Editorial

Autor(en): **Lüdi, Georges**

Objekttyp: **Preface**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **21 (1999)**

Heft 1

PDF erstellt am: **26.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Editorial

Bildungspolitik und Mehrsprachigkeit

Georges Lüdi

Die offizielle Schweiz ist stolz auf ihre Mehrsprachigkeit. Aber welcher Art ist denn diese Mehrsprachigkeit in Wirklichkeit? Ist sie es wert, gepflegt und gemehrt zu werden? Und, wenn ja, tun wir genügend dafür? Welche Rolle kann/muss dabei die Bildungspolitik spielen?

In der Antwort auf diese Fragen wird in der Regel zunächst auf die Existenz von vier Landessprachen in ihren jeweiligen Gebieten hingewiesen sowie auf das zugrundeliegende Territorialitätsprinzip, welches den Schutz der Minderheitssprachen und die Homogenität der Sprachgebiete bezwecke. Als historisches Erbe gilt die *institutionelle* und *territoriale* Mehrsprachigkeit; innerhalb der Sprachgebiete soll der Alltag einsprachig verlaufen (können). Wenn das Territorialprinzip die *individuelle* Mehrsprachigkeit nicht verhindert, so fördert es sie jedenfalls auch nicht. Das Lippenbekenntnis zum Unterricht in zumindest einer weiteren Landessprache (schon bei der zweiten wird es den meisten schon zuviel) ändert daran wenig, das Herz ist nicht wirklich dabei, Abbauvorschläge werden mit immer weniger Hemmungen vorgetragen: «Unterhalten wir uns doch lieber auf Englisch untereinander, das ist wenigstens nützlich.»

In Wirklichkeit ist der Alltag in der Schweiz freilich zunehmend mehrsprachig. Albanisch und Englisch werden häufiger gebraucht als Rätoromanisch. Dazu tragen namentlich eine grössere internationale und nationale Mobilität sowie die Globalisierung auf allen Ebenen (Arbeit, Kultur, Freizeit) bei. Aber diese «neue Mehrsprachigkeit» – die immer eine individiduelle ist – wird häufig mehr als Bedrohung der Integrität der lokalen Landessprache wahrgenommen denn als Chance für unser Land im dritten Jahrtausend. Ohne so weit zu gehen wie die Theoretiker der «identité ethnique» im Schosse des französischen Front national oder die Vertreter des «English only» in den Vereinigten Staaten, missbrauchen gewisse Diskurse das Territorialitätsprinzip in diesem Zusammenhang manchmal zur Legitimation von individueller Einsprachigkeit.

Zwar besteht im allgemeinen Einigkeit darüber, dass die schweizerische Viersprachigkeit als historisches Erbe bewahrt werden soll. Dies betrifft aber hauptsächlich die Landessprachen *in* ihren Sprachgebieten. Ihrer landesweiten Verbreitung – und damit der individuellen Mehrsprachigkeit in den Landessprachen – wird auch im neuen Sprachenartikel der Bundesverfassung wenig Gewicht geschenkt. Der politische Konsens, dem Erlernen einer zweiten Landessprache in dem Sinne Priorität zu schenken, dass anspruchsvolle Lernziele für die Gesamtbevölkerung formuliert werden und dazu auch die notwendigen Mittel bereitgestellt werden, ist am Abbröckeln. Der private Sektor seinerseits investiert bereits heute wesentlich mehr Mittel in den Erwerb des Englischen als in jenen der Landessprachen. Und die Erkennntnis, dass die Präsenz zahlreicher Sprachen (auch jener der Immigation) im gesellschaftlichen ebenso wie im individuellen Repertoire eine wertvolle Ressource, bzw. ein symbolisches Kapital darstellt, die es zu wahren und zu mehren gilt, ist in der Schweiz noch kaum verbreitet (vgl. aber Lüdi/Werlen/Franceschini et al. 1997; Grin 1997). Die Europäische Bildungspolitik scheint hier einen Schritt weiter zu sein. Ein Weissbuch der Europäischen Union von 1995 (http://europa.eu.int/en/comm/dg22/lb/fr/lbhfr.html) definiert die funktionelle Mehrsprachigkeit in mindestens drei europäischen Sprachen als erklärtes Ziel der Schulsprachenpolitik. Union und Europarat (zuletzt in seinen Empfehlungen vom März 1998) setzen sich zudem konsequent für eine *Diversifikation* in der Vermittlung bzw. im Lernen moderner Sprachen ein.

Nun hat die Expertengruppe in ihrem im Juli 1998 der EDK abgelieferten «Gesamtsprachenkonzept» diese Ideen allerdings aufgenommen und vielfältige mehrsprachige Repertoires mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus als Ziel der obligatorischen Schulzeit gefordert (http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept). Dies geschah zweifellos auch aus wirtschaftlichen Gründen, darüber hinaus und besonders aber auch mit dem Ziel der Integration von Anderssprachigen, der Entfaltung der Persönlichkeit der Einzelnen und der Erziehung zur Demokratie und Solidarität. In der Vernehmenlassung ist die Berücksichtigung der Sprachen der Migration auf heftigen Widerstand gestossen (vordergründig aus finanziellen Gründen); heftige Diskussionen entbrannten um die Frage des Status des Englischen (Frühenglisch wurde als Verrat an den Landessprachen gewertet, obwohl man mit einer Landessprache durchaus später beginnen und trotzdem weiterreichende Lernziele anstreben kann) und um die Frage, weshalb die Deutschschweizer denn Französisch und die Westschweizer Deutsch statt Italienisch als zweite Landessprache lernen müssen. Ob dieser Diskussionen sind die wichtigeren, pädagogischen Fragen etwas vernachlässigt worden. Dazu gehört besonders jene nach der Ausgestaltung der anzustrebenden individuellen mehrsprachigen Repertoires und jene nach den Wegen, dieses Ziel auch zu erreichen. Dazu gehört zum Beispiel die Erkenntnis, dass Lernziele aus – politischen, kulturellen und wirtschaftlichen, individuellen ebenso wie gesellschaftlichen – Bedürfnissen und Erkenntnissen heraus formuliert und anschliessend in Programme und Evaluationsformen umgesetzt werden und nicht umgekehrt, also z. B. mündliche, aufgabenorientierte Evaluation am Schluss eines hauptsätzlich mündlich geführten Unterrichts, wenn orale Kompetenzen als

Hauptbedürfnis formuliert wurden. Oder Evaluation des Leseverstehens am Schluss eines entsprechenden Curriculums wenn Leseverständnis als Ziel des Unterrichts definiert wurde. Selbstverständlich müsste auch sein, dass diese Lernziele je nach Sprache unterschiedlich anspruchsvoll (Niveau der Kompetenz) und breit sein können (aktiv oder passiv oder beides, mündlich oder schriftlich oder beides, für den privaten oder für den beruflichen Bereich oder für beide usw.). In Abwandlung des alten Sprichtwortes vom Spatz und der Taube darf man sagen, dass unvollständige, «brauchbare» Fähigkeiten zur richtigen Zeit wichtiger sind als die Utopie «perfekter» Sprachkenntnisse in der (oft sehr fernen) Zukunft.

Mehrsprachige Repertoires Erwachsener bauen auf einer variationellen Kompetenz auf, die schon bei Kleinkindern vorhanden ist (z. B. aktive Kompetenz in Schwyzertütsch plus Hörverständnis in Standarddeutsch; sizilianischer Dialekt, Hörverständnis in Italienisch und approximative Kompetenz in Schwyzertütsch), und erweitern diese systematisch. Dabei geht es primär um den Erwerb der lokalen Schulsprache und der «offiziellen» Fremdsprachen; dazu gehört aber auch, jungen Sprechern von Sprachen der Immigration einen Ausbau der Kenntnisse in ihren Herkunftssprachen zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten vielfältige Formen spontanen, «unfokussierten» Erwerbs von Sprachen (Franceschini 1998) akzeptiert, begünstigt und ausgenützt werden. Dies bedeutet nicht zuletzt einen Wandel in den Vorstellungen vom Spracherwerb. Zum Beispiel erwerben Deutschschweizer ohne schulische Unterstützung oft erstaunlich brauchbare Kenntnisse des Italienischen und dies ohne es wirklich wahrzunehmen. Und die unfokussierten Deutschkenntnisse von Kindergartenschülern sind oft besser als jene der Primarschüler (Häcki-Buhofer). Grundsätzlich sollte die Rolle der Schule darin gesehen werden, natürliche Spracherwerbsprozesse zu unterstützen und zu optimieren: Sprachenvermittlung als «Coaching» von Schülerinnen und Schüler, welche die eigentliche Lernarbeit leisten. Eine entscheidende Rolle besteht dabei im Erwerb der Fähigkeit, eine günstige Lernumgebung – auch und besonders ausserhalb und nach der Schule – autonom auszunützen, d.h. «lernen zu lernen». In diesem Zusammenhang spielen neue Sprachlern- und –vermittlungsformen (zweisprachiger Unterricht, Austauschpädagogik) eine entscheidende Rolle, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass das ihnen innewohnende Sprachlernpotential durch bewussten Umgang der Lehrpersonen und der Lernenden auch richtig ausgenützt werden. Zum Beispiel durch Förderung oraler diskursiver Fähigkeiten in einer echt partizipativen Interaktionslogik im Klassenzimmer (Pekarek et al. 1996).

Weshalb werden diese Überlegungen von den Bildungspolitikern nicht wirklich aufgenommen? Zwei wesentliche Gründe spielen – neben den üblichen finanziellen Überlegungen – dabei eine Rolle:

alte Vorurteile gegenüber der Zwei- und Mehrsprachigkeit, namentlich jene von eher manuell begabten Kindern, sind in der Wissenschaftswelt zwar überholt, in der breiten Öffentlichkeit – aber auch innerhalb des schweizerischen Bildungssystems – jedoch noch nicht ausgeräumt (Lüdi 1998: http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html);

schlechte Erfahrungen mit Bildungsreformen, in denen neue Vermittlungs- und Lernformen ohne genügende Vorbereitung der Lehrkräfte, ohne entsprechende Lehrmaterialien und ohne die Bereitstellung genügender finanzieller und menschlicher Ressourcen eingeführt wurden, wecken namentlich bei den an der Front tätigen Lehrkräfte Skepsis gegenüber den neuen Zielvorstellungen.

Eine breite Diskussion über beide Problemkreise – die angesichts des Zeitdrucks bei der Vernehmlassung zu kurz gekommen ist – ist überfällig, um im Rahmen der anstehenden Reformen der Schweizer Bildungssysteme (ich denke etwa an die Einführung der Pädagogischen Hochschulen oder an das Modell des *Euregiolehrers* in der Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit deutschen Bundesländern und der Region Elsass) günstige Voraussetzungen zu schaffen für eine breite Verankerung aktueller Formen der Vermittlung moderner Sprachen.

Bibliographische Angaben

Franceschini, Rita (1998): *Italiano di contatto*: Parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate. Habilitationsschrift, Basel, Romanisches Seminar.

Lüdi, Georges / Werlen, Iwar / Franceschini, Rita et al. (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Bern, Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990).

Pekarek, Simona/Saudan, Victor/Lüdi, Georges (1996): «Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires», in: Berthoud, Anne-Claude (ed.): *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. Bulletin suisse de linguistique appliquée 64,* 87-111.