



## ***Koordination des Fremdsprachenunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II***

### ***Auswertung der Vernehmlassung - Bericht vom 24. Juli 2009***

#### **Organisation und Beteiligung**

Der Strategieentwurf für die Koordination des Sprachenunterrichts in der Sekundarstufe II folgt auf die Strategie vom 25. März 2004 für die obligatorische Schule. Er wurde 2008 vom Generalsekretariat der EDK aufgrund von Vorarbeiten einer Expertengruppe in den Jahren 2005 bis 2007 und deren Schlussbericht vom 22. August 2007 ausgearbeitet (Unterlagen: <http://www.edk.ch/dyn/17582.php>).

Der Vorstand der EDK hat an seiner Sitzung vom 8. und 9. Mai 2008 beschlossen, eine Vernehmlassung zum Projekt „Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II Allgemeinbildung (Maturitätsschulen und Fachmittelschulen)“ vom 21. April 2008 durchzuführen. Die Vernehmlassung dauerte von Mitte Mai bis Ende Dezember 2008.

Die Vernehmlassung richtete sich an:

- die Bildungs- und Erziehungsdirektionen der 26 Kantone und des Fürstentums Liechtenstein,
- das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) via Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF),
- das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement (EVD) via Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT),
- die Schweizerische Maturitätskommission (SMK),
- die Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren (KSGR), die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren schweizerischer Fachmittelschulen (KFMS) und die Konferenz schweizerischer Handelsschulrektoren (KSHR),
- den Verband Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer (VSG),
- die Dachorganisationen der Berufsverbände der Lehrerinnen und Lehrer (LCH, SER, VPOD/SSP),
- die Rektorenkonferenzen der Schweizer Universitäten (CRUS) und der Fachhochschulen (KFH) sowie die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP),
- die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ).

Einige weitere Organe haben den Strategieentwurf zur Information erhalten. Ausserdem war der Text im Internet frei zugänglich.

Die bis Mitte Februar eingegangenen Antworten kamen von zwei Regionalkonferenzen (BKZ und CIIP) und 18 Kantonen, zwei Bundesämtern (SBF und BBT), der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK), den Schweizerischen Konferenzen der Rektorinnen und Rektoren der Sekundarstufe II – Allgemeinbildung (KSGR und KFMS), den Konferenzen der Rektorinnen und Rektoren der Universitäten und der PH (CRUS und COHEP), den Berufsverbänden der Lehrerinnen und Lehrer (VSG, LCH, SER, VPOD/SSP), vom Schweizerischen Gewerbeverband (SGV) und vom Schweizerischen Gewerkschaftsbund (SGB), von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) sowie vom Forum Fremdsprachen Schweiz (Sektion der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung - SGL).

## A. Allgemeine Tendenzen

- 1) Es wird von allen Seiten daran erinnert, dass der Sprachenunterricht auf der Sekundarstufe II nicht nur die **sprachlich-kommunikativen Aspekte** abdecken sollte, sondern **auch wichtige kulturelle Zielsetzungen**. Auch wenn dies mehrfach im Strategieentwurf bestätigt und wiederholt wird, wird es in vielen Antworten als Beanstandung am Entwurf erwähnt. Desgleichen gehen die erwähnten Sachverhalte weit über die einzelne Sorge der Weiterführung des HarmoS-Prozesses nach der obligatorischen Schulzeit hinaus und legen dar, dass zudem nach einer Differenzierung der Ziele und der Ansprüche verlangt wird, die sich nach den einzelnen Ausbildungsgängen und Maturitätstypen richtet. Hier kann allerdings festgestellt werden, dass sich die meisten Antworten ausschliesslich auf den gymnasialen Unterricht beziehen.
- 2) **In den kantonalen Departementen** herrscht eine transversale Sicht des Systems vor und dementsprechend wird eine Logik der Kontinuität im Sprachenunterricht („vertikale Kohärenz“) vertreten. Insgesamt wird der Notwendigkeit einer gesamtschweizerischen Strategie praktisch von allen zugestimmt, viele begrüssen diesen Grundsatz als Konsequenz der MAR-Teilrevision und der Anwendung einer gemeinsamen Strategie in der obligatorischen Schule.

Eine Mehrheit der Departemente plädiert jedoch dafür, dass man sich auf die grossen Linien einer gemeinsamen Strategie konzentriert, ohne allzu starke und topdown-orientierte Standardisierung, ohne Einmischung in die operationelle Unterrichtsorganisation der Schulen und ohne Einbezug der anderen Fächer oder der allgemeineren Zielsetzungen, wie sie aus der MAR-Revision hervorgehen werden.

SG unterstützt die Grundidee, äussert aber gleich wie TG grosse Zweifel in Bezug auf implizite Lücken sowie die Machbarkeit, ja Notwendigkeit eines grossen Teils der vorgeschlagenen Massnahmen. BE ist noch zurückhaltender und sieht keinen vorrangigen Handlungsbedarf, der direkt aus den Schlussbemerkungen von EVAMAR II und aus der Plattform Gymnasium hervorgehen würde. Man könnte höchstens nicht zwingende Empfehlungen vorsehen, von denen BE und TG einen guten Teil der vorgeschlagenen Massnahmen weglassen würden, die in ihren Augen zu sehr in die Autonomie der Kantone und der Schule hinein greifen. ZH warnt vor den Kosten, die mit der Realisierung eines so anspruchsvollen Massnahmenkatalogs einhergehen, und meint, dass bescheidener, weniger uniform und weniger rasch vorgegangen werden müsste.

Die Präzisierung von Zielniveaus stösst mehrheitlich auf Zustimmung, doch der Zugang zu standardisierten Prüfungen sollte fakultativ bleiben. Die CIIP jedoch äussert Vorbehalte in Bezug auf Referenzniveaus und würde koordinierte interne Prüfungen vorziehen. TI äussert sich sehr skeptisch bezüglich Referenzniveaus und weist eindringlicher als die anderen auf die Gefahr von Defiziten bei den kulturellen Aspekten hin. Deshalb will TI eine klare Anpassung an die verschiedenen Ausbildungsgänge.

Die COHEP unterstützt ihrerseits den Strategieentwurf gesamthaft, insbesondere mit Blick auf eine bessere Qualifizierung der künftigen PH-Studierenden. Unterstützung kommt auch vom Staatssekretariat mit dem Ziel, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, ohne dass jedoch der Raum, der den Fremdsprachen eingeräumt wird, unverhältnismässig wäre. Das SBF äussert einige Vorbehalte in Bezug auf die Verwendung des *GER* und greift dazu vereinzelte Kritiken der Schweizerischen Maturitätskommission in Bezug auf die Deskriptoren auf.

In allen Antworten wird unter den gegebenen Umständen ein realistisches Programm bezüglich des Einsatzes von Personal und Finanzen gefordert sowie ein genügend breiter und flexibler Zeitplan, der an die laufende Umsetzung in der obligatorischen Schule anschliesst. Nur die BKZ hält an einer direkten und nahtlosen Weiterführung nach dem 12. Schuljahr der bereits in der obligatorischen Schule umgesetzten Strategie fest. Die Weiterbildung der Lehrpersonen ist ein Hauptfaktor in diesem Bereich, der insbesondere im Rahmen der Aktivitäten der WBZ verstärkt werden muss.

- 3) **Vonseiten der gymnasialen Maturitätsschulen** wird der Strategieentwurf gesamthaft abgelehnt, ja stark angegriffen. Für die Schweizerische Maturitätskommission, für die Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren und für den Verband Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer (VSG) konzentriert sich die dargelegte Sicht entgegen derjenigen der kantonalen Departemente auf die Unterrichtsstufe selber, ohne deren Platz im System explizit zu berücksichtigen. Die drei Instanzen wollen vor allen Dingen eine Logik der Kohärenz und der Ausgewogenheit des Unterrichts zwischen den Fächern („horizontale Kohärenz“) und verteidigen die Autonomie der Schulen und der Lehrpersonen. Die Schweizerische Maturitätskommission ist zudem der Ansicht, dass noch keine Studie einen glaubwürdigen Bedarf im Fremdsprachenbereich gezeigt hat, und kritisiert die Tatsache, dass mit einem neuen System, das sich auf die Resultate stützt, die Blickrichtung umgekehrt werden soll. Ohne sich förmlich gegen eine Koordination zu stellen, sieht die Konferenz Schweizer Gymnasialrektoren darin eine offensichtliche Zentralisierungstendenz, die sie aus pädagogischen Gründen ablehnt, sowie eine unnötige Fachfokalisierung ausserhalb jeglicher Revision des MAR und des Rahmenlehrplans. Die Umsetzung der Strategie erscheint ihr jedenfalls nicht realistisch, solange die Mittel nicht abgeschätzt wurden und gesichert sind. Die CRUS kommt ihr zu Hilfe, indem sie es trotz ihrer Unterstützung einer EDK-Strategie vorzieht, auf jegliche Form von Standardisierung und von vordefinierten Kompetenzniveaus zu verzichten. Sie plädiert jedoch für die Entwicklung des zweisprachigen und immersiven Unterrichts und eine vermehrte Anstellung von „native speakers“ für den Lehrkörper. Der VSG möchte vor jeglicher Aktion oder abgesprochener Strategie eine wissenschaftliche Studie des Typs EVAMAR II; vorderhand sieht er in einer Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts weder eine Dringlichkeit noch eine Priorität.
- 4) Die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren schweizerischer Fachmittelschulen hingegen ist der Ansicht, die Weiterführung von HarmoS sei eine umfangreiche Bemühung um Vernetzung und Durchlässigkeit, die zu begrüßen und einem „diktatorischen“ Sprachenkonzept vorzuziehen sei. Eine konsequente Koordination erscheint ihr grösstenteils wünschenswert und realisierbar. Dieser Kreis will, was von den Gymnasien am meisten bekämpft wird, nämlich die Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Sprachen (GER) in den Rahmenlehrplänen, die Festlegung der Kompetenzniveaus entsprechend der Raster des GER, die Einführung vergleichbarer Kriterien in den Prüfungen (wobei das Absolvieren einer standardisierten Prüfung den Studierenden frei stehen muss). Die Entwicklung gewisser Unterrichtsformen (individualisierte und/oder autonome Lehr- und Lernformen), ist anzuregen und zu unterstützen. Eine Mehrsprachendidaktik muss hingegen zunächst definiert und in die Praxis der obligatorischen Schule integriert werden, bevor sie in der Sekundarstufe II umgesetzt wird.
- Nebenbei sei bemerkt, dass die Fachmittelschulen in keiner weiteren Antwort spezifiziert werden. Explizit oder implizit betreffen die Stellungnahmen deshalb im Wesentlichen die Sprachen in den gymnasialen Ausbildungsgängen.
- 5) Die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen und die meisten kantonalen Departemente bedauern sehr, dass anders als im Expertenbericht (2007), der zunächst das gesamte Feld der Sekundarstufe II abdeckte, bei den Zielgruppen der Strategie die **Berufsbildung** nicht erwähnt wird. Die Organisationen der Arbeitswelt sind überzeugt von der Strategie und unterstützen sie, wollen aber auch, dass die Bedeutung der Berufsmaturität und darüber hinaus die höhere Berufsbildung (Tertiär B) bezüglich der Herausforderungen und Auswirkungen des Sprachenunterrichts nicht unbeachtet bleibt. Die Nichtbeteiligung des BBT an einer gemeinsamen Strategie wird von allen Seiten scharf kritisiert. Einer grossen Mehrheit der Antwortenden erscheint es nicht akzeptierbar, dass rund die Hälfte der Lernenden keinen Fremdsprachenunterricht mehr erhalten soll. Das Bundesamt seinerseits führt an, es verstehe die Ziele und den Arbeitsplan der EDK und teile sie voll und ganz, doch seien auch angepasste Massnahmen für die verschiedenen besonderen Bedingungen der Berufsbildung nötig. Weil in der Grundausbildung nur wenig Zeit für das Sprachenlernen vorhanden ist, zeigt sich das BBT in seiner Antwort bereit, in Zukunft angepasste Massnahmen für die verschiedenen Zielgruppen der Berufsbildung zu entwickeln, einzurichten und zu unterstützen.

- 6) **Die Zielsetzungen des Sprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II** müssen je nach Maturitätstyp unterschiedlich ausfallen: in diesem Sinn wurde der Expertenbericht verfasst, während die Strategie – deren Ziel die Verstärkung der Koordination ist – im Wesentlichen gemeinsame Punkte und Mittel betrifft. Der VSG will, dass die drei Maturitäten sehr spezifisch behandelt werden und bedauert nebenbei den zunehmenden Wert, der den Fremdsprachen auf Kosten der kulturellen Werte beigemessen wird. Zwar können Verbesserungen vorgenommen werden, doch auf didaktischer Ebene und zur Unterstützung insbesondere von Austausch besteht in seinen Augen vielmehr ein effektiver Handlungsbedarf bei einer Verstärkung der Schulsprache, nicht bei den Fremdsprachen und noch weniger bei den Migrationssprachen.
- 7) Alle Antwortenden plädieren für eine **Verstärkung des Unterrichts und der Anforderungen der Schulsprache**, insbesondere als Voraussetzung für den Erfolg beim Erlernen der Fremdsprachen. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Ziel Teil eines Strategieentwurfs sein soll, der sich vornehmlich mit Fremdsprachen befasst. Eine **konkrete Unterstützung der Migrationssprachen** findet hingegen, zumindest im Kontext der Allgemeinbildung und ausser beim VPOD/SSP, keine Anhänger.
- 8) Die massgebende Rolle des **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen** bei den ganzen Koordinationsbemühungen wird ausser von der Schweizerischen Maturitätskommission und vom VSG nicht bestritten. Beide lehnen ihn insbesondere deshalb ab, weil er die ästhetischen und kulturellen Aspekte nicht abdeckt.
- Bei einer grossen Anzahl Antworten wird eine reduzierende oder falsche Sicht dessen, was der GER ist, und somit der Funktion einiger damit verbundener Erzeugnisse festgestellt. Viele erinnern sich beim Europäischen Rahmen lediglich an die von ihm vorgeschlagenen sechs standardisierten Kompetenzniveaus, die dann bezüglich ihrer möglichen Verwendung zu zahlreichen Fantasien beflügeln. So wird das **Europäische Sprachenportfolio (ESP)** fälschlicherweise immer wieder als zusätzliches „Lehrmittel“ angesehen und nur ganz selten als das was es tatsächlich ist, nämlich ein Instrument zur Selbstevaluation.
- Mehrere Antworten erinnern daran, wie nötig eine umfassendere Information bei den Betroffenen in den Schulen und eine systematische Grundbildung zur Verwendung der Referenzinstrumente des Europarats bleiben.
- 9) Die Befürchtung eines Präzedenzfalles, der die anderen Fächer tangieren könnte, sowie einer grossen Bedrohung für die (ausbedingte) Autonomie der Lehrpersonen und Schulen kommt aus den Antworten und den in Gymnasialkreisen geführten Debatten klar zum Vorschein. Ohne es explizit schriftlich auszudrücken, wird die Wirkung eines „trojanischen Pferds“ befürchtet, nämlich dass später auch in weiteren Fächern **Referenzniveaus** (oder Bildungsstandards) eingeführt werden. Dabei wird vergessen, dass in diesem Fall keinerlei GER vorhanden wäre.
- 10) Es wird einhellig auf die Tatsache hingewiesen, dass mehrere vorgeschlagene Massnahmen den Unterricht allgemein oder auch weitere Fächer abdecken. Solche mit den Unterrichtsformen verbundene Massnahmen hätten Transversalcharakter, was jedoch nicht davon befreit, sie in einem Strategieprojekt aufzuführen. Ihr Personal- und Finanzaufwand sollte jedoch im System berechnet und eingeführt werden, will man sie tatsächlich realisieren können. Allgemein sind die Vernehmlassungsteilnehmenden der Meinung, dass die EDK ihre Kompetenz überschreitet, wenn sie auf dieser Stufe ein grösseres Paket an pädagogischen Massnahmen einführen will.
- 11) Aus Lehrkreisen (insbesondere LCH Sek I) wird vereinzelt ein fehlender Praxisbezug sowie die Präsentation einer rein politischen Strategie kritisiert. Dies gibt zur Feststellung Anlass, dass bei vielen Stellungnahmen die Vorarbeiten, die Bestandesaufnahme, die sich auf über 200 Fragebogen stützte, sowie der Bericht einer Gruppe von Experten (fast allesamt aus der Praxis), kurz, alles, was dem Strategieentwurf vorausgegangen ist, komplett ausgeblendet wird.
- 12) Verschiedene Detailelemente wie zum Beispiel den Platz, den die Austausch oder die standardisierten internationalen Prüfungen einnehmen, werden im folgenden Kapitel kurz erwähnt oder zitiert. In dieser Auswertung wurde darauf verzichtet, erschöpfend über alle Bemerkungen zu berichten.

## B. Stellungnahmen zu den einzelnen Punkten des Strategieentwurfs

### Kapitel 3. MASSNAHMEN FÜR DIE VERSTÄRKUNG UND VERBESSERUNG DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS AUF DER SEKUNDARSTUFE II

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| <b>Sprachenunterricht verbessern und koordinieren</b>   | 3.1 | <p>Es wird anerkannt, dass es eine Koordination auf vertikaler Ebene braucht, um eine Kontinuität im gesamten Bildungssystem zu haben (deshalb ist ein Problem entstanden, weil die Berufsbildung in dieser Koordinationsstrategie noch fehlt), sowie auf horizontaler Ebene, damit die Anforderungen und/oder Kriterien bei Prüfungen besser koordiniert werden können.</p> <p>Für einige Kantone und die SMK liegt dem Verbesserungswunsch keinerlei empirische Studie zugrunde, die den Beweis für ein Defizit oder für Lücken erbringen würde.</p>  |
| <b>Den Einsatz von Instrumenten des Europarats für die nationale Koordination und Förderung der Mehrsprachigkeit generalisieren</b> | 3.2 | <p>Diese Instrumente müssen bei der Koordination eine wichtige Rolle spielen, reichen dafür aber im Kontext der Sekundarstufe II allein nicht aus. Sie stimmen nur zu einem kleinen Teil mit den Unterrichtszielen in den Gymnasien überein. Die Akteure des Systems müssten auf jeden Fall viel besser über die Nutzung der europäischen Instrumente informiert (und ausgebildet) werden.</p> <p>FR führt seine Erfahrung an: „Les enseignants (de gymnase) peuvent être partie prenante d'un processus évolutif par le bas, où ils sont d'abord les initiateurs puis les bénéficiaires d'une formation systématique dans chaque compétence langagière selon le CÉCR, l'une après l'autre. La première compétence travaillée fut en l'occurrence la compréhension auditive.“</p>   |
| <b>Rahmenbedingungen für den Einsatz erweiterter Lehrformen verbessern</b>  | 3.3 | <p>Bei diesen Vorschlägen gibt es allgemein drei Beanstandungen: das Fehlen jeglicher Kostenberechnung kaschiert ein derzeit kaum realisierbares Vorhaben; die Tatsache, dass einige der vorgeschlagenen Modalitäten nicht ausschliesslich für die Fremdsprachen vorgesehen werden können; und schliesslich dass die Verantwortung für die Unterrichtsorganisation über die Kompetenz der EDK hinausgeht.</p> <p>Diesbezüglich ist die Antwort von ZH sehr sprechend: „Die Forderung nach Verbesserung der Rahmenbedingungen ist zu begrüssen und entspricht den angestrebten Zielen. Die Umsetzung greift jedoch in die kantonale Autonomie ein, was v.a. mit Blick auf die finanziellen Konsequenzen nicht haltbar ist. Einzelne Vorgaben stellen zudem die freie Ausgestaltung durch die einzelnen Schulen in Frage. Auch ist die Unterstützung durch die Lehrpersonen, die sich im Bereich des Sprachenunterrichts engagieren, ins Verhältnis zu setzen zu demjenigen von Lehrpersonen, die sich in anderen Bereichen einsetzen. Lösungen, welche aus den mit dem Fremdsprachen- bzw. Immersionsunterricht beschäftigten Lehrpersonen eine von allen anderen Lehrpersonen abgehobene, privilegierte Gruppe machen würden, wären weder erwünscht noch sinnvoll.“</p> |
| <b>Das Potenzial des zweisprachigen bzw. immersiven Unterrichts nutzen</b>  | 3.4 | <p>Diese Erwähnung stösst allgemein auf Zustimmung, wobei aber auch die damit verbundenen Schwierigkeiten und die Gefahr einer Benachteiligung einiger Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Für die</p>  |

betroffenen Lehrpersonen müsste ein spezifisches Ausbildungsangebot vorgesehen werden.

BS ist der Ansicht, dass das Ziel noch nicht realistisch, aber zu prüfen ist: „Es genügt nicht, den immersiven Unterricht deklamatorisch zu fördern und neue Vorschriften für eine anerkannte zweisprachige Maturität zu erlassen. Wichtiger ist es, dass die EDK die Forschung unterstützt über die Frage, unter welchen Bedingungen der immersive Unterricht erfolgreich sein kann. Die zurzeit angewandten Modelle sind noch nicht überzeugend.“

<b>Durch Austausch von Lehrenden und Lernenden vom Potenzial des mehrsprachigen Landes und von internationalen Kooperationen profitieren</b>	3.5	Der Einsatz und die Verstärkung der Austausche werden von allen gutgeheissen. Einige Westschweizer Kantone sehen aber auch Grenzen aufgrund der trotz allem begrenzten und manchmal ungleichen Aufnahmekapazitäten zwischen den Sprachregionen.
<b>Lokale Standardsprache fördern</b>	3.6	Die Verstärkung der Beherrschung der Schulsprache muss ein vorrangiges Ziel bleiben und wird zu Recht in den Empfehlungen des Berichts zu EVAMAR 2 erwähnt. Nicht so offensichtlich ist hingegen, dass dieses Ziel in einer Strategie für die Fremdsprachen behandelt wird. Die Europäischen Arbeiten sind zudem noch nicht so fortgeschritten, dass ein entsprechender GER bereits vorliegen würde. Schliesslich bedauern einige Kantone, dass die alten Sprachen nicht ebenfalls mehr unterstützt werden, jedenfalls in Bezug auf ihre kulturelle und literarische Bedeutung.
<b>Integratives Sprachenlehren und –lernen durch eine Didaktik der Mehrsprachigkeit fördern</b>	3.7	Dieses sehr allgemeine Ziel stösst auf keinerlei Widerstand, allerdings gibt es dazu auch noch wenig effektive Realität, denn das zentrale Konzept ist noch nicht ausreichend festgelegt. Einige Kantone berichten aber über Erfahrungen zur Stützung einer solchen Perspektive. Wie bei der Immersion wird erwartet, dass die EDK wissenschaftliche Arbeiten aufnimmt, um Präzisierungen und das nötige Wissen zu erhalten, damit die Dinge konkreter und fassbarer werden und um aus dem rhetorischen und aktivistischen Rahmen herauszukommen.
<b>Migrationssprachen valorisieren und einbeziehen</b>	3.8	Dieser Bereich wird für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II allgemein abgelehnt, wobei vor allem der Begriff „valorisieren“ auf Widerstand stösst. Dies ist zunächst und vorwiegend die Aufgabe der obligatorischen Schule, während beim Gymnasium der Schwerpunkt auf die Integration in unserer Gesellschaft und auf die Beherrschung der Landessprachen sowie Englisch als wissenschaftliche Kommunikationssprache, die auf Hochschulebene verwendet wird, gelegt werden muss.
<b>Schwächere und begabte Schülerinnen und Schüler fördern</b>	3.9	Weil diese Massnahme nicht in erster Linie die Fremdsprachen betrifft, gehört sie nicht in eine besondere Strategie hinein und muss daraus entfernt werden.

## Kapitel 4: INSTRUMENTE DER GESAMTSCHWEIZERISCHEN KOORDINATION

### 4.1 SPRACHLICH-KULTURELLE ZIELSETZUNGEN UND KOMPETENZNIVEAUS

**Zielsetzungen in Ausrichtungen auf den GER koordinieren**

4.1.1 Siehe das Wesentliche im Kapitel „Allgemeine Tendenzen“.

Es scheint, als hätten zahlreiche Antwortende nicht verstanden, dass es bei der Sekundarstufe II nicht darum geht, Kompetenzmodelle zu erstellen. Mehrere Antworten bestätigen, dass der GER, auch wenn noch wenig oder nur teilweise bekannt, ein breites Potenzial anbietet, das in zahlreichen Instrumenten, die aus ihm hervorgegangen sind, bereits gut ausgeschöpft wird.

**Kontextgerechte Profile erarbeiten**

4.1.2 Dieser Begriff der Profile überzeugt die meisten Antwortenden nicht und müsste eher für die Bedürfnisse der Berufsbildung verwendet werden. Die enge Assoziation mit den Leistungsniveaus macht sie für deren Gegner suspekt.

Das BBT gibt dazu in seiner Antwort zu bedenken: „In der Berufsbildung herrscht die Tradition von Mindestvorschriften, die in einem sehr heterogenen Umfeld nicht nur Ziele formulieren sollen, sondern erreicht werden müssen. Dies beeinflusst in hohem Masse sowohl die Anforderungen als auch die zur Anwendung kommende Didaktik. Für eine weiterführende Koordination gerade auch in und mit der Berufsbildung scheint uns hier eine Klärung unabdinglich.“

### 4.2 EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO

**Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios generalisieren**

4.2.1 Die Meinungen über diese Nutzungsverpflichtung gehen recht auseinander. Einige Kantone, die sonst nicht so sehr von der Strategie überzeugt sind, sind jedoch der Meinung, dass das Portfolio allgemein eingeführt werden soll, andere wiederum plädieren für eine Koordinationsstrategie, wobei die Verwendung der Instrumente jedoch fakultativ sein muss.

Es scheint eine Tatsache zu sein, dass das ESP in den Gymnasien allgemein einen schlechten Ruf hat. Ebenfalls scheint eine Tatsache zu sein, dass noch niemand gemerkt zu haben scheint, dass sobald die Sprachenstrategie in der obligatorischen Schule umgesetzt sein wird, alle Schülerinnen und Schüler, die in die Sekundarstufe II eintreten, an die ständige Verwendung des Portfolios gewöhnt sein werden. Der Pilotcharakter dessen, was seit 2001 in der Sekundarstufe II durchgeführt wurde (denn hier hat die Herausgabe der Portfolios begonnen), wird verschwunden sein. Wenn es in einer Logik der Beurteilung verwendet wird, und nicht fälschlicherweise als Lehrmittel, dann sollte das ESP III einen natürlichen Platz finden, um die Lernfortschritte gegenüber den Referenzniveaus zu markieren und zu illustrieren.

Die wesentliche Bedingung für eine angepasste Verwendung beruht jedoch, wie es in vielen Antworten bemerkt wird, auf einer systematischen Einführung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**ESP III überarbeiten, kulturell-literarische Orientierung stärker einbeziehen**

4.2.2 Die andere Bedingung besteht in der Revision eines Produkts, das als schlecht angepasst beurteilt wird (insbesondere im Gymnasium) und das von den elektronischen Lösungen profitieren könnte. Mit Ergänzungen könnte eine kulturell-literarische Orientierung hinzugefügt werden, auch wenn dies in seiner Grundform und von den Referenten des Portfolios nicht vorgesehen ist. Die EDK müsste also originale Module herstellen, die im Internet zur Verfügung gestellt werden.

#### **4.3 PRÜFUNGSVERFAHREN UND ABSCHLUSSPRÜFUNGEN**

**Vergleichbares Prüfen fördern und koordinieren**

4.3.1 Der Begriff des vergleichbaren Prüfens ist nicht neu und wird kräftig unterstützt. Er entspricht auch den allgemeinen Empfehlungen von EVAMAR II. Man müsste nur noch wissen, auf welcher Ebene die Prüfungen entwickelt und entsprechend verglichen werden müssen.

Die Antwort von SO ist recht emblematisch, was die Meinungen zu diesem Gegenstand betrifft:  
„Ein wichtiger Punkt. Positiv eingestellte Unterrichtende meinten: Vergleichbarkeit ja, nicht aber Uniformisierung! Das ESP und der GER dürften nicht für zentralistische Tendenzen missbraucht werden. Es wird in diesem Punkt besonders wichtig sein, wie es kommuniziert wird. Die Vorschläge sind eine logische Folge der Entwicklung in der Volksschule, die in der nächstfolgenden Stufe fortgesetzt werden muss.“

**Regionale Netzwerke schaffen oder verstärken und eine beratende Fachstelle oder mehrere regionale Fachstellen für vergleichbares Prüfen einsetzen**

4.3.2 Dieser Vorschlag findet wenig Befürworter. Verzettlung, Bürokratisierung und Kostenexplosion werden befürchtet. Eine Mehrheit unterstützt die traditionelle Erarbeitung der Prüfungen durch die einzelne Schule und will lieber die Weiterbildung und die Beraterrolle der Berufsfachverbände und der WBZ fördern.

**Internationale Sprachdiplome fördern und anerkennen**

4.3.3 Praktisch alle eingegangenen Antworten wollen, dass die Maturitätsnote, die der Verantwortlichkeit der Schule untersteht, klar von einem fakultativen Angebot (keine standardisierten Prüfungen) unterschieden wird. Solche Prüfungen wären ein Parallelmarkt, sie sind kostenpflichtig und sie decken nicht die gleichen Kompetenzen ab. Ein internationaler Ausweis kann für eine Schülerin oder einen Schüler nützlich sein, aber nicht die Maturitätsnote ersetzen. Es könnte höchstens im Zeugnis erwähnt werden, wie der Besuch weiterer fakultativer Kurse.

Nebenbei kann erwähnt werden, dass keinerlei direkter Bezug zum Portfolio hergestellt wird, was schon fast ein Beweis für das fehlende Verständnis seiner Funktionen ist. Im gleichen Gedankenstrang kann angenommen werden, dass diese Erwägungen vonseiten der Berufsbildung anders ausfallen würden.

In mehreren Antworten wird angegeben, dass noch die Ergebnisse der Reflexion einer anderen Arbeitsgruppe der EDK abgewartet werden. Die EDK könnte gegebenenfalls Richtlinien über die Verwendung und die Anerkennung internationaler Ausweise erlassen,

die sich aber nicht über deren Finanzierung oder über deren Gültigkeit bei der Maturitätsnote erstrecken dürften.

#### **4.4 AUSTAUSCH**

- |  |       |   |
|--|-------|---|
| <b>Angebot an ausserschulischen Lehr- und Lernformen (insbesondere Austausch) ausbauen</b> | 4.4.1 | Ausser den Austauschen, die von allen begrüsst werden, sollte die Erweiterung der Formen pädagogischer Aktivitäten nicht nur im Sprachenunterricht vorgeschrieben werden und nicht Gegenstand einer gesamtschweizerischen Strategie sein. Der <u>VSG</u> rechnet mit einer starken Unterstützung, insbesondere in Form von Ressourcen und verweist auf die Tätigkeit der Berufsverbände und der WBZ, was den Austausch und die Generierung nützlicher Erfahrungen innerhalb der Weiterbildung betrifft. |
| <b>Rahmenbedingungen klären und Leitlinien für die Austausche erarbeiten</b>               | 4.4.2 | Die nötigen Grundlagen gibt es bereits, die Rahmenbedingungen werden von den Kantonen festgelegt. Dank dem neuen Bundesgesetz über die Sprachen kann bereits auf eine verstärkte Unterstützung des Bundes gehofft werden.   |

#### **4.5 GRUND- UND WEITERBILDUNG DER SPRACHLEHRKRÄFTE**

- |   |       |   |
|---|-------|---|
| <b>Anforderungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung koordinieren</b>     | 4.5.1 | <p>Die Mehrheit der Antwortenden hofft, die meisten Massnahmen dieses Projekts (GER, Immersion, zweisprachiger Unterricht, Austausch, erweiterte Lehrformen, Prüfungskonzeption in Verbindung mit den Referenzniveaus usw.) langfristig über die Grundausbildung und vor allem die Weiterbildung unterstützen zu können. Dies erscheint so offensichtlich, dass in mehreren Antworten vorgeschlagen wird, diese Punkte fallen zu lassen, weil sie redundant erscheinen.</p> <p>Die Anforderungen betreffend der Sprachkompetenzen sind bereits in einem Richtlinienprojekt der EDK vorgesehen, bei dem es um die Festlegung der erforderlichen Niveaus geht. Es ist aber genau so wichtig, auf die didaktischen Kompetenzen zu pochen, denn ein Master in der gewählten Sprache und Kultur ist noch keine Lehrerausbildung.</p> |
| <b>Anteil erst- oder muttersprachlicher Lehrpersonen (native speakers) erhöhen</b>    | 4.5.2 | <p>Dieser Vorschlag wird ganz deutlich abgelehnt, weil „native speakers“ nicht Priorität haben sollen, trotzdem soll man nicht zögern, sie anzustellen, wenn sie über die erforderlichen Qualifikationen verfügen.</p> <p>Der Kommentar der <u>COHEP</u> spiegelt die allgemeine Meinung wider:<br/>„Muttersprachliche Lehrpersonen haben zwar eine didaktische Ausbildung, verfügen aber oft nicht über das didaktische Wissen, nicht muttersprachliche Lernende zu unterrichten (Fremdsprachendidaktik). Die muttersprachlichen Lehrkräfte sollen ein auf die Lernenden abgestimmtes didaktisches Wissen und Kenntnisse über das schweizerische Bildungssystem mitbringen.“</p>   |
| <b>Ausbildungsangebote für den zweisprachigen bzw. immersiven Unterricht ausbauen</b> | 4.5.3 | Spezifische Module für Interessierte werden effektiv gewünscht. Siehe weiter oben.  |

**Weiterbildung stärken und koordinieren** 4.5.4 Dieser allgemeine Grundsatz wird breit akzeptiert und scheint bereits teilweise umgesetzt worden zu sein. Sicher ist eine Koordination zwischen WBZ und anderen Angeboten der Hochschulen und der kantonalen Stellen nötig.

Dazu äussert sich die WBZ wie folgt:

„Bereits bestehen einige Weiterbildungsangebote in den genannten Bereichen, die fortgesetzt und weiter entwickelt werden können. Die genannten Akzente sind u.A.n. sinnvoll, wobei die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die sprachübergreifende Zusammenarbeit noch zu ergänzen sind. Die geforderte Schwerpunktsetzung und Etappierung dieser Akzente ist für die Koordinationsaufgabe, die der WBZ gemäss Leistungsauftrag zukommt, unabdingbar. Des Weiteren gilt es genauer zu definieren, welche Zielsetzungen mit der Koordination verfolgt werden sollen, damit sich regionale und nationale Angebote sinnvoll ergänzen.“

In diesem Zusammenhang gilt es auch die Rolle und Funktion des geplanten nationalen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit unter Einbezug der bereits bestehenden Institutionen, wie z.B. die WBZ, zu definieren. Dies bedeutet, dass Kompetenzen geregelt und die Zusammenarbeit mit den entsprechenden kantonalen Stellen sichergestellt werden müssen. Wir betrachten die vorgeschlagene Internetplattform als wertvolles Instrument zur Weiterbildung und wären bereit, beim inhaltlichen und konzeptuellen Aufbau derselben mitzuarbeiten.“

#### **4.6 ÜBERPRÜFUNG DER NEUERUNGEN UND WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG**

**Den Prozess laufend evaluieren und wissenschaftlich begleiten** 4.6.1 Dieser Vorschlag stösst auf keinerlei Widerstand, wird aber auch kaum kommentiert.

**Ein spezifisches Mandat an das nationale Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit erteilen** 4.6.2 Bei dieser Frage kann eine gewisse Verwirrung oder ein Unverständnis festgestellt werden, wahrscheinlich weil nicht vor kurzem darüber informiert wurde. Mehrere Departemente sind gegen jegliche Schaffung einer neuen Institution. Andere wiederum finden diese Struktur absolut notwendig.

Die Tatsache, dass eine bestehende wissenschaftliche Institution beauftragt wird, geht auf das neue Sprachengesetz zurück, dessen Inkrafttreten für 2010 vorgesehen ist. Beim Vorschlag ging es darum, dass im Mandat, das dieser Institution erteilt wird, verschiedene direkt mit der Sprachenstrategie der EDK verbundene Fragen integriert werden; er wurde jedoch nicht immer aus diesem Blickwinkel verstanden.

#### **4.7 VERNETZUNG**

**Die Vernetzung der Akteure durch Schaffung einer Internetplattform stärken** 4.7.1 Dieser Vorschlag wird sehr positiv aufgenommen, vorausgesetzt, dass er mit den bereits bestehenden Strukturen und Ressourcen bestritten wird (educa, WBZ).

## Kapitel 5: ETAPPEN DER GESAMTSCHWEIZERISCHEN KOORDINATION

<b>Erreichung des gemeinsamen strategischen Zieles in 10 Jahren</b>	5.1	In diesem Punkt treffen sich die Meinungen, mit Unterstützung bzw. Vorbehalten bezüglich der gesamten Strategie. Einige (z.B. die <u>BKZ</u> , siehe nächster Punkt) sind der Ansicht, dass die <u>Frist</u> realistisch und angemessen ist und weder beschleunigt noch verzögert werden kann, andere (z.B. <u>ZH</u> ) finden sie total unrealistisch und zu kurz.
<b>Kontinuität mit der Strategie für die Koordination des Sprachenunterrichts an der obligatorischen Schule</b>	5.2	„Für die <u>BKZ</u> -Region ist es zwingend erforderlich, dass die Umsetzung nahtlos an die nach dem Modell 3/5 ausgebildeten Schülerinnen und Schüler der Volksschule anschliesst, insbesondere für jene Kantone, die als erste (im Jahr 2012/2013) davon betroffen sind.“
<b>Laufende Überprüfung</b>	5.3	Wie bei der Strategie für die obligatorische Schule auch, sollte eine Strategie für die nachobligatorische Schule gegebenenfalls regelmässig überprüft werden. In diesem Punkt ist man sich einig.
<b>Einheitliche Terminologie</b>		In verschiedenen Antworten wurde ein Wunsch geäussert, der sich dem deutlich geäusserten Wunsch der regionalen Instanzen der obligatorischen Schule anschliesst: es braucht eine einheitliche Terminologie, und in einem gesamtschweizerischen und internationalen Kontext muss klar festgelegt werden, was eine Didaktik der Mehrsprachigkeit sein kann und muss.

### C. Breitester Konsens des Vernehmlassungsergebnisses im Überblick

- 1. Die Notwendigkeit einer vertikalen Koordination des Sprachenunterrichts auf gesamtschweizerischer Ebene wird von allen Departementen und mehreren weiteren Partnern anerkannt.**
- 2. Diese Koordination erfolgt über eine genauere Definition der gewünschten Lernniveaus und Übergänge auf der Grundlage der europaweit gebräuchlichen Niveaueinteilungen.**
- 3. Deshalb braucht es allgemeine Richtlinien für die gesamte Sekundarstufe II; diese müssen sich aber je nach Ausbildungsgang unterscheiden. Die Berufsbildung darf nicht übergangen werden, und zwischen den verschiedenen betroffenen Partnern ist eine entsprechende Zusammenarbeit erforderlich.**

4. Die EDK muss für eine effiziente Koordination zwischen den Arbeiten und Erfahrungen sorgen, die auf verschiedenen Ebenen von verschiedenen Instanzen gemacht werden, damit alle Kantone von diesen Erfahrungen und von möglichen Synergien profitieren können. Die EDK kann aber bei der Sekundarstufe II nicht die lokale Umsetzung eines ausgedehnten Katalogs pädagogischer Massnahmen erzwingen. Der Subsidiaritätsgrundsatz muss die Regel bleiben, und die Schulen und Lehrpersonen müssen ihre Verantwortung wahrnehmen.
5. Die Massnahmen, die besonders das Gymnasium betreffen, müssen im Rahmen der Revision des MAR und somit den Folgerungen aus den Empfehlungen des EVAMAR-Prozesses und den Überlegungen der Plattform Gymnasium erfolgen. Kommunikative und kulturelle Aspekte sind integrierender Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium.
6. Die Grund- und Weiterbildung im Bereich des Sprachenunterrichts muss in verschiedenen Aspekten verstärkt werden (GER, zweisprachiger und immersiver Unterricht, Austausch, neue Lehrmittel und Technologien, erweiterte und innovative Lehrformen, Beurteilung usw.), was eine ausführlichere Absprache und Koordination zwischen den betroffenen nationalen und regionalen Instanzen erfordert.
7. Die Beurteilung der Sprachkompetenzen muss verbessert werden, indem in den Schulen und Kantonen die Entwicklung von Prüfungen gefördert wird, so dass das individuelle Portfolio verglichen und verbessert werden kann und damit die Schülerinnen und Schüler dieses Portfolio nach ihrer obligatorischen Schulzeit verwenden können. Die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, einen Zugang zu internationalen Ausweisen zu erhalten, muss unterstützt werden, jedoch ein fakultatives und nicht vorrangiges Angebot bleiben, das klar unterschieden und von den Maturitätsausweisen getrennt bleiben muss.
8. Die EDK wird aufgefordert, wissenschaftliche Studien zu unterstützen oder zu initiieren, die es ermöglichen, im Bereich des Sprachenunterrichts profundere und solidere Kenntnisse und Erfahrungen zu erwerben, zu evaluieren und zur Verfügung zu stellen.
9. Die EDK muss rasch dafür sorgen, dass ein Konsens gefunden wird, sowie Publikationen ausarbeiten, die ermöglichen, dass Kantone und Berufsleute sich auf eine gemeinsame Terminologie stützen können. Es geht darum, sich darüber zu verständigen, was die grösseren didaktischen Konzeptionen in einer mehrsprachigen Umgebung sein sollen, sowie über das Ziel, eine effektive mehrsprachige Kompetenz aufzubauen. Die Priorität muss zunächst bei der obligatorischen Schule liegen, bevor sie auf die Sekundarstufe II erweitert wird.

Bern, 24. Juli 2008  
821.4/20/2009/OM