachregionen. (vgl. Schweizerischer Bundesrat [2020], Ziel 7)

Das Bundesamt für Statistik hält im «Legislaturindikator» (2024) weiter fest: «Die Förderung der Mehrsprachigkeit sowie der Verständigung und des Austausches zwischen den Sprachgemeinschaften sind zentrale Grundsätze der Schweizer Sprachenpolitik. Kenntnisse in mehr als einer Sprache sind wichtig, um die kulturelle Vielfalt zu leben und den inneren Zusammenhalt des Landes zu stärken.» Dazu passt, dass «[d]er Anteil der 15- bis 24-jährigen Personen, die üblicherweise mehr als eine Sprache sprechen, seit 2010 zugenommen [hat].» Das ist durchaus erfreulich, doch: Um welche Sprachen geht es hier? Für Verständigung und Austausch braucht es nicht nur mehrsprachige Menschen, sondern auch gemeinsam gesprochene Sprachen.

Wie sieht es also konkret aus? Wie geht es eigentlich den Landessprachen in der Schweiz und wer spricht sie wo? Eine Antwort auf diese Frage hängt von verschiedenen Faktoren ab: Geht es um deren Gebrauch in den jeweiligen Landesteilen, in denen sie Amtssprache ist? Oder um deren Verbreitung in den anderen Landesteilen? Geht es um die Beherrschung oder den Gebrauch – und falls letzteres zu-

trifft: um den privaten Kontext, die Arbeit oder um andere Bereiche?

Von der Volkszählung zur Strukturerhebung

Daten zu den Sprachen, die in der Schweiz in Gebrauch sind, werden schon seit langem erhoben. Früher geschah dies im Zusammenhang mit den Volkszählungen, die in der Schweiz von 1860 bis 2000 alle zehn Jahre durchgeführt wurden. Seither wurde das System der Volkszählung durch ein anderes abgelöst: Gewisse Registerdaten werden nun direkt von den kantonalen und kommunalen Behörden geliefert. Daneben werden seit 2010 jährlich 200 000 Personen in einer Strukturerhebung schriftlich befragt. Dabei werden auch Fragen zu den Sprachen gestellt, nämlich zu den Hauptsprachen und denjenigen, die im privaten wie auch beruflichen Umfeld gebraucht werden. In der Publikation «Sprachenlandschaft in der Schweiz» (BFS 2022) sind die Resultate von 2020 zusammengefasst.

Nicht nur die Art der Datenerhebung hat sich seit Beginn des neuen Jahrhunderts geändert, auch manche Fragen werden anders gestellt. So wurde beispielsweise bis 2000 nach der «Muttersprache» gefragt, während seither von der «Hauptsprache» die Rede ist. Gefragt wird: «Welches ist ihre Hauptsprache, das heisst die Sprache, in der Sie denken und die Sie am besten beherrschen? Falls Sie in weiteren Sprachen denken und diese ebenso gut beherrschen, geben Sie diese Sprachen an.» Während früher nur eine Sprache

genannt werden konnte, können heute mehrere Hauptsprachen angegeben werden (berücksichtigt werden bis zu drei).

Hauptsprachen der Schweizer Bevölkerung

In den drei grossen Sprachgebieten (Deutschschweiz, Westschweiz und Tessin) sind die jeweiligen Amtssprachen klar die am häufigsten genannten Hauptsprachen, überall mit mindestens 84 Prozent. Nachdem die prozentualen Anteile in der Deutsch- und Westschweiz bis 2010 angestiegen waren, sind sie 2020 leicht zurückgegangen, während im Tessin der Anteil der Personen, die Italienisch als Hauptsprache angegeben haben, unverändert geblieben ist. In ihren Stammländern haben die Landessprachen also eine starke Position, was nicht erstaunt, denn sie sind sprachlich wie auch kulturell eng mit anderen deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Ländern oder Landesteilen verbunden. Eine Ausnahme bildet das Rätoromanische, das von immer weniger Personen gesprochen wird: insgesamt von einem halben Prozent der Schweizer Bevölkerung und in der romanischsprachigen Sprachregion von rund zwei Dritteln der Bevölkerung.

Neben den Amtssprachen werden eine Vielzahl anderer Sprachen als Hauptsprache(n) angegeben; im ganzen Land sind dies 23,1 Prozent, was interessanterweise mehr ist als der Anteil des Französischen an den Hauptsprachen (21,8 Prozent) – und auch bedeutend mehr als 2010, als es noch rund 17,2 Prozent waren. Den grössten Zuwachs zeigt dabei das Englische, dessen Anteil als Hauptsprache von 4,5

auf 6,7 Prozent gestiegen ist, was einer Zunahme von rund 50 Prozent entspricht – wenn auch auf insgesamt niedrigem Niveau. Der Bericht von 2022 fasst es so zusammen: «2020 gaben 1,4 Prozent der ständigen Wohnbevölkerung nur Englisch als Hauptsprache an und weitere 5,3 Prozent nannten Englisch zusammen mit einer oder mehreren weiteren Hauptsprachen» (BFS 2022: 9). Insgesamt ist heute Englisch die Nicht-Landessprache, die in der Schweiz am häufigsten als Hauptsprache genannt wird: Es hat bisherige Migrationssprachen wie Portugiesisch, Spanisch oder Türkisch überholt. Englisch wird in der Deutschschweiz von mehr Personen als Hauptsprache angegeben (6,5 Prozent) als die Landessprachen Italienisch (4,3 Prozent) und Französisch (3,1 Prozent), ebenso wie in der Westschweiz (Englisch 7,7 Prozent, Deutsch 5,1 Prozent, Italienisch 4,5 Prozent). Die Landessprachen verlieren somit ausserhalb ihrer jeweiligen Sprachgebiete an Bedeutung: ein Trend, den Lüdi (1998) schon am Ende des 20. Jahrhunderts festgestellt hat.

Die Zukunft wird zeigen, ob sich die heutigen Englischsprachigen – bzw. ihre Nachfolgenerationen – ebenso gut in die jeweiligen Lokalsprachen einfügen werden wie früher Menschen, die aus einem anderen Sprachgebiet in die Schweiz eingewandert sind. Denn vorläufig gilt noch: Wer keine Landessprache als Hauptsprache angibt, gehört fast immer (97 Prozent) zur ersten Einwanderungsgeneration.

Insgesamt gibt in der Schweiz jede sechste Person (16 Prozent der ständigen Wohnbevölkerung) mehr als eine Hauptsprache an. Ist dies viel oder wenig? Vermutlich ist die räumliche Verteilung der Zwei- und Mehrsprachigen nicht gleichmässig: In der Nähe der Sprachgrenzen und in grossen

Ballungszentren ist deren Anteil wohl höher als anderswo, was bedeutet, dass in den einsprachigen Kantonen die grosse Mehrheit der Bevölkerung nur eine Hauptsprache (jeweils die jeweilige lokale Umgangssprache) spricht.

Sprachen im Privat- und Berufsleben

Wie sieht es mit der Verwendung der Sprachen im Privat- und im Berufsleben aus? Dort kommen nicht nur die Hauptsprachen zum Tragen, sondern auch andere, die mehr oder weniger frei gewählt und unterschiedlich gut beherrscht werden. Im häuslichen Kontext oder im Kontakt mit Angehörigen spielen weiterhin die Landessprachen eine zentrale Rolle, wenn auch oft zusammen mit anderen Sprachen: Rund ein Fünftel der Menschen in der Schweiz gibt für den privaten Kontext mehr als eine Sprache an. Interessanterweise ist Englisch oft auch dann eine Familiensprache, wenn es nicht als Hauptsprache angegeben wird: In rund der Hälfte der Fälle, bei denen Englisch als Familiensprache fungiert, ist es keine Hauptsprache der Befragten. Das liegt wohl daran, dass diese Sprache oft von Menschen mit unterschiedlicher Erstsprache als Beziehungs- und Familiensprache gewählt wird, besonders wenn die Partner:innen die jeweilige Ortsprache (noch) nicht gut genug sprechen.

Der Schweizer Arbeitsmarkt ist erstaunlich zwei- und mehrsprachig. Laut neuesten Zahlen verwenden 46 Prozent der Erwerbstätigen mindestens einmal pro Woche mehr als eine Sprache bei der Arbeit. Im Berufsleben spielen – ausser in den romanischsprachigen Regionen – vor allem die je-

weiligen Ortssprachen die wichtigste Rolle, auch wenn ihre Bedeutung leicht rückläufig ist. Neben anderen Sprachen ist vor allem das Englische die wichtigste Nicht-Landessprache im Schweizer Arbeitsmarkt: Jede fünfte Person (insgesamt 21 Prozent) braucht bei der Arbeit (auch) Englisch, wobei der Anteil im Tertiärsektor am höchsten ist. Innerhalb von zehn Jahren ist der Anteil des Englischen unter den Sprachen im Berufsleben von 17 auf 21 Prozent gestiegen, was eine recht erstaunliche Entwicklung darstellt. Andere Landessprachen spielen in der Deutschschweiz (mit Französisch: 8,5 Prozent und Italienisch: 5,2 Prozent) und in der Westschweiz (Hochdeutsch: 6,9 Prozent, Schweizerdeutsch: 4,4 Prozent und Italienisch: 3,2 Prozent) eine vergleichsweise geringe Rolle. Englisch ist im Übrigen auch die Sprache, die Erwerbstätige am liebsten für ihre Arbeit lernen oder verbessern würden. Im Tessin ist die Sprachensituation im Berufsleben vielfältiger: Neben der Hauptsprache Italienisch kommen auch Englisch (15 Prozent), Hochdeutsch (13 Prozent), Französisch (11 Prozent) und Schweizerdeutsch (9,2 Prozent) häufig vor.

Diese neueren Tendenzen führen zum Teil frühere Trends fort, besonders was die Stellung der Landessprachen in ihren jeweiligen Stammländern betrifft. So schrieb etwa Georges Lüdi schon 1998:

Die Landessprachen sind in ihren Gebieten nicht bedroht; Deutsch stellt weder für Französisch noch für Italienisch eine Bedrohung dar, insbesondere weil die Binnenmigration durch Aussenmigration ersetzt wurde. (Lüdi 1998: 6)

Wenn er jedoch zum Ende des 20. Jahrhunderts noch eine gewisse Konkurrenz zwischen dem Französischen und dem Englischen in der Arbeitswelt feststellte, so haben sich etwa in der Deutschschweiz die Gegebenheiten stark geändert: Die Landessprachen sind heute ausserhalb ihres Sprachgebiets weitgehend minorisiert. Allerdings sollte man im Detail wohl genauer zwischen verschiedenen Branchen und Kontexten unterscheiden. In grösseren und international ausgerichteten Firmen ist der Bedarf an Englisch grösser als in mittelständischen und national verankerten Betrieben, besonders bei solchen mit Kundenkontakt: Hier spielen Kenntnisse der Landessprachen weiterhin eine wichtige Rolle.

Kapitel 3

Desinteresse und mangelnde Motivation

Wenn es um die Sprachen in der Schweiz geht, herrscht in der Öffentlichkeit meist eitel Stolz und Sonnenschein. Wie die Lampions und Schweizerfahnen aus dem Keller werden an den Feiertagen die heimischen Landessprachen aus dem rhetorischen Werkzeugkasten geholt. Die Viersprachigkeit wird wohlwollend gerühmt und die Wichtigkeit der Landessprachen wird mit Nachdruck betont; ihre Bedeutung für den nationalen Zusammenhalt, für Wirtschaft und Kultur wird hervorgehoben, und manche flechten eine Begrüssung auf Italienisch, ein Zitat auf Französisch oder ein paar Brocken Rätoromanisch ein, um die Schweizer Viersprachigkeit symbolisch zu zelebrieren. Dagegen ist nichts einzuwenden, doch für eine gelebte mehrsprachige Kultur im Land reicht das natürlich nicht aus.

Im Alltag ist es mit der Schweizer Mehrsprachigkeit oft weit weniger gut bestellt: Nicht selten wird sie weitgehend ignoriert und andere Landessprachen werden immer wieder geringgeschätzt. Das hat viel damit zu tun, welche Wahrnehmung wir von ihnen haben, aber auch, welche Erfahrungen wir mit den Sprachen selbst und dem Sprachenlernen gemacht haben.

Vorstellungen und Einstellungen

Vieles von dem, was wir über Sprachen und Kommunikation sagen oder zu wissen glauben, ist nicht wirklich objektiv,

sondern gefärbt von unseren Vorstellungen, Meinungen und Einstellungen bezüglich Sprache im Allgemeinen aber auch bezüglich einzelner Sprachen, der Personen, die sie sprechen, der Kulturen, in denen sie leben, ihrer Mentalität usw.

In der Fachliteratur werden verschiedene Begriffe dafür verwendet: In diesem Kapitel brauche ich *Vorstellungen* und (*soziale*) *Repräsentationen* gleichbedeutend. Bei den letzteren handelt es sich um ein Konzept aus der Sozialpsychologie: Repräsentationen beziehen sich auf die Art und Weise, wie wir die Welt in unserem Gehirn repräsentieren, d.h. welche Vorstellung wir davon haben. Von einigen Dingen haben wir eine objektive und mehr oder weniger differenzierte Repräsentation, die reflektiert und präzise beschrieben werden kann. Von vielem haben wir aber nur eine ungefähre oder nicht wirklich kohärente Vorstellung (man denke daran, wie unterschiedlich etwa Zufriedenheit, Gesundheit und Krankheit, Gerechtigkeit konzeptualisiert werden können – oder im Bereich der Politik Demokratie, Freiheit oder Neutralität).

Neben Repräsentationen und Vorstellungen ist – je nach Theorie und Forschungshintergrund – auch von subjektiven Theorien oder von (Sprach-)Ideologien die Rede. Eng damit verbunden sind auch Einstellungen: Vereinfacht gesagt kann man darunter Repräsentationen verstehen, die mit einer Handlung verbunden sind. So haben etwa verschiedene Menschen unterschiedliche Vorstellungen von Bewegung und Sport: Diejenigen, für die beides Teil einer Repräsentation von gesundem Leben ist, werden wohl auch eine positive Einstellung gegenüber körperlichen Aktivitäten haben.

Im Bereich Sprachen und beim Sprachenlernen treffen Menschen mit teils individuellen, teils geteilten Re-

präsentationen aufeinander, oft ohne zu wissen, wie unterschiedlich ihre Vorstellungen sind, denn häufig geht man stillschweigend davon aus, dass andere unsere Repräsentationen teilen. Doch dies ist längst nicht immer der Fall, was sich am Beispiel der Deutschschweizer Sprachensituation leicht zeigen lässt (vgl. Elmiger 2019). Im Alltag werden zwei Varietäten nebeneinander verwendet, nämlich die hochdeutsche Standardsprache (vor allem für längere Texte und teilweise für förmliche Mündlichkeit) und die schweizerdeutschen Dialekte (vor allem für die spontane Mündlichkeit und manchmal für kürzere Texte). Lange ging man in der Forschung davon aus, dass es sich dabei um zwei Varietäten derselben Sprache handelt, die in einer sogenannten (medialen) Diglossiesituation in unterschiedlicher Funktion verwendet werden. Wer in diesem Sinne in der Deutschschweiz Deutsch spricht, wechselt innerhalb derselben Sprache zwischen zwei Varianten hin und her. In den letzten Jahrzehnten ist aber auch eine andere Vorstellung vermehrt erkennbar geworden, laut der es sich bei den Dialekten und beim Hochdeutschen jeweils um eigenständige Sprachen handelt: In der Deutschschweiz herrscht laut dieser Vorstellung keine Diglossie, sondern eine generelle Zweisprachigkeit.

Derzeit koexistieren diese beiden Repräsentationen: In der Forschungsliteratur werden sie zwar rege diskutiert, aber im Deutschschweizer Alltag wird selten explizit darüber diskutiert. Dennoch sind sie von Bedeutung, wie es das folgende Beispiel zeigt. Die Zweisprachigkeits-Vorstellung kann dazu führen, dass sich manche unwohl fühlen, wenn sie Hochdeutsch sprechen sollen – und wenn die Standard-

sprache als Fremdsprache wahrgenommen wird, dann lassen es manche gleich ganz bleiben. Oder sie lässt das Lernen von mehr als einer Fremdsprache als schwieriger erscheinen. Wenn Deutschschweizer Kinder nach ihren ersten beiden Sprachen (Dialekt und Standardsprache) als erste Fremdsprache Englisch lernen, dann ist die zweite schulisch gelernte Fremdsprache schon die vierte Sprache – und für Kinder, die von Haus aus noch andere Sprachen mitbringen, bereits die fünfte oder gar sechste! Diese Argumentation taucht immer wieder auf, gerade wenn es in der öffentlichen Diskussion um den Fremdsprachenunterricht geht.

Über die Koexistenz von Hochdeutsch und Dialekten gibt es übrigens auch in der Westschweiz ganz unterschiedliche Vorstellungen, oft nur schwer greifbare, denn in der Romandie sind die früher sehr präsenten Dialekte (die sogenannten *patois*) schon seit über hundert Jahren fast vollständig verschwunden – während die italienisch- und romanischsprachige Schweiz gut mit einem Nebeneinander von Dialekten (bzw. Idiomen) und einer Standardsprache umgehen kann. Es erstaunt somit nicht, dass die Deutschschweizer Sprachensituation in der Westschweiz oft auf Unverständnis – oder gar Ablehnung – stösst.

Schlechte Wahrnehmung der Landessprachen

Studien zur Frage, wie die anderen Landessprachen beurteilt werden, zeigen immer wieder, wie negativ die gegenseitige Wahrnehmung ist. Auch wenn sich bestimmte (Vor-)Urteile teilweise geändert oder gar verbessert haben, ist fraglich, ob

die Bereitschaft, die Nachbarschaftssprache zu lernen und zu gebrauchen, in den letzten Jahren gestiegen ist. Teilweise liegt das Desinteresse an den Sprachen der Nachbarschaft auch am Englischen, das als wesentlich nützlicher und interessanter beurteilt wird als die Landessprachen und manchmal quasi reflexartig als beste Lösung angesehen wird.

Beim Sprachenlernen und beim Gebrauch von Sprache sind Repräsentationen und Einstellungen omnipräsent. Sie betreffen zum Beispiel einzelne Sprachen, die wir ganz unterschiedlich wahrnehmen: Die einen als schön, melodios und einfach; andere als weniger ansprechend, schwierig oder gar als hässlich. Es zeigt sich, dass auch Menschen, die von Berufs wegen (etwa Linguist:innen wie ich) eine neutrale Einstellung gegenüber Sprachen haben sollten, nicht gegen solche Repräsentationen (oder gar Vorurteile) immun sind. So hat etwa Eva Waltermann (2016) gezeigt, dass Genfer Lehrpersonen verschiedenen Sprachen unterschiedliche Qualitäten zuordnen. Dem Hochdeutschen wird beispielsweise weniger Melodik zugesprochen als dem Italienischen, dafür mehr Logik; das Englische (eine schulisch gelernte Sprache) wird weit positiver beurteilt als das ebenfalls in der Schule gelernte Deutsch – das aber noch besser wekommt als die schweizerdeutschen Dialekte.

Arbeiten, die sich mit den Repräsentationen der Landessprachen befassen, zeigen immer wieder, wie negativ die gegenseitige Wahrnehmung ist, aber auch um die Bereitschaft, eine andere Landessprache zu lernen – oder zu unterrichten. So zeigt etwa J sabel Robin (2015), dass Französisch nicht nur für Deutschschweizer Kinder und Jugendliche ein «Hassfach» ist, sondern auch von den angehenden Franz -

sischlehrpersonen selbst schlecht beurteilt wird. Beides ist Gift für die Motivation, eine Sprache zu lernen.

Auch Sibylle Heinzmann (2015, S. 2) hält bezüglich der Motivation von Primarschüler:innen beim Sprachenlernen fest:

Was allerdings den Vergleich der Einstellungen zu Englisch bzw. Französisch angeht, so zeigen sich erhebliche Unterschiede: Die Einstellung zur Landessprache Französisch und zur französischsprachigen Welt ist weniger positiv. Auch die Motivation, Französisch zu lernen, ist weit weniger stark ausgeprägt: Französisch wird als weniger wichtig und nützlich erachtet und sein internationaler Status wird tiefer eingeschätzt.

Solche oder ähnliche Aussagen finden sich in vielen Arbeiten zum Schweizer Sprachenunterricht – auch in der Westschweiz. In einer Studie über die Sprachlernmotivation von jungen Genfer Erwachsenen aus dem Jahr 2016 liest man, dass die Motivation gegenüber dem Englischen und dem Italienischen viel höher ist als gegenüber dem Deutschen.

Was die Beurteilung des besuchten Sprachunterrichts betrifft, so sieht die große Mehrheit Englisch und Italienisch als positiv an, während dies für Deutsch nur auf eine Minderheit zutrifft. (Lurin & Schwob 2016, S. 3; eigene Übersetzung)

Und während Englisch von 96 Prozent der befragten jungen Erwachsenen als Sprache ihres Repertoires angegeben wird,

ist dies für das Deutsche nur bei 70 Prozent der Befragten der Fall – d.h. für eine Sprache, die nota bene mindestens sechs Jahre lang gelernt wurde! Nur rund ein Sechstel gab laut Selbsteinschätzung an, Deutsch mindestens auf dem B2-Niveau zu sprechen, das eigentlich dem Maturitätsniveau entsprechen sollte.

Diese Tendenzen sind keineswegs neu. In der Einleitung zu einer Studie von Nathalie Muller über die Wahrnehmung des Deutschunterrichts in der Westschweiz schrieb Jean-François De Pietro vor einem Vierteljahrhundert:

Was das schulische Erlernen des Deutschen in der Westschweiz betrifft, scheint die Rolle der Repräsentationen eher schädlich zu sein. Die Aussagen, die man hier und da täglich hört – die sich aus der Geschichte, den wirtschaftlichen Ungleichheiten, den kulturellen, politischen und/oder religiösen Unterschieden speisen und oft von den Medien bestärkt werden – markieren gerne den Unterschied, unterscheiden zwischen «ihnen» und «uns» und vermischen Deutschland und die Deutschschweiz in einer einzigen Einschätzung: Sie essen nicht wie wir, sie denken nicht wie wir, sie wählen nicht wie wir und sie [...] sprechen nicht wie wir. Und was sprechen sie überhaupt? Eine nützliche, aber schwierige Sprache, nicht allzu schön, nicht allzu warmherzig, wenn die Romands über die Deutschen sprechen, und – die höchste Infamie im Mund von Französischsprachigen – ganz einfach ein Dialekt, ein Patois, Schwyzertütsch, wenn sie an ihre Nachbarn denken [...] (Muller 1998: 13; eigene Übersetzung)

Was damals über die Wahrnehmung des Deutschen und der Deutschsprachigen gesagt wurde, scheint auch heute noch in vielerlei Hinsicht zuzutreffen: Deutsch ist keine Sprache, die zum persönlichen oder politischen Westschweizer Selbstverständnis dazugehört, sondern die Sprache der anderen. Und es trifft wohl in ähnlicher Weise auch auf das Französische zu, das in der Deutschschweiz kaum mit mehr Motivation gelernt wird als das Deutsche in der Romandie.

Ob es möglich ist, die im Vergleich zum Englischen schlechteren Einstellungen gegenüber den Landessprachen zu verbessern, erscheint fraglich. Die meisten Lehrpersonen und Didaktiker:innen scheinen es einfach hinzunehmen, dass der schulische Unterricht der Landessprachen unbeliebt ist und ohne viel Motivation erfolgt. Ernsthafte Bemühungen, diesem seit langem andauernden Trend entgegenzutreten, gibt es zwar hier und da, doch können sie den Negativtrend aufhalten?

Kapitel 4

Schweizer Sprachenpolitik: ein föderalistisches System mit Koordinationsbedarf

Sprachenunterricht als Big Business

In der Schweiz setzt die Gesellschaft ein grosses Vertrauen in die Schule. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen eine öffentliche Schule besuchen. Im Vergleich zu anderen Ländern werden nur recht wenige Schüler:innen zuhause oder an einer Privatschule unterrichtet. Doch auch wenn das öffentliche Schulwesen grundsätzlich nicht in Frage gestellt wird, kritisiert wird es dennoch immer wieder. Auch der Sprachenunterricht wird kontrovers diskutiert. Themen sind beispielsweise mangelnde Sprachkompetenzen in der Schulsprache oder die Frage, ob das Schulsystem nicht zu sprachlastig ist, etwa auf Ebene der Gymnasien. Dass die Schule und der Sprachenunterricht in der Politik, aber auch in der Öffentlichkeit diskutiert werden, ist grundsätzlich eine gute Sache: Er soll ja auch demokratisch legitimiert sein.

Der schulische Fremdsprachenunterricht nimmt in der Schweiz einen bedeutenden Raum ein. Wäre er ein Unternehmen, dann hätte es einen Umsatz von geschätzt zwei bis drei Milliarden Franken (vgl. Grin & Sfreddo 1997 sowie Elmiger 2021). Das ist zwar bedeutend weniger als die grössten privat geführten Unternehmen des Landes (mit weit über hundert Milliarden Franken), aber es würde dennoch zu den hundert grössten Firmen des Landes gehören. Wie

sähe es aber mit dem Gewinn aus? Diese Frage ist nicht unberechtigt – aber ist sie auch sinnvoll? Schule soll nicht nur auf ihren unmittelbaren Nutzen, die Lehrpersonen und die Schüler:innen nicht auf ihre Rolle als Leistungserbringer:innen reduziert werden. Dennoch lohnt es sich die Frage zu stellen, ob die Schule das leistet, was sie sich vornimmt.

Bevor es in den folgenden beiden Kapiteln um die Ziele und Resultate des Fremdsprachenunterrichts geht, soll zunächst das Schweizer Schulsystem beleuchtet werden: Was nimmt es sich in Bezug auf das Sprachenlernen vor und hilft der Schweizer Föderalismus dabei, die Verständigung zwischen den Landesteilen zu fördern?

Ein föderalistisches Schulsystem

Die Schweiz hat nicht ein einzelnes, sondern sechsundzwanzig kantonale Schulsysteme, was verschiedene Vor- und Nachteile mit sich bringt. Zu den Vorteilen gehört sicher die Tatsache, dass sich dezentrale Systeme besser an regionale Eigenheiten anpassen können. Der grundsätzlichen Unabhängigkeit der Kantone im Bereich der Bildungssysteme sind jedoch Grenzen gesetzt, teils über die Bundesverfassung (namentlich die Bildungsartikel ab Art. 61), teils über Konkordate, durch die sich die Kantone zu einer gewissen Vereinheitlichung der Bildung verpflichten. Dazu gehören der Beginn des Schuljahres, die Länge der obligatorischen Schulzeit oder bestimmte Bildungsziele. Wenn man genauer hinschaut, ist es um die Vereinheitlichung nicht immer gleich gut bestellt. Beim Beginn des Schuljahres herrscht noch eine

gewisse Einheitlichkeit: Schulbeginn ist in den meisten Kantonen Mitte bis Ende August. Bei der Länge der obligatorischen Schulzeit ist es schon etwas vertrackter. Grundsätzlich dauert die Schulzeit nun elf Jahre (früher: neun Jahre) und die Jahre werden in der Westschweiz nun gemäss HarmoS-Konkordat (2007) gezählt. Mit vier Jahren kommen dort Kinder in die erste Klasse und sie sind mit sechs Jahren schon in der dritten Klasse, wenn gleichaltrige Kinder in der Deutschschweiz in die erste Primarklasse kommen. Warum diese Inkohärenz? In sieben Deutschschweizer Kantonen wurde das HarmoS-Konkordat abgelehnt, weshalb es nicht möglich ist, dort die Kindergartenzeit in die obligatorische Schulzeit zu integrieren – obwohl auch dort die meisten Kinder den Kindergarten besuchen.

Noch unübersichtlicher wird es bei den Bildungszielen. Laut Bundesverfassung sind die Kantone grundsätzlich dazu verpflichtet, ihre Ziele zu harmonisieren. Aber wer überprüft, ob dies tatsächlich der Fall ist? Auch wenn mittlerweile eine periodische Überprüfung der Nationalen Bildungsziele angelaufen ist, hat diese noch kaum Auswirkungen auf das Schulwesen gezeitigt. Es scheint die Devise zu herrschen: Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser!

Ein Kompromiss für den Sprachenfrieden

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich der Fremdsprachenunterricht immer wieder gewandelt. Abgesehen vom Lateinunterricht, der noch lange Zeit auf der Gymnasialebene eine recht wichtige Rolle einnahm, begann der

Fremdsprachenunterricht traditionell von der Sekundarstufe I an mit einer Landessprache. Ab der Mitte der 1970er-Jahre wurde er in den meisten Kantonen vorverlegt und begann typischerweise in den letzten beiden Jahren der Primarschule (das sogenannte «Frühfranzösisch» oder das «allemand précoce»).

Ende der Neunzigerjahre hat der Kanton Zürich unter dem damaligen Bildungsminister den schulischen Sprachfrieden aufgemischt. Neu sollte im Kanton Zürich Englisch statt Französisch als erste Fremdsprache gelernt werden. In der darauffolgenden Diskussion kam vieles zur Sprache: Die Nützlichkeit der Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen, die Rolle der Mehrsprachigkeit in der Schweiz, die Frage, in welcher Reihenfolge die Sprachen am besten gelernt werden sollten usw. Nur eine Frage wurde kaum gestellt: Wie gut lernt man eine Sprache in der Schule überhaupt?

Nach langem Hin und Her, bei dem sich die Deutschschweizer Kantone positionieren mussten (weitermachen wie bisher oder sich an Zürich orientieren?), wurde in der EDK (2004) ein Entscheid getroffen. Neu sollten landesweit zwei Fremdsprachen ab der Primarschule gelernt werden, jeweils eine Landessprache und Englisch. In welcher Reihenfolge das geschieht, blieb den Kantonen überlassen, die sich allerdings untereinander koordinieren sollten. Die Reihenfolge wurde folgendermassen festgesetzt:

- › ab der 3. Primarklasse (Harmos-Stufe 5) Erlernen einer ersten Fremdsprache,
- › ab der 5. Primarklasse (Harmos-Stufe 7) Erlernen einer zweiten Fremdsprache,

- › ab der 1. Klasse Oberstufe (HarmoS-Stufe 9) fakultativer Unterricht einer zweiten Landessprache.

Der dritte Punkt, bei dem es im Wesentlichen um die Förderung des Italienischen geht, wurde kaum je konsequent umgesetzt: Zu oft ist es nicht möglich, auf der Sekundarstufe I Italienischunterricht zu besuchen.

Eine vertikale Vertrauenskette

Welche Lernziele wurden mit dieser Entscheidung verbunden? Um die Spannungen, die trotz Kompromiss bestehen blieben, zu besänftigen, wurde vereinbart, dass am Ende der Schulzeit in beiden Sprachen vergleichbare Ergebnisse erzielt werden sollten.

Den Sprachstand zu evaluieren ist keine triviale Sache. Doch seit Beginn des Jahrhunderts gibt es den «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen», von dem vor allem die Niveaubeschreibungen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) bekannt sind. Die A-Niveaus sollen eine elementare Sprachverwendung, die B-Niveaus eine selbstständige Sprachverwendung und die C-Stufen eine kompetente Sprachverwendung ermöglichen.

Da in der Schweiz das Sprachenlernen auf verschiedenen Schulstufen erfolgt, werden die Ziele des schulischen Fremdsprachenlernens praktischerweise darauf verlegt:

- › Am Ende der Primarstufe soll das Niveau A2 erreicht werden,
- › in der Sekundarstufe I das Niveau B1
- › und auf der Sekundarstufe II das Niveau B2.

Auch wenn diese Niveaustufen seit ihrer Einführung vor einem Vierteljahrhundert mittlerweile gut bekannt sind, bleibt es schwierig, sie seriös zu überprüfen, gerade in der Schule. Das führt dazu, dass allzu oft Noten mit einer Sprachstandsmessung verwechselt werden, sodass es scheint, dass diese ambitionierten Ziele erreicht sind, wenn die Schulnoten genügend gut sind. Dem ist aber oft nicht so (wir kommen später darauf zurück).

In der Schweiz sind Schulen sowie Institutionen für Aus- und Weiterbildung weitgehend autonom und vertrauen einander. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, kann aber auch dazu führen, dass gewisse Mängel nicht als solche erkannt werden. Dies scheint gerade im Bereich der Fremdsprachenkompetenzen eine wichtige Rolle zu spielen, da Ziele, Noten, Zeugnisse usw. oft ungeprüft von der einen Bildungsstufe zur nächsten übernommen werden.

Der Übergang von der einen zur jeweils nächsten Schulstufe wird zwar immer wieder kritisch begutachtet. Gerade von den Lehrpersonen, die tendenziell finden, die Kolleg:innen der vorherigen Stufe hätten zu wenig gut gearbeitet. Doch ob für die einzelnen Stufen die gesteckten Ziele in den Fremdsprachen auch nur annähernd erreicht werden, weiss im Grunde niemand. Meiner Meinung nach ist das oft nicht der Fall. Doch es werden kaum je Stimmen laut, die sich öffentlich über mangelnde Französischkenntnisse in der Deutschschweiz oder zu wenig Deutschkenntnisse in der Westschweiz beschweren: Offenbar wird davon ausgegangen, dass Kenntnisse der anderen Landessprachen für das Studium oder den Beruf nicht wirklich nötig sind. Und wenn doch, dann müssen sich die jungen Erwachsenen selbst

darum kümmern. Dies führt dann dazu, dass das, was die Schule nicht zu leisten in der Lage war, externalisiert wird, z.B. an private Sprachschulen oder Anbieter von Sprachaufenthalt. Dies ist mit erheblichem finanziellem und persönlichem Aufwand verbunden, den das Schulwesen auf die einzelnen Lernenden überwälzt.

Verlogenheiten

Was das Erlernen der Landessprachen in der Schule betrifft, herrscht in der Schweiz eine grosse Verlegenheit, die sich oft als Verlogenheit zu erkennen gibt, manchmal aber auch als Hilflosigkeit. Ich möchte dies an einem Beispiel veranschaulichen, nämlich den Sprachkompetenzen der Primarschullehrpersonen in manchen Kantonen. Zunächst mal sollte folgender Grundsatz gelten: Wer eine Sprache unterrichtet, sollte diese auch sprechen können und sich wohl dabei fühlen.

Nun beginnt der Fremdsprachenunterricht an der Primarschule mit Lehrpersonen, die in der Regel mehrere Fächer unterrichten und nicht nur Sprachen; mancherorts gibt es auch noch Generalistinnen und Generalisten, die für alle Fächer auf der Primarstufe ausgebildet werden. Dies mag in mancher Hinsicht viele Vorteile haben – für den Fremdsprachenunterricht ist das kaum eine gute Entscheidung, denn es führt dazu, dass zu viele Lehrpersonen Sprachen unterrichten, die sie selbst kaum beherrschen.

Das Schweizer Bildungssystem ist zwar föderal aufgebaut, doch es bemüht sich um Koordination. Zentral dabei ist die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungs-

direktor:innen (EDK). Sie hat für künftige Lehrpersonen Empfehlungen für sprachliche Mindeststandards herausgegeben, die etwa lauten: Um an der Primarstufe zu unterrichten, sollte man über ein B2-Niveau in der Zielsprache verfügen (idealerweise eher ein C1). Und für die Sekundarstufe I sollte mindestens ein C1-Niveau vorhanden sein – für die Sekundarstufe II folglich auch (doch dazu äussert sich die EDK nicht).

Einzelne Kantone schummeln heute schon und setzen eine genügende Maturanote einem Sprachniveau gleich. Das mag in manchen Fällen zutreffen, in vielen Fällen ist das aber absurd – und gefährlich. Absurd, weil diese Gleichstellung einfach nicht stimmt: Auch durchaus sprachinteressierte junge Studierende erreichen in der Landessprache oft höchstens ein Niveau B1. Diese Einschätzung beruht zwar nicht auf wissenschaftlichen oder schulischen Studien (solche existieren leider nicht), stützt sich aber auf viele Beobachtungen und Erfahrungen zahlreicher Kolleg:innen, die an verschiedenen Stellen mit jungen Erwachsenen mit einer Matura zu tun haben. Auch die jungen Studierenden stufen sich übrigens selbst konsistent weit unter dem Niveau ein, das für die Matura anvisiert wird.

Die Gleichsetzung einer Note oder eines Diploms mit einem Sprachniveau ist auch gefährlich, besonders wenn Maturand:innen ohne eigentliche Überprüfung des Sprachniveaus als Primarschulkräfte ausgebildet werden, weil eine genügende Maturanote als ausreichender Nachweis anerkannt wird. Das führt dazu, dass gerade im Primarschulsektor zu viele Lehrpersonen eine Sprache unterrichten, für die sie sprachlich kaum qualifiziert sind. Dies ist umso verhee-

render, als mangelnde Sprachfertigkeit den Teufelskreis von kommunikationsarmem Unterricht und schlechten Leistungen am Ende der Schulzeit ständig fortsetzt. Denn wenn das sprachliche Niveau der künftigen Lehrkräfte zu Beginn oder am Ende der pädagogischen Ausbildung nicht objektiv überprüft wird, geschieht dies nachher kaum je wieder.

Bei der laufenden Reform der Matura, bei der die Rahmenlehrpläne neu formuliert werden (an denen sich die schulischen bzw. kantonalen Lehrpläne orientieren können), wird für die schulischen Fremdsprachen generell ein Zielniveau (B2) schweizweit vorgesehen. Ob sich dadurch die Maturitätsprüfungen ändern werden, indem sie z. B. die sprachlich-kommunikativen Ziele genauer – und in Bezug auf das Zielniveau – prüfen, ist zu bezweifeln. Wer leidet darunter? Eigentlich alle: Die Schüler:innen, die auch nach vielen Jahren auf keinen grünen kommunikativen Zweig kommen, die Lehrer:innen, die auf der Grundlage einer Matura unterrichten (z. B. auf der Primarstufe) und sich dauernd schlecht fühlen, weil sie sich weder frei noch gewandt ausdrücken können, aber auch Fachdidaktiker:innen, welche die künftigen Lehrpersonen immer wieder zu mehr Motivation und Sprachverwendung anspornen, selbst wenn sie wissen, dass dies auch mit viel gutem Willen nur schwer zu erreichen ist.

Wie kommt man da wieder heraus? Ich befürchte, dass durch schrittweise Reformen nicht viel zu erreichen ist, da das ganze System zu verfestigt ist, um es mit gutem Willen zu entwirren. Auch fallen gegenseitige Schuldzuweisungen oft einfacher als Gesprächs- und Kooperationsangebote – oder zunächst einmal das Eingeständnis, dass für die Lan-

dersprachen die hehren Ziele des Fremdsprachenunterrichts für einen Gutteil der Schüler:innen nicht zu erreichen sind.

Der Deutschunterricht in der Westschweiz und der Französischunterricht in der Deutschschweiz sollte neu überdacht werden, da der Kompromiss von 2004 zwar formal umgesetzt ist, aber mit teils miserablen Ergebnissen. In meinen Augen ist er oft so falsch eingefädelt, dass zu prüfen ist, ob der Faden hier oder da nicht ganz abgeschnitten werden sollte. Wenn das Sprachenlernen nicht viel bringt und von unsicheren Lehrpersonen unmotiviert erteilt wird – und weder die Kantone noch die EDK in der Lage oder willens sind, dies grundlegend zu ändern, dann sollte man ehrlich genug sein und die schwierige Situation nicht unnötig verlängern. Dies betrifft freilich nicht alle Regionen und alle Kantone gleichermassen, doch eine Überprüfung der Situation tut not.

Kapitel 5

Vor lauter Zielen den Wald nicht mehr sehen

Warum lernt man eigentlich eine Sprache? Die offensichtlichste Antwort lautet wohl: um sie zu sprechen. Doch ist dies in der Schule wirklich so – und wie werden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Lehrplänen, in der didaktischen Literatur und anderswo formuliert? Um diese Fragen soll es in diesem Kapitel gehen.

Wenn wir einen Schritt zurück gehen und uns fragen, warum Menschen allgemein Sprachen lernen, dann lautet eine einfache Antwort wohl: Weil uns Sprachen dazu befähigen, am Leben teilzuhaben. Kleinkinder lernen, dass sprachliche Äusserungen es ihnen ermöglichen, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren, ihre Bedürfnisse anzuzeigen, Beziehungen aufzubauen und vieles mehr. Dies geschieht in der Regel, indem sie mit ihren Bezugspersonen und anderen Menschen leben, spielen und kommunizieren – und *nicht*, indem sie die Strukturen einer Sprache lernen.

Das heutige schulische Fremdsprachenlernen besteht nicht mehr wie früher zu einem Grossteil aus Grammatik- und Wortschatzlernen, doch auch der moderne Unterricht ist noch erstaunlich stark darauf ausgerichtet. Nicht nur die Lernenden, sondern auch Sprachlehrkräfte oder Eltern erwarten, dass Sprachen mit einem Lehrmittel unterrichtet werden, das einer Progression folgt, die vom Einfachen zum Schwierigeren führt, dass Grammatik mehr oder weniger systematisch eingeführt und gelernt wird, usw. Diese Art von Sprachenunterricht ist so vertraut, dass einem oft gar

nicht bewusst wird, dass er in wesentlichen Punkten von demjenigen Sprachenlernen abweicht, das die besten Ergebnisse liefert: nämlich zuhause oder im Sprachgebiet selbst, mit Personen ohne didaktische Ausbildung und ohne Lehrmittel. Ein solcher Kontext lässt sich an der Schule nicht wirklich nachbilden (vgl. aber Kapitel 9), weshalb der schulische Fremdsprachenunterricht auf anderen Prinzipien fusst. In einzelnen Lektionen erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit Sprache und literarisch-kulturellen Inhalten, oft auch zusammen mit explizitem Regel- und Vokabellernen.

Wenn der schulische Sprachenunterricht insgesamt wenig hinterfragt wird, dann liegt das vermutlich auch daran, dass er bei gewissen Lernenden in kurzer Zeit gute Ergebnisse liefern kann, besonders ab der Pubertät, wenn die Jugendlichen in der Lage sind, Sprachen auch regelgeleitet zu lernen. Und vermutlich hängt das Festhalten am bisherigen Sprachenunterricht auch damit zusammen, dass diejenigen, die ihn erteilen, selber gute Erfahrungen damit gemacht haben. Dies trifft vor allem auf die Sekundarstufe zu, wo sich Lehrpersonen in der Regel freiwillig dazu entscheiden, ein Sprachfach zu studieren und Sprachenunterricht zu erteilen. Schüler:innen, die Mühe haben mit dem schulischen Fremdsprachenlernen – aber durchaus in der Lage sind, sich in einem nichtschulischen Kontext andere Sprachen anzueignen –, wählen andere Studienrichtungen.

Ziele des Sprachenlernens

Fremde Sprachen wurden schon immer gelernt. Auch in der Schule spielen sie schon seit jeher eine wichtige Rolle. In Eu-

ropa war beispielsweise seit dem Mittelalter Latein als Sprache der Wissenschaft, der Verwaltung und der Religion unerlässlich. Erst in der frühen Neuzeit haben sich die künftigen europäischen Sprachen emanzipiert und neben dem Lateinischen etabliert, bevor sie es weitgehend abgelöst haben. Methodisch hat sich der schulische Fremdsprachenunterricht lange am Lateinunterricht angelehnt. Er war zunächst stark auf eine grammatische und lexikalische Progression ausgerichtet, und die Fertigkeiten von Lesen und Übersetzungen spielten eine bedeutendere Rolle als die Fähigkeit, die Sprache kommunikativ und spontan zu verwenden.

Der Genfer Didaktiker und Deutschlehrer Blaise Extermann (2013) hat am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache in der Westschweiz gezeigt, warum welche Sprachen für würdig genug empfunden wurden, um an der Schule unterrichtet zu werden. Für das Deutsche sprach etwa im 19. Jahrhundert die Tatsache, dass es eine ausgebauten, «klassische» Literatur gibt und dass die Grammatik als ähnlich komplex angesehen wurde wie die des Lateinischen. So bilden diese beiden Elemente (Sprachen als Träger von Kultur und als komplexe Grammatiksysteme) wesentliche Ziele des Sprachenunterrichts, die auch heute noch bedeutsam sind, namentlich im Gymnasium.

Weitere Ziele kommen hinzu. In einem mehrsprachigen Staat ist das Erlernen der anderen Sprachen wichtig für das Zusammenleben und den nationalen Austausch. Dies kann informell (etwa über Aufenthalte in anderen Sprachregionen, in der Armee oder in anderen gesamtschweizerischen Kontexten) oder formell (in der Schule) stattfinden. Auch für die Wirtschaft sind Fremdsprachenkenntnisse im Ver-

lauf der Zeit immer wichtiger geworden – namentlich für den nationalen und internationalen Handel –, ebenso wie für die Wissenschaft, die Medien usw.

Wie schon erwähnt, hat früher das aktive Kommunizieren im Fremdsprachenunterricht häufig eine nebengeordnete Rolle gespielt. Wer eine Sprache nur rezeptiv zu verstehen braucht (um etwa Literatur, Sach- oder Fachtexte zu lesen), kann darauf weitgehend verzichten. Wenn aber die Sprache auch gesprochen und geschrieben werden soll, kommt die traditionelle Grammatik- und Übersetzungsmethode an ihre Grenzen. Dieser Umstand ist schon vor über hundert Jahren kritisiert worden, unter anderem in einer weit beachteten Schrift von Wilhelm Viëtor (1882) mit dem Titel «Der Sprachunterricht muss umkehren!» Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts haben sich einige neue Methoden herausgebildet, von denen die meisten das Ziel der aktiven Sprachverwendung verfolgen. Inwiefern sich dadurch der Sprachenunterricht tatsächlich geändert hat: Darüber lässt sich freilich streiten.

Lehrpläne und sprachliche Ziele

Die Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts sind in Lehrplänen festgehalten, ebenso wie diejenigen der übrigen Fächer. Je nach Kontext gelten Lehrpläne für eine ganze Region (etwa der Deutschschweizer «Lehrplan 21» oder der Westschweizer Lehrplan «Plan d'études romand» für die Volksschule), für einen ganzen Kanton oder für eine einzel-

ne Schule. Am bekanntesten und am besten erforscht sind Lehrpläne für die Volksschulstufe und das Gymnasium. Viel weniger bekannt sind diejenigen für andere Schulstufen, insbesondere im Bereich der Berufsbildung.

In einem Projekt über die Lernziele im gymnasialen Fremdsprachenunterricht (Elmiger 2020, Schmid 2020), haben wir über 330 unterschiedliche Lehrplanbeschreibungen für Englisch, die erste und zweite Landessprache ausgewertet. Die Analyse der Lehrpläne hat gezeigt, welche reiche Bandbreite an Lernzielen in den Lehrplänen zu finden ist. Beginnen wir mit den sprachlichen Fertigkeiten, die früher auf vier Bereiche (sprechen, hören, schreiben und lesen) verteilt wurden. Heute zeigt sich die Situation um einiges komplexer, da bei der produktiven Sprachverwendung sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Sprachgebrauch unterschieden wird zwischen kontinuierlicher Verwendung (z. B. mündlich: einen Vortrag halten, schriftlich: einen Bericht schreiben) und interaktiver Verwendung (z. B. mündlich: ein Gespräch führen, schriftlich: mit einer anderen Person chatten).

Dazu kommt noch der umfangreiche Bereich der Sprachmittlung: nämlich, wenn verschiedene sprachliche Aktivitäten gleichzeitig oder nacheinander erfolgen, z. B. wenn der Inhalt eines Telefongesprächs zusammengefasst oder notiert wird (allenfalls auch in einer anderen Sprache), wenn über einen Text gesprochen wird usw. Auch das Übersetzen von Texten oder von gesprochener Sprache gehört dazu.

Nicht alle diese Fertigkeiten kommen in den gymnasialen Lehrplänen gleichermassen vor. Neuere Entwicklungen

Tabelle 1 Kommunikative Sprachaktivitäten

	rezeptiv	interaktiv	monologisch
mündlich	hören	diskutieren	referieren
schriftlich	lesen	interaktiv schreiben	am Stück schreiben
variabel	Sprachmittlung: Kombination verschiedener Aktivitäten; Auseinandersetzung mit Inhalten (in einer oder mehreren Sprachen) usw.		

Quelle: eigene Darstellung.

wie die Erweiterung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; Europarat 2020) sind an den Schulen noch kaum angekommen, aber auch die erste Fassung des GER hatte an den Gymnasien einen schweren Stand. An einer typischen Maturitätsprüfung werden längst nicht alle Fertigkeiten geprüft: Meistens gibt es eine schriftliche Prüfung (bei der es um Lesen und Schreiben geht) sowie eine mündliche Prüfung (bei der die Prüflinge eher referieren als diskutieren müssen). Auch das Hörverstehen wird manchmal getestet, mündliche und vor allem schriftliche Interaktion jedoch nur teilweise.

Immer noch recht fest verankert sind die Bereiche Wortschatz und Grammatik als eigenständige Lernziele, die etwa in schriftlichen Maturaprüfungen mitgeprüft werden, etwa beim Bereich Leseverständnis. Natürlich gehören diese beiden Bereiche zur Beherrschung und zur Praxis einer Sprache, doch die Vorstellungen darüber, welchen Stellenwert sie haben (sollen), gehen teilweise sehr weit auseinander.

Literatur und Kultur

Was traditionell im gymnasialen Sprachenunterricht einen breiten Raum einnimmt, ist die Literatur, neben anderen kulturellen Erzeugnissen wie etwa Filme, Theater oder Musik, die einen Zusammenhang mit literarischen Werken haben können. Bezüge können auch zu anderen Fächern oder Fachrichtungen wie Philosophie, Geschichte oder Soziologie gemacht werden, ebenso wie solche zu den Literaturen anderer moderner oder klassischer Sprachen. Daneben wird in einigen Lehrplänen auch Interkulturalität als eigenständiges Lernziel aufgeführt, denn Sprachen sind in vielfältiger Weise mit kulturellen Praktiken verbunden, die sich von den uns vertrauten unterscheiden können. In manchen Lehrplänen kommt auch der Bereich Landeskunde vor: Darunter versteht man Wissen über und Auseinandersetzung mit kulturellen, sozialen, historischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten der Kultur(en), in denen die Zielsprache gesprochen wird. Dabei kann es etwa um politische oder gesellschaftliche Themen oder um Mentalitätsgeschichte gehen.

Im Zentrum des gymnasialen Sprachunterrichts steht jedoch oft die Literatur. Es gibt Maturaprüfungen, die sich ausschliesslich mit literarischen Themen befassen, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Teil. Dies hängt stark mit dem Selbstverständnis der Gymnasien zusammen, die traditionell der Vermittlung von Kunst, Kultur und Literatur einen starken Stellenwert einräumen.

In den gymnasialen Lehrplänen nehmen die sprachlichen und kulturellen Ziele zwar am meisten Raum ein,

doch daneben werden noch eine ganze Reihe von weiteren Lernzielen anvisiert. Zum einen geht es um Bereiche, die die Lernenden und ihren Bezug zum Fach und zum Lernen betreffen. Zu nennen sind hier etwa die Strategien, welche die Lernenden erwerben sollen: beispielsweise Strategien, um das eigene Lernen zu reflektieren und zu verbessern, oder Kommunikationsstrategien, welche die Verständigung und den Austausch erleichtern und bei Schwierigkeiten aushelfen sollen. Der Bereich Sprachreflexion geht über die Strategien hinaus und soll dazu dienen, dass Lernende die Sprache und ihre Variation besser verstehen, Normen kritisch hinterfragen und das eigene Sprachenlernen besser einschätzen können. Bei den Selbstkompetenzen schliesslich geht es um Aspekte, die nicht direkt mit der Sprache, mit sprachlichen Inhalten oder mit dem Sprachenlernen im engeren Sinn zu tun haben, sondern mit der Offenheit und der Bereitschaft, sich auf Sprache und Kommunikation einzulassen, um Autonomie, Kontaktbereitschaft usw.

Zum anderen finden sich in den gymnasialen Lehrplänen auch andere Ziele, die direkt oder indirekt mit dem Sprachenlernen zusammenhängen. Zu nennen ist beispielsweise der Bereich Medienkompetenz (der auch andere Fächer betrifft): Schüler:innen sollen lernen, beim Sprachgebrauch und bei schulischen Aktivitäten (wie etwa Referaten) geeignete Medien und die Informatik (Hard- und Software) geeignet einzusetzen. Aber auch andere überfachliche Ziele wie etwa Sozialkompetenz oder kritisches Denken sollen im Sprachunterricht erworben werden.

All das ist schon viel, jedoch noch nicht alles. Weitere Lernziele stehen im Gymnasium zwar nicht unbedingt im

Lehrplan, doch sie gehören direkt oder indirekt zum heutigen Sprachenunterricht dazu. Zum einen soll er für das Studium oder auch schon für künftige berufliche Tätigkeiten vorbereiten. Hier geht es etwa darum, dass Sach- und Fachtexte gelesen werden können oder dass die Kommunikation in Fach- oder Arbeitsgruppen geübt wird, denn beides ist für gewisse Studienrichtungen sowie für viele Stellen eine wichtige Voraussetzung, ebenso wie mündliche und schriftliche Kommunikation mit Anderssprachigen. Natürlich kann die Schule nur bedingt auf die vielen Kontexte vorbereiten, in denen Fremdsprachenkenntnisse gebraucht werden, doch den Grundstein für eine aktive kommunikative Kompetenz sollte sie schon legen können.

Zum anderen geht es um eher abstraktere gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Ziele, die mit dem Fremdsprachenlernen verbunden sind. Junge Erwachsene sollen sich mit ihren Sprachenkenntnissen in mehrsprachigen Kontexten einbringen können. In vielen Fällen sind dabei nicht unbedingt hohe produktive Kompetenzen erforderlich: Oft genügt es zunächst, Anderssprachige bloss zu verstehen.

Nicht vergessen werden sollen auch persönliche Ziele, die sich die Sprachlernenden setzen. Sei es, um ein Land zu besuchen, Kontakt mit fremdsprachigen Verwandten herzustellen, ein Hobby in einer anderen Sprache auszuüben oder sich in einem anderen Landesteil zu engagieren: Solche Ziele mögen zwar nicht im Lehrplan stehen, können aber dazu beitragen, das Sprachenlernen motivierender zu gestalten.

Um auf die schulischen Ziele zurückzukommen: Nicht nur in den Lehrplänen kommen sie überaus zahlreich und

differenziert vor, sondern auch in der Didaktik, etwa in der Lehrpersonenausbildung oder in der Fachliteratur. Immer wieder kommen dort neue Ansätze und Themen zur Sprache, die sich für den schulischen Unterricht eignen – oder von denen erwartet wird, dass sie auch im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Neuere Beispiele dafür sind die Bereiche Demokratie, Nachhaltigkeit oder Auseinandersetzung mit Diskriminierungen.

Angesichts dieser enormen Bandbreite von Zielen des Sprachenunterrichts stellt sich eine Reihe von Fragen. In einem Aufsatz zum Projekt über die gymnasialen Ziele (Elmiger 2020) habe ich das grundsätzliche Dilemma so formuliert:

Offen bleibt somit letztlich die Frage, ob die gymnasialen Lehrplanziele wirklich alle – bzw. in gleichem Umfang – erreicht werden können, insbesondere wenn man weiss, dass der Erwerb der kommunikativen Handlungsfähigkeit während der 3–4 Jahren des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts fortgesetzt wird und für die übrigen Ziele nur eine beschränkte Unterrichtszeit zur Verfügung steht.

Nur schon die anvisierten sprachlichen Ziele werden – soweit ich es beurteilen kann – oft nur teilweise erreicht. Und noch allgemeiner gefragt: Welche der zahlreichen Lernziele lassen sich überhaupt überprüfen? Wie soll etwa Interkulturalität oder wie sollen Strategien evaluiert werden?

Manche gymnasialen Lehrpläne erwähnen die ganze Bandbreite von Lernzielen und zeigen dabei auf, wie sehr

Sprachen mit allen möglichen Wissensgebieten, aber auch mit überfachlichen Kompetenzen verknüpft sind. Teilweise lesen sie sich fast schon wie Beschreibungen eines Studiums an einer Universität! Und dennoch bleibt der Eindruck, dass davon effektiv nur sehr wenig im Unterricht behandelt und bei den Lernenden hängen bleibt – und dass das meiste eher programmatisch verkündet als tatsächlich umgesetzt wird.

Ähnliches liesse sich wohl auch über andere Lehrpläne sagen, nur liegen über die Ziele auf anderen Schulstufen kaum verlässliche Angaben vor.

Was sollten denn aber junge Erwachsene können, die an der Schule eine Landessprache gelernt haben? Oder anders gefragt: Wofür brauchen sie denn die Sprache wirklich? Auch hier ist mein Einblick beschränkt, doch ich bin immer wieder mit ähnlichen Erfahrungen konfrontiert. Zum Beispiel, dass viele erst nach der Schulzeit oder nach einer ersten Ausbildung (etwa eine Berufslehre) feststellen, dass Landessprachen für den Beruf oder das Studium halt doch nützlich wären. Im Berufsleben betrifft das vor allem Tätigkeiten, bei denen man im Kontakt mit anderen Landesteilen ist. Gerade wenn es um Dienstleistungen und Kommunikation geht, sind die jeweiligen Landessprachen immer noch sehr wichtig. Ähnliches gilt für gewisse Studienbereiche wie etwa den Journalismus, die Rechts- und Politikwissenschaften, die Archäologie sowie für Fächer, die in der Schweiz nur an einem Standort und folglich nur in einer Sprachregion angeboten werden.

Aber auch in vielen anderen Studienrichtungen sollte es möglich sein, Fachliteratur oder andere Texte in einer Lan-

dessprache zu lesen, wie es etwa heute mehrheitlich mit englischen Texten üblich ist. Meiner Erfahrung nach ist das mit Texten in einer anderen Landessprache in der Regel nicht möglich: Dazu sind die meisten Studierenden nicht in der Lage, auch wenn natürlich bedacht werden muss, dass manche sich tendenziell unterschätzen.

Auch wenn die Frage der Lernziele hier nur für die Gymnasien beleuchtet worden ist: Sie scheint auch für andere Ausbildungen von Bedeutung. Was soll bzw. kann im schulischen Fremdsprachenunterricht eigentlich gelernt werden? Es scheint, dass der Anspruch und die Wirklichkeit oft weit auseinanderklaffen.

Kapitel 6

Fehlende belastbare Resultate

Non scholae, sed vitae discimus, heisst es oft: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Das sollte auch für den Bereich Sprachenlernen zutreffen: Ziel sollte es sein, dass Sprachen gesprochen, verstanden, gebraucht werden können – und nicht, um Prüfungen zu bestehen oder als Selektionskriterium. Dass das lateinische Zitat im Original gerade umgekehrt lautete: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir («non vitae, sed scholae discimus», Seneca 2007, S.430), zeigt allerdings, dass Sinn und Zweck von schulischen und ausser schulischen Zielen oft auseinanderklaffen. Dies zeigt sich bei den Resultaten des Sprachenlernens gut.

Mein Ausgangspunkt für das vorliegende Kapitel sind die folgenden Thesen:

- › Allgemein sind die Resultate des Fremdsprachenunterrichts nur schlecht bekannt und in den meisten Fällen lassen sie sich kaum miteinander vergleichen.
- › Es gibt (zu) viele (mögliche) Lernziele und einige lassen sich nur schlecht evaluieren.
- › Die meisten schulischen (Abschluss-)Prüfungen testen die wichtigsten Kompetenzen (das Sprachhandeln) nur eingeschränkt. Ausserdem sind die Prüfungen selbst meistens nicht einsehbar und vergleichbar.
- › In den Gymnasien gibt es überdies einen Konflikt zwischen Sprachkompetenzen und Fertigkeiten, die mit dem Studium literarischer Texte zusammenhängen, wo-

bei letztere oft höher gewichtet werden als das Sprachhandeln.

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt sich der Fremdsprachenunterricht stetig weiter. In den 1980er-Jahren wurde mit dem sogenannten «Frühfranzösisch» und dem «*allemand précoce*» der Fremdsprachenunterricht auf die Primarstufe vorverlegt. Im neuen Jahrhundert kam dann die zweite Fremdsprache in die Primarstufe (vgl. Kapitel 4). Grund dafür ist der Kompromiss von 2004, der vorsieht, dass ab der Primarstufe zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, und zwar ab dem 5.HarmoS-Schuljahr (Deutschschweiz: 3.Primarklasse) die erste und zwei Jahre später (7H, 5.Primarklasse) die zweite. Diese innerhalb der EDK ausgehandelte Lösung ist sicher nicht der schlechteste Kompromiss, der in einer verfahrenen Situation gefunden werden konnte.

Zwei Elemente wurden bei der Präsentation des Kompromisses immer wieder hervorgehoben. Zum einen ging es um ein didaktisches Versprechen: Das Erlernen zweier Sprachen ab der Primarstufe sollte nicht zu einer Doppelbelastung, sondern zu Synergien führen. Das ist nicht abwegig, denn man weiss, dass beim Lernen einer neuen Sprache die bisherigen Lernerfahrungen helfen können: Nicht alles ist komplett neu, sondern man kann auf bisheriges Wissen und auf Strategien zurückgreifen. Doch ob dies automatisch dazu führt, dass eine zweite Fremdsprache effizienter gelernt wird, bleibt indes eine weitgehend unbeantwortete Frage.

Zum anderen wurde durch die Einführung eines Bildungsmonitorings, verbunden mit Grundkompetenzen, nahegelegt, dass auch überprüft würde, ob der neue Unter-

richt seine Ziele einhalten kann oder nicht. Um zu verstehen, worum es sich beim Bildungsmonitoring des Schweizer Schulwesens handelt, muss man einen Schritt zurück gehen zu den Bildungsartikeln, die 2006 in die Bundesverfassung aufgenommen worden sind, nachdem sie durch eine Volksabstimmung angenommen worden waren. Dazu gehört der Artikel 62, in dem steht:

Art. 62 Schulwesen

¹ Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.

[...]

⁴ Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

Dadurch wird die gemeinsame Verantwortung von Bund und Kantonen geregelt: Grundsätzlich liegt die Zuständigkeit bei den Kantonen; bei Unstimmigkeiten kann aber der Bund eingreifen. Für die Fremdsprachen sind besonders die in Absatz 4 genannten Ziele relevant. Dafür wurden 2011 Grundkompetenzen festgesetzt, und zwar für die Fremdsprachen, aber auch für die Schulsprache, die Mathematik und die Naturwissenschaften. Im Rahmen eines Bildungsmonitorings soll periodisch überprüft werden, ob diese Grundkompetenzen erreicht werden.

«Grundkompetenzen» bedeutet, dass im Prinzip alle Schweizer Schüler:innen sie erreichen sollen. Oder mit an-

deren Worten: Die Schule verpflichtet sich dazu, möglichst allen Lernenden eine gemeinsame Basis zu vermitteln.

Für die Volksschule und die Fremdsprachen sind die folgenden Zielvorgaben vorgesehen: Am Ende der Primarschule sollen die Kinder in beiden Fremdsprachen *mindestens* das GER-Niveau A1.2 erreichen; mittelfristig (nach Umsetzung der Reformen) wird für die erste Fremdsprache (ausser für das Schreiben) das nächsthöhere Niveau A2.1 anvisiert.

Am Ende der Sekundarstufe I (11. Schuljahr) sollen alle Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen das Niveau A2.2 erreichen, wieder mit Ausnahme des Schreibens, das sich langsamer entwickelt als andere Fertigkeiten.

Um von dieser Zielvorgabe eine gewisse Vorstellung zu erhalten, folgen hier ein paar Beschreibungen für das Niveau A2.2, das gemäss den nationalen Bildungszielen *alle* Schweizer Schüler:innen am Ende der obligatorischen Schulzeit, d. h. nach 5 bzw. 7 Jahren Fremdsprachenunterricht, erreichen sollten (EDK 2011, S. 23 ff.):

Die Schüler:innen können beispielsweise

- › in Gesprächen über vertraute Themen das Wesentliche und wichtige Einzelinformationen verstehen, wenn man mit ihnen deutlich artikuliert spricht und wenn sie nachfragen und um Erklärungen bitten können (Hörverstehen);
- › kürzere Texte zu vertrauten Themen lesen, um wichtige Informationen zu finden und zu verstehen sowie die Hauptaussagen zu erfassen – vorausgesetzt die Texte sind in alltags- oder schulbezogener Sprache geschrieben (Leseverstehen);

- › sagen, dass sie nicht verstehen und den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin auf einfache Weise um Hilfe bitten sowie fragen, ob der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin verstanden hat (Teilnahme an Gesprächen).

Soweit die nationalen Vorgaben. Werden sie auch erreicht? Bislang wurde erst eine schweizweite Überprüfung veröffentlicht, und zwar 2017 und nur für die erste Fremdsprache an der Primarschule. Getestet wurden das Leseverstehen und das Hörverstehen. Während letzteres recht gut erreicht wird (in jeder Region durchschnittlich über 85 Prozent), steht es um das Lesen schlechter: Nur in der Deutschschweiz (mit Englisch als erster Fremdsprache) erreichen über 90 Prozent der Schüler:innen die Grundkompetenzen; in den Kantonen der Pässepartout-Region (Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn, Wallis) mit Französisch als erster Fremdsprache sind es nur knapp zwei Drittel und in der Westschweiz (Deutsch als erste Fremdsprache) knapp über 70 Prozent (Konsortium ÜGK 2019).

Somit sind die Mindestziele des Sprachenunterrichts für das Erlernen der Landessprachen bei weitem nicht erreicht – auch wenn grundsätzlich die Schwierigkeit besteht zu entscheiden, ab wann Grundkompetenzen als erreicht gelten können. Müssen sie tatsächlich 100 Prozent der Schüler:innen erreichen – oder reichen z. B. 90 Prozent? Trotz der teilweise schlechten Ergebnisse von 2017 ist eine breite öffentliche Auseinandersetzung oder gar eine Infragestellung des Fremdsprachenunterrichts aber bislang ausgeblieben. Sie wird – wenn überhaupt – wohl erst erfolgen, wenn 2025 die Ergebnisse der Erhebungen aus dem Jahr 2023 vorliegen: Es

geht dann um die Resultate am Ende der Sekundarstufe I in beiden Fremdsprachen.

Schulische und andere Sprachstandserhebungen

Wenn in der Schule Fremdsprachenkenntnisse getestet werden, geht es oft darum, den Stoff aus einem Lehrwerk zu überprüfen oder den Wortschatz oder Grammatikkenntnisse zu testen. Solche Testformate kommen der Schule entgegen, denn Examen sind oft eng an die im Unterricht behandelten Inhalte verknüpft. Die Sprachmittel isoliert zu kennen bedeutet aber noch lange nicht, dass man auch erfolgreich kommunizieren kann. Ein weiteres Problem stellen schulische Noten dar, denn sie sind längst nicht so objektiv, wie man es sich wünschen könnte. Oft orientieren sie sich eher an jeweiligen Klassen als an absoluten Lernzielbeschreibungen, sodass innerhalb einer Klasse die Leistungsunterschiede durch unterschiedliche Noten abgedeckt werden können. Nur selten sind die Examen in Bezug auf ein bestimmtes Niveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen geichtet, wie dies bei einem seriösen Sprachzertifikat der Fall ist. Und noch immer werden bei vielen schulischen Tests eher Fehler gezählt als überprüft, ob die Prüflinge eine Sprachhandlung bewältigen können.

Auch in anderen schulischen Kontexten geben Sprachstandsmessungen selten verlässliche Aussagen über das, was Lernende tatsächlich können. Nur ein Teil der Tests genügen Gütekriterien wie Objektivität, Zuverlässigkeit und Validität. Die ersten beiden sollen sicherstellen, dass die Beur-

teilung nicht subjektiv erfolgt und dass die Ergebnisse nicht durch störende Einflüsse verzerrt werden: Beides ist nicht immer leicht zu gewährleisten. Am heikelsten allerdings ist das Kriterium der Validität: Misst der Test überhaupt das, was er zu messen vorgibt?

Gerade wenn es um Kompetenzen geht, die im Referenzrahmen beschrieben sind, wird es schwierig, denn bei einer guten Sprachstandsmessung geht es darum zu testen, ob die Schüler:innen unabhängig von einem Lehrwerk sprachlich handlungsfähig sind und – besonders bei höheren Niveaus – auch mit neuen Themen und Aufgaben umgehen können.

Resultate aus dem Sprachenunterricht

Was ist eigentlich über die Resultate des Sprachenunterrichts an der Volksschule bekannt? Es gibt nicht viele Studien, die zuverlässige Resultate liefern. Zum einen sind solche Erhebungen aufwändig, zumal wenn sie alle sprachlichen Fertigkeiten berücksichtigen wollen, weshalb gerade die wichtigsten, nämlich das Sprechen, oft wegfällt. Und zum anderen ist es nicht trivial, einen Sprachstand unabhängig vom jeweiligen Unterricht zu messen. Forschungsergebnisse liegen zu verschiedenen Kantonen oder Regionen (etwa den Kantonen der Pässepartout-Region) vor: manchmal zu einer und manchmal zu beiden schulisch gelernten Fremdsprachen. Die Ergebnisse beruhen allerdings auf unterschiedlichen Methoden, Tests und Schüler:innengruppen, was deren Vergleichbarkeit erschwert. Was jedoch auffällt: Die Ergebnisse

in den Landessprachen sind teilweise deutlich tiefer als diejenigen für Englisch. Manchmal erreicht gerade ein Drittel der Schüler:innen die Mindestkompetenzen in der anderen Landessprache. Auch wenn es statt um die Grundkompetenzen um die höheren Lehrplanziele geht, sieht die Sache nicht viel besser aus. Für eine grössere Studie mit Lernenden aus sechs Kantonen halten Manno und Egli Cuenat (2018, S. 226) fest:

Die Ergebnisse für Französisch am Ende der 8. Kl. lassen generell erwarten, dass im Gegensatz zu Englisch am Ende der obligatorischen Schulzeit nur eine Minderheit der Lernenden die Lehrplanziele erreichen wird.

Wie sieht es auf den höheren Schulstufen aus? Bei der Berufsbildung ist die Lage schwer zu beurteilen: Die Vielzahl der Ausbildungen, allein bei den Berufslehren gibt es hunderte davon, erschwert die Vergleichbarkeit. In den meisten Fällen ist kein oder nur wenig Unterricht in einer zweiten Landessprache vorgesehen, was bedeutet, dass für viele Jugendliche mit Ende der obligatorischen Schulzeit das Erlernen einer anderen Landessprache aufhört.

Für die Maturität gab es bislang schweizweit keine einheitlichen Ziele, was den zu erreichenden Sprachstand betrifft. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen gibt es noch immer eine gewisse Skepsis gegenüber dem Referenzrahmen, der weitgehend sprachlich und wenig kulturell ausgerichtet ist. Im neuen Begleitband gibt es allerdings auch Skalen für die Arbeit mit literarischen Texten. «Das Gymnasium ist

keine Sprachschule», hiess der Titel einer Stellungnahme, die in «Gymnasium helveticum» abgedruckt war (1/2009). In den Augen der Verfasserin, der Schweizerischen Maturitätskommission, war der GER «ein Instrument, das fast ausschliesslich auf den ersten Zielbereich, die sprachpraktische Ausbildung, zugeschnitten ist», während das Gymnasium noch drei andere Ziele hat, nämlich Reflexion über Sprache und Sprachverwendung, Landeskunde und Kultur der Zielsprache sowie Literatur der Zielsprache.

Zum anderen werden in der Schweiz die gymnasialen Maturitätsprüfungen dezentral konzipiert und durchgeführt, nämlich in der Regel in den einzelnen Schulen.¹ Zwar sind einige Eckwerte zu den Prüfungsformen festgelegt, doch über die effektiven Prüfungen, ihre Bestandteile und Inhalte, über Erfolgsquoten usw. ist nur wenig bekannt. Diese Dezentralisierung hat zwar gute Gründe, doch sie führt dazu, dass man weder über die Maturitätsprüfungen noch über die sprachlich erreichten Resultate der Maturand:innen viel weiss.

Trotz aller Skepsis: Schon bislang gab es in vielen kantonalen oder schulischen Lehrplänen Zielvorstellungen, die als GER-Niveau formuliert waren. In den meisten Fällen geht es dabei um das B2-Niveau, das auch sonst immer wieder als Ziel des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts genannt wird. Was umfasst dieses Niveau? Nachfolgend soll es anhand einiger Lernzielbeschreibungen (Deskriptoren) illustriert werden. Auf diesem Niveau kann jemand

1 Anders sieht es bei den schweizerischen Maturitätsprüfungen (früher: eidgenössische Maturität) aus, die zentralisiert durchgeführt werden und für die Prüfungen aus früheren Jahren veröffentlicht werden.

- › einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben (zusammenhängendes Sprechen);
- › klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen (Schreiben);
- › sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen grossen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen (Lesen). (Trim et al. 2001)

Dies sind recht anspruchsvolle Ziele für einen Fremdsprachenunterricht, für den pro Woche nur wenige Lektionen zur Verfügung stehen – auch wenn er insgesamt 8–11 Jahre dauert.

In der künftigen Matura sollen die sprachlich-kommunikativen Ziele im Bereich Fremdsprachen neu dargestellt werden. Im Rahmenlehrplan der EDK, der 2024 verabschiedet wurde (EDK 2024) und in den kommenden Jahren in die kantonalen bzw. schulischen Lehrpläne einfliessen soll, sollen auch Niveaus des europäischen Referenzrahmens berücksichtigt werden. Als Richtwert ist das Niveau B2 festgehalten werden, was als Zielvorstellung durchaus richtig sein kann. Delikater wird es allerdings dann, wenn ein Maturitätsniveau (z. B. eine genügende Note in einer Fremdsprache) mit einem Niveau gleichgesetzt wird – oder gar als Sprachstandsüberprüfung verwendet wird. In einzelnen Kantonen ist dies

jetzt schon der Fall, teils durch kantonale Entscheidungen gestützt, teils inoffiziell. Dies ist aus verschiedenen Gründen bedenklich. Zum einen sind die Lehrpersonen auf Gymnasialebene in der Regel nicht geschulte Tester:innen für Sprachstandsmessungen gemäss Europäischem Referenzrahmen, ebenso wenig wie die beisitzenden Expert:innen bei den Maturaprüfungen. Um ein Niveau gut beurteilen zu können, braucht es eine Ausbildung und viel Erfahrung, aber auch immer wieder Vergleiche zwischen den Bewertungen einzelner Prüfer:innen. Alle wesentlichen Teilbereiche sollten getestet werden, also auch das Hörverstehen (das oft wegfällt) – und beim Sprechen sollte klar sein, ob zusammenhängendes oder dialogisches Sprechen beurteilt wird. Im Idealfall sollte beides Bestandteil einer Beurteilung sein.

Auch müssten künftig die Prüfungen so angepasst werden, dass klar wird, wie sie einzelne Komponenten der Sprachkompetenz erfassen und evaluieren. Das würde bedeuten, dass Maturaprüfungen den Bezug zum GER spezifizieren und die einzelnen Aufgaben geeicht werden müssten. Im Idealfall sollte auch sichergestellt werden, dass die Prüfungen von einem Jahr zum nächsten denselben Kriterien und denselben Spezifikationen entsprechen. Doch selbst wenn dies für die Maturitätsprüfungen prinzipiell möglich ist: Für die Abschlussnote zählen die mündlichen und schriftlichen Noten nur zum Teil, denn sie werden mit anderen Noten wie Semester- oder Jahresnoten verrechnet. Damit eine Maturanote also einem Sprachniveau gleichgesetzt werden könnte, müsste das Evaluierungssystem auf der höheren Gymnasialstufe ziemlich vollumfänglich umgearbeitet werden, was kaum plausibel erscheint. Es wird wohl

weiterhin eine Art «Mischrechnung» von Bewertungen von Sprache und Literatur sein. Für eine gründliche und realistische Überprüfung der Kompetenzen sollten Maturand:innen eigentlich eine externe, unabhängige Sprachprüfung absolvieren, wie es derzeit schon an manchen Schulen geschieht. Dieser Vorschlag scheint allerdings utopisch, denn zum einen wäre er mit einigen Kosten verbunden, für welche die Schulen (oder Kantone) kaum ein Budget haben – und zum anderen müssten die Schulen dazu bereit sein, den Erfolg ihres Sprachenunterrichts extern überprüfen zu lassen.

Aber wenn sich nachfolgende Ausbildungsinstitutionen oder Arbeitgeber darauf verlassen können sollen, dass das Zielniveau im Gymnasium erreicht wird – und die Note im Maturazeugnis darüber Auskunft gibt – müssen in Zukunft Schulabschlüsse mit einer seriösen Sprachstandsmessung einhergehen.

Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse von Erwachsenen

Wenn man Erwachsene zu ihren Sprachkompetenzen befragt, wie das etwa früher bei der Volkszählung und heute bei den Strukturerhebungen geschieht, dann haben die Resultate nur noch bedingt einen Zusammenhang mit dem, was an der Schule gelernt worden ist (oder nicht). Manches ist vergessen worden, oder aber neu hinzugekommen, sei es über nachschulische Sprachkurse, Aufenthalte im Zielsprachgebiet oder beim Gebrauchen der Sprache im Studium oder im Beruf.

In einer Studie über die Multikulturalität in der Schweiz (Grin et al. 2015) wurden die Antworten von über 40 000 jungen Menschen (in der Hauptsache Männer) ausgewertet. Dabei handelt es sich um Selbsteinschätzungen, nicht um einen Sprachtest. Bei der Auswertung zeigt sich, dass zwar die meisten (rund vier Fünftel) angeben, Englisch und eine andere Landessprache gelernt zu haben – und dies vor allem in der Schule. Das bedeutet aber auch, dass etwa ein Fünftel die schulisch gelernte Landessprache nicht einmal auf bescheidenem Niveau als Teil ihres Sprachenrepertoires betrachten. Wenn man diejenigen dazuzählt, die sehr tiefe Kompetenzen angeben, dann erreichen oder übertreffen längst nicht alle Befragten in der zweiten Landessprache die bescheidenen Mindestziele der obligatorischen Schulzeit, d. h. ein A2-Niveau, wobei es in der Westschweiz (rund zwei Drittel) noch etwas mehr sind als in der Deutschschweiz (rund 60 Prozent). Beim Englischen sieht die Lage viel erfreulicher aus: Neun von zehn jungen Menschen geben an, dass sie gemäss Selbsteinschätzung die Mindestziele des Englischunterrichts erreichen oder übertreffen.

Wenn man nur die jungen Menschen mit einer Matura berücksichtigt, dann entspricht die Selbsteinschätzung nur bei einer Minderheit von rund 40 Prozent (Französisch in der Deutschschweiz) oder gar 25 Prozent (Deutsch in der Westschweiz) dem anvisierten Maturitätsniveau B2. Erklären lassen sich die bescheidenen Sprachkenntnisse durch verschiedene Faktoren wie Desinteresse und mangelnde Motivation: Der schulische Sprachenunterricht wird von vielen als unnötig und langweilig empfunden, insbesondere in Bezug auf die Landessprachen.

Mit den Sprachenkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung hat sich auch ein früheres Projekt befasst (Werlen et al. 2011). Es beschäftigte sich nicht nur mit jungen Erwachsenen, sondern mit der gesamten erwachsenen Bevölkerung – und dies zu einem Zeitpunkt, als der neue Sprachenunterricht (gemäss dem Entscheid von 2004) erst teilweise umgesetzt worden war. Die grosse Mehrheit der Befragten (87 Prozent) führte mindestens eine Fremdsprache auf, im Durchschnitt sogar zwei.

In der Deutschschweiz gaben in der ersten Dekade des neuen Jahrhunderts bereits fast so viele an, Englisch zu sprechen (67 Prozent) wie Französisch (71 Prozent); in der Westschweiz lagen die Prozentzahlen weit darunter (43 Prozent für Englisch – und nur 38 Prozent für Hochdeutsch). Werlen bilanzierte 2010:

Erstaunlicherweise kommt Englisch in den beiden grösseren Sprachgebieten besser weg (wird also besser gekannt) als die jeweils als erste Fremdsprache unterrichtete Landessprache. (S. 55)

Dies zu einem Zeitpunkt, als ein Gutteil der Erwachsenen nur wenig Englischunterricht erhalten hatte (oder gar keinen) – und bevor dieser in den meisten Kantonen intensiviert wurde, während der Unterricht in der ersten Landessprache in den meisten Kantonen unverändert blieb (vgl. Elmiger & Forster 2005).

Kapitel 7

Versprechen der Fremdsprachendidaktik

Schönwetterdidaktik

Der wissenschaftliche Bereich, der sich am intensivsten mit den Themen Sprachvermittlung und Sprachenlernen befasst, ist die Didaktik. Sie ist grundsätzlich optimistisch ausgerichtet, woran nichts auszusetzen ist, geht sie doch davon aus, dass Menschen – und gerade junge Menschen in der Schule – in der Lage sind, Neues zu lernen und das Gelernte anzuwenden.

Mir scheint allerdings, dass die Fremdsprachendidaktik manchmal allzu positiv gestimmt ist: Sie spricht gern von den Möglichkeiten und Potenzialen, die dem Sprachenunterricht innewohnen. Weniger Angenehmes, wie Probleme beim Sprachenlernen oder gar der Stillstand oder der Rückbau von Sprachkompetenzen, werden zwar durchaus auch diskutiert und erforscht: Mehrheitlich überwiegt jedoch ein positiver Grundton.

Wer die didaktische Fachliteratur und auch sonst Informationen zum Fremdsprachenlernen liest, kann somit den Eindruck gewinnen, dass alles rund läuft: Hier wird ein neues Austauschprogramm beschrieben, da ein neues Lehrmittel beworben, die Komplexität der Interaktion zwischen Lernenden beschrieben oder das Hohelied der Mehrsprachigkeit gesungen. Und man versteht ja auch weshalb: Welche Zunft will schon von sich behaupten, dass sie nicht vorwärtskommt?

Was fehlt, ist neben der «Schönwetterdidaktik» eine «Schlechtwetterdidaktik», die sich mit den Schwierigkeiten des Sprachenunterrichts befasst: Was tun, wenn trotz Bemühen die Motivation ausbleibt, wenn die vorgeschlagenen Ansätze sich nicht so umsetzen lassen wie gewünscht – oder wenn gar die Resultate ausbleiben?

Gute Bedingungen, schlechte Bedingungen

In der didaktischen Fachliteratur wird oft davon ausgegangen, dass die Bedingungen für den Sprachenunterricht grundsätzlich gut sind, dass die Lernenden wie auch die Lehrpersonen motiviert sind und dass Schwierigkeiten hauptsächlich mit der Tatsache zu tun haben, dass Sprachenlernen eine Herausforderung darstellt, sich über eine längere Zeitdauer erstreckt und dass für das Lernen nur beschränkte Ressourcen zur Verfügung stehen. Es gibt solche guten Bedingungen sicher vielerorts – in der Schweiz, wo die Landessprachen während vieler Jahre obligatorischer Teil des Unterrichts sind, ist dies oft nicht der Fall. Dies äussert sich auf mehreren Ebenen.

Motivation: Oft mangelt es an Motivation auf allen Ebenen. Die Schülerinnen und Schüler wissen nicht recht, warum sie eine Landessprache lernen sollen, kommen kaum in wirklichen Kontakt mit der Zielsprache, machen lustlos beim Unterricht mit oder wählen ihn bei der ersten Möglichkeit ab. Dort, wo viele Lernende unmotiviert sind, mangelt es oft auch an den Kompetenzen und der Motivation der Lehrpersonen. Gerade in den ersten Lernjahren wird der Sprachenunterricht auf der Primarstufe oft von Lehrer:in-

nen erteilt, die sich in der Zielsprache nicht wirklich wohl fühlen und nicht dazu in der Lage sind, sie im Unterricht mit Leben zu füllen. Auf den nachfolgenden Stufen, wenn eine anfängliche Motivation oft schon verflogen ist, ist es schwierig, sie neu zu beleben. Während manche Lehrpersonen noch versuchen, neue Möglichkeiten zu finden, den Unterricht motivierender zu gestalten, haben sich andere mental schon verabschiedet und machen gewissermassen Unterricht nach Vorschrift oder konzentrieren sich auf die wenigen motivierten Schüler:innen.

Kontakt mit der Zielsprache: Während die moderne Didaktik einen kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht predigt, bei dem die Lernenden die ganze Zeit in Kontakt mit verschiedenen Formen von Sprache sind, sieht die Realität oft ganz anders aus. Mancherorts gibt es noch immer Lehrmittel, die weitgehend künstliche Sprache vermitteln, in Form von speziell für den Fremdsprachenunterricht vereinfachter Sprache. Kontakt mit authentischer Sprache oder gar mit echten Sprechenden kommt vielerorts gar nicht vor. Auf diese Weise wird vermieden, dass Sprachen als lebendige Kommunikationsinstrumente erlebt werden.

Wenn dann noch zusätzlich erschwerend hinzukommt, dass die Lehrperson selbst die zu unterrichtende Sprache nur eingeschränkt und mit Hemmungen spricht, dann wird sie sich hüten, frei und ungezwungen mit der Klasse zu sprechen – und es gibt noch weniger natürlichen, ungezwungenen Kontakt mit der Zielsprache. Dieser ist aber für das Sprachenlernen von hoher Bedeutung, gerade im frühen Fremdsprachenunterricht: Denn Kinder lernen Sprachen anders als Jugendliche und Erwachsene. Sie brauchen ei-

nerseits mehr Kontakt mit der Sprache (Input) und können andererseits weniger gut mit Regeln lernen. Bei beidem ist es oft schlecht bestellt: Gelebter Kontakt mit der Sprache ist in der Schule oft Mangelware – dafür wird schon jungen Lernenden die Vorstellung vermittelt, dass man eine Sprache nur dann sprechen sollte, wenn man ihre Grammatik beherrscht.

Sprachen als Druckmittel: In der Schweiz gehört der Sprachenunterricht zu den Kernfächern. Das ist für die Schulsprache selbstverständlich, dient sie doch dazu, die meisten anderen Fächer zu vermitteln. Doch auch die beiden Fremdsprachen, die ab der Primarschule unterrichtet werden, sind im schulischen Kontext wichtig. Nicht selten gehören sie zu den Selektionsfächern, was bedeutet, dass sie für den Übertritt in die nächste Klasse (oder Schulstufe) von Bedeutung sind oder dass das Erreichen eines Abschlusses von einer Mindestnote abhängt. Daraus ergibt sich ein gewisser Druck, der – freilich ungewollt – zu einer negativen Zielrichtung beiträgt: Die Sprachen werden nicht um ihrer selbst willen gelernt, sondern eher, um die Schulkarriere nicht zu gefährden. Druckmittel wie die Notwendigkeit, genügende Noten zu erreichen, können in manchen Situationen helfen. Doch ob sie die Sprachlernmotivation erhöhen, darf bezweifelt werden.

Dass in der Fremdsprachendidaktik nicht alles zum Besten steht, ist auch den meisten beteiligten Kolleg:innen bewusst. Mir scheint, dass über die Schwierigkeiten und Verfehlungen in der Schulsprachpolitik nur ungern gesprochen wird – nicht zuletzt, um der Frage auszuweichen, inwiefern die Didaktik an der Misere mitverantwortlich ist.

Statt sich mit den grundlegenden Problemen des Fachs und der Unterrichtswirklichkeit auseinanderzusetzen, kommen immer wieder Kunstgriffe wie die folgenden vor.

Die Ausbildung soll es richten

Wenn von Schwierigkeiten oder Herausforderungen im Bereich des schulischen Sprachenunterrichts die Rede ist, dann ist ein rhetorischer Kniff nie weit entfernt: Es mag sein, dass die derzeitige Situation unbefriedigend ist, doch die Aus- und Weiterbildung wirds schon richten. Das ist grundsätzlich kein falscher Ansatz: Vor allem in der Grundausbildung von Lehrpersonen können und sollen die neuesten Erkenntnisse der Forschung vermittelt werden, aber auch praktische Ansätze und Hinweise auf neue Formen des Fremdsprachenlehrens und -lernens. In der beruflichen und privaten Weiterbildung kann das nachgeholt werden, was in einer ersten Ausbildung noch nicht vermittelt werden konnte.

Allerdings scheinen die Hoffnungen, die in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gelegt werden, oft überspannt. Um ein Beispiel zu geben: In Genf, wo ich arbeite, werden die künftigen Lehrpersonen sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II vorbereitet. Während der zweijährigen Ausbildung machen sie somit ein Praktikum in den beiden Schulstufen. Daneben besuchen sie verschiedene Vorlesungen und Seminare, von denen die meisten nicht wirklich fachspezifisch sind, sondern sich allgemein mit der anspruchsvollen Arbeit als Lehrperson befassen: mit Klassenführung, Theorie der Bewertung

und Notengebung, Psychologie usw. Für die Fachdidaktik ist während der zweijährigen Ausbildung nur wenig Zeit vorgesehen: zwei Lektionen wöchentlich für allgemeine Fremdsprachendidaktik und zwei weitere für praktische Fachdidaktik, wo es um den Unterricht der jeweiligen Sprache geht. Angesichts der vielen Gesichtspunkte, die für die Grundausbildung berücksichtigt werden sollen, bleibt weder für Vertiefung noch für die zahlreichen Zusatzwünsche, die von aussen an die Ausbildung herangeführt werden, genügend Zeit.

Oder soll es die berufliche Weiterbildung sein? Nicht überall gibt es dazu spezifische Hinweise oder gar Soll-Bestimmungen: Somit bleibt es oft den einzelnen Lehrpersonen überlassen, ob sie sich fachlich weiterentwickeln wollen oder nicht.

Diesmal aber wirklich kommunikativ und handlungsorientiert!

Lehrwerke werden immer wieder erneuert oder modernisiert: So kommen immer wieder neue Lehrmittel in die Schweizer Fremdsprachenklassen, die sich nicht nur optisch und inhaltlich an die neuen Zeiten anpassen, sondern auch didaktisch. In den Einleitungen, aber auch in anderen Texten wird jeweils herausgestrichen, in welcher Hinsicht die Lehrmittel innovativ seien. Dabei kann es um modernere Inhalte gehen, um den Einbezug von elektronischen Lehr- und Lernformen oder allgemein um den didaktischen Ansatz eines Lehrmittels.

Gehen wir kurz auf zwei Versprechen ein: den kommunikativen Ansatz sowie die Authentizität der Sprache.

Bereits ziemlich alt ist der kommunikative Ansatz, der seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts den meisten Lehrmitteln zugrunde liegt. Er bricht mit einem theoretischen, grammatikbasierten Sprachenlernen, bei dem Wortschatz und Grammatikwissen im Vordergrund standen. An und für sich ist an diesem Ansatz nichts auszusetzen, denn im modernen Verständnis des Sprachenunterrichts geht es ja zunächst darum, eine Sprache zu sprechen, und nicht nur deren Grammatik zu kennen. Nur: Ist der heutige Sprachenunterricht wirklich in erster Linie kommunikativ ausgerichtet? Der Gebrauch der Zielsprache in verschiedenen Kontexten ist heute sicher wichtiger als früher, aber dennoch oft zu eingeschränkt möglich. Zum einen beruhen die Lehrmittel weiterhin meist auf einer grammatisch-lexikalischen Progression und zum anderen ist es in der Schule nur teilweise möglich, Kommunikation in der Zielsprache nicht nur zu simulieren, sondern auch in lebensnahen Situationen zu üben. Dafür fehlt oft der Kontakt mit Sprecher:innen der jeweiligen Zielsprache.

Auch andere Formen der authentischen Sprachverwendung kommen oft zu kurz. Authentizität ist kein absoluter Wert, denn ganz Verschiedenes kann authentisch sein: ein Text oder ein Gespräch etwa, das nicht für die Schule vereinfacht worden ist, oder seine Verwendung in einem Kommunikationskontext. Gerade Letzteres lässt sich in der Schule nur schlecht nachbilden, denn auch wenn sich gewisse Kommunikationssituationen im Unterricht quasi «nachspielen» lassen, z. B. einen Einkauf machen, über et-

was argumentieren oder in einem Brief die eigene Meinung mitteilen: Am Ende spielt sich alles im Klassenzimmer ab, wo man «Kommunikation spielt».

Der Bezug zur lebendigen Sprache sollte aber beim schulischen Sprachenlernen eine Art Richtschnur darstellen: Nicht die fabrizierten Lehrbuchtexte und -dialoge sind das Ziel, sondern die Kommunikation in der Zielsprache selbst, wobei man dann mit Sprache, Wörtern, Ausdrücken usw. konfrontiert wird, mit denen man nicht unbedingt vertraut ist, aber auch mit dem Stress, sich mit beschränkten Redemitteln in einer anderen Sprache zurechtzufinden – sowie der Befriedigung, wenn es einem gelingt.

Moderne Lehrmittel versprechen meistens einen Kontakt mit authentischer Sprache, lebensnahen Texten und Themen, die der Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Nur: Stimmt das wirklich? Oft sind Texte ganz und gar nicht authentisch, sondern allzu sehr vereinfacht und an das vermutete Niveau der Lernenden angepasst. Typischerweise enthalten Lehrbücher meistens Dialoge und Texte, bei denen das meiste schon im Unterricht behandelt wurde. Neu sind grammatische Strukturen und Wortschatz, die zu dem hinzukommen, was bereits bekannt sein sollte. Auf diese Weise können sich Lernende auf das Neue konzentrieren und werden nicht überfordert. Doch dadurch kommen sie kaum in Kontakt mit echten Menschen und authentischer Sprachverwendung. Das kann dazu führen, dass die Schüler:innen überfordert sind, wenn sie tatsächlich mal im Sprachgebiet kommunizieren sollen oder wenn sie zum ersten Mal mit einem längeren Text in der Zielsprache konfrontiert sind.

Sprachen lernen oder Mehrsprachigkeit einüben?

Eine neue Sprache lernen wir nicht völlig unabhängig von denjenigen, die wir schon kennen oder sprechen. Diese Idee ist in der Didaktik der letzten Jahre immer wichtiger geworden und sie ist zunächst einmal sinnvoll: Sprachen gebrauchen wir nicht wirklich getrennt voneinander, sondern wir verfügen über ein individuelles Repertoire, zu dem unterschiedliche Sprachen gehören: diejenigen, mit denen wir aufgewachsen sind (zu Hause, aber auch ausserhalb); solche, die in der Familie oder anderen Kontexten gebraucht werden; Sprachen, die in der Schule gelernt werden (moderne oder klassische Fremdsprachen) oder von anderen Mitschüler:innen gesprochen werden; Nachbarschaftssprachen, Landessprachen usw. Je nach Kontext kommen unterschiedliche Repertoires zusammen, etwa in Klassen mit Kindern oder Jugendlichen verschiedener Herkunft: Neben den Sprachen, welche zu den individuellen privaten Repertoires gehören, kommen die gemeinsam gelernten Sprachen hinzu und vielleicht noch andere, die nur von einem Teil der Klasse gelernt werden.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist keine klar abgegrenzte Didaktik, sondern beschäftigt sich mit verschiedenen Gesichtspunkten, die sich teilweise überlagern. Auf theoretischer und praktischer Ebene zeigt sie auf, wie das gemeinsame Lernen und Sprechen mehrerer Sprachen funktioniert und welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten sich dabei ergeben. Für die Lehrpersonen zeigt sie auf, wie verschiedene Sprachen zusammenhängen, wie die individuellen Repertoires der Klasse berücksichtigt werden können und

wie das gleichzeitige Lernen mehrerer Sprachen gefördert werden kann. Den Schüler:innen soll Wertschätzung für die verschiedenen Sprachen – für die eigenen, aber auch für diejenigen anderer Lernenden – vermittelt werden, Lerntechniken sollen sprachenübergreifend gelernt und eingesetzt werden – und die Motivation fürs Sprachenlernen soll sich dabei erhöhen.

Sämtliche Perspektiven und Ziele sind grundsätzlich begrüßens- und förderenswert. Sie dienen ja insbesondere dazu, sich für andere zu öffnen: andere Sprachen, aber auch Menschen, die sie sprechen. Zahlreiche Ideen und Hilfsmittel stehen dafür zur Verfügung. In der Westschweiz zum Beispiel ein ganzes Programm namens «EOLE: Éducation et ouverture aux langues», das für die Primarschulzeit zur Verfügung steht. Auch in der Deutschschweiz gibt es viele Anregungen für «Begegnungen mit Sprachen und Kulturen», wie der Ansatz oft genannt wird. Wie steht es aber mit der Anwendung solcher und anderer mehrsprachiger Ansätze? In der Praxis ergeben sich mancherlei Schwierigkeiten. So ist es etwa nicht immer klar, wo Mehrsprachigkeit eingeübt wird: In den Sprachfächern oder überall im Unterricht, wo es sich gerade ergibt? Wenn es in einem Sprachfach sein soll: Wie viel Zeit soll für Mehrsprachigkeit zur Verfügung stehen, wie viel für das Erlernen der jeweiligen Zielsprache? Und welche Kenntnisse und Fertigkeiten müssen Sprachlehrkräfte eigentlich haben, wenn sie auf andere Sprachen eingehen wollen? In vielen Fällen stossen wohl viele rasch an ihre Grenzen, sowohl was den Einbezug anderer Sprachen als auch, was die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit betrifft.

Diese und andere Fragen führen oft dazu, dass der eigentlich begrüßenswerte Ansatz zwar beschworen, aber keinen passenden Platz in der Schule findet – vielleicht auch, weil befürchtet wird, dass das eigentliche Sprachenlernen in den Hintergrund zu geraten droht.

Auch bei anderen Ansätzen gibt es einen Spagat zwischen Anspruch und Wirklichkeit. So soll beispielsweise der moderne Sprachenunterricht aufgaben- und handlungszentriertes Lernen ermöglichen: Anstatt kontextlose Grammatik und auf Vorrat Wörter zu lernen, soll es der Unterricht erlauben, Sprache zu gebrauchen, wie sie tatsächlich verwendet wird, nämlich um zu kommunizieren, um mit Sprache sinnvolle Tätigkeiten auszuüben und möglichst bald sprachlich autonom zu werden. Auch hier sind die Ziele begrüßenswert, soll doch das Lernen nicht bloss ein Selbstzweck sein, sondern dazu bemächtigen, mit einer anderen Sprache am Leben teilzuhaben. Wenn man aber in die Lehrmittel schaut oder mit Sprachlehrpersonen darüber spricht, was sie unter handlungszentriertem Unterricht verstehen, dann stellt man fest, dass vieles den theoretischen Ansprüchen kaum genügt. Oft werden etwa traditionelle Übungsformate einfach als aufgabenorientierte Didaktik umetikettiert und im handlungszentrierten Unterricht steht weiterhin meist die sprachliche Korrektheit im Vordergrund und nicht die Frage, ob das Sprachhandeln angemessen oder erfolgreich war. Und es werden manchmal auch immer wieder dieselben Formate eingeübt, wie beispielsweise das Sich-Vorstellen, das zwar nicht unwichtig ist, aber nur eine von unzähligen anderen Sprachhandlungen ist.

Kapitel 8

Welcher Umgang mit neuen technologischen Entwicklungen?

Der schulische Fremdsprachenunterricht war schon immer ein Kind seiner Zeit. Dies betrifft insbesondere auch die technischen Entwicklungen, die ihn im Verlauf der Zeit beeinflusst haben. Ob es um Schiefertafeln, gedruckte Bücher, Radio, Fernsehen oder internetfähige Geräte geht: Der Sprachenunterricht hat sich im Verlauf der Zeit viele Möglichkeiten zunutze gemacht, um Sprache verfügbar zu machen (als gedruckte Texte und Lehrbücher), um sie mit verschiedenen Medien anzureichern (Bilder, Töne, Videos und virtuelle Welten) und um neuartige Lehr- und Lernformen zu erproben.

Lange waren die technischen Möglichkeiten beschränkt. Nach der Etablierung des Buchdrucks waren Lehrwerke und Dokumente für den Fremdsprachenunterricht mehrheitlich textlastig. Spätestens seit Johann Amos Comenius, einem bedeutenden mährischen Pädagogen des 17. Jahrhunderts, und seinem «Orbis sensualium pictus» («Die sichtbare Welt in Bildern», Comenius 2013), in dem Illustrationen mit zweisprachigem Text (in Gesprächsform) verknüpft sind, hat sich das Multimediaprinzip im Fremdsprachenunterricht etabliert.

Besonders schnell ist die Entwicklung seit dem 20. Jahrhundert verlaufen. Nicht nur sind Geräte für die Wiedergabe von Ton (Radio, Tonbänder usw.) und (bewegten) Bildern (Fernsehen, Dia- und Videoprojektoren usw.) in den Um-

lauf gekommen, sondern es ist auch immer leichter möglich geworden, eigene Bild- und Tonaufnahmen zu machen und sie mit anderen zu teilen oder sie im Unterricht einzusetzen.

Schulen sind dazu bereit, in Technik für den Sprachenunterricht zu investieren. So wurden etwa in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vielerorts Sprachlabore installiert, deren Nutzen nie abschliessend bewertet worden ist. Während die Labore (oder Nachfolgelösungen) mancherorts noch rege gebraucht werden, sind sie anderswo wieder aus dem Unterricht verschwunden. Dafür sind heute oft andere technische Lösungen vorhanden, die direkt im Klassenzimmer zum Einsatz kommen und nicht, wie die früheren Labore, in einem speziellen Raum: etwa interaktive Wandtafeln, Beamer – und allgemein alle möglichen Computer, vom Festrechner und Laptop bis zum Tablet und Smartphone.

Auch das Internet und seine Vorläufer (z. B. E-Mail und Diskussionsforen) wurden bald in den Sprachenunterricht eingebunden, wodurch frühere Medien und ganze Gerätegruppen obsolet oder wenigstens stark verdrängt worden sind. Nehmen wir ein aktuelles Smartphone mit Internetzugang: Es dient als Foto- und Videokamera, kann Texte und Bücher wiedergeben (sowie vorlesen), eignet sich zum Telefonieren und für Videoschaltungen, kann Texte beinahe ohne Verzögerung scannen und bei Bedarf übersetzen. Über das Internet sind so viele Inhalte in fast jeder Zielsprache verfügbar, dass sich eigentlich für jede Altersgruppe und jedes Interesse viel Passendes finden lässt. Und es ist absehbar, dass per Mobiltelefon (oder einem anderen internetfähigen Gerät wie etwa Datenbrillen) bald schon vermehrt Begeg-

nungen in virtuellen Räumen stattfinden werden, bei denen eine Sprache interaktiv verwendet werden kann: mit anderen Lernenden, Sprecher:innen der Zielsprache oder mit Chatbots.

Im Folgenden soll es um einige Entwicklungen gehen, die das Potenzial haben, den Fremdsprachenunterricht – oder allgemein das Sprachenlernen – tiefgehend zu verändern.

Automatische Erkennung und Verarbeitung von Text

Seit längerem schon gehört das Erkennen und Erfassen von Schriftzeichen (Scannen von Texten, aber auch das Erkennen von geschriebener Sprache auf Schildern, Fotos usw.) zu den Fertigkeiten, die ein Computer zuverlässig und mit recht guten Resultaten erledigt. Neu ist, dass die Texterkennung dynamisch und in Echtzeit erfolgt, etwa, wenn eine (Smartphone-)Kamera auf einen Text gerichtet ist. Dafür braucht es heute keine Spezialsoftware mehr, in vielen Fällen ist die Texterkennung Bestandteil des Betriebssystems. Wenn Texte gescannt werden, wird oft gleich auch der darauf zu lesende Text in die Scandatei integriert.

Auch das Erkennen von gesprochener Sprache hat in den letzten Jahren bemerkenswerte Fortschritte gemacht, selbst wenn die Qualität eher weniger gut ist als bei geschriebener Sprache. Je mündlicher (und im Deutschen: dialektaler), spontaner und kontextgebundener gesprochene Sprache ist, desto schwieriger und fehleranfälliger gestaltet sich die Texterkennung. Doch auch in diesem Bereich ist die Qualität mittlerweile erstaunlich gut und die Entwicklung

im Bereich der Sprachsteuerung von Computern schreitet weiter voran.

Computer können heute geschriebene Sprache auch recht gut «vorlesen» (was etwa Menschen mit einer Sehbehinderung zu schätzen wissen) – und synthetische Stimmen sind uns aus vielen Anwendungen bekannt, etwa bei der Navigation im Verkehr oder bei der Sprachsteuerung verschiedener Programme.

Künstliche Intelligenz: Generierung und Zusammenfassung von Text

In neuester Zeit hat die automatisierte Textgenerierung erstaunliche Fortschritte gemacht. Während frühere, regelbasierte Modelle für die Generierung von Texten, wie sie etwa in Chatbots eingesetzt wurden, schnell an ihre Schranken kamen, arbeiten neuere Formen von Textgeneratoren mit enormen Textmengen und einem Ansatz in künstlicher Intelligenz (KI). Ende 2022 hat das Modell ChatGPT Furore gemacht, weil es erstaunliche Resultate liefert und recht unkompliziert bedient werden kann.

Auf die Frage «Welche Auswirkungen werden Chatbots auf den Fremdsprachenunterricht haben?», habe ich beispielsweise im Januar 2023 die folgende Antwort erhalten:

Es gibt einige Möglichkeiten, wie Chatbots den Fremdsprachenunterricht unterstützen könnten. Zum Beispiel könnten sie als Werkzeug zur Übung von Grammatik und Konversation verwendet werden, indem sie dem

Nutzer Aufgaben stellen und auf seine Antworten reagieren. Sie könnten auch als individueller Sprachlehrer fungieren, der dem Nutzer personalisierte Lernempfehlungen und -aufgaben gibt, um seine Fähigkeiten in der Fremdsprache zu verbessern.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass Chatbots nicht vollständig den Einsatz von menschlichen Lehrern ersetzen können. Sie sind möglicherweise nicht in der Lage, auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler einzugehen oder die komplexen Nuancen einer Fremdsprache vollständig zu verstehen. Daher sollten Chatbots als ergänzendes Werkzeug zum Lernen von Fremdsprachen betrachtet werden, anstatt als Ersatz für menschliche Lehrer. (ChatGPT 3.5, 2023)

Das klingt zwar etwas unverbindlich, aber nicht schlecht – und auf jeden Fall mehr als nur halbwegs verständlich. Sprachmodelle wie dasjenige von ChatGPT können auf Anfrage nicht nur ganze Texte generieren oder Programme schreiben, sondern auch Texte zusammenfassen und sie übersetzen. Mit ihnen lässt sich auch chatten – und zwar über beinahe alle Themen und in allen möglichen Sprachen.

Automatische Übersetzungen

Sobald ein Text zur Verfügung steht, sei er selbst geschrieben, aus dem Internet entnommen, das Resultat einer automatischen Texterkennung oder eines Chatbots, kann man heute

davon ausgehen, dass er beinahe schon automatisch übersetzt werden kann, zumindest in die grösseren Sprachen der Welt. Auch hier gilt: Die Qualität der Übersetzungen ist sicher nicht perfekt, doch auf jeden Fall ist sie in den meisten Fällen weit besser als das, was Nichtfachleute zustande bringen würden. Darüber hinaus ist sie in vielen Fällen kostenlos und beinahe in Echtzeit verfügbar. Das hat nicht nur für Übersetzer:innen grosse Auswirkungen: Die meiste Arbeit betrifft nicht mehr das Übertragen von Text aus der einen in die andere Sprache, sondern eher das Redigieren und Korrigieren einer automatisch erstellten Rohfassung. Auch für den Sprachenunterricht und das Sprachenlernen ergeben sich durch die Verfügbarkeit von Übersetzungsprogrammen viele neue Möglichkeiten.

Welche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht?

Alle diese Entwicklungen sind erstaunlich und es gibt derzeit eine umfangreiche Diskussion darüber, welche Auswirkungen sie auf unsere Gesellschaft haben werden. Hier soll es darum gehen, wie sich verschiedene Formen von künstlicher Intelligenz auf das Lernen und den Gebrauch von Sprachen auswirken wird. Dabei kann ein Blick auf andere Bereiche helfen, z. B. den Taschenrechner (bzw. alle Formen von automatischer Berechnung von Zahlen und Daten). Im Alltag rechnen wir nur noch wenig im Kopf – und selten auf Papier. Für komplexere Berechnungen stützen wir uns auf Computer. Ausserhalb der Schule werden wohl kaum noch grössere Berechnungen von Menschen durchgeführt.

Wie steht es aber um Sprache? In der Schule, wie auch anderswo, spielt Sprache und das Vermögen, sich sprachlich auszudrücken, eine herausragende Rolle, um die Welt zu verstehen, über sie zu sprechen, Beziehungen aufzubauen, Konflikte zu lösen usw. Sich präzise und korrekt auszudrücken, Gesagtes oder Geschriebenes zusammenzufassen oder überzeugend zu argumentieren: All diese Fertigkeiten sind in vielen Bereichen wichtig. Sie müssen lange geübt werden und entwickeln sich nur recht langsam. Und nicht alle beherrschen sie gleich gut. Wer in Sprache gut ist – und womöglich sogar mehrere Sprachen beherrscht –, hat gegenüber anderen viele Vorteile: Sprachmacht auf der einen Seite steht oft Sprachohnmacht auf der anderen Seite gegenüber.

Was geschehen wird, wenn Sprachmodelle in vielen Fällen besser und schneller formulieren, mit Texten umgehen oder sie übersetzen können als Menschen, ist noch nicht abzusehen. Einerseits werden sicher mehr Menschen als bisher mehr Möglichkeiten haben, mit Sprache umzugehen: Das ist zu begrüßen. Andererseits wird es wohl auch zu einigen Verschiebungen kommen, die nur schwer absehbar sind. Es kann gut sein, dass sich bestehende Unterschiede verfestigen oder dass neue Ungleichheiten entstehen. Man denke etwa an die mündliche Ausdrucksfähigkeit, die wohl auch künftig nicht vollständig durch Computer ersetzt werden kann. Hier zeigt sich auch, dass der Vergleich mit dem Taschenrechner hinkt: Im Alltag brauchen wir ihn nur ab und zu, während wir Sprache viel häufiger gebrauchen, und zwar schriftlich (wo Sprachmodelle wohl immer wichtiger werden) wie mündlich (wo wir bisher noch auf uns selbst gestellt sind).

Auch wenn es um das Lernen und den Gebrauch von Fremdsprachen geht, sind die Folgen noch kaum abschätzbar. Bisheriges Sprachenlernen ist zeitaufwändig und für viele mit viel Stress und Frustration verbunden. Auch nach vielen Jahren schulischen Sprachenunterrichts sind viele Lernende noch nicht in der Lage, spontan über verschiedene Themen zu sprechen oder Texte aus einer anderen Sprache zu verstehen (oder gar zu übersetzen). Was liegt da näher, als KI zu benützen? Schon heute ist vieles möglich.

Sprachmodelle und andere Hilfen übertragen schriftliche und mündliche Sprache quasi in Echtzeit in eine andere Sprache. Im Sommer 2023 wurde von Meta (Facebook) ein Modell vorgestellt, das es erlaubt, geschriebenen oder gesprochenen Text in 100 Sprachen zu erkennen und zu übersetzen. Von da aus ist es nur noch ein kleiner Schritt bis zum sogenannten «Babelfisch» («Babel fish») von Douglas Adams (1984), den er in seinem Roman «Per Anhalter durch die Galaxis» beschrieben hat: ein kleines Wesen, das im Ohr lebt und alle Sprachen der Welt versteht. Heutzutage entspricht dem ein Kopfhörer mit Mikrofon, verbunden mit einem Smartphone oder einem anderen Gerät.

Freilich: Wer sich auf automatische Übersetzungen verlässt, gibt viel Kontrolle ab. Einerseits gegenüber den Firmen, welche eine solche Technologie anbieten und dabei ihre Datenmacht ausspielen – und andererseits auch kommunikativ. Wenn ich die Zielsprache nicht oder nur schlecht beherrsche, dann bin ich nie ganz sicher, was in der anderen Sprache gesagt wird. Insgesamt ist jedoch der Zugewinn ungleich höher: Anstatt nur wenige Sprachen zu lernen, erlaubt es die KI, sich in ganz vielen zu verständigen. Noch unklar ist, wie

sich diese Entwicklung auf die Sprachlernmotivation auswirken wird. Wird diese erlahmen, sich auf einzelne Sprachen (oder nur eine) beschränken oder sich im Gegenteil positiv auf die Bereitschaft, andere Sprachen zu lernen, auswirken?

Beim Sprachenlernen kann KI dazu beitragen, den Lernenden eine Art Vorsprung zu geben. Gerade zu Beginn des Lernens ist es frustrierend, wenn man zwar einiges zu sagen hätte, aber über zu wenige Sprachmittel verfügt. Wenn jedoch dank Sprachtechnologie schon von Anfang an interessante Kommunikation möglich ist, dann kann das der Motivation zuträglich sein. Auch die Tatsache, dass Interaktion mit Chatbots oder anderen nichtmenschlichen Kommunikationspartnern möglich ist, kann gerade schüchternen Lernenden helfen, sich auf Kommunikation einzulassen, während die Hemmschwelle beim Sprechen mit Menschen, besonders mit Muttersprachler:innen, viel höher sein kann. So können etwa heute schon ganze Gespräche schriftlich mit einem Chatbot geführt werden. In Zukunft sollte das bald auch mit gesprochener Sprache möglich sein.

Wenn ich eine Prognose wagen soll, dann denke ich, dass die Zeit, die für das Sprachenlernen aufgewendet wird, künftig zunehmend anders eingesetzt wird. Die Bereitschaft, sich auf zeitaufwändiges Lernen einzulassen, wird wohl nicht verschwinden, doch es werden weniger Menschen bereit dazu sein, mehrere Sprachen intensiv zu lernen. Viele werden sich auf wenige (oder nur eine einzelne) Fremdsprachen beschränken, in denen man sich mündlich spontan ausdrücken können will. Zum Lernen weiterer Sprachen, die auch sonst ohne Lernaufwand zur Verfügung stehen, wird wohl weniger Bereitschaft vorhanden sein. Die

internationale Verkehrssprache Englisch gehört wohl eher zur ersten Gruppe, die übrigen in der Schweiz schulisch gelernten Fremdsprachen tendenziell zur zweiten Gruppe.

Eine andere Entwicklung könnte sein, dass man Sprachen nicht mehr von Anfang an lernt, sondern mithilfe der KI quasi schon als Sprecher:in der Sprache. Wenn es möglich ist, eine Sprache ohne mühsames Lernen mühelos zu gebrauchen – warum sollte die Schule darauf verzichten? Eine eigentliche Didaktik dieses «Lernens einer Sprache, die schon zur Verfügung steht», gibt es noch nicht, doch sie könnte sich in Zukunft noch entwickeln.

Auch sonst stehen im Bereich Sprachenlernen und Sprachenunterricht wohl einige Änderungen an. Traditionelle Formate wie Übungen machen, Texte lesen und verfassen haben heute – unter dem Einfluss der Sprach-KI – einen anderen Stellenwert als früher. Da solche Aufgaben der Computer bei weitem schneller (und oft besser) löst als Fremdsprachenlernende, wird sich der Fremdsprachenunterricht darauf einstellen müssen, ob im Unterricht selbst oder beim Überprüfen von Sprachkompetenzen. Soll eine Sprache möglichst autonom gebraucht werden oder sollen neue Hilfsmittel ebenso selbstverständlich eingesetzt werden wie heute schon der Taschenrechner? Vieles ist in dieser Beziehung heute noch völlig unabsehbar.

Auch das Korrigieren und Bewerten von Arbeiten lässt sich heute an die KI delegieren. In einem Gespräch mit der «ZEIT» vom 21. Januar 2024 erklärt ein Lehrer:

Für die Korrektur einer Deutschklausur habe ich in einer zehnten Klasse früher bis zu sechs Stunden ge-

braucht. Jetzt korrigiert die KI die Klassenarbeiten vor, merkt Rechtschreib- und Grammatikfehler an und gibt eine erste Einschätzung zu Aufbau und Inhalt.

Auch das Benoten kann sich auf KI stützen: «Wenn die Lehrkraft dem Programm die Anforderungen an die Klausur mitteilt, bekommt sie auch dafür einen Vorschlag.»

Kapitel 9

Zweisprachiger Unterricht und Austausch sind vielversprechend. Auch für die Landessprachen?

Zweisprachiger Unterricht

Zweisprachiger Unterricht (auch: Immersion) ist ein Oberbegriff für verschiedene Unterrichtsformen. In unserer Forschung definieren wir ihn als Unterricht, in dem ein Teil des Sachfachunterrichts regelmässig in einer anderen als der üblichen Schulsprache erteilt wird: also beispielsweise in der Deutschschweiz das Fach Geschichte auf Englisch oder Französisch. Umgesetzt werden kann zweisprachiger Unterricht sehr unterschiedlich. So wird etwa an Berufsschulen der Unterricht oft abwechselnd in der Schul- und der Zielsprache abgehalten, während anderswo die Regel gilt, dass im bilingualen Sachfachunterricht weitgehend nur die Zielsprache (auch: Immersionssprache) verwendet werden soll.

Bei der Ausgestaltung der einzelnen zweisprachigen Lehrgänge sind Kantone und Schulen ziemlich frei, was sich in einer reichen Bandbreite von Modellen äussert. Auf Gymnasialebene hat die Schweizerische Maturitätskommission die Voraussetzungen, eine zweisprachige Maturität anzubieten, spezifiziert. Möglich sind zwei Modelle, wobei das eine einen längeren Sprachaufenthalt im Zielsprachgebiet vorsieht und das andere vor allem Immersionsunterricht an der Heimschule selbst.

An den Schweizer Gymnasien ist der zweisprachige Unterricht ein Erfolgsmodell. Vor allem seit den 1990er-Jahre hat er einen regelrechten Boom erlebt. Gab es Anfang der 1990er-Jahre noch weniger als ein halbes Dutzend Schulen, die eine zweisprachige Matura anboten, so waren es zur Jahrhundertwende schon um die dreissig – und fünf Jahre später mehr als doppelt so viele. Im Schuljahr 2023/2024 boten knapp drei Viertel der Schweizer Gymnasien einen zweisprachigen Lehrgang an – oder gleich mehrere. Mittlerweile wird ungefähr eine von sechs Maturitäten zweisprachig abgelegt: Auf keiner anderen Schulstufe ist dieses Modell dermassen stark verbreitet.

Wie sieht es mit den Immersionssprachen aus? In den zweisprachigen Kantonen und im Kanton Graubünden halten sich die Landessprachen noch einigermaßen, doch in den einsprachigen Gebieten der Deutsch- und Westschweiz werden heute die meisten Lehrgänge mit Englisch belegt – in der Deutschschweiz sogar mit grossem Vorsprung: rund 87 Prozent der Maturitäten.

Ähnlich sieht es auch in der Berufsbildung aus, selbst wenn auf dieser Stufe weit weniger Lehrgänge zweisprachig angeboten werden (und in der Deutschschweiz und den zwei-/mehrsprachigen Kantonen öfter als in der Westschweiz). Englisch boomt fast überall.

Dies hat verschiedene Gründe. So können sich Schulen etwa über zweisprachige Lehrgänge profilieren und wenn sie einen solchen planen, orientieren sie sich eher an Angebot (Lehrpersonen, die zweisprachig unterrichten können) und Nachfrage (vonseiten der Schüler:innen und Eltern) als an staatspolitischen Erwägungen. Zudem wurde auf Landes-

ebene die gesamthafte Zunahme des zweisprachigen Unterrichts lange nicht wirklich wahrgenommen. Da das Schulwesen föderalistisch organisiert ist und sich Institutionen wie die EDK nur mit einzelnen Schulstufen befassen, fehlte lange ein Überblick, der eine Grundlage für den weiteren Ausbau bieten kann. Mittlerweile liegt ein «Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz» vor (Elmiger et al. 2022).

Auf der Volksschulstufe (Primarschule und Sekundarstufe I) gibt es zwar auch eine Reihe von zweisprachigen Lehrgängen, doch traditionell vor allem in zweisprachigen Gebieten, etwa im Kanton Graubünden (wo sie zur Stützung des Romanischen dienen) oder in den zweisprachigen Kantonen entlang der deutsch-französischen Sprachgrenze. Neu hinzugekommen sind einzelne Projekte wie etwa das Neuenburger Projekt «Prima», das in einem einsprachig frankofonen Kanton ein Modell mit der Zielsprache Deutsch aufgebaut hat. Im Schuljahr 2023/2024 nahmen daran über die ganze Volksschulzeit mehr als 1200 Schüler:innen teil. Das beträgt in diesem Kanton rund 6 Prozent der Schüler:innen, was nicht unbedeutend ist. Das zunächst auf einzelne Schulen beschränkte Modell soll künftig in allen Neuenburger Schulkreisen verfügbar sein.

Anderswo werden an Schulen der Sekundarstufe I erste Versuche mit Englisch als Immersionssprache gemacht. Ob daraus mehr wird, ist bislang nicht abzusehen, doch es könnte sein, dass sich mittelfristig zweisprachiger Unterricht ab der Sekundarstufe I etabliert; in den einsprachigen Landesteilen wäre es wohl mehrheitlich mit der Immersionssprache Englisch. So ist etwa im Kanton Aargau, der 2024

ein Postulat zur Einführung von zweisprachigem Unterricht angenommen hat, nur von Englisch die Rede, Französisch oder Italienisch werden gar nicht erst in Betracht gezogen.

Zum zweisprachigen Unterricht gibt es mittlerweile eine reiche Forschungsliteratur, die sich mit einer Vielzahl von Themen befasst: mit den verschiedenen Modellen, dem Sprachgebrauch und dem Spracherwerb in zweisprachigen Klassen, der didaktischen Vermittlung von Inhalten, den Erfahrungen in einzelnen Fächern oder in Schulprojekten, den Einstellungen der Schüler:innen usw. In einem Forschungsprojekt von Elmiger, Tunger & Siegenthaler (2023) wurde die einschlägige Forschungsliteratur mit Schwerpunkt Schweiz kritisch evaluiert. Dabei zeigte sich zum einen eine enorme Bandbreite bei den Ausgestaltungen auf allen Schulstufen, von vorschulischen Angeboten bis zu solchen auf der Tertiärstufe. Kaum ein Lehrgang ist mit einem anderen vollständig vergleichbar. Dieser Umstand scheint bei der bisherigen Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts eher erleichternd gewirkt zu haben, denn eine gewisse Flexibilität kann hilfreich sein, etwa wenn eine bilingual unterrichtende Person ausfällt und durch eine andere (die vielleicht andere Fächer unterrichtet) ersetzt werden muss. Auf der Gymnasialstufe gibt es mehr Vorgaben, etwa was die Anzahl der zweisprachig unterrichteten Lektionen oder die zur Verfügung stehenden Modelle betrifft. Aber auch hier bestehen zwischen den verschiedenen Lehrgängen noch beträchtliche Unterschiede bei der konkreten Ausgestaltung. Mittelfristig wird sich zeigen, ob für diese Stufe, aber auch für andere Schulstufen, verbindlichere Vorgaben nötig sind, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

Ein anderer Bereich, der untersucht wurde, waren der Sprachgebrauch im Unterricht und der in zweisprachigen Lehrgängen erreichte Sprachstand. Dabei zeigen sich zunächst fast überall erfreuliche Resultate. Wer einen bilingualen Lehrgang besucht, hat am Ende bessere Sprachkenntnisse in der Zielsprache als Schüler:innen, die einen regulären Lehrgang besuchen. Das ist wenig erstaunlich, haben doch die zweisprachigen Klassen viel mehr Kontakt mit der Immersionssprache. Die Frage lautet deshalb eher: Um wie viel besser sind die Sprachkenntnisse? Je nach Kontext und Intensität des zweisprachigen Unterrichts ist der Unterschied zu regulären Klassen unterschiedlich hoch. Was aber zu berücksichtigen ist: Dort, wo der Sprachstand nicht nur am Ende, sondern auch zu Beginn eines Lehrgangs erhoben wurde, zeigt sich, dass die zweisprachigen Klassen von Anfang an einen Vorsprung hatten. Dies liegt wohl vor allem daran, dass der Besuch eines zweisprachigen Lehrgangs in den meisten Fällen freiwillig ist und eher von motivierten und leistungsbereiten Jugendlichen gewählt wird, die tendenziell schon bessere schulischen Leistungen zeigen als andere. Ausserdem ist die Teilnahme an einem bilingualen Lehrgang in vielen Fällen an bestimmte Kriterien (wie etwa genügend gute Noten) gebunden. Somit ist das Fazit bezüglich des Sprachenlernens zwar positiv, aber man könnte auch folgern: Wer hat, dem wird gegeben, denn bilingualer Unterricht fördert stärkere Lernende besser als schwache. Und gefördert wird mehrheitlich Englisch, nicht eine Landessprache.

Wie sieht es mit dem weiteren Ausbau des zweisprachigen Unterrichts aus? Da der Sprachenunterricht Kantons-

sache ist, gibt es wenig interkantonale Absprache und auch keine regelmässig aktualisierten Daten. José Ribeaud schlug schon 2013 vor, dass die zweisprachige Matura eher die Regel statt die Ausnahme werden sollte. Dies könnte durchaus ein Ziel des schweizerischen Bildungssystems werden. Auch auf der Volksschulstufe scheint ein Ausbau des zweisprachigen Unterrichts mittel- und langfristig eine gute Alternative zum bisherigen Fremdsprachenunterricht darzustellen. Doch mit welchen Sprachen? Mir scheint, dass in dieser Frage eine breite gesellschaftliche und politische Diskussion geführt werden sollte, damit sich die Schulentwicklung nicht nur nach Angebot und Nachfrage an den einzelnen Schulen ausrichtet, was einseitig das Englische als Immersionssprache stärkt.

Die Verständigung zwischen den Landessprachen ist eine Staatsangelegenheit und sollte nicht nur eine Aufgabe der Kantone in der Nähe einer Sprachgrenze sein. Denkbar wäre eine Lösung, welche kein zweisprachiges Schweizer Schulsystem anvisiert, sondern wie in Luxemburg ein dreisprachiges. Ab Primar- oder spätestens ab Sekundarstufe I wäre zweisprachiger Unterricht mit einer Landessprache möglich, ab der Sekundarstufe II (also in der Berufsbildung oder im Gymnasium) könnte Englisch als Immersionssprache hinzukommen. Kurzfristig ist dies kaum ein realistischer Vorschlag, da wohl an den meisten Schulen nicht genügend qualifizierte Unterrichtende zur Verfügung stehen würden. Doch mir scheint, dass er – als strategisches mittelfristiges Ziel, das sich Schritt für Schritt realisieren lässt – durchaus seine Berechtigung hat.

Austausch, Aufenthalte und Begegnung

Neben dem zweisprachigen Unterricht – teilweise aber auch darin eingebettet – haben sich in den letzten Jahren verschiedene Formen von Austausch und Begegnungen im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Dabei kann es sich um mehr oder weniger lange Besuche oder Aufenthalte im Zielsprachgebiet handeln, aber auch um virtuelle Begegnungen per Video oder Austausch von geschriebenen oder Sprachnachrichten. Der Bund und die Kantone haben dafür eine Strategie *Austausch und Mobilität* ausgearbeitet (Schweizerische Eidgenossenschaft 2017).

Es ist davon auszugehen, dass kurze Austausch- und Begegnungsaktivitäten sich kaum auf die Fremdsprachenkenntnisse auswirken, dass sie sich aber positiv auf Faktoren wie Motivation und Einstellungen auswirken können. Die jeweilige Zielsprache wird als lebendiges und vielfältiges Kommunikationsmedium erlebt, es entstehen Bekanntschaften, aus denen sich gar Freundschaften ergeben können, und gelungene Kommunikation führt zu Erfolgserlebnissen, die wieder ins schulische Sprachenlernen zurückwirken können. Erst bei längeren Aufenthalten im Zielsprachgebiet kann man auf eine dauerhafte Verbesserung der Kommunikationsfertigkeiten hoffen.

In der Schweiz kümmert sich die Stiftung «Movetia» um den schulischen Sprachenaustausch aber auch um andere Formen von Austausch und Mobilität. Sie ist laut eigenen Angaben die «Nationale Agentur für Austausch und Mobilität» und wird getragen von der Schweizerischen Stiftung

für die Förderung von Austausch und Mobilität (SFAM), die 2016 gegründet wurde. Die SFAM wiederum verdankt ihre Existenz dem «Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG)», das in seinem Artikel 14 die Förderung schulischer Austauschaktivitäten vorsieht (konkret umgesetzt werden sie vom Bundesamt für Kultur):

Art. 14 Schulischer Austausch

¹ Bund und Kantone fördern den Austausch von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften aller Schulstufen.

² Der Bund kann den Kantonen sowie Austauschorganisationen Finanzhilfen gewähren.

Während im Sprachengesetz die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften im Vordergrund steht, werden über den internationalen Austausch, um den sich Movetia ebenfalls kümmert, auch andere Sprache, insbesondere das Englische gefördert. Wie sehr diese Sprache bei der konkreten Förderung von Projekten ins Gewicht fällt, ist nicht bekannt.

Einen neuen Impuls für den internationalen Austausch hat das neue «Bundesgesetz über die internationale Zusammenarbeit und Mobilität in der Bildung (BIZMB)» gegeben, das am 1. April 2022 in Kraft getreten ist. Es soll die Kompetenzen von Einzelpersonen fördern, Institutionen und Organisationen im Bildungsbereich vernetzen und ihre Aktivitäten unterstützen, die Qualität des Bildungsraums Schweiz stärken und dazu beitragen, dass die Schweiz an in-

ternationalen Bildungsprogrammen teilnehmen kann. Dies sind lauter unterstützungswerte Ziele. Was beim Lesen des Gesetzes auffällt, ist die Abwesenheit von jeglichem Hinweis auf Sprache. Internationale Zusammenarbeit erfordert gute Sprachkenntnisse und sie findet in der Regel wohl – abgesehen von Kooperationen mit Nachbarländern – auf Englisch statt. In der Verordnung zum Gesetz ist von der Möglichkeit die Rede, Sprachkurse vor oder während der Mobilität zu subventionieren; ob damit die von Movetia geförderten Austausche gemeint sind (oder auch andere Institutionen), bleibt unerwähnt.

Laut Movetia hat das neue Gesetz direkte Auswirkungen auf die Mobilität. Am 22. November 2022 wurde kommuniziert, dass dank dem Bundesgesetz über die internationale Zusammenarbeit und Mobilität in der Bildung (BIZMB) nun die Förderung von Mobilitäten weltweit möglich sei. Auch hier findet sich kein Bezug auf das Thema Sprachen; hervorgehoben werden allgemeine Vorteile, z. B. die Entwicklung persönlicher und fachlicher Kompetenzen wie Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kreativität, Flexibilität und Kommunikation.

Insgesamt fällt es nicht leicht, die Aktivitäten und Statistiken zur Sprachen- und Projektförderung durch Movetia zu beurteilen. Die Finanzierung erfolgt mit Geld aus zwei Töpfen, von denen nur der eine, kleinere zum Ziel hat, die Verständigung in der Schweiz zu fördern. Er ist mit rund 5 Millionen rund neunmal kleiner als derjenige, der für internationale (nichtschulische) Projekte zur Verfügung steht (rund 46 Millionen). Nur ein Teil der Projekte sind in erster Linie sprachbezogen; bei vielen thematisch ausgerichteten

Projekten ist die Sprache, in der projektintern kommuniziert wird, gar nicht bekannt. Es ist aber davon auszugehen, dass die meisten Fördermittel aus dem ersten Topf mehrheitlich innerschweizerische Austauschprojekte betreffen (hier ist der Kontakt mit einer Landessprache verpflichtend) – und diejenigen aus dem grösseren, internationalen Topf mehrheitlich solche, die auf Englisch durchgeführt werden.

Trotz intensiver Förderung entwickelt sich der schulische Austausch zwischen den Landesteilen bisher zäh: Nur ein Bruchteil der Lernenden scheint derzeit einen Kontakt oder Austausch mit einem anderen Landesteil zu haben. Die meisten kommen offenbar während ihrer Schulzeit kaum je in schulischen Kontakt mit einem anderen Landesteil – ausgenommen vielleicht auf einer Schulreise. Dies ist umso erstaunlicher, als ein anderssprachiger Landesteil nie wirklich weit weg ist, in der Schweiz wohl meistens innerhalb zweier Zugstunden zu erreichen.

Eine Studie (Heinzmann et al. 2023) hat eine Übersicht über die bisherige Forschung erstellt. Austauschprogramme können sich positiv auf die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz auf verschiedenen Bildungsstufen und auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auf der Sekundarstufe II auswirken. In anderen Bereichen ist die Studienlage aber noch recht dünn. So bleibt etwa offen, wie genau Mobilitätsprogramme sich mittel- und langfristig auf die Sprachlernmotivation auswirken.

Kurze Austausch- und Begegnungsformate dienen wohl kaum dazu, die sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten bedeutend zu verbessern: Sie sind wohl eher «Türöffner» für Begegnung mit Anderssprachigen, die sonst kaum

je im Unterricht präsent sind und manchmal als abstrakt wahrgenommen werden. In diesem Sinn sind sie zu begrüßen und zu fördern.

Kapitel 10

Fazit – was nun?

Es fällt nicht leicht, aus den vorherigen Kapiteln eine Bilanz zu ziehen. Statt Antworten drängen sich zunächst eine Reihe von Fragen auf: Ist das Schweizer Sprachenglas halb voll oder halb leer? War es früher voller oder leerer – und können wir das überhaupt wissen? Wie haben sich die sprachlichen, aber auch die übrigen Voraussetzungen für das Zusammenleben in einem mehrsprachigen Staat im Verlauf der letzten Jahre geändert? Und wenn das Land auf eine andere Form des sprachlichen Mit- oder Nebeneinanders zuläuft: Was ist gut und was ist weniger erfreulich daran, wer gewinnt und wer verliert?

Auf diese Fragen gibt es keine einfachen Antworten. Und je nachdem, aus welcher Perspektive heraus die Landessprachen beleuchtet werden, kommen ganz unterschiedliche Gesichtspunkte zum Tragen. Wie schon die vorhergehenden Kapitel sind auch diese abschliessenden Punkte nicht völlig objektiv, sondern geprägt von meiner Sicht und meinen Erfahrungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts.

Klärung der Auslegeordnung

Manchmal muss, bevor ein tiefliegendes Problem angegangen werden kann, eine bessere Übersicht über dessen Ausmass und Auswirkungen gewonnen werden. Bisweilen muss auch geklärt werden, ob ein Problem überhaupt real ist oder eher heraufbeschwört wird. Und natürlich kommt es auch

vor, dass Probleme mehr oder weniger bewusst beiseitegeschoben werden, da sie zu unbequem sind.

Die Schweizer Mehrsprachigkeit ist eine komplexe Angelegenheit und die Landessprachen spielen zweifellos eine wichtige Rolle für das Zusammenleben, auch wenn sie nicht alle gleichermassen betrifft. Viele Menschen leben in der Schweiz weitgehend einsprachig und erleben andere Sprachen eher nebenbei oder punktuell, etwa ab und zu in den Medien oder anlässlich einer Reise in ein anderes Sprachgebiet; andere haben gelegentlich Begegnungen mit anderen Sprachen im persönlichen oder beruflichen Alltag. Wohl nur für wenige spielen Sprachen und Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle: Landesweit dürfte es sich dabei wohl um eine kleinere Gruppe handeln, wobei es in gewissen Gebieten (etwa in der Nähe der Sprachgrenzen) oder in manchen Bereichen (etwa in der Bildung oder der Verwaltung) mehr sein dürften. Das sprachliche Zusammenleben in der Schweiz geht aber alle an, nicht nur die zwei- und mehrsprachigen Kantone. Derzeit sieht es aber so aus, als würden sich manche Kantone stillschweigend aus dem mehrsprachigen Schweizer Gespräch verabschieden. Das fällt nicht sofort auf, denn geredet wird immer noch fleissig (vor allem innerhalb der einzelnen Sprachen), und für den zwischensprachlichen Austausch gibt es offenbar noch genügend Spielraum. Nicht in jeder Situation müssen alle die jeweils andere(n) Sprache(n) aktiv gebrauchen: Für das sogenannte Schweizer Modell genügt es, dass sie verstanden werden. Doch je mehr auch die rezeptiven Kenntnisse schwinden, desto wahrscheinlicher wird es, dass der Austausch verunmöglicht wird und demnach ausbleibt – oder auf Englisch stattfindet.

«Und wenn auch!», mögen viele denken: Bietet sich das Englische als recht einfach zu erlernende und gegenüber den Landessprachen neutrale Sprache nicht an, um die Ungleichheiten zwischen den Sprachen einzuebnen? Schliesslich haben nicht alle Landessprachen dasselbe Gewicht. De facto hat Englisch schon vielerorts die Landessprachen ersetzt, doch kann die Etablierung des Englischen als allgemeine Brückensprache das Ziel der schweizerischen Schul-sprachenpolitik sein? Sollte vielleicht Englisch gar eine zusätzliche Amts- oder gar Landessprache sein? Eine solche Idee wird immer wieder propagiert, z. B. 2007 durch den Zürcher FDP-Ständerat Felix Gutzwiller in einer parlamentarischen Anfrage, in der er fragte, mit welchen Folgen und Kosten die Einführung des Englischen als zusätzliche Amtssprache verbunden wäre. In der Antwort war zu lesen:

Gemäss Schätzungen würde die Gleichstellung des Englischen mit dem Italienischen bzw. Französischen als Amtssprache den Bund jährlich [zwischen 19 und] 24 Millionen Franken (nur Personal), mit Infrastrukturkosten [zwischen 21 und] 27 Millionen Franken kosten. Die Mehrkosten des dadurch allgemein wachsenden Übersetzungsvolumens und der Weiterbildung des Personals sind darin nicht berücksichtigt. (Gutzwiller 2007)

Eine rechtliche und faktische Gleichstellung des Englischen mit den traditionellen Landessprachen wurde damals abgelehnt – und mir scheint, dass es gute Gründe dafür gibt, dies auch weiterhin nicht in Betracht zu ziehen. Kurz zusammen-

gefasst: Wenn sich ein Land über seine Sprachen definiert, dann sollte es auch in diesen Sprachen funktionieren können. Damit dies möglich ist, braucht es allerdings mehr aktive Bemühungen.

Ein neues Mehrsprachigkeitsmodell?

Wenn in einem mehrsprachigen Umfeld mehrere Sprachen vorkommen oder zur Verfügung stehen, kann Kommunikation unterschiedlich erfolgen. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, etwa die Frage, ob sich die Personen, die miteinander kommunizieren, schon kennen und vielleicht schon eine gemeinsame Sprache gefunden haben, ob die Sprachkenntnisse ausgeglichen sind oder nicht oder ob es zwischen den beteiligten Personen ein Hierarchiegefälle gibt: Wer Macht hat, kann eher darüber bestimmen, in welcher Sprache gesprochen wird. Oder ein anderes Beispiel: Im Verkauf bemüht man sich in der Regel nach Möglichkeit, die Sprache der Kundschaft zu sprechen.

In der Schweizer Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung ist des Öfteren von verschiedenen Modellen der Kommunikation zwischen verschiedensprachigen Menschen die Rede. So gibt es etwa das «Schweizer Modell» (nach Gottfried Kolde 1981, S.237), bei dem alle Beteiligten jeweils ihre Hauptsprache sprechen und die anderen Sprachen verstehen. Dabei wird oft implizit vorausgesetzt, aber nicht immer präzisiert, dass es sich bei den Sprachen um Schweizer Landessprachen handelt. Und noch seltener wird Folgendes erwähnt: Je grösser die Landessprache, umso besser passt sie

ins Schweizer Modell. Denn wenn das Deutsche und Französische in der Regel noch einigermaßen gut verstanden werden, ist das beim Italienischen längst nicht immer der Fall. Und Rätoromanisch fällt – bis auf Begrüssungs- und Glückwunschfloskeln – als Kommunikationssprache zwischen Verschiedensprachigen sowieso weitgehend weg.

Daneben gibt es das sogenannte «Bieler Modell» (Kolde 1981, S. 239), das seltener angewendet wird: Dann nämlich, wenn in der Schweiz zwei Verschiedensprachige miteinander in einer gemeinsamen Sprache sprechen, weil beide in der Lage sind, die Sprache der anderen Person zu reden. Dass dieses Modell kontextuell angepasst wird, ist klar: Bei Dienstleistungen kann ich beispielsweise eher erwarten, dass das Verkaufspersonal die Sprache wechselt als in anderen Situationen, wo etwa die erste Person, die spricht, die gemeinsame Gesprächssprache bestimmt. Das anspruchsvollere Bieler Modell kommt allerdings seltener zur Anwendung, nämlich nur dort, wo viele Menschen im Alltag mindestens zwei Sprachen aktiv gebrauchen.

Noch hängen viele nostalgisch am Schweizer Modell, das darauf beruht, dass sich alle ihrer ersten Landessprache bedienen können – sich dafür aber die Mühe geben, die anderen Sprachen zu verstehen. Es soll insbesondere in der Bundesverwaltung Anwendung finden, in der Armee oder allgemein in Arbeitsgruppen, Kommissionen usw., bei denen Menschen aus verschiedenen Landesteilen miteinander kommunizieren. Was aber, wenn die rezeptiven Kompetenzen nicht vorhanden sind? Wenn etwa eine Vorgesetzte oder ein Chef aus Frankreich oder Deutschland stammt und kein Deutsch oder Französisch spricht? Wenn auch bei Schwei-

zer:innen nur rudimentäre Kenntnisse in den anderen Landessprachen vorhanden sind – oder wenn doch, die Verständigung daran scheitert, dass die Sprechenden nicht in der Lage (oder willens) sind, ihre Sprechweise zu vereinfachen?

Das Ideal des Schweizer Mehrsprachigkeitsmodell für die Kommunikation beruhte bisher auf einer kleinen Anzahl von gemeinsam verwendeten Sprachen (jeweils mindestens eine produktiv, die anderen rezeptiv). Es scheint zunehmend abgelöst zu werden von einem anderen mehrsprachigen Modell, das auch anderswo immer mehr Anwendung findet. Nennen wir es das «Koine-Modell», in Anlehnung an das Griechische der Antike, das im Mittelmeerraum jahrhundertlang als überregionale Gemeinsprache diente. Es beruht auf dreierlei Arten von Sprachen: Umgebungssprachen, internationale Sprachen und solche, die zum individuellen Repertoire gehören. Das Nachsehen haben hier die Nachbarschaftssprachen – oder in der Schweiz die anderen Landessprachen.

In den meisten Kontexten ist eine *Umgebungssprache* dominant: In der Deutschschweiz etwa das Deutsche oder im Tessin das Italienische. Nur selten sind zwei oder gar mehr Umgebungssprachen gleich wichtig. Da sie als jeweilige Amts- und Schulsprachen einen festen Platz in der Gesellschaft haben, erfolgt die sprachliche Integration von Anderssprachigen meistens in der Umgebungssprache – die in der Schule in der Regel nicht als Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet wird. Wenn fremdsprachige Kinder in die Deutschschweiz ziehen, dann ist es das Ziel, sie möglichst rasch in Regelklassen zu integrieren.

Internationale Sprachen sind solche, die für die überregionale und internationale Kommunikation verwendet werden. Weltweit werden einige Sprachen als internationale Verkehrssprachen gebraucht: In Südamerika etwa das Spanische oder in Afrika je nach Region Swahili, Französisch, Englisch oder eine andere Sprache. In Europa hat sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Englische als bedeutendste *lingua franca* durchgesetzt, das auch sonst auf der ganzen Welt zu den meistverbreiteten Sprachen gehört. Nur in wenigen Ländern Europas wird eine andere Sprache als erste Fremdsprache gelernt – und vielerorts ist es auch die einzige schulisch gelernte Sprache.

Schliesslich kommen die *Sprachen des individuellen Repertoires* hinzu: Sie gehören entweder zur persönlichen Sprachgeschichte (z. B. als Familiensprache) oder sie werden aus privaten oder beruflichen Gründen gelernt.

Da heute sehr viele Kinder und Jugendliche schon von Haus aus zwei- oder mehrsprachig sind und die Schulsprache notwendigerweise gebraucht wird, um dem Unterricht zu folgen, braucht es in vielen Fällen nur noch eine schulische Fremdsprache, nämlich das Englische, um ein zufriedenstellendes mehrsprachiges Repertoire zu erreichen. Dies ist nicht nur in der Schweiz ein Ziel, aber auch in Europa, das nicht vier-, sondern vielsprachig ist: Neben den 24 Amtssprachen der Europäischen Union geht es um mehrere Dutzend andere Sprachen unterschiedlicher Grösse und Bedeutung. Oft handelt es sich dabei um Regional- oder Minderheitensprachen. Dazu kommen natürlich – wie in der Schweiz – noch viele andere Sprachen, die mit den Men-

schen, die sie sprechen, eingewandert sind und Teil ihrer Identität sind, teilweise schon seit längerer Zeit.

Das Ziel der europäischen Sprachenpolitik war es lange, dass alle Menschen in Europa neben der lokalen Umgangssprache mindestens zwei andere Sprachen lernen. Doch welche sollen es sein? Früher war oft von einer Nachbarschaftssprache und einer internationalen Verkehrssprache die Rede, was im Grunde dem Schweizer Modell ähnelt. Das Ziel war dabei, den Austausch mit benachbarten Gebieten zu fördern, indem man deren Sprache(n) lernt. Heute scheint die Kommunikation über die Sprachgrenzen hinaus vielerorts nur noch über eine Sprache, das Englische, vorgesehen zu sein – auch dort, wo es um die Nachbarschaft geht.

Tabelle 2 Mehrsprachigkeitsmodelle

Faktor	herkömmliches Modell	neues Modell
Sprache des Alltags	lokale Umgangssprache	lokale Umgangssprache
Sprache der Nachbarschaft	rezeptive Kenntnis der Nachbarschaftssprache(n)	Englisch
Sprache der Weite	Englisch	Englisch
Sprache der Identität	eigene Sprache(n)	eigene Sprache(n)

Quelle: eigene Darstellung.

Dieses neue Modell führt womöglich zu einer Erweiterung der Sprachenvielfalt, gleichzeitig aber auch zu einer Vereinzelung der geteilten Sprachen. Die individuellen Repertoires

sind tendenziell unterschiedlicher und individueller. In einem Hochhaus oder in einem Schulhaus können ziemlich viele Sprachen präsent sein, doch für die gemeinsame Kommunikation werden wohl nur die wenigsten verwendet: Die meisten bleiben im Kreis der Familie oder dienen dazu, mit Gleichsprachigen im Kontakt zu bleiben.

Bereich Schule

In meinen Augen liegt die Hauptschwierigkeit des schulischen Fremdsprachenunterrichts darin, dass er durchaus gut funktionieren kann, dass er aber zu allzu unterschiedlichen Resultaten führt. Beruflich habe ich vor allem mit jungen Menschen zu tun, denen das Sprachenlernen leichtfällt und die Spass daran haben. Ebenfalls beruflich treffe ich mehrheitlich Kolleg:innen, die sich für das Sprachenlernen einsetzen. Anderswo bekomme ich aber auch zu oft mit, dass die Landessprachen als «Hassfach» erachtet werden und dass der Rückhalt dafür zu schwinden scheint. Zwar ist im Bereich der Fremdsprachendidaktik immer wieder von Schwierigkeiten und mangelnder Motivation die Rede, doch beim Lesen didaktischer Arbeiten oder auf Fachtagungen hat man leicht den Eindruck, dass der Sprachenunterricht nicht nur reibungslos funktioniert, sondern sich auch stetig verbessert, denn der Fokus liegt oft auf neuen Ansätzen, nicht auf den Unzulänglichkeiten der bisherigen. Auch inhaltlich kommen ständig neue Anregungen hinzu. So soll etwa der Sprachenunterricht nicht nur die jeweilige Zielsprache fördern, sondern auch mehrsprachig situiert sein und Bezüge zu allen an-

deren Fächern anbieten (vgl. Kapitel 5). Ist dies überhaupt möglich? In meiner – freilich beschränkten – Wahrnehmung klafft eine enorme Lücke zwischen dem, was die Didaktik fordert oder fördert und dem, was die Schulwirklichkeit hergibt. Auch die Unterschiede zwischen dem Unterricht in den Landessprachen und demjenigen im Englischen werden fachintern kaum wahrgenommen oder gar thematisiert.

In der Schulwirklichkeit führt das bisweilen dazu, dass Fremdsprachenlehrkräfte innerlich ausbrennen und angesichts von lustlosen Schüler:innen eher freudlosen Unterricht nach Vorschrift leisten statt kommunikativen Unterricht.

Auch wenn die Lage in vielerlei Hinsicht verfahren scheint: Es kann nicht angehen, dass in der Schweiz der Sprachenunterricht auf Primarschulstufe manchmal von Lehrkräften erteilt wird, welche die Sprache selbst kaum beherrschen – und die weder ein spontanes Gespräch führen noch in der Klasse frei sprechen können. Vorgaben für Richtniveaus sind zwar vorhanden, doch sie werden oft nur unzureichend umgesetzt – und schon gar nicht von unabhängiger Seite überprüft. Gerade bei der Frage der Zertifizierung des Sprachstands stellen sich heikle Fragen: Wer ist dazu in der Lage und soll bzw. darf entsprechende Tests durchführen? Dass externe Anbieter wie etwa Sprachschulen gemieden werden, ist zwar verständlich, doch die Zertifizierung durch schulische Formen (z. B. eine Maturanote) ist problematisch. Das Niveau der künftigen Lehrpersonen sollte grundsätzlich unabhängig (und ohne direkte oder indirekte Einflussnahme) bestimmt werden, wobei eine aktive, selbstsichere Sprachverwendung wichtiger ist als ein möglichst perfektes Sprachniveau. Gegenwärtig wird eine

sogenannte berufsspezifische Sprachkompetenzprüfung getestet, bei der nicht ein GER-Niveau im Vordergrund steht, sondern die Fähigkeit, es im Unterricht und in damit zusammenhängenden Kontexten (etwa zur Unterrichtsvorbereitung) anzuwenden. Das ist grundsätzlich zu begrüßen.

In manchen Fällen, etwa auf der Primarschulstufe, sollten für Lehrer:innen, die nur ungern eine Landessprache unterrichten (oder schlicht nicht in der Lage dazu sind), andere Lösungswege gesucht werden, etwa indem der Unterricht von besser ausgebildeten Personen bestritten wird.

Klarere Ziele

Um eine genauere Eingrenzung der Ziele kommt der Fremdsprachenunterricht wohl nicht herum. Um nochmals das Maturitätsniveau heranzuziehen: Sowohl eine hohe Sprachbeherrschung zu erreichen als auch einen anspruchsvollen Literaturunterricht anzubieten, scheint in vielen Fällen nicht realistisch zu sein. Hinzu kommen noch die vielen anderen Lernziele, die in den Lehrplänen stehen, aber kaum evaluierbar sind (vgl. Kapitel 5). Eine Abwägung zwischen den verschiedenen Zielen ist schwierig und heikel. Doch mir scheint, dass grundsätzlich die Kommunikation im Vordergrund stehen sollte. Bei der Matura sollte die Sprache so beherrscht werden, dass sie anschliessend selbständig weitergebraucht und – je nach Bedürfnissen – auch weitergelernt werden kann.

Natürlich sollte im Sprachenunterricht auch weiterhin gelesen werden, neben literarischen Werken auch Sachtexte. Gleichzeitig muss das Lesen im Zeitalter der künstlichen

Intelligenz wohl neu konzipiert werden. Die Schule sollte sich ehrlicher mit der Frage auseinandersetzen, ob bzw. wie Jugendliche heute im Fremdsprachenunterricht tatsächlich lange Texte lesen. Es handelt sich um ein heikles Thema, denn der Literaturunterricht spielt gerade im Gymnasium oft eine sehr wichtige Rolle. Viele Schüler:innen geben zu, dass sie die Bücher, die sie für den Sprachenunterricht erarbeiten sollten, nicht lesen – oder in Übersetzung, als Zusammenfassung oder in anderer Form. Gerade die Instrumente der KI erlauben es heute, zielgerichtet Informationen zu vielen literarischen Werken zu erhalten, ob sie den Inhalt oder die Interpretation betreffen. Mit solchen Entwicklungen einen konstruktiven Umgang zu finden, scheint aber vielen Lehrpersonen schwerzufallen.

Mehr informelles Sprachenlernen (auch: Immersion)

Es ist nicht schwer, das bestehende Modell des Fremdsprachenunterrichts zu kritisieren: Dazu gibt es einige Gründe. Doch immerhin trägt es dazu bei, sich selbst zu erhalten, indem es die künftigen Fremdsprachenlehrer:innen ausbildet. Doch tut es dies auch in genügendem Mass? Immer wieder ist im Bereich des Fremdsprachenunterrichts von Lehrpersonenmangel zu hören; genauere Angaben sind kaum zu erfahren, da es dazu keine verbindlichen Statistiken gibt. Vielerorts – auch in Genf, wo ich arbeite – werden zu wenige Lehrpersonen für den Unterricht einer Landessprache ausgebildet – und zu wenige Studierende wählen ein Sprachstudium, was eine Vorbedingung für die pädagogische Ausbil-

dung ist. Dafür suchen die Schulen oft händeringend nach Aushilfskräften, weshalb vielerorts Studierende ohne Ausbildung und mit zweifelhaften Sprachkenntnissen eingestellt werden: keine ideale Situation.

Traditionelles Sprachenlernen – auch mit abstraktem Grammatik- und Vokabellernen – kann durchaus gut funktionieren, wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind. Nötig sind Interesse am Sprachenlernen und eine gewisse Motivation und Begabung dafür. Dass der Unterricht gute Ergebnisse erzielen kann, zeigt sich gerade bei den künftigen Sprachlehrpersonen der oberen Stufen, die ihn weiterführen: In der Regel haben Sie damit gute Erfahrungen gemacht. Doch sind sie repräsentativ für alle Schüler:innen? Das darf durchaus bezweifelt werden, denn viele haben Mühe mit den Methoden, die immer noch zu stark auf Grammatik- und Wortschatzlernen ausgerichtet sind.

Eine erfolgversprechende Alternative bietet das sogenannte informelle Sprachenlernen, das der Art und Weise, wie Sprachen ausserschulisch gelernt werden, besser entspricht. Worum handelt es sich? Beim informellen Sprachenlernen wird Sprache nicht als solche gelernt, sondern eher gebraucht, um *etwas anderes* zu tun. In zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaften kann das alle möglichen Lebensbereiche betreffen. Ähnlich verhält es sich bei Kindern und Jugendlichen, die durch Migration mit einer anderen Sprache konfrontiert werden. Hier verläuft das Sprachenlernen – wenn überhaupt – nur zu einem Teil über Sprachkurse, sondern meistens über das Leben in einer neuen Umgebung, für die es wichtig ist, kommunizieren und somit am Leben teilhaben zu können.

Eine solche Migrationserfahrung kann und soll die Schule nicht nachbilden, doch der zweisprachige Unterricht, der in den letzten Jahrzehnten (in der Schweiz vor allem ab den 1990er-Jahren) immer populärer geworden ist, scheint für den Sprachenunterricht eine interessante Perspektive zu sein (vgl. Kapitel 9). Er hat den Schweizer Sprachenunterricht entscheidend belebt und es werden auch weiterhin wichtige Impulse daraus erwachsen.

Eine bedeutende – und in mancher Hinsicht heikle – Frage werden dabei die Sprachen spielen, in denen der zweisprachige Unterricht angeboten wird. Bisher ist zweisprachiger Unterricht auf der Volksschulstufe noch die Ausnahme. Mehr Verbreitung hat er auf der Sekundarstufe II gefunden, also auf Berufsschulebene, in Gymnasien oder anderen Ausbildungen. Und dort zeigt sich ein recht eindeutiges Bild. Wenn es in zweisprachigen Gebieten noch einige Angebote mit Landessprachen gibt, dann ist das in den einsprachigen Landesteilen ganz anders: Hier liegt das Englische mit weitem Vorsprung vorn, und zwar so weit, dass die Landessprachen beinahe schon ein Nischendasein führen. Auch auf der Sekundarstufe I gibt es schon erste Versuche mit Englisch, in einsprachigen Kantonen, und es ist wohl nur noch eine Frage der Zeit, bis auch hier zweisprachiger Unterricht Fuss fasst – aber ohne Landessprachen. Will das die Schweiz so – und entspricht eine solche Anglisierung des Schulsystems dem Willen der Verfassung? Man darf es bezweifeln, doch offenbar gibt es hier einen Widerspruch zwischen der Verfassung und den Wünschen der Bevölkerung.

Die Frage, in welchen Sprachen zweisprachiger Unterricht angeboten wird – aber auch, welche Vorbedingungen an

eine Teilnahme gestellt werden sollen –, sollten schweizweit diskutiert und einheitlicher geregelt werden. Meiner Meinung nach sollten die Landessprachen für diesen Unterricht gezielt gefördert werden, zumindest auf der Volksschulstufe, da sich daraus eine gute Gelegenheit ergäbe, das Lernen der Landessprachen anders aufzustellen.

Noten sind keine Niveauüberprüfung

Seit einigen Jahren werden die Ziele und Resultate des Sprachenunterrichts in Form von Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens (A1–C2) festgesetzt. Diese sind heute nicht mehr nur einem Fachpublikum vertraut, sondern auch einem breiten Publikum. Die Niveaustufen haben es erlaubt, den Sprachenunterricht und damit verbundene Produkte wie Sprachkurse oder Sprachstandszertifikate besser miteinander vergleichbar zu machen.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht hat der Referenzrahmen ebenfalls zu grösseren Veränderungen geführt. Wenn heute ein Unterricht, ein Lehrmittel oder ein Ziel für eine Schulstufe definiert oder geändert wird, dann beruft man sich dabei auf die Niveaustufen des Referenzrahmens. Wenn nun für eine Schulstufe ein bestimmtes Niveau anvisiert wird, z. B. das Niveau B1 für die Sekundarstufe I, dann könnte man leicht glauben, dass eine genügende Note im Zeugnis bedeutet, dass dieses Niveau automatisch erreicht worden ist. Dem ist aber nicht so. Schulnoten werden nach anderen Vorgaben vergeben als ein Sprachzertifikat – und in den meisten Fällen ist es innerhalb des Schulsystems auch

gar nicht möglich, ein Sprachniveau gründlich zu beurteilen. Dafür fehlt es meistens an Zeit (z. B. für umfangreiche mündliche Tests), an Ausbildung und wohl in vielen Fällen an der Möglichkeit, die Ergebnisse nachvollziehbar und valide zu überprüfen. Denn wenn eine Schule eine gewisse Zielvorgabe aufstellt (z. B. das Niveau B2), dann tendieren Noten, die sich darauf beziehen, dazu, sich in einem Bereich einzupendeln, der es den meisten Schüler:innen erlaubt, einigermaßen unbeschadet durch die Schule zu kommen. Schliesslich kann sich keine Schule erlauben, zu viele ungenügende Noten zu vergeben – oder gar zu riskieren, dass viele einen Abschluss nicht bestehen. Aus diesem Grund tendieren Schulen dazu, Sprachniveaus (die dann nicht mehr am GER ausgerichtet sind) so anzupassen, dass sie zum bestehenden Unterricht passen – und nicht umgekehrt. Wenn also ein Sprachniveau überprüft werden soll, dann sollte das über qualifizierte, externe Stellen geschehen – und nicht über Schulnoten.

Die Schweizer Schulpolitik überdenken

Die föderale schweizerische Bildungspolitik muss das Gleichgewicht zwischen kantonaler Souveränität einerseits sowie regionaler und landesweiter Koordination andererseits immer wieder neu austarieren. Dies ist besonders bei Fragen wichtig, welche den Austausch zwischen den Landesteilen betreffen. Dazu gehört auch die gegenseitige Förderung der Landessprachen, wie sie von der Bundesverfassung gefordert wird. Dies betrifft nicht nur die Kantone in der Nähe einer Sprachgrenze,

sondern das ganze Land. Wenn die Landessprachen weiterhin als Kommunikationssprachen zwischen den Landesteilen fungieren sollen, dann ist meiner Meinung nach ein bedeutender Sinneswandel nötig, denn mir scheint, dass sich immer mehr Institutionen, aber auch Menschen stillschweigend vom bisherigen Mehrsprachigkeitsmodell verabschieden.

Nötig wäre auf der Schulebene eine bessere Koordination durch die entsprechenden Stellen (etwa die EDK, die Maturitätskommission oder die Berufsbildungsstellen). Wichtig wäre zunächst wohl eine Bestandesaufnahme: Wer lernt in der Schweiz überhaupt welche Sprachen, welche Ziele sollen erreicht werden und wie vergleichbar sind die Ergebnisse der Evaluierungen? Da sich das Bildungssystem über die landesweiten Grundkompetenzen Ziele gesetzt hat, sollte bei der nächsten Veröffentlichung der Resultate des Monitorings offen über den Fremdsprachenunterricht und allfällige Probleme diskutiert werden, denn der bisherige Zustand scheint für viele Beteiligte unzufriedenstellend und in zunehmendem Mass demotivierend.

Auch auf schulpolitischer Ebene stellen sich Fragen: Welche Verantwortung hat die Politik für die Bewahrung und Förderung der Landessprachen? Welche Rolle sollen dabei Angebot und Nachfrage spielen? Soll Englisch auf Volksschulstufe als Sprache für den Immersionsunterricht zugelassen werden? Dabei soll nicht vergessen werden, dass Englisch bei den zweisprachigen Lehrgängen auf der Gymnasialstufe zunächst ausdrücklich als Ausnahme vorgesehen war – und heute ganz selbstverständlich die Regel darstellt.

Mehr Transparenz wäre auch in Bezug auf den Lehrkräftemangel im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in

der Schweiz wünschenswert: Wie entwickeln sich die Ausbildungszahlen für die verschiedenen Schulstufen und wie lässt sich sicherstellen, dass genügend Lehrpersonen für den Sprachenunterricht zur Verfügung stehen?

Neben diesen recht allgemein gehaltenen Punkten, denen ich nachzugehen empfehle, möchte ich auch eine Reihe von Wegen aufzeigen, die in meinen Augen nicht zielführend sind.

Den frühen Sprachenunterricht abschaffen?

Der frühe Fremdsprachenunterricht wird seit vielen Jahren intensiv diskutiert und in Wellen bricht sich die Diskussion auch eine politische Bahn, etwa wenn in den Kantonen über die Notwendigkeit, ab Primarstufe zwei Fremdsprachen zu lernen, abgestimmt wird.

Die Auseinandersetzung dreht sich einerseits um die Passepartout-Kantone entlang der französisch-deutschen Sprachgrenze (Condorcet-Blog 2023, Redaktion Babylonia 2009), aber immer wieder auch um einzelne Kantone, in denen eine Neuausrichtung des Sprachenunterrichts diskutiert wird. Öffentlich debattiert werden mehrheitlich Vorschläge, die den Kompromiss von 2004 betreffen, etwa wenn der Sprachenunterricht auf der Primarstufe geändert werden soll. Vorgesehen ist meistens die Beibehaltung des Englischunterrichts auf der Primarstufe, während derjenige für die Landessprache auf der Sekundarstufe I beginnen soll.

Was weniger zur Sprache kommt, ist die Frage, was der Sprachenunterricht auf der Primarstufe überhaupt bringt,

sei es allgemein in Bezug auf die Beschäftigung mit anderen Sprachen und Kulturen, aber auch in Bezug auf das Erlernen der beiden derzeit unterrichteten Sprachen. Hier gibt es neben den polternden auch ernstzunehmende Stimmen, die fragen, wie sinnvoll der Unterricht zweier Fremdsprachen mit Kindern ist, wenn dafür nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen – und nicht genügend Möglichkeiten, die Sprache als authentisches Kommunikationsmittel zu erleben.

Diese Frage sollte möglichst ideologiefrei besprochen werden, um die Situation zu verbessern. Keine gute Lösung ist in meinen Augen, wenn der Unterricht einfach abgeschafft wird, entweder gleich für ganze Schulstufen oder schleichend, indem er für immer mehr Kinder und Jugendliche fakultativ gemacht wird.

Die Verantwortung weiterreichen?

In einem föderalen System, in dem sich überdies ganz viele Personen, Institutionen und Gremien in unterschiedlicher Funktion mit Sprachen, dem schulischen Sprachenlernen und dem Zusammenspiel verschiedener Sprachen auf allen möglichen Ebenen befassen, gibt es ganz unterschiedliche Formen von Verantwortung. In unangenehmen Situationen liegt die Versuchung nahe, Probleme zu ignorieren oder die Verantwortung an andere weiterzureichen. Nachfolgend zwei Beispiele aus dem Bereich des schulischen Sprachenlernens.

Wie mehrmals gesagt, sollten Lehrpersonen, die eine Fremdsprache unterrichten, die Sprache auch tatsächlich sprechen. Was wie eine Binsenwahrheit klingen sollte,

ist in Wahrheit längst nicht überall erreicht. Zwar gibt es Empfehlungen wie etwa diejenigen der EDK bezüglich der Sprachkompetenzen, die Lehrpersonen auf Volksschulebene (Primarstufe und Sekundarstufe I) oder in späteren Schulen (Sekundarstufe II und Tertiärstufe) haben sollten, um eine Sprache zu unterrichten, doch wer genauer hinschaut, erkennt mancherlei Probleme. So gibt es offenbar zwischen den Pädagogischen Hochschulen die Tendenz, die Anforderungen unterschiedlich auszulegen oder zu überprüfen. Wer weniger streng hinschaut, kann mehr künftiges Lehrpersonal ausbilden.

Anderswo wird nicht seriös geprüft: Schulen stellen Lehrer:innen oder Stellvertretungen ein, die sprachlich ungenügend qualifiziert sind. Besonders heikel ist es, wenn Schulnoten als Sprachkompetenzüberprüfung gleichgesetzt werden. Dies ist zwar praktisch, führt aber – gerade auf der Primarstufe – dazu, dass schweizweit wohl tausende von Lehrpersonen ungeliebte und auch nur schlecht beherrschte Landessprachen unterrichten.

Den Sprachenunterricht selektiver machen?

Vor einigen Jahren machte Anton Näf im «St.Galler Tagblatt» (11. Juni 2014) einen Vorschlag, unter dem Titel «Englisch für jedermann, Französisch für die Elite». Im Gespräch formulierte er ihn folgendermassen:

Die Kinder lernen in der Primarschule die ihnen leichter zugängliche Sprache, also Englisch. Die an-

spruchsvolleren Typen von Schulabgängern, in erster Linie Gymnasiasten, könnten danach in der Oberstufe Französisch lernen. Das sind auch jene, die später eher gesamtschweizerische Funktionen ausüben. Früher hat die Elite Latein gelernt, heute könnte es Französisch sein.

Dieser Vorschlag mag je nach Standpunkt vernünftig oder provokativ klingen; auf jeden Fall deckt er sich mit gewissen Forderungen nach einer Verschlankung des Sprachenunterrichts auf der Primarstufe. Seit Einführung des Modells mit zwei Fremdsprachen wird es immer wieder kritisiert, und zwar von verschiedenen Seiten. Politische Parteien, aber auch Lehrpersonenverbände haben mehrmals angeregt, in der Primarschule nur eine Fremdsprache zu unterrichten. Nicht immer wurde gesagt, auf welche verzichtet werden sollte. Indes war meistens klar: Bleiben soll das Englische.

Solche Vorschläge bzw. politischen Vorstösse sind zwar bisher weitgehend abgewehrt worden. Es ist aber abzusehen, dass die Diskussion über die Sinnhaftigkeit des frühen schulischen Fremdsprachenunterrichts nicht abreißen wird. Hier treffen politische, didaktische und wissenschaftliche Standpunkte manchmal ganz hart aufeinander. So gerieten etwa in der Auseinandersetzung über die Arbeiten von Simone Pfenninger (z. B. Pfenninger & Singleton 2017), welche den Nutzen des frühen Englischunterrichts durch ihre Forschungen infrage stellte, ihre Publikationen unter teils sehr heftigen Beschuss. Ebenso erging es der Literaturübersicht von Lambelet und & Berthele (2014), bei der es um die Frage des Faktors Alter beim Fremdsprachenlernen geht.

Sie enthält keine einfachen Antworten – aber sie gibt auch keinem Lager eindeutig recht: weder denjenigen, welche für einen möglich frühen Fremdsprachenunterricht einstehen, bei dem Sprachen noch möglichst spielerisch gelernt werden können, noch denjenigen, die finden, der Unterricht der zweiten Fremdsprache könnte ohne weiteres auch erst auf der Oberstufe einsetzen, ohne dass sich die Resultate wesentlich unterscheiden würden.

Gewiss: Der Schweizer Landessprachenunterricht sollte reformiert werden. Er darf nicht zunehmend unbeliebter werden, bis er sich irgendwann überflüssig macht. Doch er sollte auch nicht einfach an die Eliten delegiert werden. Verantwortlich für den nationalen Zusammenhalt sind grundsätzlich alle. Wer dabei nur auf die internationale Verkehrssprache Englisch setzt, deren Wichtigkeit keinesfalls geschmälert werden soll, ist bereit, auf ein wichtiges Wesensmerkmal des Landes zu verzichten.

Literaturverzeichnis

- Adams, Douglas (1984): *Per Anhalter durch die Galaxis*. Frankfurt a. M. et al.: Ullstein.
- Büchi, Christophe (2000): «Röstigraben». *Das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz. Geschichte und Perspektiven*. Zürich: NZZ Verlag.
- Bundesamt für Statistik (2016): *Sprachliche Praktiken in der Schweiz. Erste Ergebnisse der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (2022): *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la Statistique.
- Bundesamt für Statistik (2024): *Legislaturindikator: Mehrsprachigkeit der Jugendlichen*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/monitoring-legislaturplanung/indikatoren/mehrsprachigkeit-jugendliche.html> (letzter Zugriff 26. Februar 2025).
- Comenius, Johann Amos (2013): *Orbis Pictus*. Fonticola, Uvius (Hg.). Frankfurt a. M.: Friedrich Verlagsmedien.
- Condorcet-Blog (Hg.) (2023): *Weissbuch Frühfranzösisch. Analyse eines monumentalen Irrtums*. Pichard, Alain (Konzept). Biel.
- Adams, Douglas (1984): *Per Anhalter durch die Galaxis*. Frankfurt a. M. et al.: Ullstein
- EDK (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern.
- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards | Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern.
- EDK (2024): *Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen*. Bern
- Elmiger, Daniel (2019): *Deutsch undeutlich. Eine Begriffsreise durch die vielfältige deutsche Sprache in der Schweiz*. Bern: SAGW.

- Elmiger, Daniel (2020): «Lernziele in den Lehrplänen für Fremdsprachenfächer an schweizerischen Gymnasien: Vergleich der erwarteten Leistungen in verschiedenen Lernbereichen». *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 112: S. 25–45.
- Elmiger, Daniel (2021): *L'enseignement des langues étrangères en Suisse. Enjeux et tensions actuelles*. Neuchâtel: Alphil.
- Elmiger, Daniel & Simone Forster (2005): *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler & Verena Tunger (2022): *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Gesamt-schau 2021/2022*. Freiburg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023): *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht und bibliografische Datenbank*. Freiburg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Extermann, Blaise (2013): *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Grin, François & Claudio Sfreddo (1997): *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*. Berne; Aarau: Direction du Programme national PNR 33, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE.
- Grin, François, Jacques Amos, Klea Faniko, Guillaume Fürst et al. (2015): *Suisse – Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Glaris; Coire: Éditions Rüegger / Rüegger Verlag.
- Gutzwiller, Felix (2007): «07.1108 Anfrage: Prüfung der Einführung einer vierten Amtssprache (eingereicht am 5. Oktober 2007; Antwort des Bundesrates vom 28. November 2007)». *Parlament der Schweizerischen Eidgenossenschaft*

- Heinzmann, Sybille (2015): «Motivation und Einstellungen von Primarschülerinnen und -schülern beim Fremdsprachenlernen / Motivation et attitudes des élèves de primaire dans l'apprentissage des langues étrangères». *SKBF/CSRE* 15:033
- Heinzmann, Sybille, Catherine Ferris, Thomas Roderer & Kristina Ehrt (2023): *Was sagt die Forschung über die Auswirkungen des Sprach austausches auf Primar- und Sekundarstufe? Eine systematische Übersicht über die aktuelle Forschung / Que nous apprend la recherche sur les effets des échanges linguistiques dans l'enseignement obligatoire et au secondaire II ? Un bilan systématique de l'état actuel de la recherche [...]*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden: Steiner.
- Konsortium ÜGK (2019): Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr. Bern und Genf: EDK und SRED.
- Lambelet, Amelia & Raphael Berthele (2014): *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung.* Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit, Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Lüdi, Georges (1998): «Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire?». *Babylonia* 1/1998: S. 6–10.
- Lurin, Jacqueline & Irène Schwob (2016): *Langues et motivations pour les langues des jeunes gens genevois. Données d'une enquête nationale.* Genève: Service de la recherche en éducation SRED.
- Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat (2018): «Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Zjff* 29, 2: S. 217–243.

- Pffenninger, Simone E. & David Singleton (2017): *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning. Revisiting the Age Factor*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Redaktion Babylonia (2009): «Einfache Antworten gibt es leider nicht oder Einige gute Gründe für den frühen Fremdsprachenunterricht». *Babylonia* 3/2009: S. 56–60.
- Ribeaud, José (2013): *Vier Sprachen, ein Zerfall. Wie die Schweiz ihren wichtigsten Vorteil verspielt*. München: Nagel & Kimche.
- Robin, J  sabel (2015): «Ils aiment pas le français». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PH Bern dans leurs r  cits de formation et de mobilit  *. Berne: Peter Lang.
- Schmid, Gabrielle (2020): «Lernziele in den Lehrplänen der L2-Fächer an schweizerischen Gymnasien – Vergleich der erwarteten Leistungen in einzelnen sprachlichen Fertigkeiten». *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 112: S. 9–23.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2017): *Schweizerische Strategie Austausch und Mobilität von Bund und Kantonen*. Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF; Eidgenössisches Departement des Innern EDI; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
- Schweizerischer Bundesrat (2020): *Botschaft zur Legislaturplanung 2019–2023 vom 29. Januar 2020 (19.078)*.
- Seneca, L. Annaeus (2007): *Epistulae morales ad Lucilium. Briefe an Lucilius. Band II*. Nickel, Rainer (Hg.). Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Singh, Lisa & Daniel Elmiger (Hg.) (2017): *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Pas-separtout. Schuljahre 2009–2016*. Neuch  tel: IRDP.
- Trim, John, Brian North & Daniel Coste (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strassburg: Europarat.
- Vi  tor, Wilhelm (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur   berb  rdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.

- Waltermann, Eva (2016): *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois*. Genève: Université de Genève (thèse de doctorat).
- Werlen, Iwar (2010): «Wer lernt in der Schweiz warum und wie welche Fremdsprachen? Ergebnisse des Projektes linguadult.ch». *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* n° spécial 2010/1: S. 47–64.
- Werlen, Iwar, Lukas Rosenberger & Jachin Baumgartner (2011): *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*. Zürich: Seismo Verlag.

Die Viersprachigkeit der Schweiz gehört zum Wesenskern des nationalen Selbstverständnisses. Bund und Kantone verpflichten sich darauf, sie zu fördern, und in der Schule wird ein beträchtlicher Aufwand für den Sprachenunterricht aufgewendet. Doch wie steht es eigentlich um die Landessprachen und das gegenseitige Verständnis zwischen den Sprachregionen – und wie erfolgreich ist der schulische Fremdsprachenunterricht? Während die Landessprachen in den Sonntagsreden hochgehalten werden, scheinen sie in verschiedenen Bereichen immer weniger eine Rolle zu spielen – und immer öfter spielt das Englische die Rolle einer nationalen Verständigungssprache.

Über den schulischen Sprachenunterricht ist erstaunlich wenig bekannt: Die Lehrpläne listen eine Vielzahl an Lernzielen auf und die Schulen stecken sich hohe Ziele, doch es ist fraglich, ob diese tatsächlich erreichbar sind, aber auch, wie sehr der schulische Fremdsprachenunterricht in Zukunft zur Verständigung zwischen den Landessprachen beitragen kann.

Daniel Elmiger ist assoziierter Professor für Linguistik und Didaktik an der Universität Genf, am Departement für Germanistik sowie am IUFÉ (Hochschulinstitut für die Ausbildung von Lehrpersonen). Er forscht unter anderem über Sprachpolitik, Fremdsprachendidaktik und sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter.