

Standortbestimmung Sprachenkonzept

**Gesamtschau Teilprojekte 1 bis 5 mit Anhang zuhanden der
Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-
Landschaft**

Luzern, den 15. Dezember 2025



| Autorinnen und Autoren
Dr. Karin Büchel (Projektleitung)
Lukas Oechslin, MA (Projektmitarbeit)

| INTERFACE Politikstudien
Forschung Beratung AG

Seidenhofstrasse 12
CH-6003 Luzern
Tel +41 (0)41 226 04 26

Rue de Bourg 27
CH-1003 Lausanne
Tel +41 (0)21 310 17 90

www.interface-pol.ch

| Auftraggeberin
Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Kanton Basel-Landschaft

| Projektreferenz
Projektnummer: 25-076

1. Einführung	4
2. Resultate der Standortbestimmung Sprachenkonzept	5
2.1 Wo stehen die Schüler/-innen in Französisch und Englisch?	5
2.2 Welche Bedingungen und Praktiken erklären die beobachteten Leistungen?	6
2.3 Kritische Würdigung des wissenschaftlichen Beirats	8
3. Handlungsfelder und Massnahmen	10
3.1 Alltagsbezug im Unterricht schaffen und stärken	11
3.2 Professionalität der Lehrpersonen stärken	13
3.3 Genügend Lernzeit in der Zielsprache ermöglichen	15
3.4 Überprüfung des Startzeitpunkts und Stundendotation erhöhen	18
3.5 Übergänge klären, koordinieren und Verbindlichkeiten schaffen	19
3.6 Möglichkeiten prüfen, ab 8. Schuljahr eine Fremdsprache abzuwählen	22
Anhang	23
A 1 Studien	23
A 2 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept: Teilprojekt 1 Systematic Review»	24
A 3 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung Checks Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht»	52
A 4 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung ÜGK Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht»	68
A 5 Bericht «Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft Schlussbericht Rückmeldeprozess Lehrplan Primar»	79
A 6 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 4 – Abgehendenbefragung Sek I Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht»	98
A 7 Bericht «Teilprojekt 5: Befragung des Gesamtprojekts Standortbestimmung Sprachenkonzept im Kanton Basel-Landschaft»	107

1. Einführung

Der Bildungsrat des Kantons Basel-Landschaft (BL) hat die Standortbestimmung Sprachenkonzept beauftragt, um den Spracherwerb einer zweiten Landessprache und einer Fremdsprache in der Volksschule BL auf eine wissenschaftlich belastbare Grundlage zu stellen. Leitend sind zwei Fragen:

1. Wo stehen die Schüler/-innen des Kantons Basel-Landschaft in Französisch und Englisch – gemessen an nationalen Grundkompetenzen und kantonalen Checks?
2. Welche Bedingungen und Praktiken auf Ebene Lehrperson, Unterricht und Klasse/Schule erklären die beobachteten Leistungen?

Zur Beantwortung wurden fünf komplementäre Teilprojekte (TP) mit insgesamt sechs Studien umgesetzt: *TP 1 Systematic Review*; *TP 2 Large-Scale-Assessments* mit zwei Studien (*ÜGK* und *Checks*); *TP 3 Rückmeldeprozess Lehrplan Primar*; *TP 4 Abgehendenbefragung Sek I*; *TP 5 Befragungen & Fokusgruppen*.¹

Das Gesamtprojekt Standortbestimmung Sprachenkonzept wurde von einem wissenschaftlichen Beirat² begleitet, der am 9. Oktober 2025 die Validität der sechs Studien und ihre Weiterverwendbarkeit im Gesamtprojekt bestätigte.

Die Ergebnisse aller Teilprojekte wurden anschliessend zu einer Gesamtschau zusammengefasst. Diese Gesamtschau diente den Teilnehmenden der Fachkonferenz³ vom 15. Oktober 2025 als Grundlage, um sechs Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des Sprachenkonzepts zu definieren und dazu konkrete, adressierte Massnahmen mit Umsetzungshorizont und ersten Schritten zu erarbeiten.

Die in der Fachkonferenz erarbeiteten Handlungsfelder und Massnahmen wurden gemeinsam mit den wichtigsten Studienresultaten in einem Policy Brief verdichtet, der als Arbeitsgrundlage für die Validierungskonferenz vom 3. Dezember 2025 diente. An dieser nahmen 39 Personen aus *Politik, Schule & Unterricht, Wirtschaft & Arbeitswelt* sowie *Gemeinden & Verwaltung* teil; 27 agierten als aktive Teilnehmende, 12 nahmen beobachtend teil. Ziel der Validierungskonferenz war es, die Handlungsfelder und Massnahmen zu validieren, zu präzisieren und – wo nötig – zu ergänzen sowie eine individuelle Wertung der Massnahmen vorzunehmen.

Auf dieser Grundlage liegt nun der vorliegende Schlussbericht vor. Er fasst in Kapitel 2 die wichtigsten Ergebnisse der sechs Studien zusammen und stellt in Kapitel 3 die in der Fachkonferenz erarbeiteten sowie im Rahmen der Validierungskonferenz validierten und bewerteten Handlungsfelder und Massnahmen vor. Er dient als inhaltliche Grundlage für den politischen Entscheidungsprozess über die Umsetzung nächster konkreter Schritte.

¹ Zu jedem Teilprojekt liegt ein Schlussbericht vor: Teilprojekt 1 «Systematic Review», Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung Checks, Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung ÜGK, Teilprojekt 3 Schlussbericht Rückmeldeprozess Lehrplan Primar, Teilprojekt 4 – Abgehendenbefragung Sek I, Teilprojekt 5 «Befragung».

² Zusammengesetzt aus Prof. Dr. Andrea Erzinger (Universität Bern), Prof. Dr. Lukas Bleichenbacher (PH St. Gallen) und Prof. Dr. Thomas Studer (Universität Fribourg).

³ Zusammengesetzt aus Vertreter/-innen des Fachgremiums Lehrplan sowie der Fachgruppen Fremdsprachenkonzept.

2. Resultate der Standortbestimmung Sprachenkonzept

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Standortbestimmung Sprachenkonzept entlang der beiden Leitfragen ausgelegt. In Abschnitt 2.1. ist dargestellt, wo die Schüler/-innen in Französisch und Englisch stehen. Der Abschnitt 2.2 zeigt auf, welche Bedingungen und Praktiken – auf Ebene Lehrperson, Unterricht, Klasse/Schule – die beobachteten Leistungen erklären. Das Kapitel schliesst mit Abschnitt 2.3, in dem die kritische Würdigung der Resultate der Standortbestimmung Sprachenkonzept durch den wissenschaftlichen Beirat zusammengefasst ist.

2.1 Wo stehen die Schüler/-innen in Französisch und Englisch?

Die Studie *TP2 Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (TP 2 ÜGK)* ordnet das Erreichen der Grundkompetenzen in Französisch und Englisch der Schüler/-innen in der 3. Sekundarklasse im Kanton Basel-Landschaft im Schweizer Mittelfeld ein. Zugleich zeigen die Ergebnisse im *TP 2 ÜGK* ein deutliches Gefälle zwischen den Sprachen. In Englisch erreichen 88 Prozent der Schüler/-innen (Hörverstehen [HV]) und 77 Prozent (Leseverstehen [LV]) die Grundkompetenzen, in Französisch hingegen 57 Prozent (HV) und 52 Prozent (LV). Entsprechend klassiert die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen EDK Englisch als hoch/moderat, Französisch als moderat/tief. Die Resultate sind zudem ungleich verteilt. Sowohl die soziale Herkunft als auch der Leistungszug ($P > E > A$) beeinflussen die Anteile klar. Besonders im Leistungszug A fallen die Werte deutlich tiefer aus (Französisch HV 24%, LV 19%; Englisch HV 70%, LV 43%). (TP 2 ÜGK, S. 3)

Dieses Bild wird durch die kantonalen Checks P5–S3 (2016–2022) feinjustiert. Weil sie stufenübergreifend (P5/6, S2, S3) und kompetenzbreiter testen (neben Hören/Lesen auch Schreiben in alternierenden Jahren), lassen sie sich präzise auf Gruppenunterschiede lesen. Der soziale Leistungsgradient verstärkt sich von der Primarstufe zur Sekundarstufe I (Französisch von «klein» zu «mittel», ähnlich in Englisch). Mädchen schneiden in Französisch im Mittel leicht besser ab, in Englisch sind die Geschlechtsunterschiede zu vernachlässigen. Erstsprache und Migrationsstatus wirken differenziert. Bei Migrierten der 2. Generation ist die Differenz zwischen Deutsch als Erstsprache und anderen Sprachen mittel, bei der 1. Generation klein; ohne Migrationshintergrund spielt die Differenz praktisch keine Rolle. Räumlich liegen städtische Gemeinden in Englisch und in Französisch S3 leicht über den ländlichen/intermediären Gemeinden. Über die Jahre hinweg zeigen sich im Durchschnitt keine markanten Trend-Sprünge. (TP 2 Checks, S. 4–5, 6–7, 8–10, 12)

Ergänzend führt die *Abgehendenbefragung Sekundarstufe I des Teilprojekts 4 (TP 4)* die Erfahrungsdimension der Schüler/-innen ein. Englisch ist deutlich beliebter als Französisch. 70 Prozent der Schüler/-innen geben an, Englisch gerne besucht zu haben. 39 Prozent sagen dies für Französisch. Mädchen bewerten die Sprachen insgesamt positiver als die Knaben. Der Unterschied ist in Französisch am grössten (Mädchen 50%, Knaben 30% «gerne besucht»). Beim wahrgenommenen Lernzuwachs zeigen sich die gleichen Linien. Fürs Französisch geben 53 Prozent «viel gelernt» gegenüber 70 Prozent fürs Englisch an. Die Beliebtheit der Fremdsprachen und der Lernzuwachs steigen zudem mit dem Leistungszug. In Englisch geben beispielsweise 65 Prozent des Leistungszugs A/KK,

67 Prozent des Leistungszugs E und 75 Prozent des Leistungszugs P an, Englisch «gerne besucht» zu haben. (TP 4, S. 3–7)

Insgesamt ergibt sich aus den objektiven Leistungsdaten des *Teilprojekts 2 Large-Scale-Assessments (TP 2 ÜGK / TP 2 Checks)* und subjektiven Einschätzungen (*TP 4*) folgendes Bild: Englisch steht leistungs- und wahrnehmungsseitig günstiger da als Französisch. Die soziale Herkunft und der Leistungszug strukturieren die Ergebnisse deutlich – besonders im Französischen.

2.2 Welche Bedingungen und Praktiken erklären die beobachteten Leistungen?

2.2.1 Professionelle Lehrpersonen

Die Ergebnisse des *Teilprojekt 1 Systematic Review (TP 1)* stellen die Lehrperson in den Mittelpunkt der schulischen Wirksamkeit beim Spracherwerb. Hohe Sprachkompetenz (typ. $\geq C1$), eine solide fachliche und fachdidaktische Ausbildung und kontinuierliche Weiterbildung gehen mit besseren Leistungen im Spracherwerb einher. Zudem fördert eine positive Haltung zu Mehrsprachigkeit und Frühbeginn zielsprachen- und variantenreiche Unterrichtssettings. Wirkung entsteht aber erst im Zusammenspiel mit der Sprachkompetenz der Lehrperson, der Unterrichtsform und den schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Einzelne Stellhebel – etwa allein der Startzeitpunkt für den Spracherwerb – greifen dabei zu kurz. (TP1, S. 11–13)

Die Studie *TP 2 ÜGK* liefert hierzu den empirischen Bezug. Die Ergebnisse zeigen, dass ein stärkerer fachbezogener Input, insbesondere der Gebrauch der Zielsprache, mit höheren Leistungen der Schüler/-innen verbunden ist. Dieses Muster zeigt sich auch im Leistungszug A. Dort wird die Zielsprache im Unterricht seltener verwendet, was sich in tieferen Leistungen widerspiegelt. Da die ÜGK querschnittlich angelegt ist, lässt sich die Kausalität einzelner Unterrichtsmerkmale nicht eindeutig bestimmen. Der Zusammenhang bleibt jedoch konsistent und statistisch robust (TP 2 ÜGK, S. 7–10). Ergänzend zu den Ergebnissen aus dem TP 2 ÜGK zeigt sich in *TP 5*, dass sich zwar viele Lehrpersonen fachlich gut vorbereitet fühlen, Schulleitungen jedoch insbesondere in Französisch Schwierigkeiten bei der Rekrutierung qualifizierter Lehrpersonen haben (66 % «eher schlecht», TP 5, S. 12).

Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung und Wichtigkeit der didaktischen Voraussetzungen für zielsprachenreichen Unterricht sowie der Aus-/Weiterbildung der Sprachlehrperson. (TP 5, S. 12)

Zusammengefasst sind Professionalität (Sprachkompetenz, Fachdidaktik, Aus- und Weiterbildung) und gelebter Zielsprachengebrauch die notwendigen Voraussetzungen dafür, dass der Sprachenunterricht seine Wirkung entfalten kann.

2.2.2 Schulische Rahmenbedingungen

Das *Teilprojekt 3 Rückmeldeprozess Lehrplan Primar (TP 3)* legt den Fokus auf die schulischen Rahmenbedingungen. Das Ergebnis zeigt folgendes Bild: Die Grundansprüche gelten in der Mehrheit als leistbar (Französisch 70%, Englisch 77% «mehrheitlich/meistens/immer»). Gleichzeitig wünschen Lehrpersonen konkrete Umsetzungshilfen, etwa exemplarische Jahresplanungen, und verweisen auf Unklarheiten bei der Jahresdifferenzierung durch Zyklusziele. Insgesamt entsteht kein Bild «unleisbarer» Ansprüche, aber sehr wohl ein Hinweis auf Unterstützungsbedarf und klare Jahresbezüge. (TP 3, S. 11–12)

Die Ergebnisse mit Blick auf die schulischen Rahmenbedingungen korrespondieren mit den *TP 2 ÜGK*-Befunden. Zielsprachenreicher Unterricht – also mehr fachlicher Input – geht mit höheren Leistungen in Französisch und Englisch einher. (TP 2 ÜGK, S. 7–10)

TP 1 ordnet diesen Befund theoretisch ein. Wirksamer Sprachenunterricht entsteht aus der Kombination materieller und zeitlicher Ressourcen, schulischer Sprachpolitik, Schulleitungssupport und kohärenten Übergängen zwischen der Primar- und Sekundarstufe. Unterrichtsformen wie kursorisch, CLIL⁴ und geografische Austauschmöglichkeiten wirken erst unter passenden schulischen Rahmenbedingungen. (TP 1, S. 6–11)

Das *Teilprojekt 5 Befragungen & Fokusgruppen BL (TP5)* schärft die Perspektive auf die zeitlichen Ressourcen im Sprachenerwerb. Französisch auf der Sekundarstufe I wird von 73 Prozent der Lehrpersonen als zeitlich unterdotiert eingeschätzt (Primar 36%), während Englisch deutlich günstiger beurteilt wird (69%/80 % «ausreichend» auf Primarstufe/Sekundarstufe I). Die materiellen Ressourcen werden meist als ausreichend beurteilt. In den Gesprächen wird jedoch der geringere Alltagsbezug in den Lernumgebungen in Französisch betont, was gleichzeitig den empfundenen Zeitdruck erhöht. (TP 5, S. 13–15)

Zusammenfassend wird deutlich, dass die zeitlichen Ressourcen, der Support durch die Schulleitung, die Nutzung des Lehrplans und klare koordinierte Übergänge zwischen der Primar- und Sekundarstufe I die zentralen schulischen Rahmenbedingungen für professionelle Lehrpersonen sind (vgl. Abschnitt 2.2.1), um einen wirkungsvollen Sprachenunterricht gestalten zu können.

2.2.3 Unterrichtsformen und Lernzeit

Über die fünf Teilprojekte hinweg zeigt sich ein gemeinsames Muster. Wirksamkeit entsteht aus einem Zusammenspiel von solider Basisarbeit der Lehrperson, ausreichender Lernzeit und Unterrichtsformen, die sichtbaren Zielsprachen-Input bieten, und zur Lernmotivation beitragen. *TP 1* ordnet zwei Unterrichtsformen funktional ein. Kursorischer Unterricht sichert die Grundprogression. CLIL/Immersion kann, sofern die Lehrperson eine hohe Sprachkompetenz ausweist und der curriculare Rückhalt (im Lehrplan und in der Schulorganisation verankert) transparent ist, überdurchschnittliche Zuwächse insbesondere in produktiven Fertigkeiten erzielen. Geografische Austauschformate stärken die Lernmotivation und ermöglichen interkulturelle Bezüge. Digitale Arrangements wirken nur dann, wenn sie didaktisch gut eingebettet sind. Entscheidend bleibt, dass den Schüler/-innen ausreichende Lernzeit und didaktisch gut aufbereitete Unterrichtsformen zur Verfügung stehen. Einzelmassnahmen (etwa nur «früher beginnen») wirken ohne dieses Gerüst nicht nachhaltig. (TP 1, S. 11–13)

TP 2 ÜGK unterlegt diese Ergebnisse quantitativ. Mehr fachbezogener Input, insbesondere durch einen hohen Einsatz der Zielsprache im Sprachenunterricht, ist mit höheren Leistungen assoziiert. Zugleich zeigt sich im Leistungszug A eine geringere Nutzung der Zielsprache. Zusammen mit den Differenzen zwischen den drei Leistungszügen A bis P ergibt sich ein stimmiges Gesamtbild. Weniger fachbezogener Input geht mit tieferem Kompetenzerreichen in der Zielsprache einher. (TP 2 ÜGK, S. 7–10)

TP 4 spiegelt diese Erkenntnisse aus Sicht der Schüler/-innen. Englisch ist deutlich beliebter als Französisch (70% vs. 39% «gerne besucht»), der wahrgenommene Lernzuwachs liegt in Englisch höher als in Französisch (70% vs. 53%) und beides nimmt mit dem Leistungszug A bis P zu. Dies ist ein Hinweis auf die Bedeutung motivierender und alltagsbezogener Lerngelegenheiten, insbesondere in den tieferen Leistungszügen. (TP 4, S. 3–8)

⁴ CLIL: Content and Language Integrated Learning, vgl. <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/amt-volksschulen/sekundarschule/uebersicht-sekundarschulen>, Zugriff am 20. Oktober 2025.

Die Ergebnisse aus TP 5 ergänzen die vorhin aufgeführten Erkenntnisse aus der Praxisperspektive. Genügend Lernzeit und Lehrmittelpassung gelten als zentrale Voraussetzungen für zielsprachenreiche Settings. Gleichzeitig wird der Französischunterricht – insbesondere auf der Sekundarstufe I – zeitlich häufig als unterdotiert erlebt, was intensivere Formate wie CLIL oder geografische Austauschmöglichkeiten im Alltag erschwert. (TP 5, S. 13–15)

Zusammenfassend lautet die Kernaussage hinsichtlich der Merkmale Unterrichtsformen und Lernzeit: Regulärer, fortlaufender Sprachunterricht entlang des Lehrplans gewinnt an Wirkung, wenn er mit intensiven Unterrichtsformen (CLIL, geografische Austauschformate, zielsprachenreiche Sequenzen) und genügend Lernzeit verbunden ist – getragen von sinnstiftenden und alltagsbezogenen Lernumgebungen, besonders in tiefen Leistungszügen.

2.2.4 Zeitpunkt des Spracherwerbs

Betreffend Zeitpunkt des Spracherwerbs zeichnen die Ergebnisse in TP 1 folgendes Bild: Ein früher Beginn des Spracherwerbs bringt kurzfristige Vorteile, vor allem im Hörverstehen und in der mündlichen Produktion. Dauerhaft bleiben sie jedoch nur, wenn Lernzeit, kohärente Übergänge von der Primar- zur Sekundarstufe und qualitativ guter Unterricht mitziehen. Das Alter der Schüler/-innen beim Start des Fremdspracherwerbs allein erklärt die Unterschiedsmuster in Französisch und Englisch nicht, entscheidend ist das Zusammenspiel von Intensität (Wochenlektionen/Lernzeit), Übergängen und Unterrichtsformen (z.B. kommunikative Aufgaben, CLIL/Teilimmersion, geografische Austauschformate). (TP 1, S. 6–7)

Die Daten aus TP 2 ÜGK und TP 4 stützen diese Ergebnisse. Die ÜGK ist zwar eine einmalige Nullmessung und erlaubt keine Verlaufskausalität. Sie zeigt jedoch klare Leistungsunterschiede zwischen Englisch und Französisch sowie unterschiedliche Leistungsentwicklungen je Leistungszug. Das sind Muster, die sich plausibel mit unterschiedlichen Lerngelegenheiten und fachorientierten Inputs erklären lassen, nicht aber mit dem Startzeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache allein (TP 2 ÜGK, S. 4; S. 10). Parallel dazu zeigen die Ergebnisse in TP 4, dass Englisch beliebter ist als Französisch, der wahrgenommene Lernzuwachs in Englisch höher ist als im Französisch, und beides nimmt hin zum Leistungszug P zu. Dies ist ein Indiz dafür, dass dichte, motivierende und alltagsbezogene Lerngelegenheiten (und nicht allein das Einstiegsalter) den Unterschied machen. (TP 4, S. 4–6)

Schliesslich relativieren TP 3 und TP 5 das Alter für den Beginn des Fremdspracherwerbs über kontextuelle Bedingungen. Das Erreichen der Grundkompetenzen wird in Englisch und Französisch mehrheitlich bejaht, dennoch braucht es klare Jahresbezüge und Planungshilfen für eine stabile Progression über Stufenübergänge hinweg. Zugleich wird in Gesprächen der geringere Alltagsbezug von Französisch genannt – Faktoren, die die Wirkung eines frühen Starts des Fremdspracherwerbs begrenzen können, wenn Intensität und Kohärenz fehlen. (TP 3, S. 11–12; TP 5, S. 13–15)

Zusammenfassend bedeutet dies: Das Einstiegsalter für den Erwerb einer Fremdsprache wirkt isoliert nicht. Ein früher Beginn kann Vorteile eröffnen. Dauerhaft werden diese Vorteile bei genügender Lernzeit, zielsprachenreich gestalteten Unterrichtsformen, professionellen Lehrpersonen und kohärenten Übergängen.

2.3 Kritische Würdigung des wissenschaftlichen Beirats

Der wissenschaftliche Beirat würdigt den multiperspektivischen Ansatz der Standortbestimmung Sprachenkonzept. Das Vorgehen und die Ergebnisse aus dem Projektauftrag

bestätigen bestehende Erkenntnisse, differenzieren sie weiter und machen die Komplexität des erfolgreichen Spracherwerbs in Französisch und Englisch sichtbar. Die Ergebnisse der fünf Teilprojekte können zudem Hypothese generierend für die Weiterentwicklung des Sprachenkonzepts genutzt werden und verleihen den Ergebnissen zusätzliche wissenschaftliche Autorität.

Inhaltlich betont der wissenschaftliche Beirat die Grenzen einzelner Kausalzuschreibungen. Erkenntnisse zu einzelnen Einflussfaktoren sind zwar notwendig, für sich allein jedoch nicht ausreichend. Die Ergebnisse der fünf Teilprojekte zeigen, dass eine kontinuierliche wöchentliche Exposition mit der Zielsprache und klar definierte Übergänge zentrale Voraussetzungen für den Lernerfolg sind. Zusätzliche Unterrichtslektionen entfalten ihre Wirkung nur dann, wenn sie zielsprachenreich gestaltet und in eine Jahresplanung stimmig eingebettet sind. Auch wirksame Unterrichtsformen wie CLIL führen nur bei hoher Sprachkompetenz der Lehrperson sowie bei aufeinander abgestimmten Lerneinheiten und Beurteilungsformen zu einem stabilen Lernzuwachs.

Über alle fünf Teilprojekte hinweg zeigt sich Kohärenz als zentrale Bedingung für nachhaltiges Fremdsprachenlernen. Gemeint ist das abgestimmte Zusammenwirken professioneller Lehrpersonen, unterstützender schulischer Rahmenbedingungen und didaktisch stimmiger, zielsprachenreicher Unterrichtsformen. Professionalität einer Lehrperson umfasst hohe Sprachkompetenz, fachliche und fachdidaktische Qualifikation sowie kontinuierliche Weiterbildung und Handlungssicherheit im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Zu den schulischen Rahmenbedingungen zählen die Zeitbudgets, klare Jahres- und Übergangsbezüge sowie die Passung von Lehrmitteln und Planung. Im Unterricht selbst sind zahlreiche alltagsbezogene Lerngelegenheiten zur aktiven Zielsprachenverwendung der Schüler/-innen und eine konsequente Nutzung von fachorientierten Inputs durch die Lehrperson entscheidend. Konsistent über die Befunde hinweg gilt: Mehr zielsprachlicher Input geht mit besseren Ergebnissen einher.

Vor diesem Hintergrund sieht der wissenschaftliche Beirat keine wissenschaftlichen Argumente gegen einen frühen Beginn, sofern die genannte Kohärenz gewährleistet ist. Ein kohärent gestalteter Unterricht kann die verfügbare Gesamtlernzeit erhöhen und damit kumulative Lernfortschritte unterstützen. Die Unterschiede zwischen Englisch und Französisch lassen sich dabei plausibler durch Inputdichte, Motivation und (ausserschulischen) Kontext erklären als durch das Einstiegsalter allein. Entscheidend ist somit weniger der einzelne Hebel, sondern die abgestimmte Gesamtanlage.

Als gestaltbare Ansatzpunkte nennt der wissenschaftliche Beirat insbesondere die Qualifizierung und Weiterbildung der Lehrpersonen (einschliesslich der Stärkung der eigenen Sprachkompetenz), die Erhöhung der fachorientierten Inputs in der Zielsprache im Unterricht sowie die Organisation und Planung des Sprachunterrichts – von Zeitbudgets über Jahres- und Übergangsplanung bis zur Passung der Lehrmittel. Einzelmassnahmen entfalten vor allem dann Wirkung, wenn sie in dieses Gefüge eingebettet sind. Schritte wie die blosser Verschiebung des Einstiegszeitpunkts oder eine isolierte Anpassung der Stunden-tafel beziehungsweise der Lehrmittel gewinnen erst in Verbindung mit Übergangsplanung, Jahresstruktur und Qualifizierung ihre Wirkungskraft.

Wer die nationalen Sprachen stärken will, setzt daher auf Kohärenz im beschriebenen Sinn und auf eine konsequente Motivations- und Informationsarbeit auf allen Ebenen – in Schule und Unterricht ebenso wie bei Eltern und in der Öffentlichkeit.

3. Handlungsfelder und Massnahmen

Aufbauend auf den in Kapitel 2 dargestellten Ergebnissen der Standortbestimmung Sprachenkonzept wurden in der Fachkonferenz vom 15. Oktober 2025 sechs Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des Sprachenkonzepts im Kanton Basel-Landschaft definiert.

D 3.1: Sechs Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des Sprachenkonzepts



Quelle: Darstellung Interface.

Zu jedem Handlungsfeld erarbeiteten die Teilnehmenden der Fachkonferenz konkrete, adressierte Massnahmen mit einem groben Umsetzungshorizont und ersten Umsetzungsschritten. In der Validierungskonferenz vom 3. Dezember 2025 wurden diese Handlungsfelder und Massnahmen von 27 aktiven Teilnehmenden aus Politik, Schule und Unterricht, Wirtschaft und Arbeitswelt sowie Gemeinden und Verwaltung diskutiert, validiert, präzisiert und – wo nötig – ergänzt.

In diesem Kapitel werden die sechs Handlungsfelder und die zugehörigen Massnahmen tabellarisch dargestellt. Die Spalten eins bis fünf führen jeweils den Titel der Massnahme, ihren Inhalt, die Verantwortlichkeiten, den vorgesehenen Umsetzungshorizont sowie erste Schritte auf. In der sechsten Spalte sind die Rückmeldungen aus der Validierungskonferenz zusammengefasst. Neu vorgeschlagene Massnahmen sind in jedem Handlungsfeld am Tabellenende angefügt und farblich von den bereits bestehenden Massnahmen abgegrenzt. Im Titel der Massnahmen zeigt ein Punktesystem, wie die 27 aktiven Teilnehmenden der Validierungskonferenz die Massnahmen priorisiert haben (maximal fünf Punkte pro Person, höchstens zwei Punkte pro Massnahme).

3.1 Alltagsbezug im Unterricht schaffen und stärken

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Lehrmittel überprüfen ●●●●●●●●●●	Lehrmittel auf Alltagsbezug überprüfen.	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrmittelkommission – Kantonale Fachgruppen Französisch und Englisch 	bis SJ 2027/2028 (oder früher, wenn möglich)	<ul style="list-style-type: none"> – Antrag an Lehrmittelkommission verfassen 	<p><i>Zu Massnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – «Lehrmittel überprüfen» und «Lehrmittel anpassen» als eine Massnahme umsetzen «Lehrmittel überprüfen und anpassen».
Lehrmittel anpassen	Lehrmittel auf Grundkompetenzen in Alltagssituationen in Zielsprache reduzieren (bspw. sich vorstellen; nach dem Weg fragen; im Restaurant bestellen; im ÖV reisen).	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrmittelkommission – Kanton 	bis SJ 2027/2028 (oder früher, wenn möglich)	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrplan anpassen im Sinne einer Konkretisierung 	<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Grundkompetenzen mit Hilfe von Alltagsbezügen vermitteln. Dabei altersgerechte Texte verwenden. <p><i>Zu Erste Schritte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Zusätzliche Datenauswertung vornehmen (welche Alltagsbezüge aus welchen Lehrmitteln müssten überprüft werden). <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Auf oberen Schulstufen Wirtschaftsbezüge herstellen. – Einsatz von KI (Rollenspiele) mitdenken. – Stärker auf mündliche Kompetenzen fokussieren.
Austausch schaffen und/oder fördern ●●●●●●●●	Im Rahmen einer Partnerschule (CH-FR) Austauschmöglichkeiten schaffen und/oder fördern.	<ul style="list-style-type: none"> – AVS (Planung und Koordination) – Pro Schulkreis ein/-e Koordinator/-in 	bis 2029	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptentwicklung und Ressourcenallokation durch AVS 	<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – In den Lehrplan integrieren. <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Sichtbarkeit der Angebote erhöhen. – Austauschbeauftragte je Schule benennen. – Anknüpfungspunkte schaffen an Partnergemeinden. – Problematik sind Kosten und Organisation. – Anzahl französischsprachige Gemeinden und deutschsprachige Gemeinden sind nicht deckungsgleich.

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Austausch obligatorisch machen ●●●	Für alle Schulstufen eine oder mehrere geografische Austauschmöglichkeit (virtuell, brieflich, im Rahmen von Besuchen, Treffen oder Lagern) verpflichtend machen.	<ul style="list-style-type: none"> – Bund – Kantone – Gemeinden – Schulleitungen 	Start ab SJ 2026/2027	<ul style="list-style-type: none"> – Konkrete Umsetzung – Lehrplan 	<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – In anderssprachigen Gebieten (auch bi-national möglich). <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Austausch soll kein Obligatorium sein. – Die Frage bleibt offen, ob virtuell sinnvoll ist. – Angebote schaffen für die verschiedenen Leistungszüge.
Ausserschulische Lernorte schaffen/fördern ●	Ausserschulische Lernorte wie Exkursionen, virtuelle Angebote usw. schaffen und/oder fördern (inkl. mehr Ressourcen).	<ul style="list-style-type: none"> – AVS – BKSD 	Start ab SJ 2027/2028	<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcenallokation – Angebote und Möglichkeiten prüfen und/oder schaffen – Integration ins Schulprogramm 	<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Eventuell Austausch zwischen Lehrpersonen aus verschiedenen Gebieten fördern.
DELTA Junior A1 bis B2 anbieten ●●●●●●	Möglichkeit zum freiwilligen Erwerb eines DELTA Junior-Diploms schaffen.	<ul style="list-style-type: none"> – Kanton – Gemeinde – Schulleitung 	Start ab SJ 2026/2027	<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcenallokation für Unterlagen, Lizenzen, Prüfung 	<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Kohärent mit dem Unterricht verweben. – Unbedingt separativ behandeln, da nicht für alle Schüler/-innen passend. – Guter Ansatz für Begabtenförderung. – Freiwilligkeit ist wichtig.
Einheitliche Lehrmittel schaffen	Qualitätsanforderungen an Lehrmittel erhöhen und vereinheitlichen				<p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen unter Verweis auf die Lehrmittelfreiheit.

3.2 Professionalität der Lehrpersonen stärken

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Kantonales Qualifizierungsprogramm schaffen ●●●●●●●●	Ein kantonales Qualifizierungsprogramm «Sprachen C1 & Didaktik» aufbauen.	<ul style="list-style-type: none"> – AVS – PH – FHNW 	bis 2029	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung eines Konzepts 	<p><i>Zu Erste Schritte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Prüfen, ob bereits ein Konzept vorhanden ist und eventuell ein solches «einkaufen». <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Nachqualifizierung aller bestehenden Lehrpersonen auf Niveau C1 einfordern. – Kein neues kantonales Zertifikat schaffen; auf bestehenden Zertifikaten aufbauen. – Die PH sollte sicherstellen, dass mindestens 50 Prozent der Studierenden Französisch wählen. – Die PH sollte Anreizsysteme zur Auswahl von Französisch prüfen. – Ein Pflichtpunkt sollte eine temporäre Unterrichtstätigkeit im Land der Zielsprache sein.
Weiterbildung obligatorisch machen	Verpflichtende Weiterbildungsangebote für Sprachlehrpersonen schaffen und/oder umsetzen.	<ul style="list-style-type: none"> – AVS – PH – FHNW 	bis 2029	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeption und Planung von Weiterbildungsmodulen 	<p><i>Zu Verantwortlichkeiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – FHNW aus der Verantwortung streichen. <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildungsanbieter und -angebot systematisch prüfen. – Weiterbildungsangebote mit praktischen Elementen (z.B. Bildungsreise) erstellen. – Online-Sprachkurse für Lehrpersonen als Teil solcher Weiterbildungsangebote machen.
Kulturelles Interesse fördern ●●	Bildungsausflüge und Klassen- und/oder Lehrpersonenaustausche fördern.	<ul style="list-style-type: none"> – BKSD – Schulleitung 	bis 2029		<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ressourcierung und Stellvertretungen mitdenken. <p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen mit dem Verweis, dass es sich hierbei eher um ein «nice to have» handle. – Ein weiterer Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden hält an dieser Massnahme fest

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
					mit Verweis darauf, dass Kultur und Identität wichtige Elemente seien.
Vernetzung fördern	Vernetzungsangebote für Lehrpersonen mit attraktiven Input-Angeboten schaffen.	– AVS	bis 2027		<p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen mit dem Verweis, dass diese Massnahme zu schwammig formuliert sei. – Ein weiterer Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden hält an dieser Massnahme fest, ohne dies zu begründen.
Verwendung der Zielsprache im Unterricht ••	Die Unterrichtszeit effizient nutzen und so oft als möglich in der Zielsprache kommunizieren.	– Schulleitung – Fachlehrpersonen			<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Dies sollte bereits in der Ausbildung zur Lehrperson an den pädagogischen Hochschulen der Fall sein.
Quereinstieg für bilingue Personen ermöglichen ••	Quereinstieg für Bilingue-Personen ermöglichen				
Berufsattraktivität steigern					

3.3 Genügend Lernzeit in der Zielsprache ermöglichen

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Austausch obligatorisch machen und mit Ressourcen fördern ●●●	Für alle Schulstufen eine oder mehrere geografische Austauschformate (virtuell, brieflich, im Rahmen von Besuchen, Treffen oder Lagern) verpflichtend machen.	<ul style="list-style-type: none"> - Bund - Kantone - Gemeinden - Schulleitungen 	Start ab SJ 2026/2027	<ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Umsetzung Lehrplan 	<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung ist schwierig. - Kosten sind unklar. - Umsetzung auf Primarstufe ist schwierig. - Diese Massnahme ist für Französisch sowie Englisch denkbar. - Diese Massnahme sollte den Austausch nicht obligatorisch machen, aber die Verbindlichkeiten erhöhen. - Mit Pilotprojekten starten und testen. - Schwierigkeit auf der Sekundarstufe I ist, dass Schüler/-innen damit auf Englisch ausweichen.
Lernzeit gewährleisten	Unter Berücksichtigung einer morgendlichen Einwärmzeit von 27 Minuten muss gewährleistet werden, dass trotzdem genügend Zeit in die Fremdsprache(n) investiert wird.	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung 	sofort		<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einwärmzeit ersetzen durch Eingangslektion. <p><i>Zu Verantwortlichkeiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulleitungen sind verantwortlich für die Einhaltung der Stundentafel. <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme nur auf der Primarstufe umsetzen. Dabei gilt es zu beachten, dass auf dieser Stufe die Eingangslektion i.d.R. in der Verantwortung der Klassenlehrperson liegt. - Ob und inwiefern sich diese Massnahme umsetzen lässt, ist abhängig von der Schulkultur.
Unterricht in Zielsprache durch Klassenlehrpersonen fördern ●●●●●●●●●●●●●●	Immersionsunterricht seitens Klassenlehrpersonen fördern.	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung 	sofort		<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Um Fachlehrpersonen ergänzen. <p><i>Zu Erste Schritte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideensammlung für eine flächendeckende Umsetzung. <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bestehende Fachlektionen sollten aufgebrochen werden.

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
					<ul style="list-style-type: none"> - Es gilt zu prüfen, ob die Fachlehrpersonen über die notwendigen fachlichen Kompetenzen zur Umsetzung dieser Massnahme verfügen.
Fremdsprachige IT fördern	Betriebssysteme der Geräte in Fremdsprachen anbieten.	<ul style="list-style-type: none"> - TICTS 	sofort		<p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen mit der Frage, was diese Massnahme bringen soll. - Ein weiterer Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden hält daran fest mit der Begründung, dass eine solche Massnahme als flankierende Massnahme durchaus sinnvoll sein könne.
Lernangebote überarbeiten	Kurze Lernumgebungen oder -angebote im Umfang von ca. 2 bis 3 Lektionen ausarbeiten und für Lehrpersonen zugänglich machen.	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - Fachgruppe Fremdsprachen 	Start ab SJ 2026/2027		<p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen mit dem Hinweis darauf, dass dies Aufgabe und Kompetenz der Lehrpersonen sei. - Ein weiterer Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden hält daran fest mit der Begründung, dass eine solche Massnahme helfen könne und dabei Synergien genutzt werden können.
Bilinguale Module verbreiten	Bilinguale Module ausarbeiten, bekannt(-er) und zugänglich machen.	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - Fachgruppe Fremdsprachen - PH 	Start ab SJ 2026/2027	<ul style="list-style-type: none"> - Informationskanal prüfen 	<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es wird davon ausgegangen, dass bilinguale Module in anderen Fächern als in Sprachfächern ausgearbeitet werden. - Im Zentrum muss nach wie vor stehen, dass die Schüler/-innen die Lerninhalte verstehen. - Eine Herausforderung ist, dass nicht unbedingt dazu fähiges Lehrpersonal auf dem Markt verfügbar ist. - Eventuell könnten dies spannende Praktika sein für Lehrpersonen aus anderen Sprachregionen.

<i>Massnahme</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Verantwortlichkeiten</i>	<i>Umsetzungshorizont</i>	<i>Erste Schritte</i>	<i>Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz</i>
Information und Netzwerk fördern	Jährliche Informationsveranstaltung und/oder Netzwerktreffen in Fremdsprache anbieten.	- AVS	Start ab SJ 2026/2027	- Informationskanal prüfen	<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ergänzen, dass diese Veranstaltungen und Treffen sich an Lehrpersonen richten. <p><i>Zu Umsetzungshorizont</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Umsetzungshorizont ist nicht realistisch. <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme gehört ins Handlungsfeld 3.5 Übergänge klären, koordinieren und Verbindlichkeiten schaffen.
Stärke der Binnendifferenzierung nutzen ●●	Bewusst mit der Heterogenität der Schüler/-innen arbeiten.				

3.4 Überprüfung des Startzeitpunkts und Stundendotation erhöhen

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Überprüfung des Startzeitpunkts ⁵ ●●●●●●●●	Startzeitpunkt festlegen.	<ul style="list-style-type: none"> – Regierungsrat – Bildungsrat 			<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – In diese Entscheidung einfließen sollte eine Diskussion der Lernziele. Heisst: Was will man überhaupt erreichen am Ende der Schulzeit. – Ein faktenbasierter Entscheid zum sinnvollen Startzeitpunkt ist gemäss der Resultate der vorliegenden Studie nicht möglich. – Zentraler Fokus sollte sein: Grundkompetenzen in der Zielsprache müssen gewährleistet werden.
Studentafel anpassen	Anpassen der Studentafel auf Ebene des Kantons.	<ul style="list-style-type: none"> – Regierungsrat – Bildungsrat 	bis 2029	<ul style="list-style-type: none"> – Erstellen einer Vorlage zur Änderung der Studentafel durch Fachgruppe (Vertreter/-innen aus Schulpraxis) 	<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Sprachkompetenz sollte alle Sprachen einbeziehen. – Studentafel an einem Ort erhöhen, bedeutet sie an einem anderen Ort zu senken oder alternativ die Kosten zu erhöhen.
Halbklassenunterricht fördern ●●●●●●	Stundendotation zugunsten von Halbklassenunterricht erhöhen.	<ul style="list-style-type: none"> – Regierungsrat – Bildungsrat 			
Lehrpläne überarbeiten ●	Lehrpläne überarbeiten und reduzieren in allen Fächern.				

⁵ Im Kontext des aktuellen politischen Diskurses im Kanton Basel-Landschaft hinzugefügt, da von den Teilnehmenden der Fachkonferenz nicht explizit als Massnahme aufgeführt.

3.5 Übergänge klären, koordinieren und Verbindlichkeiten schaffen

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Lehrplan anpassen ●●●●●●●●	Lehrplan mit Stoffinhalten, Themen und Treffpunkten für Primarstufe aufsetzen (analog Sek I).	<ul style="list-style-type: none"> - Fachgruppen Fremdsprachen - Fachgremium Lehrplan 	bis SJ 2027/2028		<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ergänzen um: und Verbindlichkeiten schaffen <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Massnahme verschieben in Handlungsfeld 3.4 «Überprüfung des Startzeitpunkts und Stundendotation erhöhen »und dort zusammenführen mit neuem Massnahmenvorschlag «Lehrpläne überarbeiten». - Laut Lehrpersonen sind genaue Treffpunkte zwingend notwendig. - Eine Selektion gemäss Kompetenzraster ist erst ab der 6. Klasse möglich, vorher ist noch keine Selektion nach A, E und P möglich.
Verbindliche Austauschgefässe institutionalisieren ●●●	Verbindliche Austauschgefässe für Lehrpersonen Primar und Sek I definieren und institutionalisieren.	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - Schulleitungen - Fachgruppen innerhalb der Schulen 			<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Für die Umsetzung dieser Massnahme sind zusätzliche Ressourcen und Zeit vonnöten. - Wichtiger sind verbindliche inhaltliche Abmachungen. - Verbindlichkeit muss über den Lehrplan hergestellt werden.
Ideenpool für Schnittstellen erstellen	Ideenpool hinsichtlich Schnittstellenangeboten schaffen, bspw. Sekundarlehrpersonen besuchen Unterricht einer Primarlehrpersonen und umgekehrt Lehrpersonen tauschen für eine befristet Zeit die Unterrichtsstufe (Primarstufe zu Sekundarstufe I und umgekehrt).	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - Fachgruppen 	bis SJ 2027/2028		<p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme wurde von den aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen.

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Stufenübergreifender Austausch zum Lehrplan	Gemeinsame Auseinandersetzung und Aushandlungsprozess zwischen den Stufen hinsichtlich des Lehrplans und Lehrmittel.	<ul style="list-style-type: none"> - Zyklus 1 und 2 - Zyklus 2 und 3 - Zyklus 3 und Sek II 			<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme sollte entweder mit der Massnahme Lehrplan anpassen oder mit der Massnahme Verbindliche Austauschgefässe institutionalisieren verschmolzen werden.
Übergänge im Lehrplan priorisieren	Übergänge im Lehrplan (A1/A2) priorisieren und in exemplarischer Jahresplanung sichtbar machen.	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - BKSD 			<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme sollte entweder mit der Massnahme Lehrplan anpassen oder mit der Massnahme Verbindliche Austauschgefässe institutionalisieren verschmolzen werden.
Hospitationen fördern	Gegenseitige Hospitationen im Schulkreis fördern.	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitungen 	bis 2027		<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ersetzen durch: Kollegiales hospitieren innerhalb der Schulstufe. <p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbindlich machen für beide Schulstufen und darüber hinaus.
Vernetzungsanlässe durchführen	Vernetzungsanlässe zwischen der Primar- und Sekundarstufe planen und umsetzen (analog PICTS).	<ul style="list-style-type: none"> - AVS 	bis 2027		<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme erfordert einen hohen Zusatzaufwand. Es bleibt unklar, ob das drinliegt. <p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen. - Ein weiterer Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden hält an dieser Massnahme fest mit dem Hinweis darauf, dass so Schnittstellen zwischen den Schulstufen gestärkt und die Kohärenz erhöht werden können.
Austauschgruppen pro Schulkreis schaffen	Fixe Austauschgruppen für Absprachen, beispielsweise über Zyklusziele, Beurteilungskriterien, alltagsbezogene Lernumgebungen gründen.	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitungen 	bis 2027		<p><i>Hinweis seitens Prozessbegleitung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme wurde von einem Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden zur Streichung empfohlen. - Ein weiterer Teil der aktiven Konferenzteilnehmenden hält daran fest mit dem Hinweis darauf, dass so Schnittstellen zwischen den Stufen gestärkt und die Kohärenz erhöht werden können.

<i>Massnahme</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Verantwortlichkeiten</i>	<i>Umsetzungshorizont</i>	<i>Erste Schritte</i>	<i>Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz</i>
Stufenübergreifende Lehrmittel ●●●	Geleitete Lehrmittelfreiheit beachten: Gezieltes beobachten von Schüler/-innen, die über die Schulstufen hinweg mit demselben Lehrmittel arbeiten und die Veränderungen im Spracherwerb beobachten.				
Neue Zielvorstellung schaffen ●●●●	Am Ende der Primarschule mindestens A1-Niveau (DELF-Junior) zur Zielvorstellung erheben und DELF-Niveau im Lehrplan sichtbar machen.	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - Fachgruppe Lehrplan 	bis Schuljahr 2027/2028	<ul style="list-style-type: none"> - Abgleich Lehrplan mit DELF-Niveau 	<i>Zusätzliche Anmerkungen</i> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme sollte freiwillig umgesetzt werden können.

3.6 Möglichkeiten prüfen, ab 8. Schuljahr eine Fremdsprache abzuwählen

Massnahme	Inhalt	Verantwortlichkeiten	Umsetzungshorizont	Erste Schritte	Rückmeldungen gemäss Validierungskonferenz
Anpassung der Stundentafel ●●●●	Fremdsprachen in Wahlpflichtbereich überführen.	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungsrat - AVS 	bis 2029	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung eines Konzepts inklusive Folgenabschätzung 	<p><i>Zu Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschränken auf Leistungszug A ab 8. Schuljahr. <p><i>Zu Umsetzungshorizont</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Umsetzungshorizont sollte nach hinten verlegt werden.
Entwicklung von Varianten ●	Entwicklung verschiedener Modell-Varianten.	<ul style="list-style-type: none"> - AVS - Fachgruppen 	bis 2029	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorische und pädagogische Kriterien definieren 	<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundkompetenzen müssen erhalten bleiben oder Stärken weiter gestärkt werden.
Entwicklung von Varianten II ●●●	Niveau-Unterricht über Leistungszüge hinweg Anbieten.				<p><i>Zusätzliche Anmerkungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diese Massnahme sollte grundsätzlich in allen Schulfächern umgesetzt werden.

Anhang

A 1 Studien

Büchel, Karin; Oechslin, Lukas (2025): Standortbestimmung Sprachenkonzept: Teilprojekt 1 Systematic Review. Interface Politikstudien, Luzern.

Büchel, Karin; Sivabalan, Jonas; Niederberger, Lena; Trachsel, Selina; Feller, Ruth (2025): Standortbestimmung Sprachenkonzept: Teilprojekt 5. Befragungen Basel-Land. Zwischenbericht. Interface Politikstudien, Luzern.

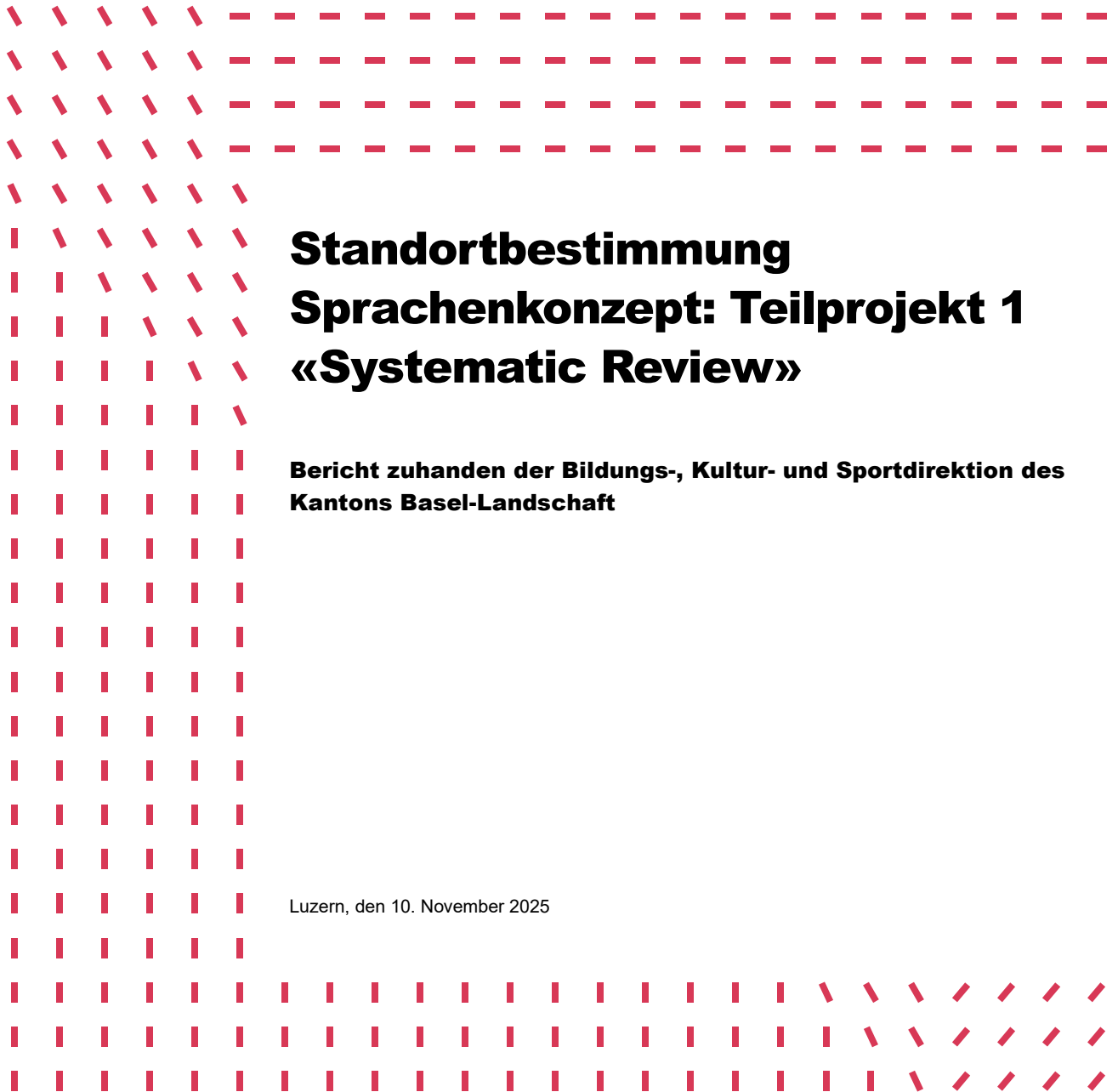
Pfeifer, Andrea (2025): Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung ÜGK Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht, Kanton Basel-Landschaft.

Pfeifer, Andrea (2025): Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung Checks Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht, Kanton Basel-Landschaft.

Pfeifer, Andrea (2025): Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 4 – Abgehendenbefragung Sek I Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht, Kanton Basel-Landschaft.

Vögeli, Elena; Graf-Kocsis, Gabriela (2024): Schlussbericht Rückmeldeprozess Lehrplan Primar [Teilprojekt 3]. Amt für Volksschulen, Liestal.

A 2 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept: Teilprojekt 1 Systematic Review»



**Standortbestimmung
Sprachenkonzept: Teilprojekt 1
«Systematic Review»**

**Bericht zuhanden der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des
Kantons Basel-Landschaft**

Luzern, den 10. November 2025

| Autorinnen und Autoren
Dr. Karin Büchel (Projektleitung)
Lukas Oechslin, MA (Projektmitarbeit)

| INTERFACE Politikstudien
Forschung Beratung AG

Seidenhofstrasse 12
CH-6003 Luzern
Tel +41 (0)41 226 04 26

Rue de Bourg 27
CH-1003 Lausanne
Tel +41 (0)21 310 17 90

www.interface-pol.ch

| Auftraggeber
Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft

| Projekt
Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 1 Systematic Review und Gesamtschau

| Zitiervorschlag
Büchel, Karin; Oechslin, Lukas (2025): Standortbestimmung Sprachenkonzept: Teilprojekt 1 «Systematic Review». Interface Politikstudien Forschung Beratung, Luzern.

| Laufzeit
August 2025 bis September 2025

| Projektreferenz
Projektnummer: 25-076

1. Einleitung	4
1.1 Einführung	4
1.2 Methodisches Vorgehen	4
2. Resultate	6
2.1 Zeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache	6
2.2 Stellenwert der Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht	8
2.3 Klasse und schulische Rahmenbedingungen	9
2.4 Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht	11
3. Fazit	13
Anhang	14
A 1 Bibliographie	14
A 2 Analyseraster (MAXQDA-Codierungen)	24

1. Einleitung

1.1 Einführung

Die Mehrsprachigkeit gehört zu den prägenden Merkmalen des schweizerischen Bildungssystems. Entsprechend ist der Fremdsprachenunterricht seit Jahrzehnten Gegenstand politischer Auseinandersetzungen, wissenschaftlicher Forschung und öffentlicher Diskussion. Insbesondere die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt für den Beginn des schulischen Fremdspracherwerbs löst immer wieder kontroverse Debatten aus. Während einzelne Positionen auf Befunde der Spracherwerbsforschung verweisen, erfolgt die Bezugnahme auf wissenschaftliche Ergebnisse im öffentlichen Diskurs oftmals selektiv und ohne klare methodische Fundierung. Vor diesem Hintergrund hat der Bildungsrat der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft den Auftrag erteilt, ein *Systematic Review* zum Fremdsprachenunterricht durchzuführen.

Ziel dieses Reviews ist es, den Forschungsstand zu Französisch und Englisch als obligatorische Schulfächer der Deutschschweizer Kantone systematisch auszuwerten und in einen multiperspektivischen Zusammenhang zu stellen. Dadurch sollen belastbare wissenschaftliche Grundlagen geschaffen werden, die eine differenzierte Diskussion und Weiterentwicklung des Fremdsprachenkonzepts ermöglichen. Die Analyse stützt sich auf einschlägige Studien aus der Spracherwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik, Bildungssoziologie, Bildungsökonomie sowie aus der historischen Bildungsforschung und ordnet diese in den bildungspolitischen Diskurs der Schweiz ein.

Im Zentrum stehen folgende Fragestellungen:

1. *Zeitpunkt des Erwerbs*: Was sagt die Forschung zum Beginn des schulischen Fremdspracherwerbs?
2. *Lehrpersonen*: Welchen Stellenwert haben Qualifikation, Aus- und Weiterbildungen, Kompetenzen und Motivation der Lehrpersonen?
3. *Klasse und Schule*: Welche schulischen Rahmenbedingungen begünstigen den Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache?
4. *Unterrichtsformen*: Welche Formen des Fremdsprachenunterrichts wirken, und aus welchen Gründen?

1.2 Methodisches Vorgehen

Für die Erstellung des Analysekorpus haben wir das Institut für Mehrsprachigkeit (IfM) der Universität Fribourg beauftragt. Auf Basis der Jahresbibliografie Schweizer Mehrsprachigkeitsforschung (2011–2025) wurden zunächst 1'490 einschlägige Publikationen identifiziert. Aus diesem Pool wählten wissenschaftliche Bibliothekare/-innen des IfM jene Beiträge aus, die einen klaren Bezug zur Schweiz aufweisen und sich den vier Schwerpunkten *Schülerinnen und Schüler*, *Lehrpersonen*, *Klassen und Schulen* sowie *Unterricht* zuordnen lassen. Das endgültige durch das IfM identifizierte Korpus umfasste 325 Publikationen (350 inkl. Mehrfachnennungen). Davon entfallen 54 Publikationen auf den Bereich *Schülerinnen und Schüler*, 57 auf *Lehrpersonen*, 26 auf *Klassen und Schulen*, 153 auf den *Unterricht* sowie 60 auf thematisch angrenzende, jedoch *weniger zentrale Publikationen*.

Im nächsten Schritt haben wir ein detailliertes Analyseraster entwickelt, das zugleich als Codierungssystem für die Arbeit mit der Literatur-/Datenanalyse-Software MAXQDA diente (siehe dafür Abschnitt A 2 im Anhang). Das gesamte Quellenkorpus wurde anschliessend in MAXQDA importiert und entlang dieses Rasters anhand einer

MAXQDA-internen KI codiert. Zusätzlich wurde eine Kopplung der Code-Logik an die vier zentralen Fragestellungen vorgenommen, um die Analyse gezielt auf die Fragestellungen auszurichten. Auf dieser Basis konnten besonders relevante Publikationen im Korpus identifiziert, methodische Gewichtungen der einzelnen Studien vorgenommen und erste Resultate generiert werden. Insgesamt wurden dabei 129 Studien als für die weitere Analyse relevant identifiziert: 28 zu *Schülerinnen und Schülern*, 14 zu *Lehrpersonen*, 13 zu *Klassen und Schulen*, 64 zum *Unterricht* sowie zehn weitere *thematisch relevante Arbeiten*. Diese Publikationen wurden in einem dritten Schritt mithilfe der KI-Anwendung ChatGPT 5 Thinking entlang der zentralen Fragestellungen erneut analysiert.¹ Deren Arbeit wurde wiederum stichprobenweise händisch durchs Forschungsteam validiert. Durch die parallele Anwendung beider methodischen Ansätze liess sich eine vertrauenswürdige KI-gestützte Analyse vollziehen und in einer Gesamtsynthese zusammenführen. Die Ergebnisse der parallel angewendeten Analyseschritte – systematische Codierung mit Kopplung an die Fragestellungen mit MAXQDA sowie vertiefende inhaltliche und methodische Auswertung mit ChatGPT – wurden abschliessend zueinander in Bezug gesetzt und zu der im Folgenden aufgeführten Gesamtsynthese verdichtet.

¹ Modell: «GPT5 Thinking»; Prompt: «Analysiere die Inhalte des vorliegenden Artikels hinsichtlich der folgenden Fokusfragen: Fokusfrage 1: Was sagt die Forschung zum Beginn des schulischen Fremdspracherwerbs? Fokusfrage 2: Welchen Stellenwert haben Qualifikation, Aus- und Weiterbildungen, Kompetenzen und Motivation der Lehrpersonen? Fokusfrage 3: Welche schulischen Rahmenbedingungen begünstigen den Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache? Fokusfrage 4: Welche Formen des Fremdsprachenunterrichts wirken, und aus welchen Gründen? Stelle die Ergebnisse entlang dem Erkenntnisinteresse des Projekts gemäss Projektauftrag zusammen. Nimm darüber hinaus eine kritische Beurteilung des Artikels vor bezüglich methodischer Grundlagen und damit verbundener Validität der Resultate (Studiendesign, Kontext, Methode, Stichprobengrösse, Reichweite, Aussagegehalt).»

2. Resultate

In diesem Kapitel stellen wir die Ergebnisse des *Systematic Review* dar und orientieren uns dabei an den vier zentralen Fragestellungen (vgl. Kapitel 1). Zunächst zeigen wir auf, welche Forschungsergebnisse zum Zeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache vorliegen (Abschnitt 2.1). Anschliessend beleuchten wir die Qualifikation, Kompetenzen, Aus- und Weiterbildung sowie Motivation der Lehrpersonen, die den Fremdsprachenunterricht gestalten (Abschnitt 2.2). Darauf folgt eine Analyse der schulischen Rahmenbedingungen, die den Fremdsprachenerwerb begünstigen oder erschweren können (Abschnitt 2.3). Abschliessend legen wir unterschiedliche Unterrichtsformen und deren Wirksamkeit dar (Abschnitt 2.4).

2.1 Zeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache

I Fragestellung 1

Was sagt die Forschung zum Beginn des schulischen Fremdsprachenerwerbs?

I Empirische Befunde

Die Frage nach dem Zeitpunkt des Erwerbs gehört zu den am intensivsten untersuchten und zugleich umstrittensten Themen der Fremdsprachenforschung. In der Schweiz wurde sie insbesondere im Kontext der Einführung des Frühenglisch und Frühfranzösisch breit diskutiert.

Mehrere empirische Studien weisen darauf hin, dass ein früher Beginn kurzfristige Vorteile in den rezeptiven Kompetenzen und in der mündlichen Sprachproduktion ermöglicht (z.B. Schmelter 2010; Egli Cuenat et al. 2020; Egli Cuenat/Stotz 2014; Imgrund 2017). Längsschnittanalysen zeigen, dass Schüler/-innen, die bereits in der Primarschule mit Englisch beginnen, in den ersten Jahren deutlich bessere Leistungen im Hörverstehen und in spontaner Sprachproduktion erzielen als Kinder, die später starten (Haenni Hoti et al. 2011). Auch andere Untersuchungen bestätigen, dass Schüler/-innen, die eine Fremdsprache früh erwerben, rasch Fortschritte machen und zunächst im Vorteil sind (z.B. Schmelter 2010).

Dieser Vorsprung ist jedoch nicht stabil. Beim Übergang in die Sekundarstufe I nivellieren sich die Leistungen häufig. So dokumentieren Analysen, dass Schüler/-innen der Sekundarstufe I in der Lage sind, durch ausgereifere kognitive Strategien und eine gefestigte Erstsprache Rückstände in relativ kurzer Zeit aufzuholen (Lambellet/Berthele 2014). Insbesondere beim Erwerb von Grammatik und beim Leseverständnis einer Fremdsprache profitieren ältere Schüler/-innen von ihrem kognitiven Entwicklungsstand und ihrer Erfahrung im Umgang mit Sprache.

Darüber hinaus verdeutlichen qualitative Studien aus dem Kontext des Projekts *Passepartout*, dass ein frühzeitiger Fremdsprachenerwerb zwar positive Einstellungen zur Fremdsprache fördern kann. Der gezielte Kompetenzzuwachs bleibt jedoch begrenzt, sofern der Unterricht nur mit wenigen Wochenlektionen durchgeführt wird oder Übergänge zwischen Primar- und Sekundarstufe nicht kohärent gestaltet sind (Singh/Elmiger 2017; Elmiger 2014). In diesen Fällen gehen frühe Fortschritte rasch wieder verloren.

Die Forschung betont daher zunehmend, dass der Faktor Alter in Bezug des Fremdsprachenerwerbs nicht isoliert zu betrachten ist. Effekte ergeben sich im Zusammenspiel mit

weiteren Bedingungen: Unterrichtsintensität (Zeitbudget, Anzahl Wochenlektionen), methodische Vielfalt (kommunikative Aufgaben, CLIL [Content and Language Integrated Learning]/Teilimmersion, Austauschformate), Kontinuität über die Bildungsstufen hinweg (kohärente Übergänge Primar–Sek I) sowie Kompetenzen in der Erstsprache (L1). Dies wird unter anderem durch Evaluationen zu *Passepartout* und durch Übersichtsarbeiten gestützt (Singh/Elmiger 2017; Elmiger 2014; Lambelet/Berthele 2014; Jacquin 2015). Meyer (2018) unterstreicht dies mit entwicklungspsychologischen Überlegungen zur Neuroplastizität (lebenslange Anpassungsfähigkeit des Gehirns an Lernerfahrungen). Zwar ist das kindliche Gehirn besonders empfänglich für den Erwerb sprachlicher Strukturen, dieser Vorteil entfaltet sich jedoch nur bei kontinuierlicher Exposition. Ohne ausreichend regelmässige Lerngelegenheiten nivelliert sich der Vorsprung derjenigen Schüler/-innen, die eine Fremdsprache früh erwerben.

Ergänzend verweisen internationale Übersichtsarbeiten darauf, dass sich frühe Vorteile im Verlauf der Schullaufbahn häufig nivellieren und dass Motivation und Unterrichtsgestaltung entscheidender für den nachhaltigen Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache sind als das Einstiegsalter allein (Pfenninger/Singleton 2019). Zudem machen mehrere qualitative Studien deutlich, dass affektive Faktoren – etwa Freude am Lernen oder die Identifikation mit der Fremdsprache – in frühen Lernphasen stärker ausgeprägt sein können, bei mangelnder Anschlussfähigkeit aber schnell in Demotivation umschlagen (Bonvin 2017; Singh/Elmiger 2017).

I Methodische Einschätzung

Die Evidenzlage zum Zeitpunkt des Erwerbs stützt sich auf ein breites Spektrum methodischer Ansätze. Besonders aussagekräftig sind die Längsschnittstudien mit grossen Stichproben, die Entwicklungen über mehrere Jahre hinweg nachzeichnen und damit nicht nur punktuelle Effekte, sondern auch ihre Stabilität untersuchen (Haenni Hoti et al. 2011). Diese Studien besitzen hohe externe Validität, da sie repräsentative Kohorten abbilden.

Querschnittsstudien liefern ergänzende Momentaufnahmen, die Unterschiede zwischen Altersgruppen verdeutlichen; ihre Generalisierbarkeit ist jedoch eingeschränkt (Lambelet/Berthele 2014). Qualitative Studien (Schmelter 2010; Singh/Elmiger 2017; Elmiger 2014) bieten wertvolle Einblicke in schulische Praxis, institutionelle Übergänge und subjektive Wahrnehmungen der Schüler/-innen. Ihre Stärke liegt in der Kontextualisierung, ihre Aussagekraft bleibt jedoch auf spezifische Kontexte begrenzt. Theoretische Beiträge wie jene von Meyer (2018) haben einen hohen heuristischen Wert, da sie entwicklungspsychologische Perspektiven in den Diskurs einbringen, empirisch jedoch nicht direkt überprüfbar sind.

Insgesamt ergibt sich über die verschiedenen Designs hinweg jedoch ein konsistentes Muster: Kein Studiendesign weist darauf hin, dass beim Erwerb einer Fremdsprache der Frühbeginn allein ein hinreichender Erfolgsfaktor wäre. Vielmehr wird bestätigt, dass der Altersfaktor seine Wirkung nur im Zusammenspiel mit weiteren Bedingungen entfaltet – insbesondere mit der Intensität und Kontinuität des Unterrichts sowie mit der Qualität didaktischer Umsetzung.

I Zusammenfassung

Die Forschung zum Zeitpunkt des schulischen Erwerbs einer Fremdsprache liefert ein klares Bild: Ein Frühbeginn kann kurzfristige Vorteile im Hörverstehen und in der mündlichen Kommunikation bewirken, doch ohne intensive, kontinuierliche und methodisch vielfältige Begleitung bleiben diese Effekte nicht erhalten. Schüler/-innen der Sekundarstufe I verfügen über kognitive Vorteile und eine gefestigte Erstsprache, die es

ihnen ermöglichen, Rückstände rasch aufzuholen, insbesondere im Bereich Grammatik und Lesen.

2.2 Stellenwert der Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht

I Fragestellung 2

Welchen Stellenwert haben Qualifikation, Aus- und Weiterbildungen, Kompetenzen und Motivation der Lehrpersonen?

I Empirische Befunde

Die Forschungsergebnisse aus den vorliegenden Publikationen verdeutlichen, dass die Lehrpersonen der entscheidende Faktor für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts sind. Ihre Sprachkompetenz, ihre didaktische Qualifikation und ihre Motivation bestimmen, ob Schüler/-innen langfristig Erfolg haben.

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass ein hohes Niveau der Sprachkompetenz von Lehrpersonen eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ist. Lehrpersonen, die mindestens über ein C1-Niveau verfügen, können die Zielsprache konsequent einsetzen und authentische Sprachmodelle bieten (Schmelter 2010; Bleichenbacher et al. 2015; Tramèr-Rudolphe/Losa 2020; Robin/Zimmermann 2022). Dies führt zu einer höheren Exposition der Schüler/-innen gegenüber der Fremdsprache und zu einer stärkeren Ausrichtung auf kommunikative Zielen (Schmelter 2010). Wo diese Sprachkompetenz fehlt, bleibt der Unterricht stärker auf das Lehrmittel ausgerichtet und reduziert sich auf die Vermittlung formaler Strukturen.

Auch die didaktische Ausbildung ist von zentraler Bedeutung. Analysen im Kontext der Fremdsprachendidaktik zeigen, dass Lehrpersonen mit einem hohen Umfang an spezifischer fach- und fachdidaktischer Ausbildung (z.B. ≥ 30 ECTS) erfolgreicher im Einsatz von Methoden sind, die Schüler/-innen aktiv in den Unterricht einbeziehen und flexibler auf Heterogenität reagieren können (Egli Cuenat et al. 2020). In den Berichten zum Projekt *Passepartout* wird jedoch deutlich, dass viele Lehrpersonen nur unzureichend vorbereitet waren, um die konzipierte funktionale Mehrsprachigkeitsdidaktik erfolgreich umzusetzen. Daraus resultierten Unsicherheiten im Umgang mit neuen Lehrmitteln und ein teilweise starker Rückgriff auf traditionelle Unterrichtsformen (Singh/Elmiger 2017; Elmiger 2014).

Die Motivation der Lehrpersonen und ihre Haltung zur Mehrsprachigkeit verstärken oder mindern die Wirkung ihrer formalen Qualifikationen. Studien zeigen, dass Lehrpersonen mit einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen eher bereit sind, innovative Methoden umzusetzen, digitale Tools einzusetzen oder an Austauschprojekten mitzuwirken (Heinzmann et al. 2009; Robin 2019). Lehrpersonen, die hingegen skeptisch gegenüber dem Frühbeginn oder gegenüber neuen Lehrmitteln eingestellt sind, neigen dazu, den Unterricht passiver zu gestalten, was die Chancen auf Lernerfolge schmälert.

Ein weiterer zentraler Faktor ist die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrpersonen (Robin/Zimmermann 2022; Bleichenbacher et al. 2015). Die Forschung belegt, dass Lehrpersonen, die regelmässig an Weiterbildungen teilnehmen, in der Lage sind, ihre Sprachkompetenz auf hohem Niveau zu halten und neue didaktische Ansätze in ihre Praxis zu integrieren (Egli Cuenat et al. 2020; Egli Cuenat/Stotz 2014; Imgrund 2017). Gerade im Hinblick auf den Einsatz digitaler und KI-gestützter Werkzeuge wird deutlich, dass Weiterbildung entscheidend ist, um diese Potenziale didaktisch sinnvoll einzubetten.

I Methodische Einschätzung

Die Analyse des Forschungsstandes zu Lehrpersonen, die eine Fremdsprache unterrichten, zeigt, dass die Untersuchungen auf einem Mix von methodischen Zugängen basieren. Besonders aussagekräftig sind grössere Evaluationsstudien mit quantitativen Daten, etwa im Kontext des Projekts *Passepartout* (Singh/Elmiger 2017; Elmiger 2014), die zeigen, wie eng die Umsetzung von Reformen mit der Qualifikation und der Haltung der Lehrpersonen verknüpft ist. Längsschnittanalysen wie jene von Heinzmann et al. (2009) verdeutlichen, wie sich Kompetenzen und Einstellungen von Lehrpersonen über die Zeit auf Lernergebnisse auswirken.

Qualitative Untersuchungen (Egli Cuenat et al. 2020) geben vertiefte Einblicke in Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lehrpersonen, sind aber in ihrer Generalisierbarkeit begrenzt. Theoretisch-konzeptionelle Arbeiten (Egli Cuenat/Stotz 2014; Imgrund 2017) formulieren Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung, ohne diese empirisch zu überprüfen. Zusammengefasst ergibt sich dennoch ein konsistentes Bild: Sprachkompetenz, fachdidaktische Qualifikation und kontinuierliche Weiterbildung sind unerlässlich für wirksamen Fremdsprachenunterricht, während Motivation und Haltungen diese Faktoren verstärken oder abschwächen (Robin 2019; Heinzmann et al. 2009).

I Zusammenfassung

Die Analyse der vorliegenden Publikationen zeigt, dass die Lehrpersonen einen zentralen Einfluss auf den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts haben. Entscheidend sind drei Kernfaktoren:

- *Hohe Sprachkompetenz*: Lehrpersonen mit einem Sprachniveau ab C1 können die Zielsprache konsequent einsetzen und kommunikativ ausrichten.
- *Fundierte fachdidaktische Ausbildung*: Nur mit einer vertieften Ausbildung gelingt die Umsetzung komplexer didaktischer Ansätze.
- *Kontinuierliche Weiterbildung*: Weiterbildungen sind notwendig, um Sprachkompetenz zu erhalten und neue Methoden sowie digitale Werkzeuge sinnvoll zu integrieren.

Zudem wirken Motivation und Einstellungen der Lehrperson bezüglich des Fremdsprachenunterrichts als Verstärker: Eine positive Haltung zur Mehrsprachigkeit begünstigt den Einsatz innovativer Methoden und erhöht die Lernwirksamkeit.

2.3 Klasse und schulische Rahmenbedingungen

I Fragestellung 3

Welche schulischen Rahmenbedingungen begünstigen den Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache?

I Empirische Befunde

Die Ergebnisse der vorliegenden Studien zeigen, dass neben den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und der Qualifikation der Lehrpersonen auch die Bedingungen auf Ebene der Klasse und Schule den Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache erheblich beeinflussen. Diese Faktoren wirken sich somit massgeblich auf den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts aus (von Ow et al. 2012; Udry/Steiner 2019).

Ein zentraler Aspekt ist die Klassengrösse. Die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass kleinere Klassen tendenziell günstigere Lernbedingungen schaffen, da Lehrpersonen stärker auf individuelle Bedürfnisse eingehen und kommunikative Unterrichtsfor-

men leichter umsetzen können. In grossen Klassen ab etwa 25 Schülern/-innen sinken dagegen die Möglichkeiten, auf heterogene Lernstände einzugehen und die Zielsprache konsequent einzusetzen (Manno et al. 2020). Zugleich weisen Studien darauf hin, dass die Klassengrösse allein nicht entscheidend ist, sondern im Zusammenspiel mit Unterrichtsqualität und vorhandenen Ressourcen betrachtet werden muss (von Ow et al. 2012; Udry/Steiner 2019).

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die sprachliche und kulturelle Diversität innerhalb einer Klasse. Sie kann eine Ressource darstellen, wenn Mehrsprachigkeit aktiv genutzt wird – etwa indem Schüler/-innen mit unterschiedlichen Erstsprachen in interaktive Aufgaben einbezogen werden (Stotz 2006). Gleichzeitig bringt ein hoher Anteil an Schülern/-innen mit Migrationshintergrund erhöhte Anforderungen an die Differenzierung mit sich. In diesen Fällen benötigen Lehrpersonen zusätzliche didaktische Strategien, um sowohl sprachlich erfahrene als auch sprachlich weniger geübte Schüler/-innen angemessen zu fordern und fördern.

Darüber hinaus wird die Bedeutung der Unterstützung für Lehrpersonen durch Schulleitung und schulinterne Sprachpolitik hervorgehoben. Schulen, die klare Leitlinien zu Fremdsprachen, Austauschprogrammen oder CLIL-Angeboten verfolgen, schaffen für Lehrpersonen sowie Schüler/-innen Rahmenbedingungen, in denen nachhaltiger Fremdspracherwerb wahrscheinlicher ist (Hutterli et al. 2011). Dort, wo Sprachförderung institutionell verankert ist, können Ressourcen gezielt eingesetzt und Lehrpersonen unterstützt werden. Fehlt eine solche Orientierung, hängt die Qualität des Fremdsprachenunterrichts stärker von Initiativen einzelner Lehrpersonen ab, was zu grosser Heterogenität zwischen Schulen führt.

Schliesslich spielt die Ressourcenausstattung eine zentrale Rolle. Die in dieser Untersuchung analysierten Studien zeigen, dass Schulen, die über zusätzliche Unterstützungspersonen, eine solide digitale Infrastruktur oder über spezifische Lernmaterialien verfügen, die Schüler/-innen stärker individuell fördern können (Egli Cuenat et al. 2020). Besonders beim Einsatz digitaler Tools zeigt sich, dass technische Voraussetzungen und Unterstützungspersonal entscheidend dafür sind, ob innovative Unterrichtsmethoden tatsächlich umgesetzt werden (Egli Cuenat et al. 2020; vgl. auch Dherbey Chappuis/Geoffre 2021).

I Methodische Einschätzung

Die Evidenz zu Klassen- und Schulbedingungen ist insgesamt weniger breit als jene zu Lehrpersonen oder zum Zeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache. Dennoch lassen sich aus den vorliegenden Studien Muster ableiten. Quantitative Untersuchungen mit mittgrossen Stichproben (z.B. Manno et al. 2020) dokumentieren systematische Zusammenhänge zwischen Klassengrösse, Lernumgebung und Sprachkompetenzen der Schüler/-innen. Ihre Ergebnisse besitzen Aussagekraft, auch wenn sie nicht immer repräsentativ für alle Schultypen sind.

Qualitative Studien (Stotz 2006; Hutterli et al. 2011) liefern wertvolle Einsichten in die schulische Praxis und institutionellen Rahmenbedingungen, sind jedoch stärker kontextgebunden und weniger verallgemeinerbar. Untersuchungen zum Einsatz digitaler Tools (Egli Cuenat et al. 2020) sind in der Tendenz explorativ und beruhen auf kleineren Stichproben, verdeutlichen aber wichtige Entwicklungslinien.

Die Analyse der vorliegenden Studien liefert insgesamt eine konsistente Evidenz in Bezug auf die zentrale Fragestellung dieses Abschnitts. Zwar sind die Rahmenbedingungen auf Ebene der Klasse und Schule nicht allein ausschlaggebend, sie wirken jedoch als

Verstärker oder Hemmfaktor für die Wirksamkeit des Unterrichts und für die Kompetenzen der Lehrpersonen.

I Zusammenfassung

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Publikationen zeigen, dass die schulischen Rahmenbedingungen einen wichtigen, wenn auch indirekten Einfluss auf den Fremdspracherwerb der Schüler/-innen haben. Kleine Klassen, eine klare Sprachpolitik innerhalb der Schule und die Unterstützung durch die Schulleitung erleichtern es, die Zielsprache konsequent einzusetzen und Schüler/-innen differenziert zu fördern. Sprachliche Diversität kann, wenn sie aktiv genutzt wird, eine wertvolle Ressource darstellen, erfordert aber spezifische pädagogische Strategien. Die Ressourcenausstattung einer Schule, insbesondere die digitale Infrastruktur und Unterstützungspersonal, verstärkt die Möglichkeiten eines qualitativ hochwertigen Fremdsprachenunterrichts.

2.4 Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht

I Fragestellung 4

Welche Formen des Fremdsprachenunterrichts wirken, und aus welchen Gründen?

I Empirische Befunde

Die Forschung zum Fremdsprachenunterricht in der Schweiz beleuchtet eine breite Palette an Unterrichtsformen. Besonders häufig untersucht werden der kursorische Unterricht, immersive und bilinguale Ansätze, CLIL-Modelle sowie Austauschprogramme (Jenny 2020). In jüngerer Zeit rückt zudem der Einsatz digitaler und KI-gestützter Lernumgebungen stärker in den Fokus (Peyer et al. 2022; Karges et al. 2022).

Der kursorische Unterricht bildet nach wie vor die dominante Form in der obligatorischen Schule. Er ermöglicht eine systematische Vermittlung von Wortschatz und Grammatik, wobei Studien zeigen, dass die Wirksamkeit stark von der Unterrichtsqualität abhängt. Ein rein lehrmittelorientierter, grammatikzentrierter Unterricht bleibt in seiner Wirkung beschränkt, insbesondere auf die rezeptiven Kompetenzen, während kommunikative und motivationale Aspekte oft zu kurz kommen (Lambellet/Berthele 2014; Egli Cuenat/Stotz 2014; Imgrund 2017). Werden dagegen kommunikative Aufgabenformate, projektorientierte Elemente und differenzierte Lernzugänge integriert, lassen sich deutlich bessere Ergebnisse erzielen.

Deutlich wirksamer schneiden bilinguale und immersive Ansätze ab. Untersuchungen belegen, dass Schüler/-innen, die Sachfächer teilweise oder vollständig in der Fremdsprache absolvieren, in den produktiven Fertigkeiten – insbesondere beim Sprechen und Schreiben – messbar höhere Kompetenzen erreichen (Manno et al. 2020). Diese Effekte treten besonders dann auf, wenn mindestens 30 Prozent des Unterrichts in der Fremdsprache erfolgen. Gleichzeitig stellen diese Modelle hohe Anforderungen an die Lehrpersonen, die über sehr gute Sprachkompetenzen und spezifisches didaktisches Know-how verfügen müssen.

Austauschprogramme – sowohl physische als auch virtuelle – zeigen einen deutlichen Effekt auf Motivation, interkulturelle Kompetenzen und den mutigen Umgang mit der Fremdsprache. Schon kurze Aufenthalte oder virtuelle Begegnungen können positive Einstellungen verstärken und Schüler/-innen dazu anregen, sprachliche Risiken einzugehen (Grin/Masiero 2024). Der Zugang zu solchen Angeboten ist allerdings ungleich verteilt und stark von den Ressourcen einzelner Schulen abhängig.

Zunehmend untersucht wird auch der Einsatz von digitalen und KI-gestützten Lernumgebungen. Studien verweisen darauf, dass digitale Tools insbesondere beim Hörverstehen und beim Wortschatzaufbau wirksam sein können (Egli Cuenat et al. 2020). Sie bieten die Möglichkeit, individuelles Lerntempo zu berücksichtigen, unmittelbares Feedback zu geben und zusätzliche Sprachkontakte zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigen die Analysen, dass die Wirksamkeit stark davon abhängt, wie gut die Tools in den Unterricht integriert und von den Lehrpersonen didaktisch begleitet werden.

I Methodische Einschätzung

Die Studienlage zu Unterrichtsformen weist eine relativ breite empirische Basis auf und unterscheidet sich in den methodischen Zugängen stark. Besonders belastbar sind quasi-experimentelle und Längsschnittstudien zu CLIL und Immersion (Manno et al. 2020), die über mehrere Jahre hinweg Kompetenzgewinne nachweisen. Damit gehören diese Unterrichtsformen zu den am besten belegten Ansätzen.

Die Evidenz zum kursorischen Unterricht ist vielfältig, aber schwer vergleichbar, da die Qualität des Unterrichts stark variiert und die Ergebnisse häufig kontextabhängig sind. Untersuchungen zu Austauschprogrammen und digitalen Lernumgebungen sind meist kleiner angelegt oder explorativ, liefern aber konsistente Hinweise auf positive Effekte – insbesondere in den affektiven Bereichen wie Motivation und Einstellungen zur Fremdsprache (Grin/Masiero 2024; Egli Cuenat et al. 2020).

In der Antwort auf die Frage, welche Formen des Fremdsprachenunterrichts wirken und aus welchen Gründen, ergibt sich zusammenfassend folgendes Muster: Unterrichtsformen, die authentische Sprachverwendung ermöglichen, zeigen die stärksten Wirkungen. Strukturelle Hürden, ungleicher Zugang und hohe Anforderungen an die Lehrpersonen begrenzen jedoch ihre Verbreitung. Unter strukturellen Hürden werden schul- und systembedingte Rahmenbedingungen (z.B. Infrastruktur, Stundenpläne, Lehrmittelkohärenz und Übergänge Primar–Sek I) subsummiert, die die breite Umsetzung wirksamer Formate wie CLIL/Teilimmersion, Austauschprogramme und plurilinguale Didaktik erschweren (Singh/Elmiger 2017; Elmiger 2014; Egli Cuenat et al. 2020). Dadurch entsteht ungleicher Zugang – sowohl zwischen Schulen (Ressourcen, Angebote, Unterstützungspersonal) als auch zwischen Lernenden (heterogene Voraussetzungen, fehlende Anschlussmöglichkeiten) (Egli Cuenat et al. 2020; Singh/Elmiger 2017). Zugleich stellen diese Formate hohe Anforderungen an Lehrpersonen (sprachliche/fachdidaktische Expertise, Differenzierung in heterogenen Klassen, Teamkoordination und Materialentwicklung), die ohne gezielte Weiterbildung, Zeitbudget und Schulleitungs-Support schwer zu tragen sind (Elmiger 2014; Singh/Elmiger 2017; Egli Cuenat et al. 2020).

I Zusammenfassung

Die Forschung belegt, dass kein einzelnes Unterrichtsmodell allein alle Ziele des Fremdsprachenunterrichts erfüllt. Kursorischer Unterricht kann eine wichtige Grundlage für systematische Strukturen bieten, reicht aber ohne kommunikative Ergänzungen nicht aus. CLIL und immersive Modelle sind am wirksamsten für den Aufbau produktiver Kompetenzen, erfordern aber eine hohe Sprachqualifikation der Lehrpersonen und gezielte curriculare Unterstützung. Austauschprogramme steigern die Motivation für den Fremdspracherwerb bei den Schülern/-innen und die interkulturellen Kompetenzen, bleiben jedoch ressourcenabhängig und ungleich verteilt. Digitale und KI-gestützte Tools eröffnen zusätzliche Chancen für einen differenzierten Fremdspracherwerb, wirken jedoch nur, wenn sie didaktisch sinnvoll eingebettet sind.

3. Fazit

Die Ergebnisse des *Systematic Review* zeigen: Der Erfolg für einen nachhaltigen Erwerb einer Fremdsprache hängt von mehreren Faktoren ab und lässt sich nicht auf einen einzelnen Aspekt reduzieren. Entscheidend ist das Zusammenspiel zwischen qualifizierten Lehrpersonen, unterstützenden schulischen Rahmenbedingungen und lernwirksamen Unterrichtsformen.

Die Debatte um den Zeitpunkt des Erwerbs einer Fremdsprache verdeutlicht dies besonders. Ein früher Beginn kann kurzfristige Vorteile bringen, doch ohne ausreichende Intensität, Kontinuität und Anschlussstrukturen gehen diese Effekte rasch verloren. Motivation und positive Einstellungen der Schüler/-innen lassen sich zwar durch einen Frühbeginn stärken, sie kippen aber bei fehlender Kontinuität leicht ins Gegenteil. Die Forschungsergebnisse zeigen somit klar: Nicht das Einstiegsalter der Schüler/-innen, sondern die Qualität und Kohärenz des Lernangebots sind für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb ausschlaggebend.

Die Lehrpersonen nehmen dabei die Schlüsselrolle ein. Ihre Sprachkompetenz, fundierte fachdidaktische Ausbildung und kontinuierliche Weiterbildung sind die Kernfaktoren, damit Schüler/-innen eine Fremdsprache erfolgreich erwerben können. Die Haltung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit verstärkt diesen Effekt zusätzlich. Politik und Verwaltung müssen deshalb in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen investieren und Rahmenbedingungen schaffen, um die Motivation für den Fremdsprachenunterricht und die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zu fördern.

Auch die Ebene der Schule ist zentral. Klassengröße, Ressourcenausstattung und insbesondere die Rolle der Schulleitung sowie eine klare Sprachpolitik bestimmen, ob Lehrpersonen ihre Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht wirksam einsetzen können. Nur wenn Sprachförderung institutionell verankert ist, können Schüler/-innen nachhaltige Erfolge beim Erwerb einer Fremdsprache erzielen.

Bei den Unterrichtsformen zeigt sich, dass kein Modell allein genügt: Der kursorische Unterricht bietet eine Grundlage, CLIL und Immersion erzielen die stärksten Kompetenzgewinne bei den Schülern/-innen, Austauschprogramme fördern Motivation und interkulturelle Kompetenzen und digitale Formate erweitern Lernmöglichkeiten. Ihre Wirkung bleibt jedoch abhängig von den qualifizierten Lehrpersonen und ausreichenden Ressourcen.

Aus diesen Resultaten ergibt sich folgender Schluss: Der Fokus der bildungspolitischen Debatte und Massnahmen sollte nicht auf den Startzeitpunkt des Spracherwerbs verengt werden. Entscheidend ist die Kohärenz zwischen professionellen Lehrpersonen, unterstützenden schulischen Rahmenbedingungen und innovativen Unterrichtsformen. Wenn diese Ebenen effektiv ineinandergreifen, kann die Mehrsprachigkeit als zentrales Bildungsziel langfristig erreicht werden.

Anhang

A 1 Bibliographie

A 1.1 Schülerinnen und Schüler

- Berthele, R. (2021): Gefördert und überfordert? Sonderpädagogische Förderung und Fremdsprachenlernen. *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 90–95. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.131>
- Berthele, R.; Udry, I. (Hrsg.). (2021): Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation. Language Science Press.
- Brühwiler, C.; Le Pape Racine, C. (2017): Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 167–181.
- Costache, O.; Becker, E. S.; Goetz, T. (2022): Is English the Culprit? Longitudinal Associations Between Students' Value Beliefs in English, German, and French in Multilingual Switzerland. *The Modern Language Journal*, 106(2), S. 313–327. <https://doi.org/10.1111/modl.12774>
- Dittmann-Domenichini, N.; Khan-Bol, J.; Rösselet, S. (2011): Sprache(n), Schule(n), Schulsprache(n): Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978579>
- Egli Cuenat, M. (2016): Schreiben in drei Sprachen: Sprachübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978656>
- Greber, L. (2016): Lernerlexikon in schriftlichen Nacherzählungen von GrundschülerInnen: Eine vergleichende Analyse bei Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, S. 119–135. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978659>
- Haenni Hoti, A. U.; Heinzmann, S.; Müller, M.; Oliveira, M.; Wicki, W.; Werlen, E. (2011): Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: The effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), S. 98–116. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.527006>
- Heinzmann, S.; Müller, M.; Oliveira, M.; Haenni Hoti, A.; Wicki, W. (2009): Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts (Schlussbericht No. 23; S. 111). *Pädagogische Hochschule Zentralschweiz*. <https://edudoc.ch/record/37194/?ln=de>
- Heinzmann, S.; Paul, S.; Hilbe, R.; Schallhart, N. (2019): Motivationssteigerung durch Sprach austausch auf der Primarstufe? *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 34.

- Isler, D. (Hrsg.) (2024): Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen: Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Jörimann Vancheri, B. (2015): Gli allievi alloglotti nella scuola ticinese. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 32–35.
- Karges, K.; Barras, M.; Lenz, P. (2022): Assessing young language learners' receptive skills: Should we ask the questions in the language of schooling? In S. Frisch/J. Rymarczyk (Hrsg.), *Current Research into Young Foreign Language Learners' Literacy Skills* (Bd. 30). Peter Lang Verlag. <https://www.peterlang.com/document/1181662>
- Lambelet, A.; Desgrippes, M.; Decândio, F.; Pestana, C. (2014): Appris dans une langue, transféré dans l'autre? *Mélanges CRAPEL*, 35, S. 99–114.
- Manno, G. (2017): Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 139–151.
- Manno, G. (2018): Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2, S. 152–166.
- Manno, G. (2020): Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse. In: Manno, G.; Egli Cuenat, M.; Le Pape Racine, P. (Hrsg.), *Schulischer Mehrspracherwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe*, S. 41–72. Waxmann.
- Paternostro, R. (2020): Il francese «svizzero» nell'insegnamento scolastico ticinese: Un'apertura alla francofonia? In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 72–77.
- Pfenninger, S. E.; Singleton, D. (2019): Starting Age Overshadowed: The Primacy of Differential Environmental and Family Support Effects on Second Language Attainment in an Instructional Context. *Language Learning*, 69(S1), S. 207–234. <https://doi.org/10.1111/lang.12318>
- Puzdrowski Barnes, A.; Bernasconi, M.; Pfeifhofer, P.; Dadò Minetti, K. (2012): Insegnare tedesco nelle scuole medie del Canton Ticino. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 48–52.
- Rindlisbacher, B. (2021): Eine Untersuchung der Lesekompetenzen im ersten Lernjahr Frühfranzösisch bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne (Schrift-)Sprachstörungen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 104–111.
- Schmelter, L.; Göbel, K.; Buret, J.; Frede, G. (2019): Französisch als zweite Fremdsprache: Interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert. Erste Ergebnisse einer quasiexperimentellen Studie zum multiplen sprachenlernen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 22.
- Studer, T. (2025): Fremdsprachliche Kompetenzen im Zeichen plurilingualer Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können. In: Kulovics, N.; Mentz, O.

(Eds.), Grenzen, Grensräume, Entgrenzungen Perspektiven in der Fremdsprachenforschung (Vol. 18, S. 21–38). Schneider bei wbv. <https://www.wbv.de/ISBN/9783763977932>

Suter, C. (2021): Unterrichtsansatz und Lernsetting als entscheidende Faktoren für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse beim Fremdsprachenlernen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 86–89. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.106>

Udry, I.; Berthele, R. (2025): Young learners' academic self-concepts for L2/L3 French and English. In: *International Journal of Multilingualism*, 22(2), S. 322–339. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2301094>

Udry, I.; Steiner, C. (2019): Sprachlerneignung und Differenzierung im Fremdsprachenunterricht: Chancen und Grenzen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 34–38.

von Ow, A.; Husfeldt, V.; Bader, U. (2012): Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 52–57.

A 1.2 Lehrpersonen

Biederstädt, W. (2019): Summative Leistungsmessung im differenzierenden Fremdsprachenunterricht: Anregungen für die Umsetzung im Schulalltag. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 17–23.

Blatter, R. (2011) : Enseignants de classes bilingues: Martyrs ou masochistes? Analyse des motivations des enseignants du secondaire I et II engagés dans un projet d'enseignement bilingue en Valais (Masterarbeit). Université de Fribourg.

Bleichenbacher, L.; Hunkeler, R.; Schallhart, N. (2016): Mehrsprachigkeitsdidaktik als Chance für die zweite schulische Fremdsprache Französisch. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 24–25.

Bleichenbacher, L.; Kuster, W.; Roderer, T.; Stoks, G. (2015): Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Fremdsprachenlehrpersonen. Dokumentation der Tagung Fachdidaktiken vom 22. Januar 2015, S. 44–45.

Bonvin, A. (2017) : L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse: Caractéristiques et besoins. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No special 2017, S. 37–48.

Keller, S. D. (2019) : Diagnostische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen— Wenig untersucht, aber nötiger denn je! In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 53.

Lukas, B. (2019): Der Fokus auf die Lehrpersonen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2. <https://proforis.phsg.ch/entities/publication/bb2ee3e7-e11f-4b14-9af7-f76029fec90f/details>

Peyer, E.; Lüthi, G.; Ravazzini, N. (2023): Formative Beurteilung des Sprechens im DaF-Unterricht: Praktiken und Überzeugungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Informationen Deutsch Als Fremdsprache, 50(5), S. 492–504. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0082>

Puzdrowski Barnes, A.; Bernasconi, M.; Pfeifhofer, P.; Dadò Minetti, K. (2012): Insegnare tedesco nelle scuole medie del Canton Ticino. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 48–52.

Robin, J. (2014) : Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PH Bern: Récits d'expériences de formation et de mobilité (Thèse de Doctoro). Université de Fribourg.

Robin, J. (2019) : Évolution des représentations envers le français d'enseignants suisses-alémaniques en formation initiale: Une question de temps de formation? In: *Swiss Journal of Educational Research*, 40(3), S. 621–640. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.3.5120>

Robin, J.; Zimmermann, M. (Hrsg.) (2022): La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung: Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain? / An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis? Peter Lang International Academic Publishers.

Schwab-Berger, S. (2016): First experiences with a multilingual approach in the Passepartout programme. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 18–19.

Tramèr-Rudolphe, M.-H. ; Losa, S. (2020) : Le français langue étrangère (FLE) et la formation des enseignant-e-s du primaire au secondaire I au Tessin. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 78–83.

A 1.3 Klassen/Schulen

Aeby Daghé, S.; Boër, D.; Pogranova, S.; Silva-Hardmeyer, C. (2024): La didactisation des littéracies plurilingues au prisme des genres textuels: Une analyse du Plan d'études romand (2012). In : Rodrigues Tognato, M. I. (Hrsg.), *Gêneros Textuais/Discursivos em Línguas Maternas e Adicionais: Olhares sob Diferentes Perspectivas Teóricas e Práticas* (S. 213–237). Tikibooks.

Berthele, R. (2021): Gefördert und überfordert?: Sonderpädagogische Förderung und Fremdsprachenlernen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 90–95. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.131>

Egli, M.; Manno, G. (2011): Die Reform des Fremdsprachencurriculums in der schweizerischen Volksschule aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit: Ein Vergleich zweier Bildungsregionen. In: Egger, G.; Lechner, C. (Hrsg.), *Primary CLIL Around Europe. Learning Through Two Languages in Primary Education* (S. 21–42). Tectum. <http://hdl.handle.net/11654/12992>

Egli Cuenat, M. (2017): Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1), S. 152–166.

Elmiger, D.; Tunger, V.; Siegenthaler, A. (2022): Enseignement bilingue: Où en est la Suisse? *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 18–19.

- Greber, L. (2016): Lernerlexikon in schriftlichen Nacherzählungen von GrundschülerInnen: Eine vergleichende Analyse bei Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, S. 119–135. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978659>
- Hutterli, S.; Coste, D.; Elmiger, D.; Eriksson, B.; Lenz, P.; Stotz, D.; Wokusch, S.; Zappatore, D. (2011): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand–Entwicklungen–Ausbildung. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Jenny, E. (2020): Reziproke Immersion: Schriftliche und mehrsprachige Kompetenzen von 10- bis 12-jährigen Schülerinnen und Schülern. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No spécial, S. 99–116.
- Le Pape Racine, C.; Manno, G. (2013): Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. Fachliches und überfachliches Lernen und Lehren Forschungsbericht 2012/2013, S. 16–18.
- Lichtenauer, K. (2016): Compréhension entre communautés linguistiques: Textes fondamentaux et mise en oeuvre. *Enjeux pédagogiques*, 27, S. 13–14.
- Manno, G. (2017): Lesekompetenz im Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 139–151.
- Manno, G. (2018): Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2, S. 152–166.
- Studer, T. (2025): Fremdsprachliche Kompetenzen im Zeichen plurilingueller Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können. In N. Kulovics, O. Mentz, Raith (Eds.), *Grenzen, Grensräume, Entgrenzungen Perspektiven in der Fremdsprachenforschung* (Vol. 18, S. 21–38). Schneider bei wbv. <https://www.wbv.de/ISBN/9783763977932>.

A 1.4 Unterricht

- Aeby Daghe, S.; Boer, D.; Pogranova, S.; Silva-Hardmeyer, C. (2024): La didactisation des littéracies plurilingues au prisme des genres textuels: Une analyse du Plan d'études romand (2012). In: Rodrigues Tognato, M. I. (Hrsg.), *Gêneros Textuais/Discursivos em Línguas Maternas e Adicionais: Olhares sob Diferentes Perspectivas Teóricas e Práticas* (S. 213–237). Tikibooks. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178260>
- Alloatti, S.; Christopher, S.; Montemarano, F. (2020): Französisch als Brückensprache in ausgewählten Schweizer Lehrmitteln. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1.
- Barras, M.; Singh, L.; Elmiger, D. (2014): Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2013/2014 (Kurzzusammenfassung) (S. 5). Passepartout.
- Berthele, R. (2014): Broca in der Schulsprachenpolitik. Zur Verwendung von neurowissenschaftlichen Befunden in der Debatte um den frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 64–69.

- Biederstädt, W. (2019): Summative Leistungsmessung im differenzierenden Fremdsprachenunterricht: Anregungen für die Umsetzung im Schulalltag. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 17–23.
- Bonvin, A. (2017a): L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse: Caractéristiques et besoins. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No special 2017, S. 37–48.
- Bonvin, A. (2017b): PRIMA II. Enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel: Évaluation de la 5e année scolaire (2015-2016). *irdp FOCUS*, 2.
- Brühwiler, C.; Bleichenbacher, L. (2020a): Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. In: *Schulblatt Kanton St.Gallen*, 6, S. 375.
- Brühwiler, C.; Bleichenbacher, L. (2020b): Schulischer Mehrsprachenerwerb: Lernen von anderen Sprachen. In: *Schulblatt Kanton St.Gallen*, 6, S. 375.
- Cuenat, M. E. (2022): Viersprachige mündliche Textproduktion bei Kindern in Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen – eine explorative Studie. In: Kainhofer, J.; Rückl, M. (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 105–122). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110784756-007>
- Dherbey Chapuis, N.; Geoffre, T. (2021): Designing digital educational resources to facilitate learning for second language students. In: Corvaglia, A.; Wolf-Mandroux, F. (Hrsg.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* (S. 151–172). Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.4171>
- Egli Cuenat, M. (2015): Vers un développement plurilingue et transversal de la production textuelle: Traces, représentations, dispositifs. *Actes du colloque Pluri-L 2014. Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Université de Nantes. <http://www.projetpluri-l.org/component/k2/item/116-actes-2014>
- Egli Cuenat, M.; Manno, G.; Brühwiler, C.; Le Pape Racine, C. (2020): Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I: Synthese der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Desiderate. In: Manno, G.; Egli Cuenat, M.; Le Pape Racine, C. (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe* (S. 311–340). Waxmann.
- Egli Cuenat, M.; Stotz, D. (2014): Die grammatikalischen Mittel zum sprachlichen Ausdruck. Wie setzen wir sie in einen kompetenzorientierten Rahmen ein? In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 47–54.
- Elmiger, D. (2014): Getestet und für gut befunden? Erfahrungen mit dem neuen Fremdsprachenunterricht und den neuen Lehrmitteln in der Westschweiz und in den Passepartout-Kantonen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 50–54.
- Elmiger, D. (2016): Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80693>

- Elmiger, D. (2017b): Praxistests in den Passepartout-Kantonen: Was lässt sich daraus ableiten? In: *Gymnasium Helveticum*, 5, S. 25–28.
- Ender, A. (2016): Fremdsprachen heute—Synthese und Tendenzen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 38–41.
- Frank Schmid, S. (2024): Low-attaining beginners do better than we think in CLIL. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 44–50. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.298>
- Frank Schmid, S.; Mayer, N. (2022): Heterogenitätsfreundlicher CLIL-Unterricht auf der Primarstufe. Eine Good Practice-Studie wie heterogene Englischlernende bilinguale Module in der Fächerfusion Englisch und Bildnerisches Gestalten für ihr Lernen nutzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 51(2), S. 102–119. <https://doi.org/10.24053/FLuL-2022-0022>
- Frank Schmid, S.; Müller, T. (2023): «Universal Design for Learning» im Fremdsprachenunterricht: Ein spezifizierter Leitfaden für den Umgang mit Diversität. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 60–63. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.307>
- Gay, P.; Pogranova, S.; Mauroux, L.; Trisconi, E.; Rankin, E.; Shankland, R. (2022): Developing Students' Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6469. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116469>
- Gebhardt, A.; Brühwiler, C.; Manno, G.; Egli Cuenat, M. (2020): Profile mehrsprachiger Textkompetenz in den schulisch geförderten Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch. In: Manno, G.; Egli Cuenat, M.; Le Pape Racine, C. (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe* (S. 207–226). Waxmann.
- Grobet, A.; Vuksanović, I.; Gajo, L. (2022): Les défis de la temporalité dans l'enseignement bilingue: Une étude de cas. *Lidil*, 66. <https://doi.org/10.4000/lidil.11193>
- Heinzmann, S.; Paul, S.; Hilbe, R.; Schallhart, N. (2019): Motivationssteigerung durch Sprachaustausch auf der Primarstufe? In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 34.
- Henzi, C. (2020): Clin d'oeil—Ein Lehrmittel in der Kritik: Eine umfassende Analyse des Französisch-Lehrmittels auf Sekundarstufe 1 (Masterarbeit). Pädagogische Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Hutterli, S.; Bleichenbacher, L.; Kuster, W.; Lambelet, A.; Schär, R. (2013): Forum Sprachen 2013: Sprachenlernen auf der Primarstufe und am Übergang zur Sekundarstufe I: die strukturellen Rahmenbedingungen sind geschaffen: Wie kann die Umsetzung unterstützt werden? Bericht über das Forum Sprachen vom 8. November 2013. S. 19.
- Hutterli, S.; Kuster, W.; Lambelet, A. (2013): Forum Sprachen 2012: Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Curricula der Schweiz. Umsetzung in den aktuellen Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrmittelentwicklung, Einfluss auf die Lehrerbildung und

- Zusammenspiel mit der Forschung und Entwicklung: Bericht anlässlich des Forum Sprachen vom 6. November 2012. S. 21.
- Imgrund, B. (2017): Qualitätsvolles Lehrhandeln im Französischunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzentwicklung auf der elementaren Bildungsstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), S. 171–189.
- Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS). (2012): Fördern oder dispensieren? Grundlagenbericht zum obligatorischen Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz (S. 26). Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Jacquin, M. (2015): Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches interlinguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français). Institut für Mehrsprachigkeit. http://doc.rero.ch/record/258637/files/Jacquin_genres_textuels_A5_web.pdf
- Karges, K.; Barras, M.; Lenz, P. (2022): Assessing young language learners' receptive skills: Should we ask the questions in the language of schooling? In: Frisch, S.; Rymarczyk, J. (Hrsg.), *Current Research into Young Foreign Language Learners' Literacy Skills* (Bd. 30). Peter Lang Verlag. <https://www.peterlang.com/document/1181662>
- Kreis, A.; Williner, M.; Maeder, C. (2014): Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau: Schlussbericht der Evaluation. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kull, A.; Roderer, T. (2014): Sprachlernstrategien in der Primarschule: Mit Hilfe von Theorie und Praxis. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 55–59.
- Lambelet, A.; Berthele, R. (2014): Âge et apprentissage des langues à l'école: Revue de littérature. Institut für Mehrsprachigkeit. <http://doc.rero.ch/record/232830>
- Lambelet, A.; Desgrippes, M.; Decândio, F.; Pestana, C. (2014): Appris dans une langue, transféré dans l'autre? *Mélanges CRAPEL*, 35, S. 99–114.
- Lenz, P. (2017): Die HarmoS-Bildungsziele für die Fremdsprachenfächer: Beschreibung und Umsetzung. In: Clalüna, M. (Hrsg.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ Wortschatz–Chunks–Grammatik Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, 17. und 18. Juni 2016, Universität Bern (S. 45–60). AkDaF Ledafids.
- Manno, G. (2022): Schriftliche Rezeption im Französischen als zweite schulische Fremdsprache in der Deutschschweiz. In J. Kainhofer/M. Rückl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 139–156). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110784756-009>
- Manno, G.; Egli Cuenat, M. (2018): Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. *Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(2), S. 217–243.
- Manno, G.; Freytag Lauer, A.; Eberhardt, J.-O. (2023): Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht? Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrerverband (alv). <https://doi.org/10.26041/FHNW-10785>

- Manno, G.; Gebhardt, A. (2020). Die Rolle des Schultyps bzw. Des Anforderungsniveaus in Bezug auf die Lesekompetenzen von Schüler/innen im 7. Schuljahr in den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in der Schulsprache Deutsch. In: Manno, G.; Egli Cuenat, M.; Le Pape Racine, C.; Brühwiler, C. (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe* (S. 287–309). Waxmann.
- Manno, G.; Le Pape Racine, C. (2016): Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), S. 255–282.
- Oppenheim, R. (2014): Eine (fast) babylonische Sprachverwirrung. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 44.
- Paul, S.; Heinzmann, S. (2019): Sprachaustausch auf der Primarstufe: «Wir sollten kein Englisch reden, sonst lernen wir nie Französisch». *RDZ news*, 2, S. 6–7.
- Peyer, E.; Andexlinger, M.; Kofler, K.; Lenz, P. (2016): Projekt Fremdsprachenevaluati-on BKZ Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests (S. 60). Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, E.; Loder-Buechel, L.; Uldry, I. (2022): *Wortschatz und Digitalisierung* (Bd. 1). Association Babylonia Suisse.
- Peyer, E. (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Fremdsprachenlehrwerken der Deutschschweiz. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 41.
- Pfenninger, S. E.; Lambelet, A. (2017): Guerre des langues et recherche. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 106–107.
- Pogranova, S. (2020): Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande. *Formation et profession*, 28(3), S. 106. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a211>
- Robin, J. (2023): Ni Schulfranz. Ni LCO ... Quelle didactique pour les langues familiales quand elles sont « langues étrangères » ? In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 40–45. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.237>
- Robin, J.; Zimmermann, M. (Hrsg.) (2022): *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung: Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain? / An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?* Peter Lang International Academic Publishers.
- Schedel, L.; Bonvin, A. (2017): Phase pilote English in Mind 11e: Évaluation de la cinquième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2015-2016) (S. 1–4). Institut de recherche et de documentation pégagogique.
- Schmelter, L.; Göbel, K.; Buret, J.; Frede, G. (2019): Französisch als zweite Fremdsprache: Interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert. Erste Ergebnisse einer quasiexperimentellen Studie zum multiplen sprachenlernen. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 22.

- Schwab-Berger, S. (2016): First experiences with a multilingual approach in the Passepartout programme. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 18–19.
- Singh, L. (2017b): Introduction d'un nouvel enseignement du français et de l'anglais en Suisse alémanique: Évaluation scientifique de la phase pilote Passepartout: Résumé et bilan. *irdp FOCUS*, 03.2017, 1.5.
- Singh, L.; Bonvin, A. (2015): Phase pilote English in Mind 10e: Évaluation de la quatrième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2014-2015) (S. 1–3). Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Singh, L.; Elmiger, D. (Hrsg.) (2017): Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout Schuljahre 2009–2016. IRDP.
- Stamm, M. (2014): Frühe Förderung und Bildungspolitik. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 31–35.
- Steffen, G.; Vuksanović, I. (2019): Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, S. 1–11.
- Todisco, V. (2013): Valorizzare tutte le lingue nella scuola. Convegno sul plurilinguismo ad Ascona. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 80–86.
- Udry, I.; Berthele, R. (2019): Dreisprachige Primarschulen: Theoretische Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten. Bericht des Instituts für Mehrsprachigkeit (S. 27). Institut für Mehrsprachigkeit.
- Wiedenkeller, E. (2013): Panorama détaillé des études cantonales sur l'enseignement des langues étrangères (S. 20). Institut für Mehrsprachigkeit. <http://edudoc.ch/record/112669>
- Zappatore, D. (2015): FREPA: How useful is it for (future) language teachers in Switzerland? In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 70–73.

A 1.5 Weitere Publikationen

- Alvir, S.; De Vito, T.; Marruncheddu, S.; Riviuccio, P.; De Lurdes Gonçalves, M.; Veillette, J. (2023): Le matériel didactique pour l'enseignement de langues et cultures d'origine: Pluralité de regards et de paroles. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 24–27. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.263>
- Elmiger, D. (2020): Lernziele in den Lehrplänen für Fremdsprachenfächer an schweizerischen Gymnasien: Vergleich der erwarteten Leistungen in verschiedenen Lernbereichen. <https://doi.org/10.5169/SEALS-978696>
- Favre, M.; Gajo, L. (2016): Apprendre dans le plurilinguisme: Contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Linguagem*, 10(4), S. 1'481–1'498. <https://doi.org/10.14393/dl27-v10n4a2016-13>
- Gajo, L. (2022): From Language Planning to the Didactization of Plurilingualism: A Swiss Perspective. In: Prasad, G.; Auger, N.; Le Pichon Vorstman, E. (Hrsg.), *Multilingualism and Education. Researcher's Pathways and Perspectives* (1. Aufl., S. 142–149). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009037075.017>

Ghisla, G.; Bausch, L.; Boldrini, E. (2013): Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 2, S. 48–58.

Grin, F.; Masiero, I. (2024): Vorteile der Schweizer Mehrsprachigkeit für Individuen und Gesellschaft. Eine kurze Übersicht. <https://centre-plurilinguisme.ch/fr/node/6124>

Isler, D.; Wiesner, E. (2025): Kommunikative Formen im Kindergarten – ihre Bedeutung für die schulische Sozialisation und sprachliche Bildung (2. Auflage). Juventa Verlag.

Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E. (2014): Die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Blick—Ein inklusives Bildungskonzept. In: *Babylonia Journal of Language Education*, 1, S. 36–40.

Laenzlinger, C.; Soare, G. (2019): Interlangue et enseignement des langues en contexte plurilingue. *Cahiers de linguistique française*, 33, S. 353–380. <https://doi.org/10.13097/3FIS-GFFZ>

Thonhauser, I. (2020): Die «attività connesse con lo scritto»: Heilige Kuh oder goldenes Kalb der Sprachendidaktik? In: *Babylonia Journal of Language Education*, 3, S. 14–17.

A 2 Analyseraster (MAXQDA-Codierungen)

DA 1: Analyseraster (MAXQDA-Codierungen)

Hauptkategorie (MAXQDA-Codeset)	Teilkategorie	Code (MAXQDA-Label)	Subcodierungen
SUS – Merkmale der Schülerinnen/Schüler	Beginn Fremdsprachenunterricht (Klassenstufe)	Alter_Beginn	Früh (1.–2. Kl.); Mittel (3.–4. Kl.); Spät (5.–6. Kl.)
	Motivationstyp	Motivationstyp	Intrinsisch; Extrinsisch; Integrativ; Instrumental
	L1-Kompetenz (Fähigkeiten Lernender in Erstsprache)	L1_Kompetenz	Lesen; Schreiben; Mündlich
	Sozioökonomischer Status	Sozialökonomischer_Status	Niedrig; Mittel; Hoch
	Geschlecht	Geschlecht	Männlich; Weiblich; Divers
	Migrationshintergrund	Migrationshintergrund	Keiner; 1. Generation; 2. Generation
	Affektive Faktoren	Affektive_Faktoren	Angst; Einstellung (Spas am Unterricht); Selbstwirksamkeit
	Sprachbereich	Sprachbereich	Hören; Sprechen; Lesen; Schreiben;
LP – Merkmale der Lehrpersonen	Sprachkompetenz-Niveau	Sprachkompetenz_Niveau_SUS	A1; A2; B1 B2; C1; C2
	Lehrbefähigung / Abschluss	Qualifikation	Primarlehrbefähigung; Sekundarlehrbefähigung; Keine_Befähigung

Hauptkategorie (MAXQDA-Codeset)	Teilkategorie	Code (MAXQDA-Label)	Subcodierungen
	Sprachkompetenz-Niveau	Sprachkompetenz_Niveau	A1; A2; B1 B2; C1; C2
	Umfang Erstausbildung (ECTS)	Erstausbildung	<15 ECTS; 15–29 ECTS; ≥ 30 ECTS
	Weiterbildung (Stunden)	Weiterbildung_Stunden	<10 h; 10–29 h; ≥ 30 h
	Didaktische Kompetenz	Didaktische_Kompetenz	Hoch; Mittel; Niedrig
	Berufsmotivation	Lehrpersonenmotivation	Karriere; Altruistisch; Entwicklung
	Berufserfahrung (Jahre)	Berufserfahrung_Jahre	0–5; 6–15; 16+
	Einstellung zum Frühbeginn	Einstellung_Frühbeginn	Positiv; Neutral; Negativ
CLSCH – Klasse/Schule	Klassengrösse	Klassengrösse	≤ 15; 16–24; ≥ 25
	Sprachliche Diversität	Sprachliche_Diversität	Niedrig (< 10 % L2); Mittel (10–30%); Hoch (> 30%)
	Schultyp	Schultyp	Basisstufe; Regelklasse; Teilimmersion
	Ressourcen	Ressourcen	Standard_Lektionen; Unterstützungspersonal; Technische_Ressourcen
	Sprachpolitik der Schule (z.B. Austauschwochen obligatorisch, CLIL-Strategie, Leseförderkonzept in FS)	Sprachpolitik	Politik_Ja; Politik_Nein
	Unterstützung durch SL (Indikatoren: Budgetprioritäten, Fortbildungsfreigabe, Feedback-Kultur)	Schulleitung_Unterstützung	Hoch; Mittel; Niedrig
TEACH – Unterricht	Unterrichtsmodell	Unterrichtsmodell	Kursorisch (herkömmlicher, sequenzieller FS-Unterricht); CLIL (Sachfach (z.B. NMG) in FS, ≥ 30%); Teilimmersion (einzelne Module/Fächer in FS (20–49%)); Austausch (physische oder virtuelle Austauschformate)
	Zeitaufwand pro Woche	Zeitaufwand_pro_Woche	≤ 2 Lek.; 3–4 Lek.; ≥ 5 Lek.
	Kontinuität / Übergänge	Kontinuität	Fragil; Strukturiert; Spiral; Bruch
	Lehr- und Lernmittel	Lehr_Lernmaterial	Passepartout; Eigenmaterial; Digital; Andere
	Digitale / KI-Tools	Digitale_KI_Werkzeuge	Keine; Basis; Fortgeschritten
	Aufgabentypen	Aufgabentypen	Kommunikativ; Grammatik; Projekt; Gemischt

<i>Hauptkategorie (MAXQDA-Codeset)</i>	<i>Teilkategorie</i>	<i>Code (MAXQDA-Label)</i>	<i>Subcodierungen</i>
OUTCOME – Ergebnisse	Leistungserfassung	Leistungserfassung	Formativ; Summativ; Peer
	Differenzierung	Differenzierung	Keine (Frontal, einheitliches Niveau); Niveau (Aufgaben in 2–3 Niveaustufen); Individuell (individuelle Lernpläne)
	Niveau	Niveau	A1; A2; B1; B2; C1; C2
	Standardisierte Tests	Standardisierte_Tests	EKS (Evaluation Kompetenzen Sprachen in früheren Passepartout-Studien; ÜGK (Überprüfung Grundkompetenzen, EDK); Other (Cambridge, DELF Prim usw.)
	Affektive Ergebnisse	Affektive_Ergebnisse	Motivation; Angst; Einstellung
	Transfereffekte	Transfereffekt	Positive (Verbesserung Deutsch-Grammatik durch FS-Unterricht); Negative (Störung anderer Fächer); None (kein signifikanter Befund)
METHOD – Studien-design	Forschungsdesign	Forschungsdesign	Experimentell; Quasi-Experimentell; Längsschnitt; Mixed; Fallstudie
	Stichprobengrösse	Stichprobengrösse	Klein < 50; Mittel 50–200; Gross > 200
	Datentyp	Datentyp	Quantitativ; Qualitativ; Gemischt
META – Kontext-Metadaten	Peer-Review-Status	Peer_Review	Ja; Nein
	Kanton	Kanton	BL; BS; SO; CH_andere
	Schulstufe	Schulstufe	Prim; Sek I
	Zielsprache	Target_Lang	DE; FR; EN

Quelle: Darstellung Interface.

A 3 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung Checks Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht»

Standortbestimmung Sprachenkonzept

Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung Checks

Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht

Auftraggeberin RR Monica Gschwind
 Projektleitung Marianne Helfenberger, Beat Lüthy
 Projektbüro Deborah Klemenz, Katrin Schneider
 Autorin Andrea Pfeifer

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage	2
2. Auftrag	2
3. Lösungsbeschreibung	2
4. Ergebnisbericht	3
Einflussfaktoren und Entwicklung der Leistungen in den Checks in den Fächern	
Französisch und Englisch	3
4.1 Leistungsmessungen zur individuellen Förderung im Bildungsraum	
Nordwestschweiz	3
4.2 Checks im Kanton Basel-Landschaft seit 2013 in der Primar- und	
Sekundarschule	3
4.3 Daten und Methoden	4
4.4 Ergebnisse	5
4.5 Zusammenfassung	15
Referenzen	15

1. Ausgangslage

Die interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Sprachenunterrichts vom 19. November 2004 zwischen den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis löste Konzeption und Umsetzung des Projekts «Passepartout» (2013-2018) aus. Ziel war, «den künftigen Fremdsprachenunterricht gemeinsam zu entwickeln und in Fragen der Didaktik, der Stundentafeln, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils der Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine hohe Koordination und Kohärenz zu erreichen».¹ Eine für alle Sprachen gemeinsame Sprachendidaktik, die Orientierung am europäischen Sprachenportfolio und an den Kompetenzmodellen und Minimalstandards von HarmoS sollten die sogenannte *funktionale* Mehrsprachigkeit fördern. Damit ist gemeint, dass (in der obligatorischen Schule) eine funktionierende Kommunikation gegenüber einer perfekten Sprachbeherrschung das primäre Ziel sei. Als Massnahmen waren insbesondere die Förderung des bilingualen Unterrichts in der obligatorischen Schule, der Austausch zwischen den Sprachregionen zugunsten der kulturellen und sprachlichen Interaktion, die Evaluation der Lehr- und Lernmaterialien und die Weiterbildung der Lehrpersonen auf das Sprachniveau C1 und C2 vorgesehen.

Bei Einführung des Sprachenkonzepts wurde eine Überprüfung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Checks) nach soziodemographischen Merkmalen in Aussicht gestellt. Die ÜGK sind ein Mittel, den Harmonisierungsgrad der Kantone zu überprüfen und messen ebenfalls die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Während die Checks jährlich wiederholt werden, handelt es sich bei den ÜGK jeweils um einmalige Erhebungen in spezifischen Schuljahren zu bestimmten Schulfächern respektive Kompetenzbereichen. Die ÜGK-Ergebnisse sollen anhand des Kontextfragebogens für weitere Analysen genutzt werden.

Nebst der im Projektauftrag des gesamten Projekts Standortbestimmung Sprachenkonzept skizzierten Forschungslage sind die Ausgangs- und Rechtsgrundlage, Ziele, Strategiebezug und Umsetzung von Vorgaben, Organisation, Risiken und Kommunikation des Gesamtprojekts auch für Teilprojekt 2 massgebend. Spezifika für Teilprojekt 2 werden in der vorliegenden Lösungsbeschreibung ergänzt.

2. Auftrag

Der Bildungsrat erteilte der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft (BKSD) am 15. März 2023 den Auftrag zur Durchführung einer Standortbestimmung zum Sprachenkonzept Volksschule Basel-Landschaft. Die Bildungsdirektorin hat das AVS und die Abteilung Bildung mit der Durchführung der Standortbestimmung betraut und den Projektauftrag für das Gesamtprojekt am 21.01.2025 genehmigt. In Teilprojekt 2 sollen Zusatzanalysen zu den Leistungen in den Checks nach soziodemographischen Merkmalen und zu den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts und der Lehrpersonen anhand der ÜGK-Daten durchgeführt werden.

3. Lösungsbeschreibung

Im Rahmen des Projekts Standortbestimmung Sprachenkonzept soll eine Zusatzauswertung der Checks P5 bis S3 im Kanton Basel-Landschaft durchgeführt werden. Im Zentrum steht die Frage nach den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Französisch und Englisch, die in Baselland zur Schule gehen. Die Ergebnisse sollen in einem Bericht

¹ (Furter, 2018, S. 7)

festgehalten werden. Der Bericht soll in das Konzept der Checks einführen, die Fragestellung präzisieren, Datengrundlage und Methoden darstellen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit deren sozio-demographischen Merkmalen verknüpfen.

4. Ergebnisbericht

Einflussfaktoren und Entwicklung der Leistungen in den Checks in den Fächern Französisch und Englisch

4.1 Leistungsmessungen zur individuellen Förderung im Bildungsraum Nordwestschweiz

Seit Ende 2009 bildeten die Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn den Bildungsraum Nordwestschweiz (BRNW) mit dem Ziel, gemeinsam Qualität und Wirksamkeit auf allen Stufen des Bildungssystems zu verbessern (§ 1, Regierungsvereinbarung). Im Bereich der obligatorischen Schule beschlossen die vier Kantone, die bis dahin kantonal verschiedenen Leistungstests ab 2012 schrittweise durch gemeinsame Checks zu ersetzen. Dies sind einheitliche, standardisierte Leistungstests in ausgewählten Fächern. Über die Leistungsmessung hinaus sind die Checks zusammen mit der Aufgabensammlung «Mindsteps» ein individuelles Förderinstrument, welches den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen während des Lernprozesses gibt.

Die Checks werden vom Institut für Bildungsevaluation (IBE; assoziiertes Institut der Universität Zürich) entwickelt, durchgeführt und ausgewertet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten damit eine klassenunabhängige Standortbestimmung. Die Check-Ergebnisse ergänzen die Beurteilung der Lehrpersonen und sind mit den schulischen Anforderungsprofilen des Schweizerischen Gewerbeverbands vergleichbar. Somit kommt ihnen eine Bedeutung im Berufswahlprozess zu. Am Ende der Sekundarschule erhalten die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum Zeugnis ein über ihren individuellen Leistungsstand aussagekräftiges vierkantones Abschlusszertifikat.

Darüber hinaus dienen die Checks den Lehrpersonen und Schulleitungen als Datengrundlage für die Unterrichts- und Schulentwicklung (siehe Ender et al., 2017, S. 156–171). Für die Kantone stellen die Checks eine wichtige Basis für das Bildungsmonitoring und die Systementwicklung dar, weil die Leistungen ganzer Jahrgänge nach soziodemographischen Merkmalen interkantonal verglichen werden können.

4.2 Checks im Kanton Basel-Landschaft seit 2013 in der Primar- und Sekundarschule

Im Kanton Basel-Landschaft begann die Durchführung ab 2013 mit je zwei Checks in der Primarschule (P3 in der 3. Klasse und P6 in der 6. Klasse) und in der Sekundarschule (S2 in der 2. Sekundarklasse und S3 in der 3. Sekundarklasse). Anstelle des Checks P6 findet seit 2019 der Check P5 gegen Ende der 5. Klasse statt. Seit 2019 werden sämtliche Checks regelmässig durchgeführt.

Abbildung 1 Übersicht über die Checks

Check	Zeitpunkt	Fächer	Durchführung
Check P3	Am Anfang der 3. Klasse der Primarschule	Deutsch und Mathematik	Papiertest

Check P6 / Check P5 ab 2019	Am Anfang der 6. Klasse der Primarschule Gegen Ende der 5. Klasse der Primarschule	Deutsch, Mathematik, Französisch, Natur und Technik (freiwillig)	Papier- oder Online-Test
Check S2	Mitte der 2. Klasse der Sekundarschule	Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, Natur und Technik	Mehrheitlich Online-Test
Check S3	Gegen Ende der 3. Klasse der Sekundarschule	Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, Natur und Technik	Mehrheitlich Online-Test

Quelle: Abbildung in Anlehnung an (Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz, Arbeitsgruppe «Checks und Aufgabensammlung» (Hrsg.), 2021, S. 6).

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, werden im Kanton Basel-Landschaft die Fächer Deutsch und Mathematik ab Check P3 geprüft. Ab Check P5 kommen die erste Fremdsprache Französisch und freiwillig Natur und Technik dazu. Ab Check S2 wird das Fach Natur und Technik obligatorisch und die zweite Fremdsprache Englisch neu getestet.

Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Sprachfächer Französisch und Englisch. In diesen beiden Fächern werden anhand der Checks jeweils drei Kompetenzbereiche geprüft. Es sind dies «Hören» und «Lesen» ab 2016 (Französisch) respektive 2017 (Englisch) sowie «Schreiben» ab 2017 (Englisch) respektive 2018 (Französisch) in jedem zweiten Jahr.

Analysen und Bericht wurden analog dem Kapitel im Bildungsbericht des Kantons Basel-Landschaft 2023 für Französisch und Englisch durchgeführt (Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion (Hrsg.), 2024, S. 39).

Kleine bis vernachlässigbare Unterschiede zwischen den Kantonen

Im Jahr 2022 sind die Unterschiede zwischen dem Kanton Basel-Landschaft und den übrigen Nordwestschweizer Kantonen Aargau, Basel-Stadt und Solothurn in den Fächern Französisch und Englisch der Checks P5 bis S2 klein ($0,2 \leq d < 0,5$) bis vernachlässigbar ($d < 0,2$; siehe [Ausführungen zu Cohen's d weiter unten](#)). In den Checks P5 und S3 sind die Leistungen im Kanton Basel-Landschaft ein klein wenig besser als im Kanton Solothurn und im Check S3 in Französisch etwas schlechter als im Kanton Aargau (IBE, o. J.).

4.3 Daten und Methoden

Die folgenden Resultate basieren auf Zusatzanalysen des IBE. Datengrundlage sind die Ergebnisse der Checks P5 bis S3 im Kanton Basel-Landschaft in den Jahren 2016 bis 2022 in den Fächern Französisch und Englisch.

Abbildung 2 Übersicht über die Datengrundlage

Check	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
P5/6	2443	2505	2554	2730	2610	2826	2673	20694
S2		2644	2492	2605	2715	2723	2922	16101
S3			2584	2357		2563	2541	10045

Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023).

Bemerkungen: Die Farben zeigen an, welche Checks in welchem Jahr ein Schülerinnen-/Schülerjahrgang bei regulärer Schullaufbahn absolviert hat. Dessen Zusammensetzung kann sich jedoch über die Jahre verändern. Anstelle des Checks P6 findet

seit 2019 der Check P5 gegen Ende der 5. Klasse statt, mit Ausnahme des Jahres 2020 aufgrund der Covid19-Pandemie. Der Check S3 fiel im Jahr 2020 ebenfalls aufgrund der Covid19-Pandemie aus.

Im Folgenden steht die Frage im Zentrum, welche Leistungen Schülerinnen und Schüler in Französisch und Englisch erbringen, die das öffentliche Baselbieter Schulsystem durchlaufen haben. Aus der Analyse ausgeschlossen wurden daher Checkergebnisse von Schülerinnen und Schülern, wenn sie in einer Privat-, Sonder- oder Heimschule absolviert wurden. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern einer Fremdsprachenintegrationsklasse, da es sich hier um meist frisch aus dem Ausland eingewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse handelt. Die Testresultate von Schülerinnen und Schülern, die aus dem Inland zugezogen sind, wurden einbezogen. Daher beschreiben die Ergebnisse mehrheitlich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, welche die öffentliche Schule des Kantons besucht haben.

Die Check-Daten wurden mit Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) verknüpft. Sie wurden mit Informationen zu soziodemografischen Merkmalen wie beispielsweise der Erstsprache und zu Ereignissen im Bildungsweg wie dem Besuch einer Einführungsklasse aus der Statistik der Lernenden (SdL) ergänzt. Weitere zusätzliche Information wie der Migrationsstatus stammen aus der Statistik der Bevölkerung und Haushalte (STATPOP).

Nicht berücksichtigt wurden Checkergebnisse, wenn die Punktezahl in Französisch oder Englisch aufgrund eines fehlenden Teilergebnisses in einem Kompetenzbereich (z. B. Lesen) nicht berechnet werden konnte. Checkergebnisse von Personen mit fehlenden respektive unklaren oder inkonsistenten Angaben in Gruppierungsvariablen wie beispielsweise Geschlecht oder Alter sind in den jeweiligen Auswertungen ebenfalls nicht enthalten. Im Weiteren mussten Checkergebnisse von Personengruppen ausgeschlossen werden, bei denen die Qualität der Datenverknüpfung ungenügend war. Dies war beispielsweise bei der Bestimmung der Schülerinnen und Schüler der Fall, die eine Einführungsklasse besucht hatten.

Aufgrund der methodischen Konstruktion der Checks sind Vergleiche der Punktzahlen zwischen Fächern sowie über die Checks von P3 bis S2 nicht möglich. Unterschiede zwischen Gruppen lassen sich aber anhand der Effektgrösse Cohen's d für Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen einschätzen, welche die Differenz zwischen den beiden Mittelwerten ins Verhältnis zur Summe der Streuungen setzt. Unterschiede mit $d < 0,2$ können als vernachlässigbar, $0,2 \leq d < 0,5$ als klein, $0,5 \leq d < 0,8$ als mittel und $d \geq 0,8$ als gross beurteilt werden. In der Ergebnisbeschreibung werden die d -Werte nicht angegeben, sondern sprachlich formuliert.

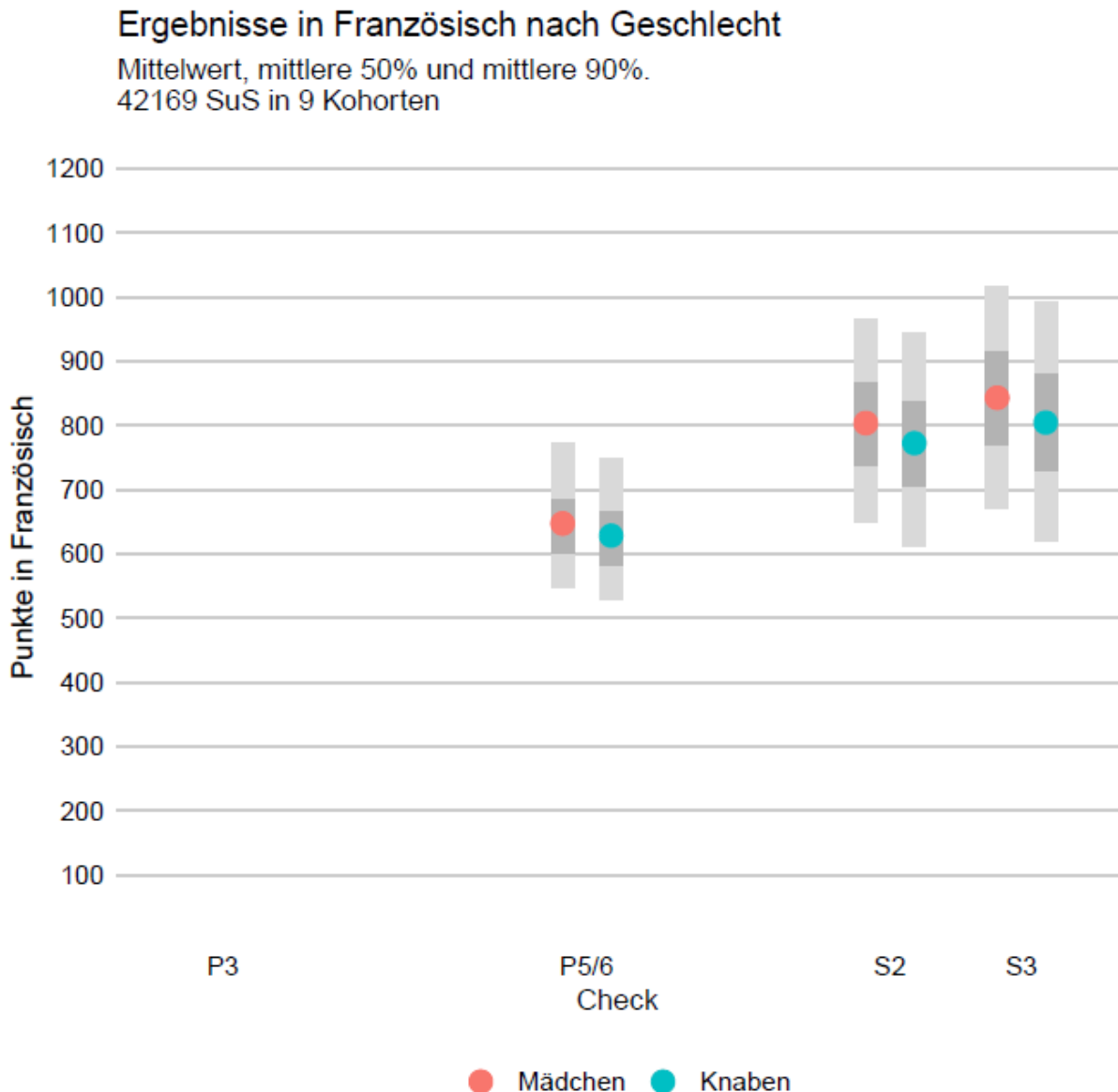
In den Abbildungen sind die Verteilungen der Check-Ergebnisse dargestellt. Der Punkt markiert den Mittelwert. Der dunkle Balkenteil zeigt die mittleren 50 Prozent der Ergebnisse zwischen dem 25. und dem 75. Perzentil. Der Balken insgesamt bildet die mittleren 90 Prozent der Ergebnisse zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil ab.

4.4 Ergebnisse

Mädchen sind in Französisch leicht besser

In Abbildung 3 ist dargestellt, wie sich die Leistungen in Französisch nach Geschlecht verteilen und die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Bildungsverlauf entwickeln. Sie zeigt im Mittel höchstens kleine geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede. So erzielen Mädchen in allen drei Checks durchschnittlich leicht bessere Leistungen ($0,2 \leq d < 0,5$). In Englisch sind die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern hingegen vernachlässigbar ($d < 0,2$).

Abbildung 3 Ergebnisse in Französisch nach Geschlecht



Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023).

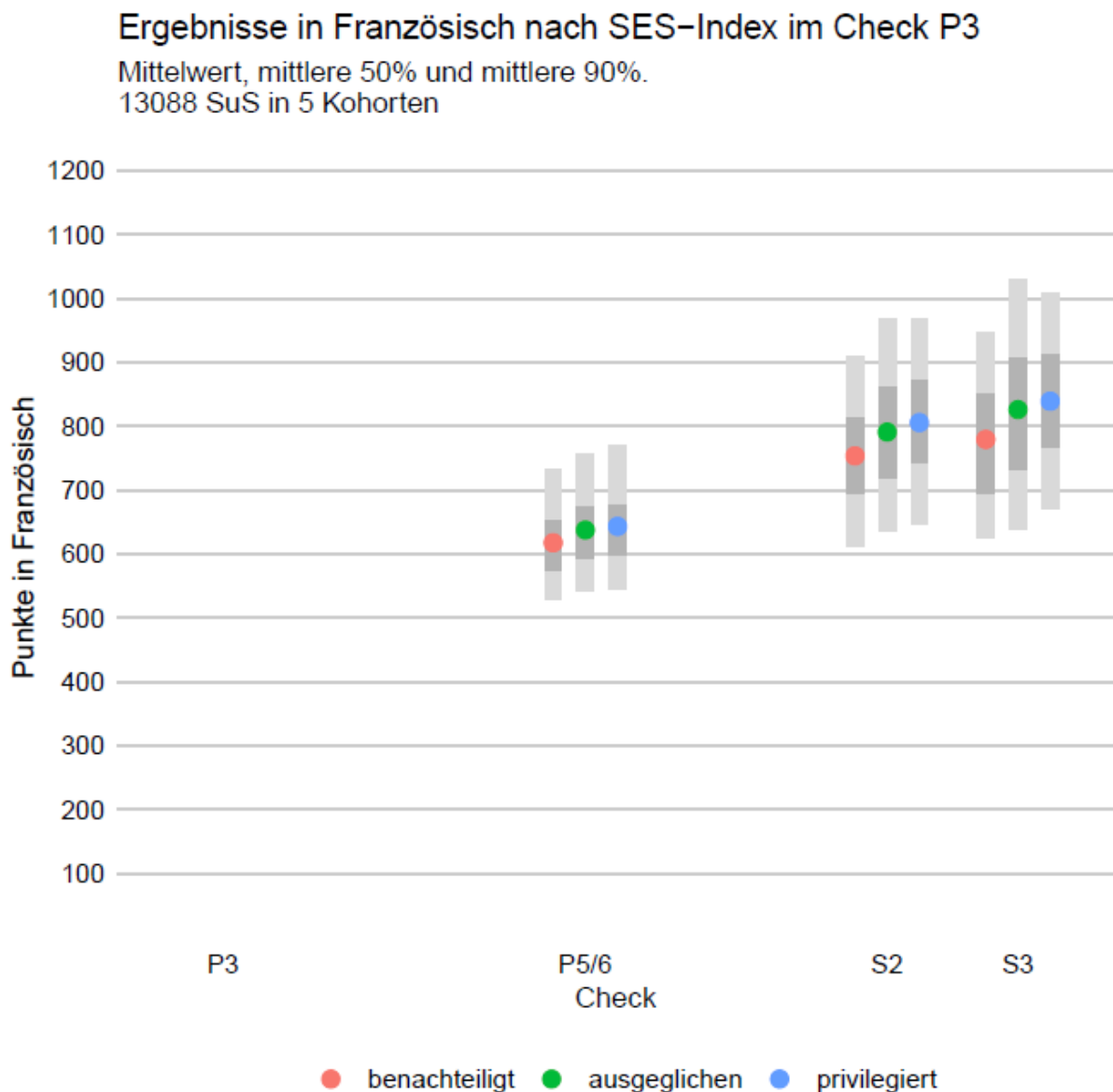
Bemerkungen: Ergebnisse von 42'169 Schülerinnen und Schülern in 9 Jahrgängen.

Schülerinnen und Schüler schneiden in privilegierten Klassen besser ab als in benachteiligten

In Abbildung 4 ist für das Fach Französisch der Zusammenhang zwischen der mittleren Punktzahl der Schülerinnen und Schüler und dem sozioökonomischen Status einer Klasse (siehe Definition unterhalb der Abbildung) dargestellt. Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, die nach Einschätzung der Klassenlehrperson zum Zeitpunkt des Check P3 über einen mittleren (d. h. ausgeglichenen) oder privilegierten Status verfügt, schneiden durchschnittlich besser ab als solche in benachteiligten Klassen. Zwischen den Checks P5 und S3 verstärken sich zudem die Unterschiede. Sind sie beim Check P5 in Französisch noch klein, sind sie zwischen privilegierten und benachteiligten Klassen bei den Checks S2 und S3 als mittel einzustufen.

Auch im Fach Englisch (nicht dargestellt) zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Leistung und sozioökonomischem Status der Klasse sowie ein Anwachsen des Unterschieds zwischen zweiter und dritter Sekundarklasse.

Abbildung 4 Ergebnisse in Französisch nach sozioökonomischem Status (SES_Index) der Klasse im Check P3



Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023).

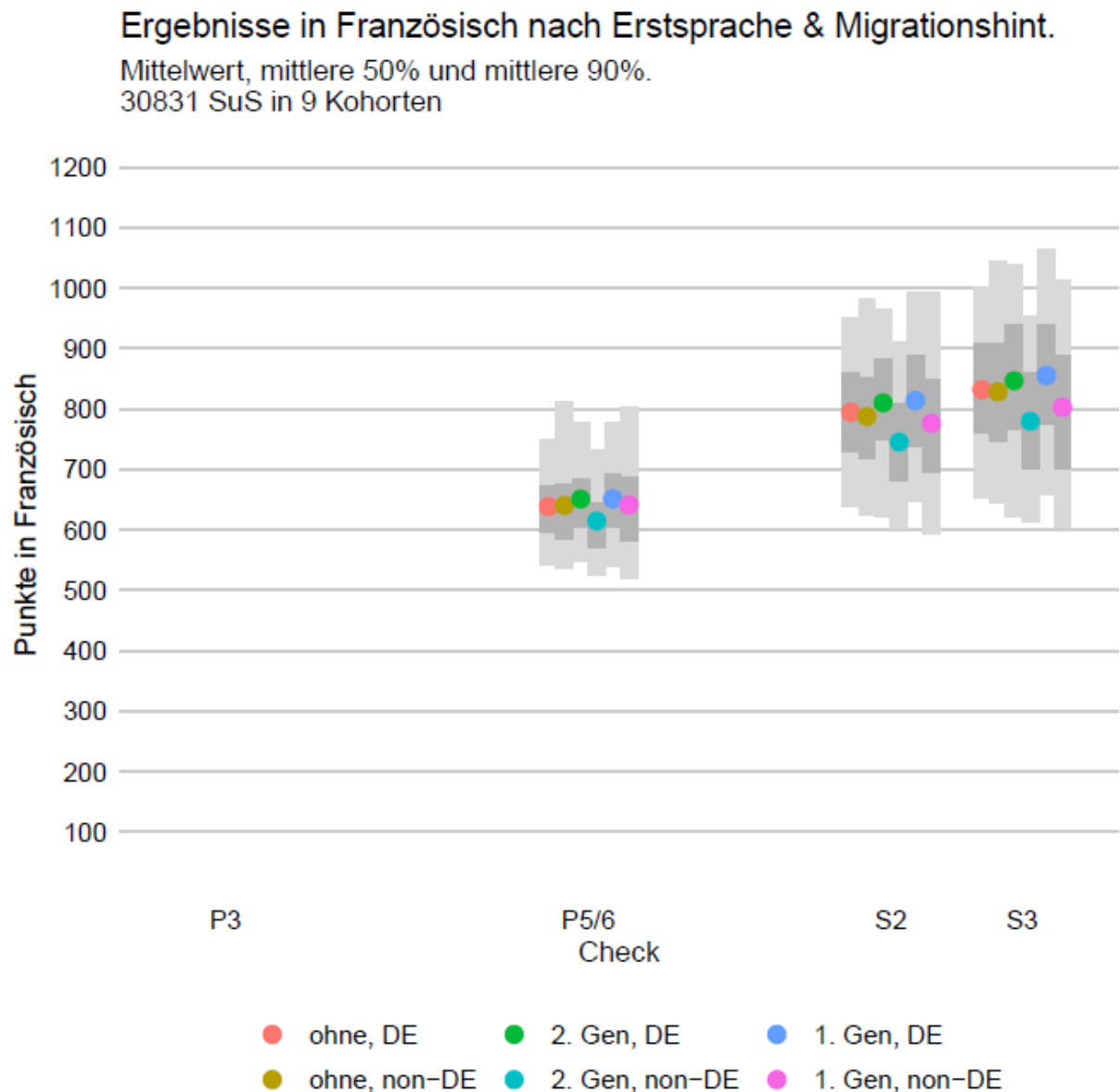
Bemerkungen: Ergebnisse von 13'088 Schülerinnen und Schülern in 5 Jahrgängen.

Der sozioökonomische Status der Klasse wird als SES-Index (privilegiert, ausgeglichen, benachteiligt) gemäss Einschätzung der Klassenlehrperson(en) zum Zeitpunkt des Checks P3 erhoben. Er setzt sich zusammen aus dem Anteil Kinder in der Klasse mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss, mit Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren), mit Familiensprache nicht Deutsch, in finanziell privilegierten Verhältnissen und Angaben zum Wohngebiet der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (privilegiert – benachteiligt).

Migrierte deutschsprachige Schülerinnen und Schüler erzielen bessere Leistungen als Migrierte mit einer anderen Erstsprache

Werden Leistungsunterschiede in Französisch und Englisch getrennt einerseits nach Erstsprache und andererseits nach Migrationsstatus analysiert, ergibt sich folgendes Bild (nicht dargestellt): Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache erzielen im Mittel in Französisch (S2 und S3) und in Englisch (S3) klein wenig bessere Resultate als solche mit einer anderen Erstsprache. In Französisch schneiden migrierte Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation in allen Checks schlechter ab als die übrigen Schülerinnen und Schüler. In Englisch erzielen migrierte Schüler und Schülerinnen der ersten Generation ein klein wenig bessere Ergebnisse als die übrigen Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 5 Ergebnisse in Französisch nach Erstsprache und Migrationshintergrund



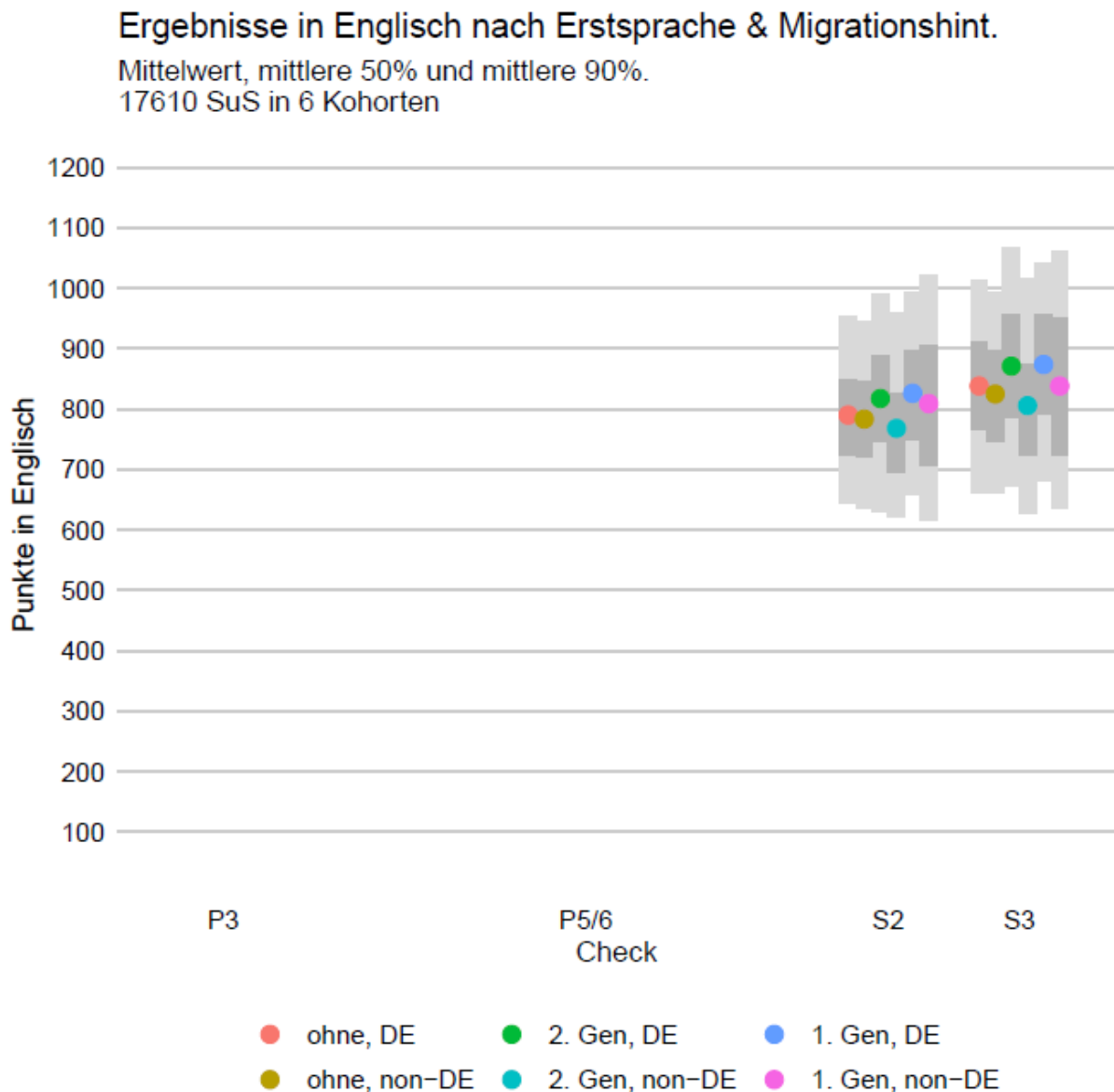
Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023); Bundesamt für Statistik – Statistik der Lernenden und Statistik der Bevölkerung und Haushalte.

Bemerkungen: Ergebnisse von 30'831 Schülerinnen und Schülern in 9 Jahrgängen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in erster Generation sind im Ausland geboren; in zweiter Generation sind beide Elternteile im Ausland, die Schülerinnen und Schüler selber aber in der Schweiz geboren.

Werden die beiden Merkmale Erstsprache und Migrationsstatus in Abbildung 5 kombiniert, zeigt sich in den beiden Fremdsprachen Folgendes: Zwischen nicht migrierten deutsch- und fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern bestehen in allen Checks allenfalls nur vernachlässigbare Unterschiede.

Unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erreichen Deutschsprachige in den beiden Checks an der Sekundarschule bessere Punktezahlen als Fremdsprachige. Dabei sind die Unterschiede in der ersten Generation in den Checks an den Sekundarschulen klein (F: S2 und S3; E: S3) und die Unterschiede in der zweiten Generation in allen Checks mittel. Somit hat die Erstsprache auf die schulischen Leistungen in den Fremdsprachen für Migrierte der zweiten Generation einen stärkeren Einfluss als für Migrierte der ersten Generation und spielt für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund keine Rolle.

Abbildung 6 Ergebnisse in Englisch nach Erstsprache und Migrationsstatus

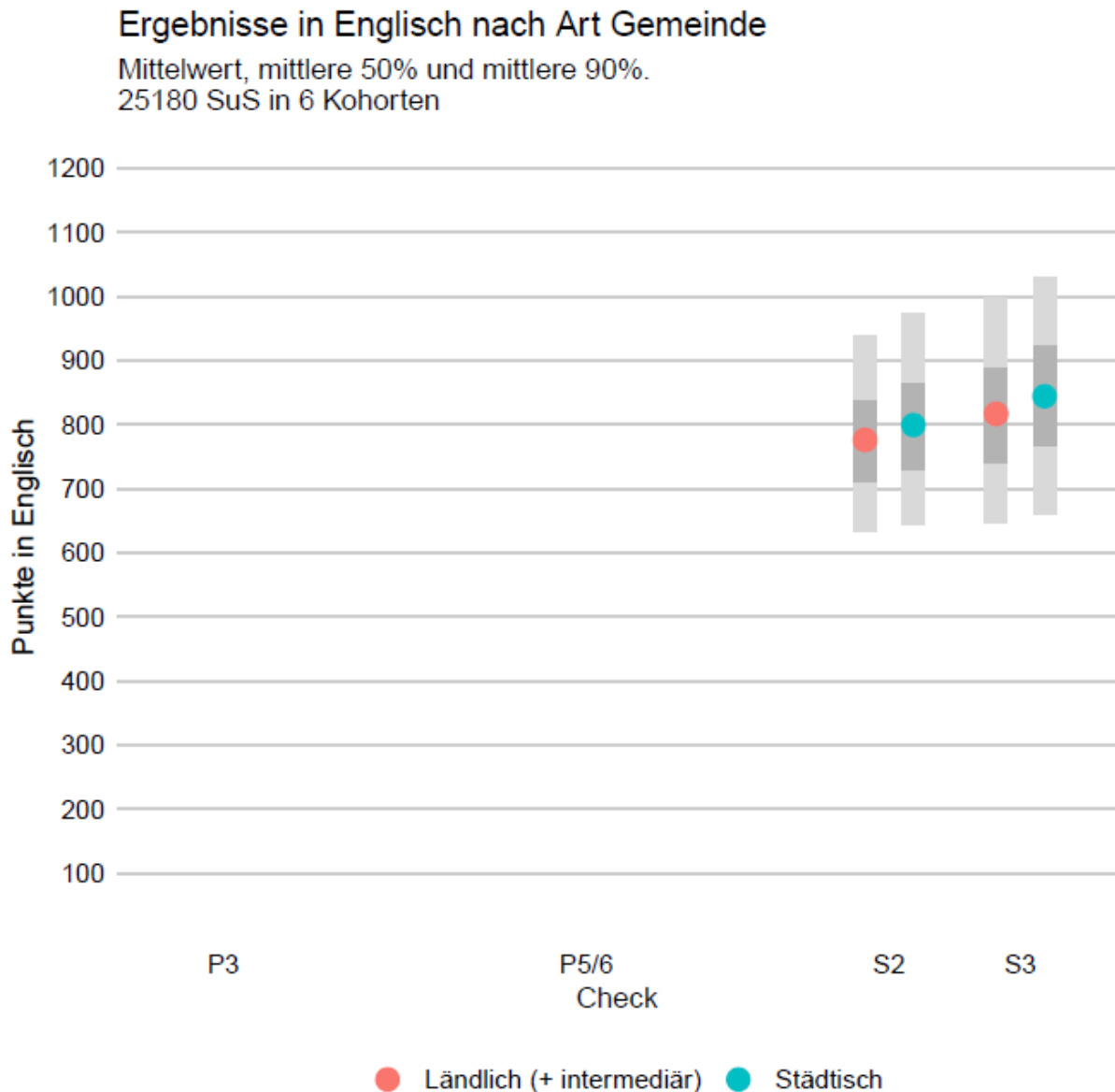


Im Durchschnitt erreichen Schülerinnen und Schüler in städtischen Schulgemeinden in Englisch eine höhere Punktzahl als in ländlichen

Innerhalb des Kantons Basel-Landschaft lassen sich in Englisch im Mittel kleine Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen/intermediären Schulgemeinden (siehe Definition unterhalb Abbildung 6) feststellen. Dabei erzielen Schülerinnen und Schüler in städtischen Schulgemeinden im Durchschnitt eine höhere Punktzahl als Schülerinnen und Schüler in ländlichen respektive intermediären Schulgemeinden.

In Französisch schneiden Schülerinnen und Schüler in städtischen Gemeinden nur beim S3 leicht besser ab als in ländlichen respektive intermediären Gemeinden (kleiner Unterschied; nicht dargestellt).

Abbildung 6 Ergebnisse in Englisch nach Art der Gemeinde



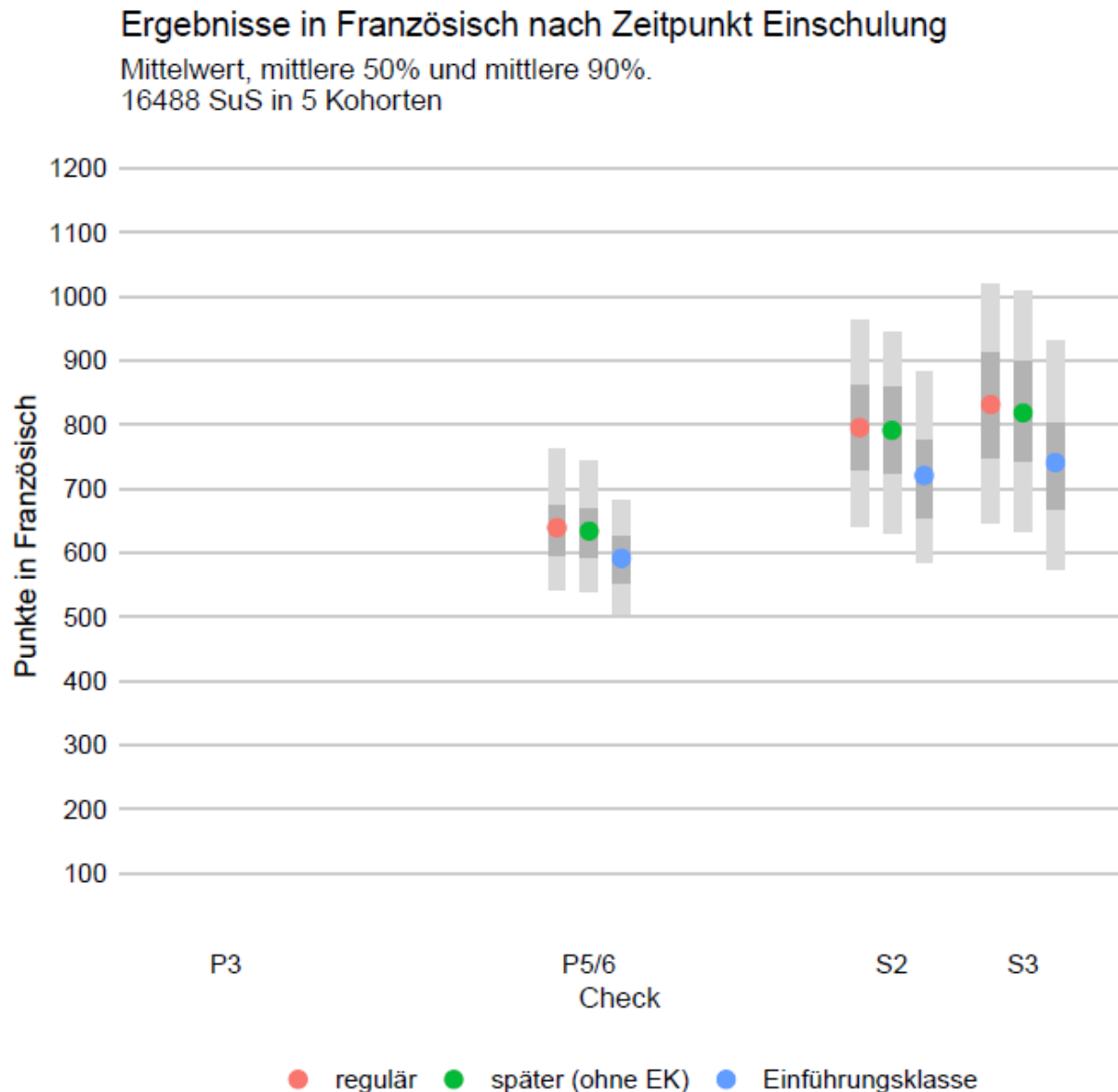
Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023); Bundesamt für Statistik – Statistik der Lernenden und Statistik der Bevölkerung und Haushalte.

Bemerkungen: Ergebnisse von 25'180 Schülerinnen und Schülern in 6 Jahrgängen. Bei den Gemeinden handelt es sich um den Schulstandort. Intermediäre Gemeinden weisen bezüglich Dichte, Grösse und Erreichbarkeit sowohl städtische als auch ländliche Ausprägungen auf.

Im Mittel schlechtere Leistungen trotz Einführungs-klasse und Repetitionen

Schülerinnen und Schüler, welche im Kanton Basel-Landschaft die Einführungs-klasse besucht haben, erbringen durchschnittlich schlechtere Leistungen in den Fremdsprachen als regulär oder später Eingeschulte (Abbildung 7). Es handelt sich sowohl in Französisch als auch in Englisch (nicht dargestellt) um mittlere Unterschiede. Die Differenz ist beim S3 in Englisch als gross zu bezeichnen.

Abbildung 7 Ergebnisse in Französisch nach Zeitpunkt der Einschulung



Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023); Bundesamt für Statistik – Statistik der Lernenden.

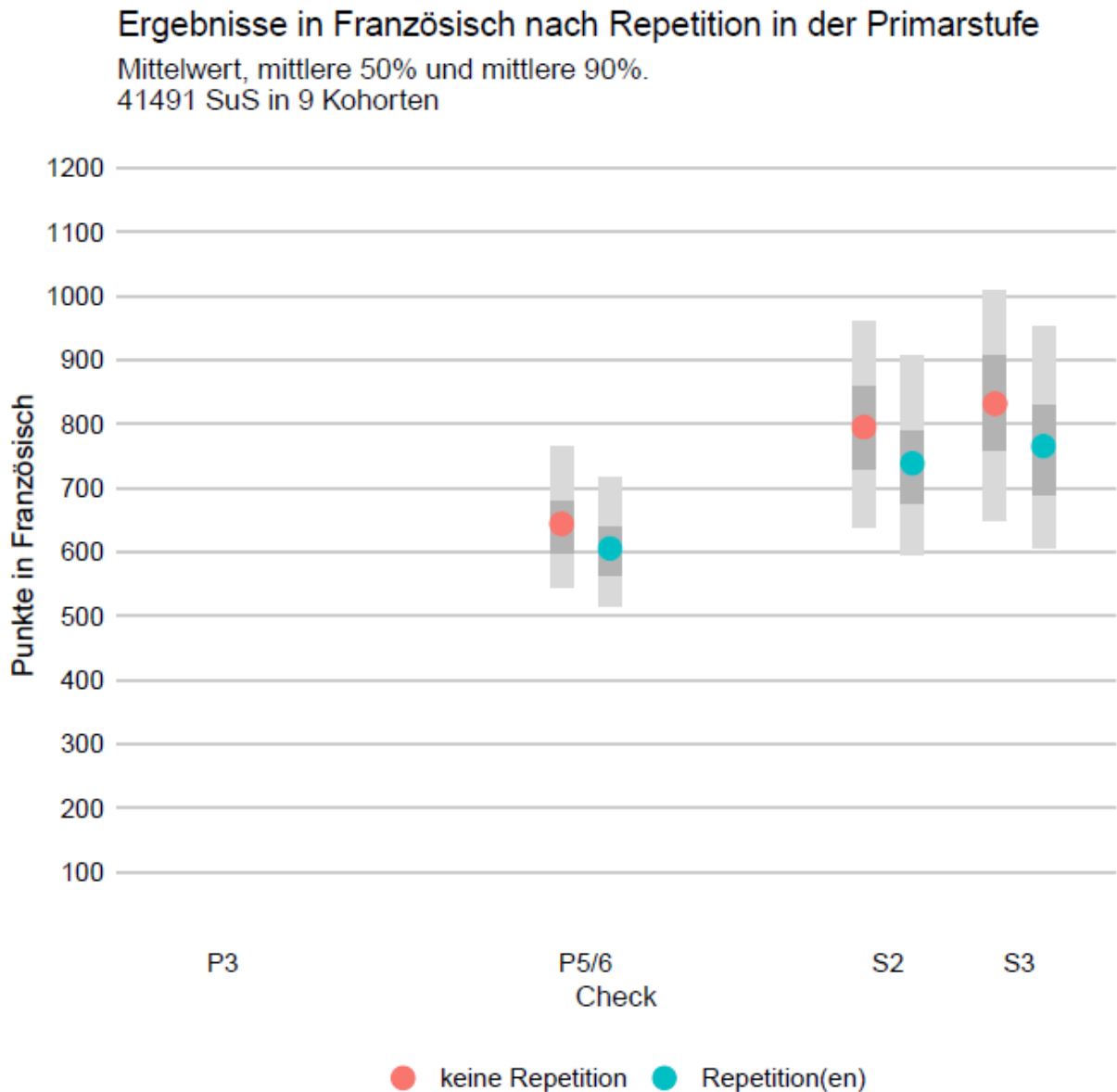
Bemerkungen: Ergebnisse von 16'488 Schülerinnen und Schülern in 5 Jahrgängen. Schülerinnen und Schüler, die nicht im Kanton Basel-Landschaft, sondern in einem anderen Kanton in die erste Primarklasse eingeschult wurden, sind von der Analyse ausgeschlossen.

Innerhalb der Schülerinnen und Schüler, welche im regulären Alter mit der Schule beginnen, sind die Unterschiede in den Fremdsprachen zwischen dem jüngsten, dem mittleren und dem ältesten Drittel in allen Checks vernachlässigbar (nicht dargestellt).

In Abbildung 8 ist ersichtlich, dass Schülerinnen und Schüler mit ein- oder mehrmaligen Repetitionen bis zum Ende der Primarschule im Schnitt in den Checks weniger Punkte erzielen als solche, die in der Primarschule nie repetiert haben. Es handelt sich in Französisch und Englisch um mittelgrosse Differenzen.

Diese Ergebnisse dürfen nicht dahingehend interpretiert werden, dass der Besuch einer Einführungsklasse oder eine Repetition zu schlechteren Leistungen führen würden. Es ist nämlich nicht bekannt, wie viele Punkte die Schülerinnen und Schüler in den Checks erzielt hätten, wenn sie nicht in einer Einführungsklasse gestartet wären oder repetiert hätten. Es stellt sich die Frage, ob Lernende, die eine Einführungsklasse besuchen oder repetieren, leistungsmässig schwächer sind oder weniger gefördert werden.

Abbildung 8 Ergebnisse in Französisch nach Repetition in der Primarschule



Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023); Bundesamt für Statistik – Statistik der Lernenden.

Bemerkungen: Ergebnisse von 41'491 Schülerinnen und Schülern in 9 Jahrgängen. Als Repetition(en) sind ein- oder mehrmalige Repetitionen bis zum Ende der Primarschule erfasst.

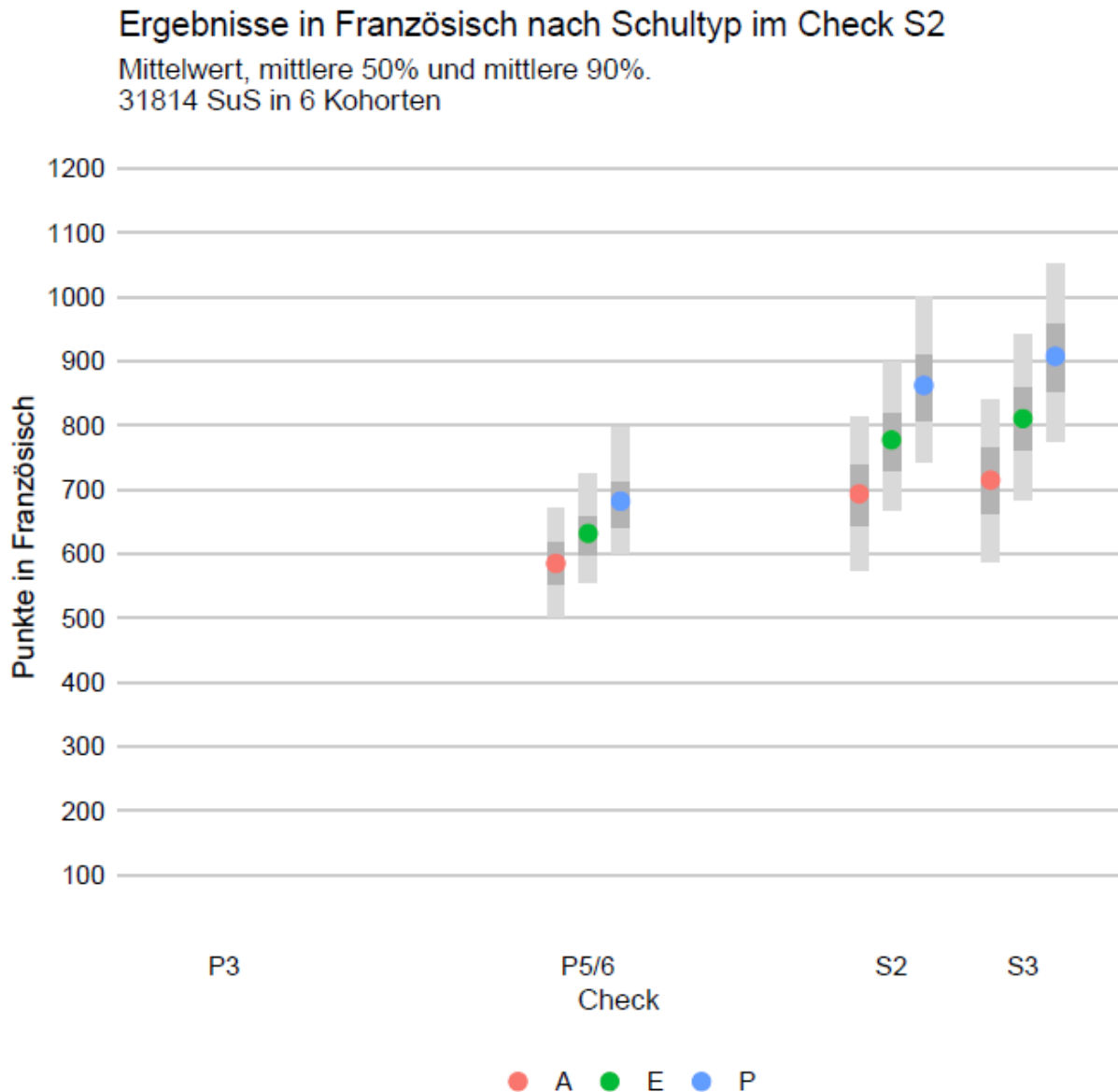
Je höher das Leistungsniveau in der Sekundarschule, desto höher sind die mittleren Punktzahlen

Je höher das Leistungsniveau in der Sekundarschule ist, desto höher sind die mittleren Punktzahlen im Check S2 für Französisch (Abbildung 9) und Englisch (nicht dargestellt). Die Unterschiede in den Testergebnissen sind als gross zu einstufen. In Abbildung 4.2.9 ist auch dargestellt, welche Ergebnisse die Schülerinnen und Schüler im vorangehenden und im nachfolgenden Check (P5/6 und S3) erzielten. Dabei zeigen sich bereits im Check P5/6 im Durchschnitt grosse Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der späteren Leistungszüge. In Englisch vergrössern sie sich zwischen den Checks S2 und S3.

Zudem ist ersichtlich, dass sich die Spannweiten der erzielten Punkte zwischen den Leistungszügen überschneiden. Beim Check S2 in Französisch überlappen sich die Punktzahlen der Schülerinnen und Schüler der Leistungszüge A und E zu 57 Prozent. Zudem könnten

27 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Leistungszug A mit den Leistungen im Niveau P mithalten und 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler des Niveaus E im Niveau P. In Englisch sind die Leistungsüberschneidungen etwas grösser als im Französisch (64%, 36%, 64%).

Abbildung 9 Ergebnisse in Französisch nach Leistungszug der Sekundarschule zum Zeitpunkt des Checks S2



Quelle: Institut für Bildungsevaluation – Bildungsmonitoring basierend auf den Checkdaten (Update 2023).

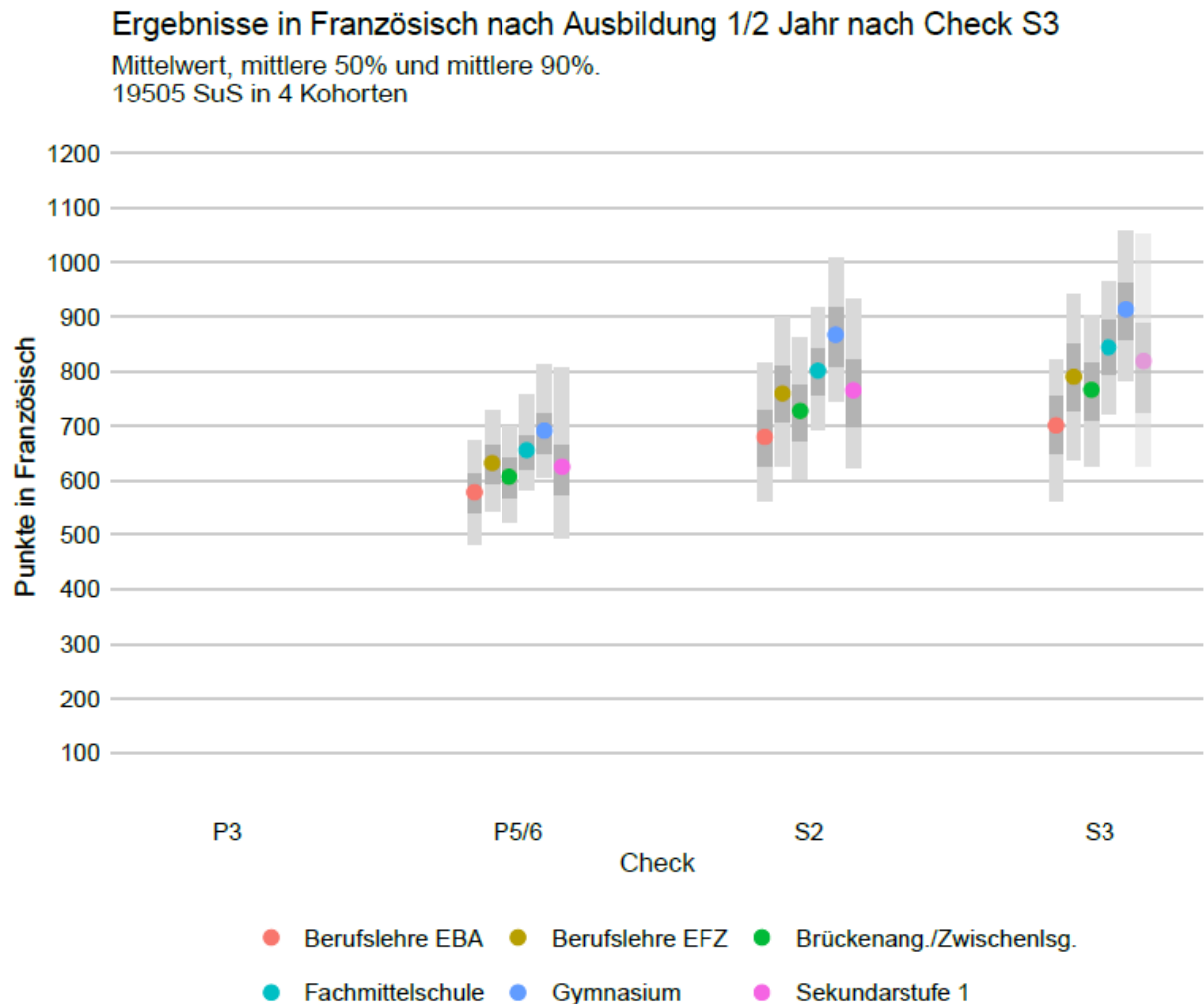
Bemerkungen: Ergebnisse von 31'814 Schülerinnen und Schülern in 6 Jahrgängen.

Im Schnitt grosse Leistungsunterschiede zwischen angehenden EBA- und EFZ-Lernenden sowie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

In Abbildung 10 sind die Check-Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Fach Französisch nach Art der Ausbildung auf Sek II ersichtlich, in der sie sich ein halbes Jahr nach dem Check S3 befinden. Die Resultate zeigen in Französisch (sowie in Englisch; nicht dargestellt), dass die durchschnittliche Punktzahl der späteren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am höchsten ist, gefolgt von den späteren Fachmittelschülerinnen und -schülern, den Lernenden in EFZ-Berufslehren sowie Brückenangeboten respektive Zwischenlösungen und den Lernenden in EBA-Berufslehren. Die Unterschiede sind zwischen allen Schultypen gross

ausser zwischen den EFZ-Berufslehren und der FMS. Diese Ergebnisse sind ein Abbild davon, dass für den Zugang zum Gymnasium höhere Anforderungen gelten als zu vielen EFZ- und EBA- Berufslehren.

Abbildung 10 Ergebnisse in Französisch nach Sek-II-Ausbildung, in der sich die Schülerinnen und Schüler ein halbes Jahr nach Absolvieren des Checks S3 befinden



Innerhalb der beruflichen Grundbildung ist der grosse durchschnittliche Leistungsunterschied beim Check S3 zwischen den angehenden Lernenden in einer EBA- und einer EFZ-Berufslehre bemerkenswert. In beiden Fächern ist er fast so gross wie zwischen den künftigen Lernenden in einer EFZ-Berufslehre und im Gymnasium. Im Weiteren fällt auf, dass die Spannweiten der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die nach der obligatorischen Schule eine EFZ-Berufslehre machen, ausgesprochen gross sind. Der Grund dafür dürfte sein, dass sich die EFZ-Berufslehren aus unterschiedlich anspruchsvollen drei- und vierjährigen Berufsausbildungen mit oder ohne Berufsmaturität (BM) sowie der Vollzeitausbildung Wirtschaftsmittelschule (WMS) zusammensetzen, welche mit EFZ plus BM abgeschlossen wird.

Stabile Ergebnisse über die Zeit

Über die Zeit gibt es keine bedeutenden Veränderungen in den Check-Ergebnissen. Die Unterschiede in der mittleren Punktzahl für Französisch und Englisch sind über die Jahre generell vernachlässigbar. Einzig im Check S2 in Englisch lag sie 2017 ein klein wenig tiefer als 2018 und in den folgenden Jahren. Die Erhöhung zwischen 2017 und 2018 fand unabhängig von der Erstsprache, vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler und von der Art ihrer Schulgemeinde (ländlich/intermediär versus städtisch) statt und betraf alle Schüler- und Schülerinnengruppen ungefähr im gleichen Ausmass. Möglicherweise hat die tiefere Punktzahl im Jahr 2017 damit zu tun, dass der Englisch-Check in diesem Jahr erstmals durchgeführt wurde.

4.5 Zusammenfassung

Mädchen sind in Französisch leicht besser als die Jungen. Deutschsprachige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen in Französisch und Englisch im Mittel bessere Leistungen als fremdsprachige migrierte Schülerinnen und Schüler. Die Unterschiede sind bei Migrierten der zweiten Generation grösser als der ersten Generation. In städtischen Gemeinden schneiden Schülerinnen und Schüler in Englisch und im Check S3 in Französisch leicht besser ab als in ländlichen und intermediären Gemeinden. Über die Zeit gibt es keine wesentlichen Veränderungen in der durchschnittlichen Punktzahl.

4.6 Referenzen

- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion (Hrsg.). (2024). *Bildungsbericht des Kantons Basel-Landschaft 2023*.
- Ender, S., Moser, U., Imlig, F., & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. IBE.
- Furter, R. (2018). *Abschlussbericht zum Projekt Passepartout*. https://www.nwedk.ch/sites/default/files/Passepartout%20Schlussbericht_2019.pdf
- IBE. (o. J.). *Check-Monitoring BRNWCH*. <https://ibe-reporting.shinyapps.io/brnwch>
- Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz, Arbeitsgruppe «Checks und Aufgabensammlung» (Hrsg.). (2021). *Porträt Checks*. <https://www.bildungsraum-nw.ch/schwerpunkte/volksschule>

A 4 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung ÜGK Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht»

Standortbestimmung Sprachenkonzept

Teilprojekt 2 – Zusatzauswertung ÜGK

Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht

Auftraggeberin RR Monica Gschwind
 Projektleitung Marianne Helfenberger, Beat Lüthy
 Projektbüro Deborah Klemenz, Katrin Schneider
 Autorin Andrea Pfeifer

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage	2
2. Auftrag	2
3. Lösungsbeschreibung	2
3.1 Ausgangslage.....	2
3.2 Fragestellung und Zielsetzung.....	3
3.3 Methodisches Vorgehen.....	3
4. Ergebnisbericht	3
Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Erreichen der Grundkompetenzen	3
4.1 Leistungsmessungen zur Überprüfung der kantonalen Harmonisierung	3
4.2 Daten und Methode.....	4
4.3 Ergebnisse	5
Referenzen	10

1. Ausgangslage

Die interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Sprachenunterrichts vom 19. November 2004 zwischen den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis löste Konzeption und Umsetzung des Projekts «Passepartout» (2013-2018) aus. Ziel war, «den künftigen Fremdsprachenunterricht gemeinsam zu entwickeln und in Fragen der Didaktik, der Studentafeln, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils der Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine hohe Koordination und Kohärenz zu erreichen».¹ Eine für alle Sprachen gemeinsame Sprachendidaktik, die Orientierung am europäischen Sprachenportfolio und an den Kompetenzmodellen und Minimalstandards von HarmoS sollten die sogenannte funktionale Mehrsprachigkeit fördern. Damit ist gemeint, dass (in der obligatorischen Schule) eine funktionierende Kommunikation gegenüber einer perfekten Sprachbeherrschung das primäre Ziel sei. Als Massnahmen waren insbesondere die Förderung des bilingualen Unterrichts in der obligatorischen Schule, der Austausch zwischen den Sprachregionen zugunsten der kulturellen und sprachlichen Interaktion, die Evaluation der Lehr- und Lernmaterialien und die Weiterbildung der Lehrpersonen auf das Sprachniveau C1 und C2 vorgesehen.

Bei Einführung des Sprachenkonzepts wurde eine Überprüfung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Checks) nach soziodemographischen Merkmalen in Aussicht gestellt. Die Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) ist ein Mittel, den Harmonisierungsgrad der Kantone zu überprüfen und messen ebenfalls die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Während die Checks ganze Kohorten abbilden können, handelt es sich bei den ÜGK jeweils um Nullmessungen. Die ÜGK-Ergebnisse sollen anhand des Kontextfragebogens für weitere Analysen genutzt werden.

Nebst der im Projektauftrag des gesamten Projekts Standortbestimmung Sprachenkonzept skizzierten Forschungslage sind die Ausgangs- und Rechtsgrundlage, Ziele, Strategiebezug und Umsetzung von Vorgaben, Organisation, Risiken und Kommunikation des Gesamtprojekts auch für Teilprojekt 2 massgebend. Spezifika für Teilprojekt 2 werden in der vorliegenden Lösungsbeschreibung ergänzt.

2. Auftrag

Der Bildungsrat erteilte der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft (BKSD) am 15. März 2023 den Auftrag zur Durchführung einer Standortbestimmung zum Fremdsprachenkonzept Volksschule Basel-Landschaft. Die Bildungsdirektorin hat das AVS und die Abteilung Bildung mit der Durchführung der Standortbestimmung betraut und den Projektauftrag für das Gesamtprojekt am 21.01.2025 genehmigt. In Teilprojekt 2 sollen Zusatzanalysen zu den Leistungen in den Checks nach soziodemographischen Merkmalen und zu den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts und der Lehrpersonen anhand der ÜGK-Daten durchgeführt werden.

3. Lösungsbeschreibung

3.1 Ausgangslage

Die ÜGK 2023 hat gezeigt, dass die Baselbieter Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse der Sekundarschule im Durchschnitt der Schweizer Vergleichsregionen liegen, was das Er-

¹ (Furter, 2018, S. 7)

reichen der Grundkompetenzen in Französisch und Englisch betrifft. Allerdings liegt der Anteil Schülerinnen und Schüler, der in Englisch die Grundkompetenzen erreicht (Englisch Hörverstehen: 88%; Leseverstehen: 77%), deutlich höher als in Französisch (Französisch Hörverstehen: 57%; Leseverstehen: 52%). Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -Direktoren (EDK) beurteilt einen Erreichungsgrad von ≥ 80 Prozent als hoch, von 60 - < 80 Prozent als moderat, von 40% - $< 60\%$ als tief und von < 40 Prozent als sehr tief.

Innerhalb des Kantons Basel-Landschaft – wie innerhalb der Gesamtschweiz – zeigen sich aber signifikante Unterschiede sowohl nach sozialer Herkunft als auch nach Leistungszug. Schülerinnen und Schüler aus der obersten sozialen Schicht schneiden signifikant besser ab als Schülerinnen und Schüler aus der untersten sozialen Schicht. Zudem erreichen substantiell mehr Schülerinnen und Schüler im Leistungszug P die Grundkompetenzen als im Leistungszug E und substantiell mehr Schülerinnen und Schüler im Leistungszug E als im Leistungszug A. Die durchgehend tiefen Kompetenzerreichungsgrade im Leistungszug A lassen auf ein gehäuftes Vorkommen von Jugendlichen aus ungünstigen sozioökonomischen Verhältnissen schliessen.

In Französisch Hörverstehen erreichen nur 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Leistungszug A die Grundkompetenzen (\emptyset BL: 57%) und in Französisch Leseverstehen nur 19 Prozent (\emptyset BL: 52%). In Englisch liegen die Werte deutlich höher (Hörverstehen: 70%; Leseverstehen: 43%). Dies bedeutet also, dass unter den Absolvierenden der obligatorischen Schule aus dem Leistungszug A nur jeder vierte eine gesprochene französische Mitteilung und nur jede fünfte einen französischen Text versteht.

3.2 Fragestellung und Zielsetzung

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Kompetenzerreichungsgrad in Französisch und Englisch, insbesondere im Leistungszug A in Französisch, erhöht werden kann. Ziel der Analyse sollte sein, Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler haben. Dabei nimmt die Unterrichtspraxis eine wichtige Stellung ein. Gemäss aktuellem Forschungsstand fördern kommunikative und handlungsorientierte Methoden (Hattie, 2008; Lightbown & Spada, 2021), bilingualer Unterricht (Elmiger et al., 2023), Sprachtausch (Heinzmann et al., 2023) sowie sprachvernetzender Unterricht (Léonet et al., 2020) den Fremdspracherwerb.

3.3 Methodisches Vorgehen

Anhand der ÜGK 2023-Daten zur Erreichung der Grundkompetenzen in Kombination mit den Angaben aus dem Kontextfragebogen soll untersucht werden, wie sich die Unterrichtspraxis in den drei Leistungszügen im Kanton Basel-Landschaft gemäss den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler unterscheidet und welchen Zusammenhang diese mit der Erreichung der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler hat. Es stellt sich dabei auch die Frage, ob Unterschiede zwischen Französisch und Englisch festzustellen sind. Als Methode sind bivariate und multivariate Analysen möglich.

4. Ergebnisbericht

Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Erreichen der Grundkompetenzen

4.1 Leistungsmessungen zur Überprüfung der kantonalen Harmonisierung

Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) ist eine Leistungsuntersuchung in der obligatorischen Schule, die in der gesamten Schweiz anhand von einheitlichen

Messinstrumenten durchgeführt wird. Grundlage für die Entwicklung der nationalen Messinstrumente stellen die von der EDK 2011 verabschiedeten nationalen Bildungsziele für die obligatorische Schule dar (Erzinger et al., 2025b, S. 1).

Die nationalen Bildungsziele sind als Mindeststandards (Grundkompetenzen) formuliert und beschreiben, welche Kompetenzen praktisch alle Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe erreichen sollten. Für die Schulsprache, Mathematik und Naturwissenschaften sind die Grundkompetenzen am Ende der 2. und 6. Primarklasse und am Ende der 9. Sekundarklasse definiert. Für die Landessprachen und Englisch sind sie am Ende des 6. und 9. Schuljahres umschrieben. Die ÜGK dient dazu, die Harmonisierung der Inhalte und der Anforderungen in den Kantonen zu untersuchen und stellt eine Erweiterung des nationalen Bildungsmonitorings dar (Erzinger et al., 2025b, S. 1).

Die bisher durchgeführten ÜGK-Erhebungen (2016, 2017, 2023, 2024) sind als einmalige Leistungsmessung (sogenannte Nullmessungen) angelegt. Es wurden unterschiedliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Schulstufen getestet. Daher lassen sich mit den ÜGK weder Entwicklungen der Leistungen auf einzelnen Schulstufen über die Zeit noch Veränderungen im Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern beobachten.

Mit der ÜGK 2023 wurde erstmals überprüft, wie hoch der Anteil Schülerinnen und Schüler ist, der die Grundkompetenzen in der Schulsprache (BL: Deutsch) sowie in der zweiten Landessprache und der ersten Fremdsprache (BL: Französisch/Englisch) in der 9. Sekundarklasse (11. Schuljahr HarmoS) erreicht. In den beiden Sprachen wurden die Kompetenzbereiche Leseverstehen und Hörverstehen getestet. Im Anschluss an die Kompetenztests fand eine 45-minütige Befragung der Schülerinnen und Schülern mittels Fragebogen statt (Erzinger et al., 2025a, S. 11).

4.2 Daten und Methode

Die Zielpopulation der ÜGK 2023 umfasst sämtliche Schülerinnen und Schüler, die in einer Schule nach Schweizer Lehrplan unterrichtet wurden (öffentliche und private Schulen, aber ohne Schulen mit ausländischen Programmen; (Erzinger et al., 2025a, S. 11).

Im Kanton Basel-Landschaft nahmen 676 Schülerinnen und Schüler an der ÜGK 2023 teil und repräsentieren hochgerechnet 2'812 Baselbieter Schülerinnen und Schüler. Die Baselbieter Stichprobe setzt sich aus je 50 Prozent Mädchen und Knaben zusammen. Bezüglich sozialer Herkunft stammen 19 Prozent aus dem ersten respektive obersten Viertel, 24 Prozent aus dem zweiten, 30 Prozent aus dem dritten und 27 Prozent aus dem vierten Viertel. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (48%) spricht zu Hause ausschliesslich die Schulsprache, 40 Prozent die Schulsprache und andere Sprache(n), 11 Prozent ausschliesslich andere Sprache(n). Etwas mehr als zwei Drittel (68%) haben keinen Migrationshintergrund, 20 Prozent sind Migrierte der zweiten und 12 Prozent Migrierte der ersten Generation. Differenziert nach kantonalem Schulprogramm besuchen 38 Prozent den Leistungszug P, 37 Prozent den Leistungszug E und 22 Prozent den Leistungszug A. (Erzinger et al., 2025a, S. 133).

Abbildung 1 bietet eine Übersicht, zu welchen im Konzept erwähnten Dimensionen im Fragebogen Items erfasst sind. Nur die Dimension «kommunikative und handlungsorientierte Methoden» wird im Fragebogen nicht erfasst.

Abbildung 1: Dimensionen und Items zu Unterrichtsmerkmalen

Dimensionen	Dimensionen und Items im ÜGK-Fragebogen
-------------	---

kommunikative und handlungsorientierte Methoden	keine Items im Fragebogen
bilingualer Unterricht	<p>Gebrauch der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht (F/E)</p> <ul style="list-style-type: none"> - How often: lang_foreign teacher uses foreign language with whole class. - How often: lang_foreign teacher uses foreign language with few students. - How often: Students use foreign language with teacher. - How often: Students use foreign language in group work. <p>never or almost never / sometimes / often / always or almost always</p>
Sprachaustausch	<p>Kontakt mit der Fremdsprache (F/E)</p> <ul style="list-style-type: none"> - How often: School helped meet foreign language speakers. - How often: Class exchanged messages with foreign language class. <p>Never / once / twice / three times or more</p>
sprachvernetzender Unterricht	<p>Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik (F)</p> <ul style="list-style-type: none"> - How often: Compare foreign language words with other languages. - How often: Compare foreign language grammar with other languages. - How often: Reflect on experiences in foreign language lessons. <p>Never or almost never / about once a month / a few times a month, but not every week / at least once a week</p>

(Erzinger et al., 2025d; Seiler & Uslu, 2025).

Die Analysen erfolgen auf der Basis der für die Population gewichteten 20 Datensätze, in denen plausible Werte für fehlende Angaben geschätzt wurden (Seiler & Uslu, 2025).

4.3 Ergebnisse

Keine signifikanten Unterschiede im Erreichen der Grundkompetenzen nach untersuchten Unterrichtsmerkmalen

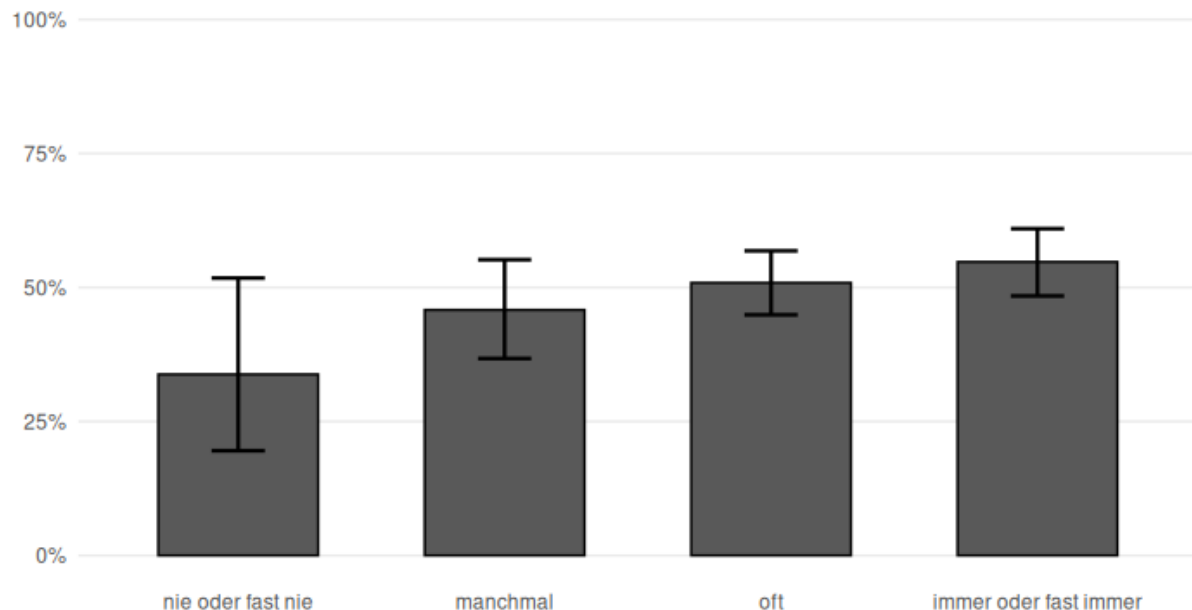
Bivariate Analysen haben keine signifikanten Unterschiede zwischen den in Abbildung 1 aufgelisteten Unterrichtsmerkmalen und dem Erreichen der Grundkompetenzen im Hör- und Leseverstehen in Englisch und Französisch ergeben. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Schülerinnen und Schüler in Klassen ge-clustert sind und zu den Fragen zum Unterricht ähnliche Antworten geben. Daher wäre zu prüfen, zu welchen Resultaten eine Mehrebenenanalyse führen würde, in welcher dieses Phänomen berücksichtigt wird. Allerdings ist die Variable Klasse im momentan zugänglichen ÜGK 2023-Datensatz nicht vorhanden und müsste bei Kosta HarmoS oder beim Generalsekretariat der EDK speziell beantragt werden.

Nur bei einem Item der Dimension «Gebrauch der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht» zeigt sich für alle vier Kompetenzbereiche (Hör- und Leseverstehen in Französisch und Englisch) eine wie erwartet positive, allerdings nicht-signifikante Tendenz: Je häufiger die Sprachen-Lehrperson in der Zielsprache mit der ganzen Klasse spricht, desto häufiger erreichen Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen.

Dies zeigt sich am Beispiel von Französisch Leseverstehen in Abbildung 2. Der Zusammenhang ist nicht signifikant, weil sich die Vertrauensintervalle der Balken in Abbildung 2 horizontal überschneiden. Ein 95%-Konfidenzintervall bedeutet, dass bei wiederholter Stichprobenziehung 95% der so berechneten Intervalle den wahren Wert der Population enthalten würden (*Konfidenzintervall*, o. J.) Folglich können in der Population alle vier Balken denselben Anteil haben und die Unterschiede in Abbildung 2 sind zufällig.

Abbildung 2

**Wie häufig braucht deine Französisch-Lehrperson Französisch, wenn sie mit der ganzen Klasse spricht?
nach Erreichen der Grundkompetenzen in Französisch Leseverstehen**

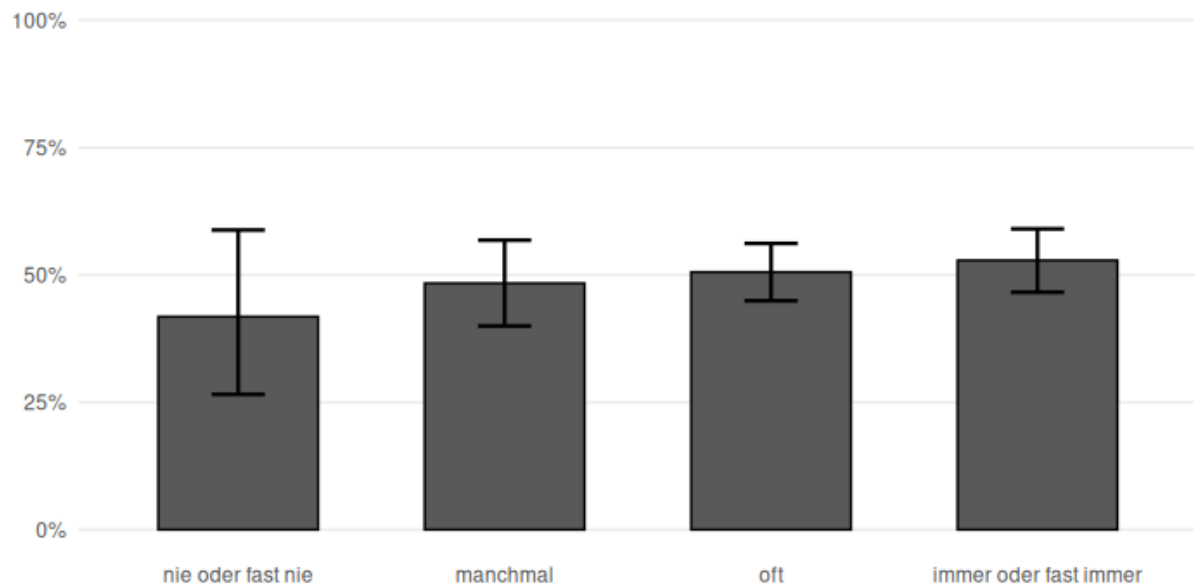


Quelle: (Erzinger et al., 2025c) – ÜGK 2023; eigene Berechnungen.

In einem weiteren Schritt wird berücksichtigt, dass das Erreichen der Grundkompetenzen zusätzlich von soziodemografischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler abhängig ist. In Abbildung 3 ist ersichtlich, dass sich die Unterschiede in den Anteilen der Schülerinnen und Schüler, welche Grundkompetenzen in Französisch Leseverstehen erreichen, nach der Häufigkeit des Gebrauchs der Zielsprache durch die Lehrperson verringern, wenn für die im ÜGK-Bericht verwendeten soziodemografischen Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache und Migrationshintergrund (zu den Kategorien: siehe Stichprobenbeschreibung weiter oben sowie detaillierte Definition in (Erzinger et al., 2025a, S. 91) mittels Regression berücksichtigt werden. Diese Merkmale können somit einen Teil der Unterschiede erklären.

Abbildung 3

**Wie häufig braucht deine Französisch-Lehrperson Französisch, wenn sie mit der ganzen Klasse spricht?
nach Erreichen der Grundkompetenzen in Französisch Leseverstehen,
kontrolliert nach soziodemografischen Merkmalen**

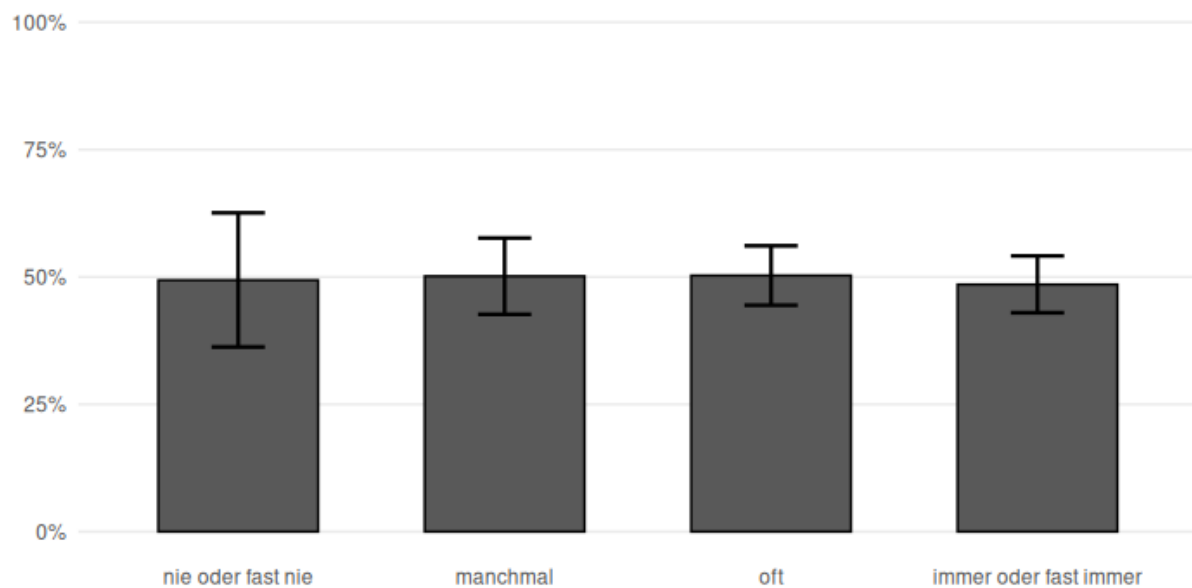


Quelle: (Erzinger et al., 2025c) – ÜGK 2023; eigene Berechnungen.

Wird in der Analyse zusätzlich berücksichtigt, in welchem Leistungszug sich die Schülerinnen und Schüler befinden, heben sich die Unterschiede gänzlich auf (siehe Abbildung 4). Der Leistungszug kann somit einen wesentlichen Teil der Unterschiede erklären.

Abbildung 4

**Wie häufig braucht deine Französisch-Lehrperson Französisch, wenn sie mit der ganzen Klasse spricht?
 nach Erreichen der Grundkompetenzen in Französisch Leseverstehen, kontrolliert nach soziodemografischen Merkmalen und Leistungszug**



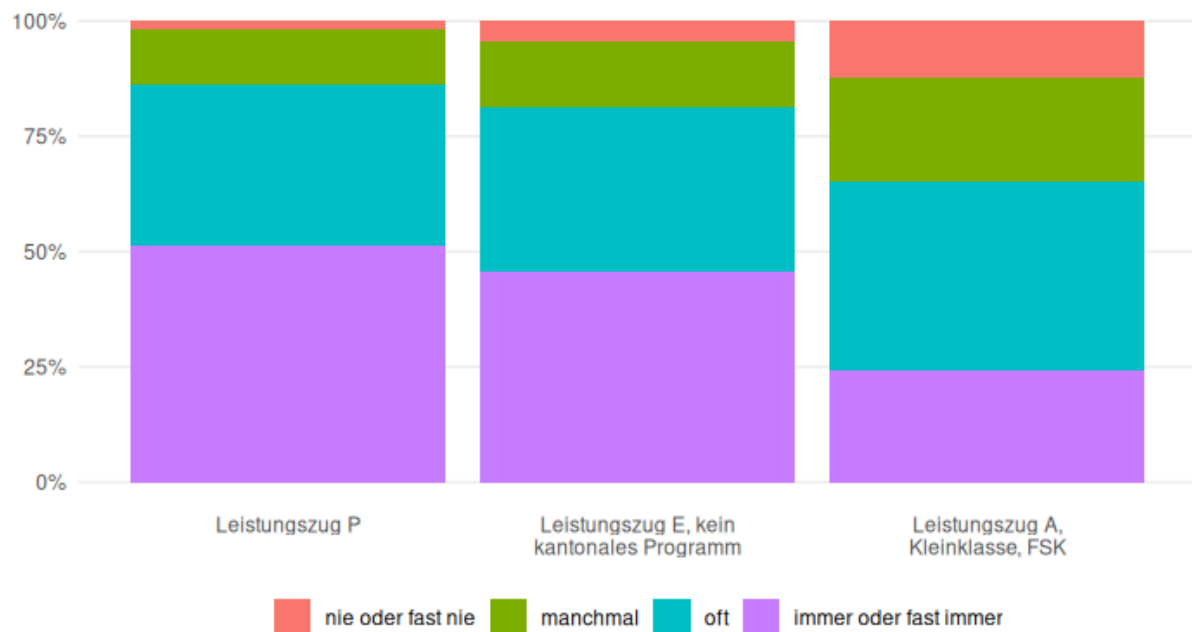
Quelle: (Erzinger et al., 2025c) – ÜGK 2023; eigene Berechnungen.

Sprachenlehrpersonen sprechen im Leistungszug A seltener vor der Klasse in der Zielsprache als in den Leistungszügen E und P

Dies ist damit zu erklären, dass die Lehrpersonen in Französisch im Leistungszug A (inklusive Kleinklassen und Fremdsprachenintegrationsklassen (FSK)) signifikant weniger häufig Französisch sprechen als in den Leistungszügen E (inkl. nicht-kantonale Programme) und P (Abbildung 5. Das Konfidenzintervall von Cramers'V von 0.14 bis 0.24 enthält 0 nicht.).

Abbildung 5

Wie häufig braucht deine Französisch-Lehrperson Französisch, wenn sie mit der ganzen Klasse spricht? nach Leistungszug

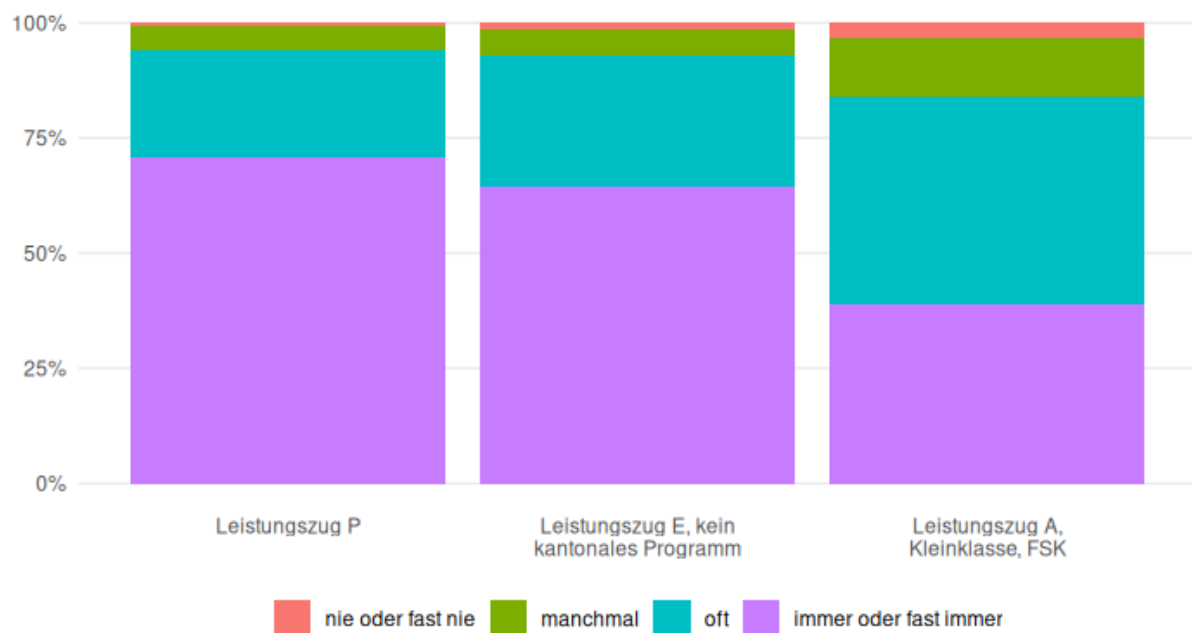


Quelle: (Erzinger et al., 2025c) – ÜGK2023; eigene Berechnungen.

Derselbe signifikante Zusammenhang zeigt sich auch für das Fach Englisch (Abbildung 6. Das Konfidenzintervall von Cramers'V von 0.14 bis 0.24 enthält 0 nicht.). Der Vergleich der Abbildungen 5 und 6 ergibt, dass Lehrpersonen gemäss den Angaben der Schülerinnen und Schüler in Englisch häufiger immer oder fast immer in der Zielsprache sprechen als in Französisch.

Abbildung 6

Wie häufig braucht deine Englisch-Lehrperson Englisch, wenn sie mit der ganzen Klasse spricht? nach Leistungszug



Quelle: (Erzinger et al., 2025c) – ÜGK 2023; eigene Berechnungen.

Allerdings ist nicht klar, wie die Kausalität des Zusammenhangs zu verstehen ist: Erreichen Schülerinnen und Schüler im Leistungszug A weniger häufig die Grundkompetenzen als in den Leistungszügen E und P, weil die Lehrpersonen vor der ganzen Klasse weniger häufig in der Zielsprache sprechen? Oder sprechen vielmehr die Lehrpersonen weniger häufig in der Fremdsprache, weil die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler schlechter sind und sie ihre Lehrperson im Unterricht nicht gut genug verstehen würden, und dies wirkt sich wiederum auf das Erreichen der Grundkompetenzen aus?

Referenzen

- Elmiger, D., Tunger, V., & Siegenthaler, A. (2023). *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz: Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*.
- Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prosperi, O., Salvisberg, M., & Tomasik, M. J. (2025b). *Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr: Ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring. Executive Summary des nationalen Erstberichts zur Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85368>
- Erzinger, A. B., Angelone, D., Locher, F. M., Prosperi, O., Salvisbert, M., & Tomasik, M. J. (2025a). *Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr: Ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85368>
- Erzinger, A. B., Angelone, D., Pham, G., Prosperi, O., Salvisberg, M., Tomasik, M., Bollmann, S. S., Uslu, S., & Seiler, S. (2025c). *ÜGK / COFO / VECOF 2023, Languages Grade 11: Scientific Use Files (SUF) (Version 2.0) [Dataset]*. FORS. <https://doi.org/10.48573/7h1z-vp65>
- Erzinger, A. B., Hauser, M., Pham, G., Hascher, T., Keller, R., Lenz, P., Soussi, A., & Wilhelmi, B. (2025d). *Kontextfragebogen für Schülerinnen und Schüler: Theoretische Einordnung. ÜGK / COFO / VECOF 2023, Sprachen 11. Schuljahr. Konzeptioneller Bericht*. Universität Bern. <https://doi.org/10.48620/85361>
- Furter, R. (2018). *Abschlussbericht zum Projekt Passepartout*. https://www.nwedk.ch/sites/default/files/Passepartout%20Schlussbericht_2019.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*.
- Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R., Schallhart, N., & Cuenat, M. E. (2023). Development of productive language skills through language exchange in primary schools in Switzerland – An exploratory intervention study. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 98–131. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0024>
- Konfidenzintervall*. (o. J.). Wikipedia. Abgerufen 10. September 2025, von <https://de.wikipedia.org/wiki/Konfidenzintervall>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. , . *Language Awareness*, 29, 41–59.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (fifth edition). Oxford University Press.
- Seiler, S., & Uslu, S. (2025). *Data Manual. ÜGK / COFO / VECOF 2023 Languages, Grade 11. Data Documentation*. <https://doi.org/10.48620/85366>

A 5 Bericht «Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft Schlussbericht Rückmeldeprozess Lehrplan Primar»

Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft

Schlussbericht Rückmeldeprozess Lehrplan Primar



Impressum

Elena Vögeli

Leitung Bereich Laufbahn

Gabriela Graf-Kocsis

Operative Leitung Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft

Amt für Volksschulen Liestal, 08.05.2024

Inhalt

1.	Einleitung	4
1.1.	Auftrag des Bildungsrats	5
1.1.1.	Antrag AKK	5
1.1.2.	Beschlüsse des Bildungsrates	5
1.1.3.	Präzisierungsauftrag	5
1.2.	Fachgremium Lehrplan	6
1.3.	Kantonale Fachgruppen Primar	6
2.	Methode.....	6
2.1.	Online-Befragung	6
2.2.	Strukturierte Datenauswertung	7
2.3.	Einbindung Fachgremium Weiterbildung und Lehrmittelkommission	7
2.4.	Abschlusskonferenz Primar	7
2.5.	Dokumentation und Ergebnisdarstellung	7
3.	Ergebnisse und Fazit des Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar	8
3.1.	Repräsentativität der Datenbasis der Online-Befragung	8
3.2.	Zusammenfassung der Ergebnisse	9
3.3.	Steht zur Erfüllbarkeit des Lehrplans genügend Unterrichtszeit zur Verfügung?	10
3.3.1.	Umfang des Lehrplans	10
3.3.2.	Exemplarische Jahresplanungen sowie Umsetzungshilfen	10
3.3.3.	Leistungsfähigkeit der Grundansprüche	11
3.3.4.	Weiteres	11
3.3.5.	Fazit: Erfüllbarkeit des Lehrplans in zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit	11
3.4.	Dient der Lehrplan als verbindliche Referenz für einen kompetenz- sowie förderorientierten Unterricht?	13
3.4.1.	Lehrplan als Referenz für kompetenzorientierten Unterricht	13
3.4.2.	Lehrplan unterstützt bei der Formulierung von Lernzielen	13
3.4.3.	Nutzung des Lehrplans	13
3.4.4.	Gestalten von Übergängen	13
3.4.5.	Weiteres	14
3.4.6.	Fazit: Lehrplan als verbindliche Referenz für kompetenz- und förderorientierten Unterricht	14
3.5.	Sind die Rahmenbedingungen an den Schulstandorten zur Erfüllung des Lehrplans förderlich?	16
3.5.1.	Ausstattung und Infrastruktur	16
3.5.2.	Weiterbildung	16
3.5.3.	Lehrmittel	16
3.5.4.	Ausbildung an der PH FHNW	17
3.5.5.	Fazit: Förderliche Rahmenbedingungen an den Schulstandorten zur Erfüllung des Lehrplans	18

1. Einleitung

Auf der Primarstufe wird seit dem Schuljahr 2015/16 mit den Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft gearbeitet, d.h. dem Lehrplan mit Kompetenzbeschreibungen, für welchen damals keine begleitete Einführung stattfand. Dieser ist Teil des HarmoS-Konkordats vom 14. Juni 2007.

Der vorliegende Schlussbericht präsentiert die Ergebnisse aus dem «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar». Die Beilagen dokumentieren die Resultate des 3-stufigen Rückmeldeprozesses. Der Schlussbericht enthält die abschliessenden Empfehlungen zu Händen des Bildungsrates.

Im **Kapitel 1** werden der Antrag der AKK sowie der Auftrag des Bildungsrates präsentiert. Desweiteren werden die am «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar» beteiligten Partner mit ihrer jeweiligen Funktion erwähnt.

Kapitel 2 stellt das methodische Vorgehen des «Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar» vor. Es werden die Online-Befragung, die strukturierte Datenauswertung sowie die Abschlusskonferenz kurz umschrieben. Desweiteren wird das Vorgehen des «Fachgremiums Weiterbildung» und der «Lehrmittelkommission» bei der Beratung der Online-Ergebnisse erwähnt.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse des Rückmeldeprozesses wird in **Kapitel 3** präsentiert. Dieses wird entlang der drei Fragedimensionen des Bildungsratsauftrags strukturiert. Am Schluss jedes Kapitels werden die relevanten Ergebnisse in einem kurzen «Fazit» gebündelt. Abschliessend werden die aus den Daten hergeleiteten Optimierungsmassnahmen formuliert.

Es ist festzuhalten, dass die Online-Befragung der Primarlehrpersonen, welche als Datengrundlage für die weiteren Arbeitsschritte diente, im März 2023 stattfand. Einige Monate später, im Juni 2023, wurden die fachdidaktischen Kurse zu Deutsch und Mathematik im Rahmen des Massnahmenpakets ZVS lanciert. Mit diesen Massnahmen werden bereits einige Bedarfsmeldungen aus dem Rückmeldeprozess Lehrplan Primar abgedeckt. Auch die laufenden Arbeiten der Lehrmittelkommission mit ihren Evaluationsschwerpunkten u.a. in Deutsch und Gestalten führen zu neuen Titeln auf der Lehrmittelliste, so dass entsprechende Handlungsfelder eine Entspannung erfahren.

Wir danken allen beteiligten Lehrpersonen der Primar, welche ihre Erfahrungen der Lehrplanumsetzung mit uns geteilt haben. Ein herzlicher Dank geht an alle Mitglieder der «Kantonalen Fachgruppe Primar», die mit ihrer Praxisexpertise den Rückmeldeprozess Lehrplan Primar begleitet haben und massgeblich an der strukturierten Datenauswertung beteiligt waren. Ein herzliches Dankeschön geht an das «Fachgremium Weiterbildung» und an die «Lehrmittelkommission». Desweiteren danke ich dem «Fachgremium Lehrplan» für die mehrperspektivische, konstruktive und kritische Beratung.

1.1. Auftrag des Bildungsrats

1.1.1. Antrag AKK

Mit seinem Schreiben vom 13. April 2021 beantragt der Vorstand der AKK dem Bildungsrat die Durchführung einer einmaligen Rückmeldeschleufe mit Ratingkonferenzen auf der gesamten Primarstufe. Der Antrag der AKK umfasst für den Rückmeldeprozess folgende zwei **Fragedimensionen**:

- Die Rahmenbedingungen an den Schulstandorten stimmen zur Erfüllung des Lehrplans.
- Der Lehrplan dient als Grundlage für ein kompetenz- sowie förderorientiertes Arbeiten.

Auf die Schnittstellen (Kindergarten-Primar, Zyklus 1 – Zyklus 2, Zyklus 2 – Zyklus 3) soll gemäss Antrag ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

1.1.2. Beschlüsse des Bildungsrates

Der Bildungsrat hat an der Sitzung vom 19. Mai 2021 beschlossen, dass vom AVS ein vereinfachter «Rückmeldeprozess Lehrplan» auf der Primarstufe durchgeführt werden soll.

://:

Der Bildungsrat stimmt dem Antrag der AKK zur Durchführung einer einmaligen Rückmeldeschleufe mit Ratingkonferenzen auf der gesamten Primarstufe im Nachgang zu den Lehrplanarbeiten der Sekundarschule zu.

Anlässlich der Facheinführung «Medien und Informatik» auf das Schuljahr 2022/23 wird die Stundendotation auf der Primarstufe in NMG um zwei Stunden verringert. In diesem Zusammenhang wurden die «[Umsetzungshilfe MI](#)», «[Umsetzungshilfe NMG](#)» sowie die Exemplarischen Jahresplanungen erstellt (s.3.3.2). Da zum Zeitpunkt der Befragung die Implementierung noch nicht abgeschlossen ist, erteilt der Bildungsrat folgenden Zusatzauftrag (16.02.22 resp. 12.01.2022).

://:

Der Bildungsrat beauftragt das AVS, Praxiserfahrungen zu NMG im einmaligen Rückmeldeprozess abzuholen.

://:

3. Folgender Auftrag ergeht ans AVS: Über die Erfahrungen an den Schulen mit der Umsetzung des Lehrplans MI wird dem Bildungsrat regelmässig im Rahmen des Standardtraktandums «Zukunft Volksschule» und der entsprechenden Aktualisierung der Umsetzungshilfe berichtet.

1.1.3. Präzisierungsauftrag

Auf der Grundlage der Beratung im Bildungsrat vom 25. Mai 2022 und der Konkretisierung im «Fachgremium Lehrplan» beauftragt der Bildungsrat am 22. Juni 2022 folgende Fragedimensionen als Teil des Konzepts «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar» zu bearbeiten:

- Steht zur Erfüllung des Lehrplans genügend Unterrichtszeit zur Verfügung?
- Dient der Lehrplan als Referenz für ein kompetenz- sowie förderorientiertes Unterrichten?
- Sind die Rahmenbedingungen (Weiterbildung, Lehrmittel, Absprache Schnittstellen) zur Erfüllung des Lehrplans förderlich?

1.2. Fachgremium Lehrplan

Das «Fachgremium Lehrplan» (im Konzept Begleitgruppe Lehrplan genannt), bestehend aus den Vorständen der Amtlichen Kantonalkonferenz der Lehrpersonen (AKK), des Lehrerinnen- und Lehrervereins (LVB) und der Schulleitungskonferenz (SLK) der Sekundar- sowie Primarschulen, begleitet den Rückmeldeprozess der Primar. Folgende Mitglieder sind vertreten: Rosmarie Gügler (SLK Primar), Dieter Gunzinger (SLK Sek I), Eva Leingruber (SLK Primar), Philip Loretz (LVB), Andrea Schär (AKK), Ernst Schürch (AKK), Caroline Stähelin (SLK Sek I) unter der Leitung von Gabriela Graf-Kocsis.

Das «Fachgremium Lehrplan» wurde für den «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar» mit zwei Lehrpersonen der Primar ergänzt: Julia Dettwiler (AKK) und Benjamin Hänni (LVB).

Im Sinne der Transparenz hat das «Fachgremium Lehrplan» jederzeit Zugang zu allen Daten.

1.3. Kantonale Fachgruppen Primar

Die «kantonalen Fachgruppen Primar» begleiten den ganzen Prozess, stehen der Projektleitung beratend zur Seite und nehmen bei der Analyse und Priorisierung der Ergebnisse eine zentrale Rolle ein. Aus der Praxis bringen sie ihre Fachexpertise mit und bieten eine zyklus- und fachspezifische Unterstützung.

Die beiden bestehenden «kantonalen Fachgruppen Primar» für Deutsch und Mathematik, welche bereits für ZVS engagiert sind, werden in die Arbeit zum «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar» eingebunden. Die insgesamt 26 Mitglieder der «kantonalen Fachgruppen Primar» decken alle Fächer und Stufen ab.

2. Methode

Das vom Bildungsrat bewilligte Konzept bildete die Grundlage für die Ausgestaltung des «Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar». Nach der Online-Befragung vom März 2023 wurden die «kantonalen Fachgruppen Primar» im Juni resp. August 2023 zwecks strukturierter Datenanalyse zu zwei Arbeitssitzungen eingeladen.

Das vorgesehene Verfahren mit einer Online-Befragung und anschliessenden Validierungskonferenzen musste aufgrund geringem Interesse angepasst werden (s. Kapitel 2.4).

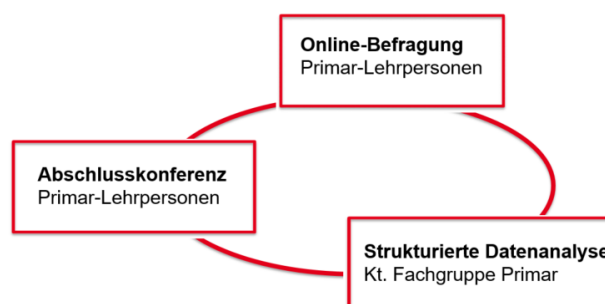


Abb. 1. Methodischer Ablauf des Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar

2.1. Online-Befragung

Die Online-Befragung stand mit geschlossenen (quantitative Daten) sowie offenen (qualitative Daten) Fragen vom 6. bis 31. März 2023 allen Lehrpersonen der Primar für ihre Rückmeldung zur Verfügung. An der Online-Befragung nahmen insgesamt 735 Primarlehrpersonen von rund 2962 Primarlehrpersonen teil (s. Kapitel 3.1).

2.2. Strukturierte Datenauswertung

Die transdisziplinäre qualitative Datenauswertung erlaubt wissenschaftliche Prinzipien mit fachlichen Kompetenzen aus der Praxis zu verbinden. Die Mitglieder der «kantonalen Fachgruppen Primar» waren mit der strukturierten Datenanalyse unter der Leitung des AVS beauftragt. Die Daten der Online-Befragung wurden aus den beiden Perspektiven der Zyklen und Fächer ausgewertet.

Der Auftrag an die «kantonalen Fachgruppen Primar» bestand darin, aus den aufbereiteten Ergebnissen der Online-Befragung die Handlungsfelder und Massnahmen zu eruieren. An einer Syntheseveranstaltung ergänzten sie diese mit ihren eigenen Einschätzungen (s. Beilage 2).

2.3. Einbindung Fachgremium Weiterbildung und Lehrmittelkommission

Zur Beratung der Ergebnisse der Online-Befragung betreffend Weiterbildung und Lehrmittel wurden das «Fachgremium Weiterbildung» resp. die «Lehrmittelkommission» eingebunden.

- Die Lehrmittelkommission hat innerhalb der jährlich stattfindenden Lehrmittel-Triangulation am 16.10.2023 in einem erweiterten Kreis von Teilnehmenden (Bildungsratsmitglieder, Lehrpersonen) die Rückmeldungsergebnisse der Online-Befragung in den Arbeitsprozess eingebunden. Diese wurden v.a. fachweise thematisiert und im Kontext der Verlagsentwicklungen sowie der Bedarfsmeldungen aus der Schulpraxis diskutiert, beraten und priorisiert.
- Im Rahmen seiner Sitzung vom 18.01.24 setzte sich das «Fachgremium Weiterbildung» mit den Ergebnissen und dem gemeldeten Handlungsbedarf auseinander, die mit aktuellen Zahlen aus der Weiterbildung Schulbereich (z. B. Anzahl Kurse im jeweiligen Bereich etc.) sowie weiteren Informationen ergänzt wurden. Das Fachgremium formulierte und priorisierte auf dieser Grundlage Einschätzungen und Empfehlungen.
- Beide Gremien haben Empfehlungen abgegeben, welche in die Abschlusskonferenz einfließen (s. Beilage 3, S.4).

2.4. Abschlusskonferenz Primar

Aufgrund des zurückhaltenden Interesses von Teilnehmenden für die vorgesehenen vier fachbezogenen Validierungskonferenzen konnte am 6. März 2024 nur eine «Abschlusskonferenz» durchgeführt werden. Grundlage für diese Beratung waren die Syntheseergebnisse der «Kantonalen Fachgruppen Primar» (s. Beilage 2).

Den Teilnehmenden – 16 von den 21 angemeldeten Primarlehrpersonen nahmen teil – wurden sowohl die datenbasierten Handlungsfelder als auch die vorgeschlagenen Massnahmen zur Diskussion vorgelegt. Die Mitglieder der «Kantonalen Fachgruppe Primar» nahmen als PraxisexpertInnen an der Abschlusskonferenz auch teil. Beilage 3 präsentiert die Vorgehensweise inkl. Ergebnisse.

2.5. Dokumentation und Ergebnisdarstellung

Vorliegender Schlussbericht baut auf bereits erstellten Berichten auf. Die gesamte Dokumentation des «Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar» dient den beiden Qualitätskriterien der Transparenz und Nachvollziehbarkeit und umfasst folgende Berichte:

- Die quantitativen und qualitativen Daten der Online-Befragung sind im Zwischenbericht «Ergebnisse der Online-Befragung» zusammengestellt (s. Beilage 1).
- Dieser war Grundlage für die strukturierte Datenanalyse durch die 26 Mitglieder der «Kantonalen Fachgruppen Primar». Die Ergebnisse dieser mehrstufigen Datenauswertung sind ebenfalls in einem separaten Bericht «Ergebnisse der strukturierten Datenanalyse» zusammenge-

fasst (s. Beilage 2). Die Synthese-Datenblätter werden fachweise präsentiert. Die datenbasierten Ergebnisse sind mit schwarz, die aus der Online-Befragung gewonnenen möglichen Massnahmen rot und die Einschätzungen und Ergänzungen der «Kantonalen Fachgruppen Primar» sind mit blau markiert.

- Diese Synthese-Datenblätter waren der Ausgangspunkt für die Beratung an der Abschlusskonferenz Primar. Die Beilage 3 zur «Abschlusskonferenz» präsentiert die Diskussionsbeiträge der beteiligten Primarlehrpersonen.
- Von der Lehrmittelkommission steht der «Triangulationsbericht 2023» als Beilage 4 zur Verfügung.

Hier noch einige Hinweise zum Kapitel 3 zur Ergebnisdarstellung:

- Als Grundsatz wird in diesem Schlussbericht auf die zahlreichen Zwischenergebnisse referenziert. D.h. es werden nicht alle Daten aus der Online-Befragung, den Syntheseergebnissen der kantonalen Fachgruppen sowie der Abschlusskonferenz wiederholt, sondern auf die entsprechenden Beilagen und Stellen referenziert.
- Die Quellenangaben beziehen sich auf die «Ergebnisse der Online-Befragung» (Beilage 1), wenn nicht anderes erwähnt ist.
- Im blau hinterlegten Kasten ist jeweils das Fazit zusammenfassend dargestellt. In Klammer steht jeweils der Verweis zum entsprechenden Kapitel dieses Schlussberichts.
- Die abgeleiteten Massnahmen beinhalten bereits laufende Verbesserungen und neue Optimierungsvorschläge.

3. Ergebnisse und Fazit des Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar

3.1. Repräsentativität der Datenbasis der Online-Befragung

Die Grunddaten der Online-Befragung zu Funktion, Pensum, Berufserfahrung, Grösse der Schule, Stufe und Fächer (S. 5) wurden bezüglich Repräsentativität untersucht. Dazu wurden Fachpersonen der Statistik aus dem Stab Bildung der BKSD beigezogen und es wurden folgende Schlüsse gezogen:

- Ein Abgleich der Daten bzw. der Stichprobe mit der Grundgesamtheit (Angaben vom statistischen Amt) ist bezüglich «Pensum», «Grösse der Schule» und «Stufe» erfolgt. Zu «Berufserfahrung» und «Fächern» resp. «Funktion» liegen keine Vergleichsdaten vor.
- Die Stichprobe ist repräsentativ bezüglich der Stufe.
- Die Stichprobe ist nicht repräsentativ bezüglich Pensum und Grösse der Schule:
 - Pensum: Grosse Pensen sind übervertreten, Kleinstpensen sind untervertreten.
 - Grösse der Schule: Grosse Schulen sind untervertreten, kleine Schulen sind übervertreten.
- Zur Rücklaufquote gibt es keine klaren Richtwerte, das angestrebte Ziel ist ausschlaggebend. Erfahrungswerte zur Rücklaufquote im vorliegenden Kontext liegen bei 10-20%. Mit der Anzahl Teilnehmenden (n=735) und einer Rücklaufquote von 25% liegt diese Befragung darüber.
- Ein gewisser Vorbehalt gegenüber den Daten ist berechtigt. Für die Interpretation der Daten muss das Konfidenzintervall berücksichtigt werden, d.h. kleine Stichproben sind wenig aussagekräftig und Filtern ist nur teilweise sinnvoll. Je kleiner die Stichprobe (z.B. beim Filtern), desto grösser das Konfidenzintervall und desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass der angezeigte Wert zufällig ist.

3.2. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Verlauf des Rückmeldeprozesses fand eine zunehmende Fokussierung der Ergebnisse statt, welche durch die mehrperspektivische Betrachtung eine Bestätigung erfahren hat. Mehrfachnennungen aus der Online-Befragung wurden weiterverfolgt und finden im Fazit des Schlussberichts ihren Niederschlag.

Im Folgenden steht die Beantwortung der drei Fragedimensionen gemäss Bildungsauftrag (s. 1.1.) strukturgebend im Vordergrund. Es werden dazu die relevanten Ergebnisse zusammenfassend in den folgenden Kapiteln präsentiert:

3.3. Steht zur Erfüllung des Lehrplans genügend Unterrichtszeit zur Verfügung?

3.4. Dient der Lehrplan als verbindliche Referenz für einen kompetenz- sowie förderorientierten Unterricht?

3.5. Stimmen die Rahmenbedingungen an den Schulstandorten zur Erfüllung des Lehrplans?

3.3. Steht zur Erfüllbarkeit des Lehrplans genügend Unterrichtszeit zur Verfügung?

3.3.1. Umfang des Lehrplans

Der Umfang des Lehrplans ist für gut 60% der Befragten im Bezug zur Verfügung stehenden Zeit zu hoch (S.14). Aus den qualitativen Daten geht hervor, dass u.a. folgende Faktoren bei dieser Beurteilung eine Rolle spielen:

- zu viele Inhalte und Kompetenzen (S.14ff)
- Klassengrösse, Stärke der Kinder, zunehmende Heterogenität von Klassen (S.14ff)
- jüngere SchülerInnen (S.17)

Die Problematik des zu grossen Lehrplanumfangs zieht sich über die meisten Fächer. Sowohl aus den qualitativen Daten als auch der Abschlusskonferenz kommt zum Ausdruck, dass die Haltung der Teilnehmenden dazu widersprüchlich ist und die Lösungsvorschläge zum Teil konträr sind.

Der höchste Druck bezüglich den umfangreichen Kompetenzen besteht in Fachbereich NMG (S.15f/S.34-35). In NMG werden die Grundlagen für einige anschliessende Fächer gelegt: B, C, P, HW, GG, GS, ERG und BO.

3.3.2. Exemplarische Jahresplanungen sowie Umsetzungshilfen

Aus den Ergebnissen der Online-Befragung zeigt sich, dass 54% der Befragten die Exemplarischen Jahresplanungen nicht beurteilen können. Nur 26% bewerten diese für ihren Unterricht als hilfreich (S.40). Auch an der Abschlusskonferenz kommt deutlich zum Ausdruck, dass vorhandene Unterstützungen zur Lehrplanumsetzung kaum oder noch nicht bekannt sind (Kurzbericht Abschlusskonferenz S.10).

Folgende Hilfestellungen wurden in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der «kantonalen Fachgruppe Sek I» sowie Vertretungen der Primar im Sinne einer Schnittstellenklärung erstellt (s.1.1). Die Kommunikation dazu fand im Mai 2022 statt. Dies sind die:

- «[Umsetzungshilfe NMG](#)» zur Entlastung des Lehrplans
- Umsetzungshilfe «[Unterrichten für Lehrpersonen im 1. Zyklus](#)»
- Exemplarischen Jahresplanungen für
 - Deutsch [5./6.Klasse Variante 1.](#) resp. [5./6.Klasse Variante 2](#)
 - Mathematik [5./6.Klasse](#)
 - [NMG](#) für 5./6. Klasse
 - [Medien und Informatik](#) für [5./6.](#) Klasse.

54% der Befragten wünschen sich weitere, stufenübergreifende Exemplarische Jahresplanungen (S.41):

Wenn ja, für welche Fächer besteht Bedarf für weitere Exemplarische Jahresplanungen? (in Prozent)						
	1.PS	2.PS	3.PS	4.PS	5.PS	6.PS
D	44	48	52	45	9	9
F	7	7	62	60	36	36
E	3	3	23	25	54	55
M	42	44	49	44	9	9
NMG	39	40	53	48	13	13
BG	26	27	39	35	24	25
TTG	33	36	40	38	34	34
MU	26	26	41	39	26	27
SP	33	34	41	39	25	25
MI	19	19	36	33	22	22

Grün: gibt bereits Exemplarische Jahresplanung
Blau: Fächer, die nicht unterrichtet werden auf dieser Stufe
Rot: Exemplarische Jahresplanung gewünscht von Rund 50%

Abb. 2 Bedarfsmeldung für Exemplarische Jahresplanungen gemäss Online-Befragung (S.41)

3.3.3. Leistbarkeit der Grundansprüche

Gemäss Ergebnissen der Online-Befragung sind die Grundansprüche resp. Zyklusziele für 70% klar erkennbar und hilfreich: 33% trifft eher zu, 27% trifft grösstenteils zu, 10% trifft genau zu. Für 27% der Befragten trifft dies nicht resp. nur bedingt zu (S.30).

Desweiteren wurde die Leistbarkeit der Grundansprüche fachweise abgefragt. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle entlang einer 6-er Skalierung in Prozent wiedergegeben (S.31ff):

Fach	Anzahl Rückmeldungen	Die Grundansprüche sind leistbar....					
		Nie %	Selten %	Manchmal %	Mehrheitlich %	Meistens %	Immer %
D	n = 488	1	5	15	44	31	4
F	n = 141	3	10	17	37	26	7
E	n = 108	0	6	17	34	35	8
M	n = 481	1	6	16	41	30	6
NMG	n = 426	5	12	27	34	17	4
BG	n = 336	1	4	19	38	29	9
TTG	n = 255	1	5	22	39	28	5
MU	n = 280	3	7	25	33	26	6
SP	n = 377	1	3	18	33	36	9

Tabelle 1: Ergebnisse zur Leistbarkeit der Grundansprüche in den verschiedenen Fächern auf einer 6-er Skala

Im Fachbereich NMG geben 44% der Befragten an (Total der Werte von «nie», «selten», «manchmal»), dass die Leistbarkeit der Grundansprüche nur bedingt erfüllbar ist (S.34).

3.3.4. Weiteres

Stundentafel

Einige wenige Einzelnennungen fordern eine Erhöhung der Lektionenzahl wie z.B. in Deutsch (S.31), Gestalten (S.36), Musik (S.37) und Bewegung und Sport (S.38). In Musik wird angeregt, den Unterricht in Halbklassen zu führen, da man der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, verschärft u.a. durch den Privatunterricht an den Musikschulen, kaum gerecht werden kann (S.37). Dies auch unter dem Aspekt der z.T. ungenügenden Ausstattung.

Solche Forderungen werden an der Abschlusskonferenz widersprüchlich thematisiert (Abschlusskonferenz S.11).

Jahrgangsdifferenzierung

In der Befragung wurde nicht explizit nach der Jahrgangsdifferenzierung gefragt. Doch Aussagen dazu finden sich in den Ergebnissen in unterschiedlichem Kontext (Umfang, Verständlichkeit, Struktur des Lehrplans). Es wird in einigen Fächern erwähnt, dass es nicht klar ist, welche Kompetenzen und Inhalte in welchem Schuljahr zu erfüllen sind (S.21/26ff/41, S.34, S.36), da der Lehrplan Zyklusziele definiert.

3.3.5. Fazit: Erfüllbarkeit des Lehrplans in zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit

Die Rückmeldungen zeigen, dass der Umfang des Lehrplans als zu hoch beurteilt wird (s.3.3.1). In Ergänzung dazu zeigen die Ergebnisse, dass je nach Fach die Grundansprüche nicht überall erreicht werden können (s.3.3.3). Bisherige Angebote des AVS zur Entlastung und Konkretisierung der Lehrplanumsetzung, wie z.B. die Handreichung NMG sowie die Exemplarischen Jahresplanungen, sind bei Lehrpersonen noch nicht bekannt und zu wenig implementiert (s.3.3.2).

Abgeleitete Massnahmen

- ➔ Prüfung einer wirkungsvollen Kommunikation, damit die vorhandenen Umsetzungshilfen und Exemplarischen Jahresplanungen zur Lehrplanumsetzung wahrgenommen und in der Praxis genutzt werden. Erneute Kommunikation der Handreichung NMG, um die Schulen auf die vorgeschlagene Entlastung aufmerksam zu machen (s.3.3.2).
- ➔ Mit der Erarbeitung von Exemplarischen Jahresplanungen soll eine Klärung stattfinden, welche Inhalte und Kompetenzen auf welcher Stufe zu unterrichten sind (s.3.3.4). Gleichzeitig dienen diese Exemplarische Jahresplanungen einer Schwerpunktlegung (s.3.3.1 bis 3.3.3).

Hierzu soll entlang des folgenden Kaskadenmodells auf Good-Practice der Schulen aufgebaut werden.

1. Bereitgestellte Exemplarische Jahresplanungen nutzen.
2. Vorhandene Umsetzungshilfen des AVS an den Primarschulen implementieren.
3. Lehrplankompatible Lehrmittel auf vorhandene Jahresplanungen überprüfen.
4. Für die Lehrpläneinführung wurden von Pädagogischen Hochschulen in diversen Kantonen «Jahres- resp. Quartalsplanungen» für die Lehrpersonen erstellt, welche sich in den entsprechenden Kantonen bewährt haben. Diese wurden den Mitgliedern der «kantonalen Fachgruppe Primar» zur Begutachtung bereits vorgelegt. Diese sind für einen Einsatz im Kanton Basel-Landschaft zu prüfen.
5. Erstellen von Exemplarischen Jahresplanungen durch die «kantonalen Fachgruppen Primar», falls erforderlich. Diese sollen auf Good-Practice der Primarschulen aufbauen.

3.4. Dient der Lehrplan als verbindliche Referenz für einen kompetenz- sowie förderorientierten Unterricht?

3.4.1. Lehrplan als Referenz für kompetenzorientierten Unterricht

Für 71% der Befragten stellt der Lehrplan eine Referenz dar für den kompetenzorientierten Unterricht. 23% beurteilen diese Frage kritisch: 4% trifft gar nicht zu, 4% trifft grösstenteils nicht zu, 15% trifft eher nicht zu (S.29).

3.4.2. Lehrplan unterstützt bei der Formulierung von Lernzielen

66% sehen sich durch den Lehrplan bei der Formulierung von Lernzielen unterstützt: 26% trifft eher zu, 30% trifft grösstenteils zu, 10% trifft genau zu (S.28).

3.4.3. Nutzung des Lehrplans

Der Lehrplan wird von 22% der Befragten mehrmals pro Semester benutzt. 33% geben an, diesen einmal pro Semester zu konsultieren und 41% nutzen ihn jährlich einmal. 54% der Befragten beurteilen den Lehrplan als hilfreiches Planungsinstrument. Mehrheitlich wird er für die Jahresplanung verwendet (S.6-8).

Gemäss Empfehlung der kantonalen Fachgruppen Deutsch, Mathematik und NMG soll der Nutzen des Lehrplans zur Unterrichtsplanung für die Lehrpersonen erhöht werden. Optimierungen sollen darauf abzielen, die Verständlichkeit, Struktur und Benutzerfreundlichkeit des Lehrplans zu optimieren («Ergebnisse der strukturierten Datenanalyse» S.3/8/11).

3.4.4. Gestalten von Übergängen

Die Aussage «Der Lehrplan ermöglicht aufeinander aufbauende Stufen- und Zyklusübergänge» erfährt mit 76% grossmehrheitlich eine Zustimmung: 32% trifft eher zu, 34% trifft grösstenteils zu, 10% trifft genau zu (S.30). 10% können die Frage nicht beantworten und 14% beurteilen sie kritisch.

Zur Gestaltung von Übergängen gibt es in der Online-Rückmeldung kaum ergänzende Hinweise aus der Praxis. Am ehesten wird die Frage der Absprache und Kooperation von Kindergartenlehrpersonen angesprochen, da die zu erreichenden Orientierungspunkte z.T. unklar sind (S.17/27) resp. mit der Umsetzungshilfe «Unterrichten im 1. Zyklus» geklärt wurden (S.39). Aus den quantitativen Daten der Online-Befragung geht hervor, dass rund 85% der befragten Kindergartenlehrpersonen die erwähnte Umsetzungshilfe für ihre Unterrichtsplanung als hilfreich empfinden (S.39).

Einige kantonale Fachgruppen haben eine Empfehlung nach vermehrter Zusammenarbeit und entsprechenden Absprachen zwecks Optimierung der Übergänge in ihrer Synthesearbeit formuliert (Ergebnisse der strukturierten Datenanalyse: Frage zu den Übergängen).

Zusatzinformation aus dem Teilprojekt «Übergang Kindergarten – Primar»:

Eine Befragung im November/Dezember 2019 zeigte eine klare Präferenz für den Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft als Instrument für die Gestaltung des Übergangs. Der Lehrplan wurde von 259 Lehrpersonen (rund 70 %) genutzt, während die anderen Instrumente von jeweils 86 Personen genutzt werden. Die Befragung ergab, dass nur ¼ der Befragten (total 374) die Umsetzungshilfe nutzen, dies sind v.a. Kindergartenlehrpersonen. Diejenigen, welche sie nutzen, finden die Umsetzungshilfe sehr hilfreich und übersichtlich. Sie wurde aktualisiert, mit Orientierungspunkten ergänzt und im Frühling 2022 in drei Informationsveranstaltungen den Lehrpersonen vorgestellt.

3.4.5. Weiteres

Struktur des Lehrplans

Rund 1/3 der Teilnehmenden der Online-Befragung geben an, dass die Struktur des Lehrplans nicht resp. bedingt übersichtlich sei (S.9). Aus den ergänzenden Kommentaren kommt zum Ausdruck, dass dieser zu komplex und unübersichtlich sei (S.10ff). V.a. in Musik, NMG, Bewegung und Sport sowie den gestalterischen Fächern wird die Übersichtlichkeit bemängelt (S.11).

Aus zahlreichen Voten ist erkennbar, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lehrplan erforderlich ist, um den gut strukturierten, aber komplexen Lehrplan verstehen und nutzen zu können (S.10).

Aus diversen Nennungen kommt zum Ausdruck, dass eine intuitivere und somit bedienungsfreundlichere Nutzung des Lehrplans erwartet wird. Die Verwendung der Online-Version des Lehrplans wird mehrheitlich als hilfreich erwähnt. Es wird präzisiert, dass mit der Suchfunktion oder dem Aufklappen von Kompetenzen eine gute Handhabung des Lehrplans möglich ist (S.12).

Verständlichkeit des Lehrplans

Aus einigen Voten geht hervor, dass der Lehrplan zu schwammig, offen formuliert und abstrakt ist, zu viele Details aufführt, gleichzeitig aber zu wenig konkret und genau ist (S.11ff, S.31ff).

Stufengerechte Inhalte

77% der Befragten melden, dass der Lehrplan über stufengerechte Inhalte verfügt. Aus einigen Einzelnennungen kommt zum Ausdruck, dass die Inhalte nicht immer klar erkennbar sind (S.26f).

Die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen und die jüngeren Kinder werden für die Umsetzung der stufengerechten Inhalte als erschwerend wahrgenommen (S.15/17/39/58). Insbesondere die Rückmeldungen von Kindergartenlehrpersonen verdeutlichen dies (S.21 ab Aussage 18, S.39)

Lehrplan als Grundlage für binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung

Für 54% bietet der Lehrplan eine Grundlage für eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung: 35% trifft eher zu, 15% trifft grösstenteils zu, 4% trifft genau zu. Für Rund ein Drittel trifft diese Aussage nicht zu (S.29).

3.4.6. Fazit: Lehrplan als verbindliche Referenz für kompetenz- und förderorientierten Unterricht

Gemäss Ergebnissen der Online-Befragung dient der Lehrplan dem kompetenz- und förderorientierten Unterricht (s.3.4.1/3.4.2/3.4.4). Kantonale Fachgruppen weisen darauf hin, dass geprüft werden sollte, wie der Nutzen und Einsatz des Lehrplans optimiert werden können, insbesondere bezüglich der Struktur, Verständlichkeit und Benutzerfreundlichkeit des Lehrplans (s.3.4.3).

Abgeleitete Massnahmen

Einige der folgenden Massnahmen sind bereits eingeleitet.

- ➔ Gemäss Empfehlung der kantonalen Fachgruppen Deutsch, Mathematik und NMG soll der Nutzen des Lehrplans für die Lehrpersonen erhöht werden. Es soll geprüft werden, mit welchen Optimierungen für die Lehrpersonen die Verständlichkeit, Struktur und Benutzerfreundlichkeit des Lehrplans verbessert werden kann (s.3.4.3).
- ➔ Abklärungen bei der Geschäftsstelle der KUV (Kantonale Umsetzungsverantwortliche des Lehrplans) haben gezeigt, dass einige Anbieter den Bedarf nach intuitiv gestalteten Instrumenten für die Lehrplannutzung erkannt haben, aber dass derzeit noch kein anwendungsreifes Produkt auf dem Markt verfügbar ist. Die Entwicklung dieser Angebote könnte weiterverfolgt und die im Rückmeldeprozess Primar genannten Anforderungen könnten in die interkantonale Diskussion einfließen.
- ➔ Mit der Bereitstellung von [zebis](#) auf Anfang 2025 (s. Beilage 3, S.6) könnte den Lehrpersonen vielfältiges, lehrplanbezogenes und qualitativ geprüftes Unterrichtsmaterial angeboten werden. Alle auf zebis veröffentlichten Unterrichtsmaterialien werden redaktionell und in einem zweistufigen, kriteriengeleiteten Verfahren geprüft (s.3.4.1/3.4.2/3.4.5).
- ➔ Die Empfehlung der kantonalen Fachgruppen Primar nach vermehrter stufen- und zyklusübergreifender Zusammenarbeit und der entsprechenden Absprache zwecks Optimierung der Übergänge wird begrüsst (s.3.4.4).

3.5. Sind die Rahmenbedingungen an den Schulstandorten zur Erfüllung des Lehrplans förderlich?

3.5.1. Ausstattung und Infrastruktur

Es gibt Hinweise aus Musik (S.37) und Gestalten (S.36), dass eine verbesserungswürdige Infrastruktur und Ausstattung (Abschlusskonferenz S.13 für Bewegung und Sport) für die Umsetzung des Lehrplans hinderlich sind.

3.5.2. Weiterbildung

41% der Befragten geben an, das Angebot an Weiterbildungen betreffend Lehrplanumsetzung sei ausreichend. 44% melden zurück, sie könnten dies nicht beurteilen und für 15% ist das Angebot an Weiterbildungen betreffend Lehrplanumsetzung nicht ausreichend (S.55). Diese Personengruppe konnte in einem Freitextfeld den Handlungsbedarf beschreiben. Als Handlungsbedarf wurden vor allem die Themen kompetenzorientiertes Unterrichten (S.55-56) und Beurteilen (S.57-58) genannt.

Die Einschätzungen, Empfehlungen und Priorisierungen wurden vom Fachgremium Weiterbildung festgehalten. Folgende Aspekte sind hervorzuheben:

- Neben dem Besuch von Angeboten im Weiterbildungsprogramm des AVS sind auch Schulinterne Weiterbildungen (SCHIWE) für die Umsetzung des Lehrplans relevant. Den Mehrjahresplanungen der Schulen kommt in diesem Kontext eine wichtige Bedeutung zu. Aktuell geben u.a. die Schwerpunkte von Zukunft Volksschule den Schulen Orientierung für die Planung und es würde begrüsst, über die Projektlaufzeit hinaus weiterhin kantonale Schwerpunkte als Planungsgrundlage nutzen zu können.
- In den aktuellen Kursen zu D und M im Rahmen von ZVS wird in Form einer Praxisbegleitung über einen längeren Zeitraum im Schuljahresverlauf an den Themen gearbeitet. Zudem beinhalten die Kurse Beratungseinheiten, die die Lehrpersonen nutzen können.
- Es wird als sinnvoll erachtet, im Bereich Weiterbildung zu priorisieren und nicht gleichzeitig alle Themen im gleichen Umfang zu bearbeiten. Aktuell ergeben sich durch Zukunft Volksschule die Schwerpunkte ICT/Digitalisierung, Fachdidaktik (insbesondere D und M) sowie Leseförderung. Ein weiterer Schwerpunkt ist der Bereich Kaderentwicklung.
- Der Umgang mit Heterogenität wird als wichtiger Teil fachdidaktischer Weiterbildung (z. B. Mathematik) gesehen.
- Die Bedarfsmeldung nach Angeboten zu (kompetenzorientierter) Beurteilung steht im Kontrast zu Kursen in diesem Themenbereich, welche oftmals mangels zu geringer Mindestteilnehmendenzahl abgesagt werden müssen. Es wird daher empfohlen, das Thema auch auf Ebene der Lehrpersonen und Schulen stärker zu betonen.
- Die in der Online-Befragung als Handlungsbedarf genannte Kompetenzorientierung soll schon jetzt Grundprinzip aller Weiterbildungskurse sein. Das Fachgremium Weiterbildung schätzt dies als gute Unterstützung im Kontext der Arbeit mit dem Lehrplan ein.
- Das Fachgremium Weiterbildung empfiehlt, die Arbeit mit Fachgremien und Fachgruppen in der Bedarfserhebung und Programmplanung weiterzuführen.

3.5.3. Lehrmittel

Die Befragten gaben pro Fachbereich mit «ja» oder «nein» an, ob die Lehrmittel auf der Lehrmittelliste sie bei der Umsetzung des Lehrplans unterstützen. Am höchsten liegen die Anzahl Nein-Stimmen im Fachbereich NMG mit 48%, gefolgt von TTG mit 40% und BG mit 39%. Der Anteil Ja-Stimmen ist in M mit 85% und in F mit 81% am höchsten (S.42).

Die allgemeinen und fachspezifischen Rückmeldungen zu den Lehrmitteln aus den Textfeldern der Online-Befragung (S.42-50) sind von der Lehrmittelkommission (LMK) aufgenommen worden. Konkrete Vorschläge der «kantonalen Fachgruppe Primar» wurden an der Lehrmittel-Triangulation diskutiert.

Folgende Ergebnisse werden festgehalten (s. Abschlusskonferenz S.5 und Triangulationsbericht 2023):

- Ein Grossteil der Rückmeldungen aus dem «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar» ist allgemeiner Art und bezieht sich auf qualitative Anforderungen an einzelne Lehrmittel oder die Auswahl an Lehrmitteln insgesamt: Z.B. «Mehr Auswahl», «kindgerechter», «aktuelle Lehrmittel», «verschiedene Niveaus abdecken und leicht anpassbare Arbeitsblätter haben». Allgemein formulierter Handlungsbedarf aus dem «Rückmeldeprozess Lehrplan Primar» ist im Rahmen der bestehenden Prozesse, Instrumente und Rahmenbedingungen abgedeckt. Seitens der LMK wird diesbezüglich auf folgende Punkte verwiesen werden:
 - Die rechtlichen Rahmenbedingungen geben vor, dass Lehrmittel anschlussfähig sein müssen und bei obligatorischen eine Auswahl bestehen soll (Vgl. VO Lehrmittel).
 - Der Prozess der Lehrmittel-Beschaffung legt fest, dass Bedarf erhoben, trianguliert und priorisiert wird und wie Lehrmittel in der praxisgestützten Lehrmittel-Beurteilung geprüft werden (Vgl. Lehrmittel-Website).
 - Die *levanto*® Kriterien der interkantonalen Lehrmittelzentrale bieten ein standardisiertes Beurteilungsinstrument und dienen der qualitativen Prüfung von Lehrmitteln, bevor diese auf die Lehrmittelliste aufgenommen werden.
- Bedarfsmeldungen aus der Online-Befragung wurden diskutiert und sind grundsätzlich mit der Mehrjahresplanung der LMK abgedeckt.
 - Der Vorschlag der kantonalen Fachgruppe zu obligatorischen Weiterbildungen für Deutsch-Lehrmittel wurde diskutiert. Lehrmitteleinführungen sind nicht grundsätzlich obligatorisch, können aber eine Empfehlung mit hoher Verbindlichkeit haben.
 - TTG hat aktuell eine niedrige Priorität, da mit Technik und Design und Kunst & Bild 2022 resp. 2023 aktuelle Lehrmittel eingeführt wurden.
 - Für NMG sind verschiedene Prüfungen und Entwicklungen in Bearbeitung.
 - Der Bedarf zu Musik ist erkannt. Allfällige Prüfungen werden im Rahmen der Mehrjahresplanung berücksichtigt.

3.5.4. Ausbildung an der PH FHNW

Die Ausbildung an der PH ist für eine wirkungsvolle und erfolgreiche Unterrichtspraxis zentral: Ausbildungen insbesondere für Musik, Bildnerisches Gestalten, Textiles und Technisches Gestalten werden von den Befragten als unzureichend eingeschätzt. Die Abwahl von Fächern sei zu überdenken, da sie für die Unterrichtspraxis hinderlich sei (S.56). Von der PH wird eine praxis- und realitätsnahe Ausbildung erwartet, welche u.a. die Entwicklungsstufe der jüngeren Kinder berücksichtigt (S.51/57).

3.5.5. Fazit: Förderliche Rahmenbedingungen an den Schulstandorten zur Erfüllung des Lehrplans

Die förderlichen Rahmenbedingungen an den Schulstandorten werden u.a. durch die Ausbildung der Lehrpersonen, die Ausstattung und Infrastruktur, die Weiterbildung und die Lehrmittel bestimmt.

Abgeleitete Massnahmen

- ➔ Mit der Arbeit der Lehrmittelkommission, des «Fachgremiums Weiterbildung» resp. «Weiterbildung Schulbereich» werden einige gemeldete Handlungsfelder durch laufende Massnahmen bereits abgedeckt:
 - Der gemeldete Bedarf aus dem Rückmeldeprozess wurde in die Mehrjahresplanung der LMK aufgenommen und wird mit dem regulären Prozess der Lehrmittel-Beschaffung unter den gegebenen Rahmenbedingungen abgedeckt und weiterverfolgt (s.3.5.3). Die jährliche Aktualisierung der Lehrmittelliste im Rahmen der Geleiteten Lehrmittelfreiheit, der [Sonderpädagogische Kommentar](#) zur Ergänzung der Lehrmittelliste sowie die Bereitstellung von zebis auf das Schuljahr 2024/25 dienen der Unterstützung der Lehrpersonen bei der kompetenz- und förderorientierten Lehrplanumsetzung.
 - Mit der Lancierung des Massnahmenpakets Zukunft Volksschule wurden für D, M sowie MI bereits verschiedene Massnahmen eingeleitet, die den gemeldeten Bedarf abdecken wie z.B. Kompetenzorientierung und Lehrplanbezug (s.3.5.2).
- ➔ Das «Fachgremium Weiterbildung» empfiehlt, das Thema kompetenzorientierte Beurteilung sowohl auf Ebene der Lehrpersonen als auch an Schulen stärker zu betonen (s.3.5.2).
- ➔ Die Teilnehmenden der Abschlusskonferenz Lehrplan Primar begrüssen die Empfehlung des Fachgremiums Weiterbildung, den Umgang mit der Heterogenität von Klassen als wichtigen Teil der fachdidaktischen Weiterbildung vermehrt zu berücksichtigen (s.3.5.2).
- ➔ Die Ergebnisse des «Rückmeldeprozesses Lehrplan Primar» zur Ausbildungspraxis der Primarlehrpersonen sollen über die Dienststelle Berufsbildung, Mittelschulen, Hochschulen BMH Costa in die Verhandlungen mit der Pädagogischen Hochschule einfließen (s.3.5.4).

A 6 Bericht «Standortbestimmung Sprachenkonzept Teilprojekt 4 – Abgehendenbefragung Sek I Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht»

Standortbestimmung Sprachenkonzept

Teilprojekt 4 – Abgehendenbefragung Sek I

Lösungsbeschreibung und Ergebnisbericht

Auftraggeberin RR Monica Gschwind
Projektleitung Marianne Helfenberger, Beat Lüthy
Projektbüro Deborah Klemenz, Katrin Schneider
Autorin Andrea Pfeifer

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage	2
2. Auftrag	2
3. Lösungsbeschreibung	2
Grundgesamtheit und Rücklauf	3
4. Ergebnisbericht für das Jahr 2024	3
Beliebtheit der Sprachen Französisch und Englisch	3
Lernzuwachs in Französisch und Englisch	6
Zusammenfassung	8

1. Ausgangslage

Die interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Sprachenunterrichts vom 19. November 2004 zwischen den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis löste Konzeption und Umsetzung des Projekts «Passepartout» (2013-2018) aus. Ziel war, «den künftigen Fremdsprachenunterricht gemeinsam zu entwickeln und in Fragen der Didaktik, der Studentafeln, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils der Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine hohe Koordination und Kohärenz zu erreichen». Eine für alle Sprachen gemeinsame Sprachendidaktik, die Orientierung am europäischen Sprachenportfolio und an den Kompetenzmodellen und Minimalstandards von HarmoS sollten die sogenannte funktionale Mehrsprachigkeit fördern. Damit ist gemeint, dass (in der obligatorischen Schule) eine funktionierende Kommunikation gegenüber einer perfekten Sprachbeherrschung das primäre Ziel sei. Als Massnahmen waren insbesondere die Förderung des bilingualen Unterrichts in der obligatorischen Schule, der Austausch zwischen den Sprachregionen zugunsten der kulturellen und sprachlichen Interaktion, die Evaluation der Lehr- und Lernmaterialien und die Weiterbildung der Lehrpersonen auf das Sprachniveau C1 und C2 vorgesehen.

Bei Einführung des Sprachenkonzepts wurde eine Überprüfung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Checks) nach soziodemographischen Merkmalen in Aussicht gestellt. Die ÜGK sind ein Mittel, den Harmonisierungsgrad der Kantone zu überprüfen und messen ebenfalls die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Während die Checks jährlich wiederholt werden, handelt es sich bei den ÜGK jeweils um einmalige Erhebungen in spezifischen Schuljahren zu bestimmten Schulfächern respektive Kompetenzbereichen. Die ÜGK-Ergebnisse sollen anhand des Kontextfragebogens für weitere Analysen genutzt werden.

Nebst der im Projektauftrag des gesamten Projekts Standortbestimmung Sprachenkonzept skizzierten Forschungslage sind die Ausgangs- und Rechtsgrundlage, Ziele, Strategiebezug und Umsetzung von Vorgaben, Organisation, Risiken und Kommunikation des Gesamtprojekts sind auch für Teilprojekt 4 «Abgehendenbefragung Sek I» massgebend. Spezifika für Teilprojekt 4 werden in der vorliegenden Lösungsbeschreibung ergänzt.

2. Auftrag

Der Bildungsrat erteilte der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft (BKSD) am 15. März 2023 den Auftrag zur Durchführung einer Standortbestimmung zum Sprachenkonzept Volksschule Basel-Landschaft. Die Bildungsdirektorin hat das Amt für Volksschulen (AVS) und die Abteilung Bildung des Generalsekretariats mit der Durchführung der Standortbestimmung betraut und den Projektauftrag für das Gesamtprojekt am 21.01.2025 genehmigt.

Inhalt von Teilprojekt 4 «Abgehendenbefragung Sek I» sind die für die Sprachthematik relevanten Ergebnisse der jährlich am Ende der obligatorischen Schule durchgeführten kantonalen Abgehendenbefragung Sek I.

3. Lösungsbeschreibung

Die Abgehendenbefragung Sek I ist eine Befragung aller Schülerinnen und Schüler der 3. Sekundarschulklassen im Kanton Basel-Landschaft (ohne zweisprachige Klassen am Gymnasium Laufen), welche das AVS regulär seit 2023 jährlich in Zusammenarbeit mit der Firma Survalyzer AG durchführt und die Abteilung Bildung analysiert. Ab der Erhebung 2024 wurde

ein Prozess installiert, in dem das Fachgremium Laufbahn für die Interpretation der Ergebnisse beigezogen wird. Dieses ordnet jedes Jahr die Ergebnisse aus fachlicher Perspektive ein, gibt Empfehlungen für Umformulierungen, Zusatzauswertungen sowie Handlungsempfehlungen.

Für das Projekt Standortbestimmung Sprachenkonzept sind die Fragen zur Beliebtheit der Sprachen Französisch und Englisch sowie zum Lernzuwachs in diesen beiden Schulfächern relevant. Die Einordnung der Ergebnisse aus fachlicher Perspektive wurde dem Fachgremium Lehrplan übertragen, der am 26. Mai 2025 die Ergebnisse diskutiert hat.

Grundgesamtheit und Rücklauf

Die Abgehendenbefragung Sek I findet jeweils vor den Sommerferien statt, wobei von 2023 auf 2024 das Befragungszeitfenster von 3,5 auf 7 Wochen verlängert wurde (Abbildung 1). Die Rücklaufquote erhöhte sich in allen Leistungszügen und total von 75 auf 84 Prozent. Im Jahr 2024 ist im Gegensatz zum Jahr 2023 kein Leistungszug mehr überrepräsentiert.

Abbildung 1 Grundgesamtheit und Rücklauf der Abgehendenbefragung Sek I nach Jahr

	Befragungszeitfenster		Grundgesamtheit	Rücklauf	Rücklaufquote	
	Start	Ende			Total	Regelklassen
2022						
2023	07.06.2023	30.06.2023	2854	2134	75%	77%
2024	13.05.2024	28.06.2024	2771	2328	84%	84%

Bemerkungen: Die Befragung von 2022 diente als Piloterhebung.

Die Ergebnisse 2024 basieren auf den Antworten von 2'328 Schülerinnen und Schülern. Aussagen zu Veränderungen über die Zeit lassen sich erst nach mindestens drei Erhebungszeitpunkten machen.

Im Folgenden sind Ergebnisse der Abgehendenbefragung Sek I 2024 zur Beliebtheit der Sprachen Französisch und Englisch sowie zum Lernzuwachs in diesen beiden Sprachfächern nach soziodemografischen Merkmalen und Leistungszug dargestellt. Das Schulfach Deutsch dient als Vergleichsgrösse. Die Beschreibung der Ergebnisse wird mit Einschätzungen des Fachgremiums Lehrplan ergänzt.

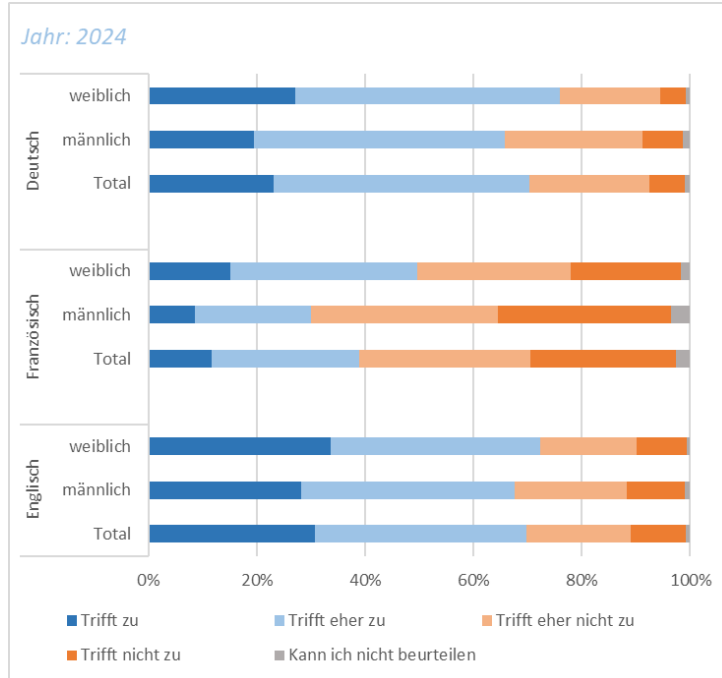
4. Ergebnisbericht für das Jahr 2024

Beliebtheit der Sprachen Französisch und Englisch

Gemäss Abbildung 2 ist das Sprachfach Englisch bei den Schülerinnen und Schülern deutlich beliebter als Französisch. Während für 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Englisch die Aussage "Ich habe dieses Fach gerne besucht" zutrifft oder eher zutrifft, gilt dies in Bezug auf Französisch nur für 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Englisch ist gleich beliebt wie Deutsch (70%).

Sprachen sind bei Mädchen beliebter als bei Jungen. Beim Französisch ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern am grössten. Während 50 Prozent der Mädchen dieses Fach gerne besuchen, tun dies nur 30 Prozent der Jungen.

Abbildung 2 «Ich habe dieses Fach gerne besucht.» - Nach Geschlecht



Quelle: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft - Abgehendenbefragung Sek I 2024.

Bemerkungen: Total inklusive Schülerinnen und Schüler mit diverser Geschlechtsidentität.

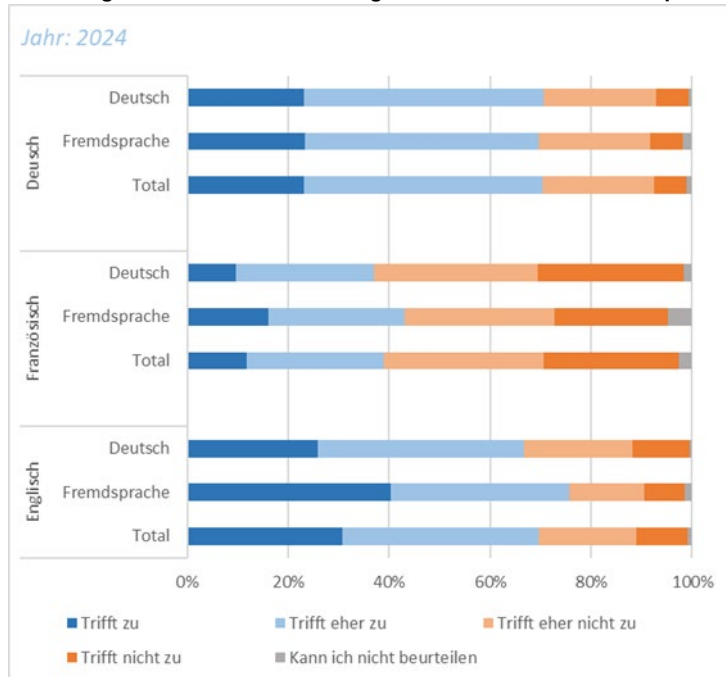
Im Fachgremium Lehrplan wurde darüber diskutiert, inwiefern die Beliebtheit eines Fachs etwas über dessen Relevanz aussagen könne. Ein Votum lautete, dass die Beliebtheit eines Fachs nicht viel über dessen Relevanz im Stundenplan aussage, sondern die Relevanz eines Faches bezüglich der schulischen oder beruflichen Zukunft ausschlaggebend sei. Wenn man nur beliebte Fächer in den Stundenplan aufnehmen würde, müssten viele wichtige Fächer gestrichen werden. Ein Gegenvotum lautete, dass aber die Beliebtheit eines Fachs sich auf die Leistung in demselben auswirke. Insofern erzielten Schülerinnen und Schüler in unbeliebten Fächern schlechtere Leistungen und dies wiederum hemmt die Wirksamkeit dieses Fachs.

Zudem wird der Zeitpunkt der Abgehendenbefragung kritisch hinterfragt: Viele 9.-Klässlerinnen und 9.-Klässler würden die Befragung kurz vor Abschluss der Schule nicht (mehr) ernst nehmen.

Gründe für die geringere Beliebtheit des Französischen gegenüber dem Englischen sieht das Fachgremium Lehrplan in der Popkultur, in welcher Englisch dominiert. Jugendliche kämen in ihrem Alltag regelmässig mit Englisch in Kontakt (Musik, Serien, Games etc.), was sich wiederum auf die Beliebtheit dieses Fachs auswirke.

Nach Erstsprache betrachtet, sind Französisch und Englisch bei Fremdsprachigen beliebter als bei Deutschsprachigen (Abbildung 3). 43 Prozent der Fremdsprachigen und 37 Prozent der Deutschsprachigen haben Französisch gerne besucht. Englisch haben 76 Prozent der Fremdsprachigen und 67 Prozent der Deutschsprachigen gerne besucht. In Bezug auf die Beliebtheit des Faches Deutsch zeigt sich kein Unterschied nach Erstsprache.

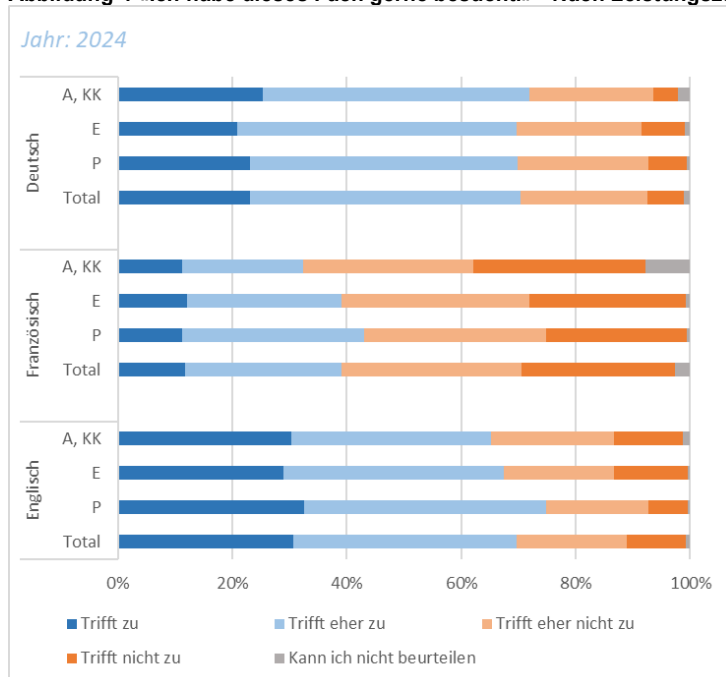
Abbildung 3 «Ich habe dieses Fach gerne besucht.» - Nach Erstsprache



Quelle: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft - Abgehendenbefragung Sek I 2024.

Je anspruchsvoller der Leistungszug ist, in dem sich die Schülerinnen und Schüler befinden, desto beliebter sind Französisch und Englisch bei den Schülerinnen und Schülern der dritten Sekundarklasse (Abbildung 4). Französisch haben 32 Prozent der Schülerinnen im Leistungszug A und den Kleinklassen gerne besucht, 39 Prozent im Leistungszug E und 43 Prozent im Leistungszug P. Im Englisch sind es 65 Prozent (A & KK), 67 Prozent (E) und 75 Prozent (P). Beim Fach Deutsch zeigt sich dieser Zusammenhang nicht.

Abbildung 4 «Ich habe dieses Fach gerne besucht.» - Nach Leistungszug



Quelle: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft - Abgehendenbefragung Sek I 2024.

Bemerkungen: KK = Kleinklasse. Total inklusive Schülerinnen und Schüler von Fremdsprachenintegrationsklassen.

Die mit dem Anspruchsniveau des Leistungszugs steigende Beliebtheit von Französisch und Englisch lässt sich gemäss Fachgremium Lehrplan auf die positivere Grundeinstellung, grössere Motivation sowie Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern in höheren Leis-

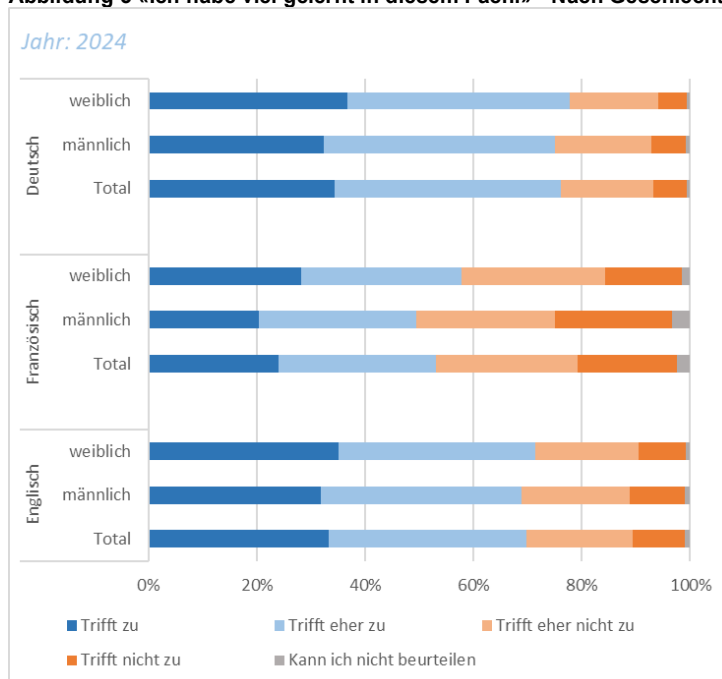
tungszügen zurückführen. Wichtig sei darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Leistungszug A in der 9. Klasse Französisch oder Englisch abwählen können. Sie wurden dazu befragt, auch wenn sie ein Fach möglicherweise seit einem Jahr nicht mehr besucht haben.

Lernzuwachs in Französisch und Englisch

Schülerinnen und Schülern schätzen den Lernzuwachs in Französisch als geringer ein als in Englisch oder Deutsch (Abbildung 5). In Französisch geben total 53 Prozent an, viel gelernt zu haben – gegenüber 70 Prozent in Englisch und 76 Prozent in Deutsch.

Mädchen geben häufiger an, viel gelernt zu haben, wobei der Unterschied zwischen den Geschlechtern beim Französisch (Mädchen: 58%; Jungen: 49%) grösser ist als beim Englisch (Mädchen: 71%; Jungen: 69%) oder Deutsch (Mädchen: 78%; Jungen: 75%).

Abbildung 5 «Ich habe viel gelernt in diesem Fach.» - Nach Geschlecht

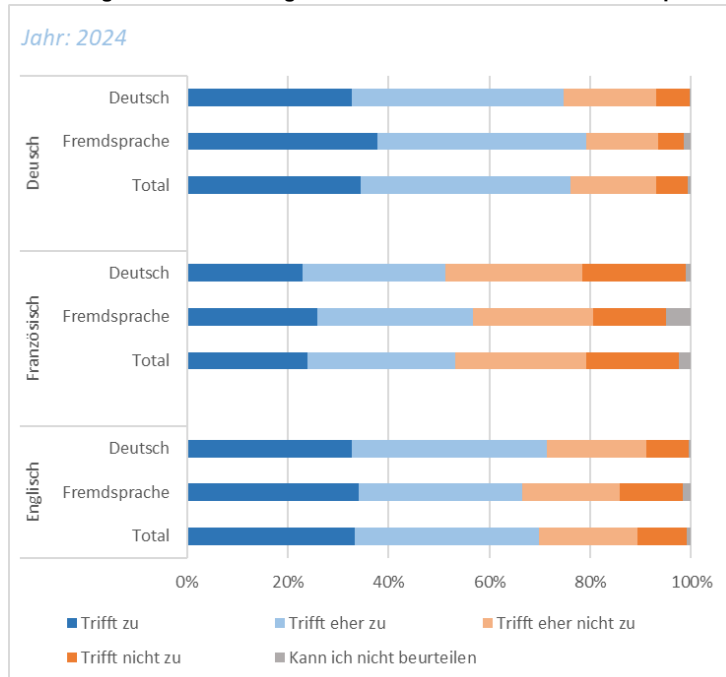


Quelle: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft - Abgehendenbefragung Sek I 2024.

Bemerkungen: Total inklusive Schülerinnen und Schüler mit diverser Geschlechtsidentität.

Zu den unterschiedlichen Ergebnissen der Geschlechter wurde in einem Votum des Fachgremiums Lehrplan festgehalten, dass in der Schule viel Wert auf das Sozialverhalten gelegt werde und die Mädchen besser abschneiden würden, weil sie sich besser anpassten. Darüber hinaus gelte Schulerfolg als «unmännlich» und negativ aufzufallen werde als cool gewertet. Es ist ein bekanntes Phänomen, dass das Verhalten von Jugendlichen und die gesellschaftlichen Erwartungen an die Geschlechterrollen einander entsprechen und die Schulleistungen beeinflussen können. Ob dies spezifisch für die hier untersuchten Fächer gilt und ob nicht auch andere Faktoren wie das Verhalten der Lehrperson auf den Grad an Anpassung einen Einfluss haben, müsste genauer untersucht werden.

Fremdsprachige haben in Französisch und Deutsch subjektiv mehr gelernt als Deutschsprachige – und in Englisch weniger (Abbildung 6). 57 Prozent der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler geben an, dass die Aussage «Ich habe viel gelernt in diesem Fach» für sie in Französisch zutrifft oder eher zutrifft, während dies 51 Prozent der Deutschsprachigen so beurteilen. Beim Fach Englisch liegt dieser Anteil bei den Deutschsprachigen (71%) höher als bei den Fremdsprachigen (66%).

Abbildung 6 «Ich habe viel gelernt in diesem Fach.» - Nach Erstsprache


Quelle: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft - Abgehendenbefragung Sek I 2024.

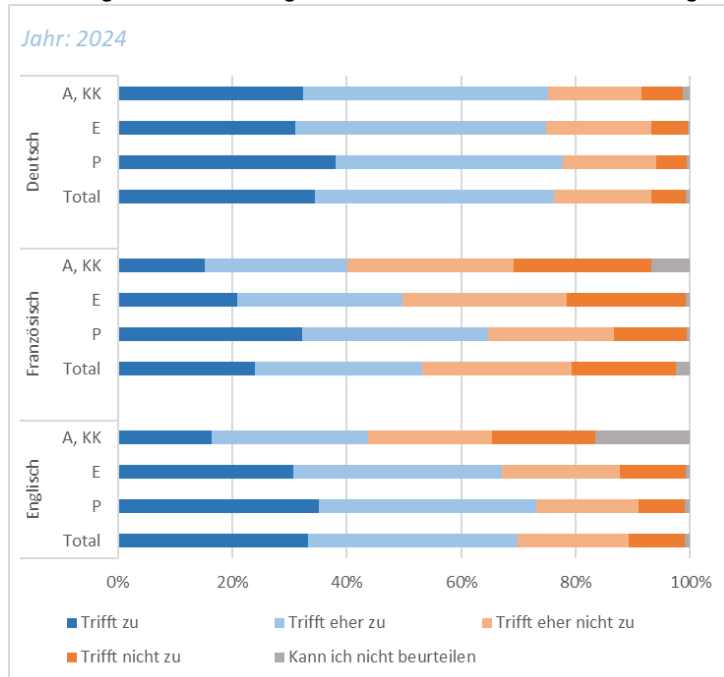
Bemerkungen: Deutsch inkl. Schweizerdeutsch.

Das Ergebnis, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler subjektiv beurteilt in Deutsch und Französisch mehr gelernt haben als deutschsprachige, wurde im Fachgremium Lehrplan folgendermassen interpretiert: Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler erweiterten ihren Wortschatz, lernten deutsche Satzstellung, Artikel usw. quasi „en passant“ im (Schul-) Alltag, während deutschsprachige Kinder diese Kenntnisse bereits von zu Hause mitbringen würden. Für Französisch könnte der Grund darin liegen, dass fremdsprachige Lernende diesem Fach grundsätzlich aufgeschlossener gegenüberstehen und es daher lieber besuchen würden – was sich positiv auf den Lernfortschritt auswirke. Im Fach Englisch hingegen hätten viele fremdsprachige Kinder bereits Vorkenntnisse aus ihrem Elternhaus. Daher lernten sie im Unterricht möglicherweise weniger dazu – im Gegensatz zum Fach Deutsch.

In den Sprachen Französisch und Englisch schätzen Schülerinnen und Schüler den Lernzuwachs umso höher ein, je anspruchsvoller der Leistungszug ist, in dem sie sich befinden (Abbildung 7). So geben 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Leistungszug A und in Kleinklassen an, in Französisch viel gelernt zu haben, 50 Prozent im Leistungszug E und 65 Prozent im Leistungszug P. In Bezug auf Englisch sind es 44% der Schülerinnen und Schüler im Leistungszug A und in Kleinklassen, 67 Prozent im Leistungszug E und 73 Prozent im Leistungszug P.

Im Gegensatz zu Französisch und Englisch zeigen sich in der subjektiven Einschätzung der Drittklässlerinnen und Drittklässler zum ihrem Lernzuwachs in Deutsch kaum Unterschiede nach Leistungszug (A & KK sowie E: 75%; P: 78%).

Abbildung 7 «Ich habe viel gelernt in diesem Fach.» - Nach Leistungszug



Quelle: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft - Abgehendenbefragung Sek I 2024.

Bemerkungen: KK = Kleinklasse. Total inklusive Schülerinnen und Schüler von Fremdsprachenintegrationsklassen.

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit höherem Anspruchsniveau des Leistungszugs den Lernzuwachs in Französisch und Englisch häufiger als gross oder eher gross einschätzen, lässt sich gemäss Fachgremium Lehrplan ebenfalls auf die positivere Grundeinstellung, die grössere Motivation und Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern in höheren Leistungszügen zurückführen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Abgehendenbefragung Sek I 2024 bei Schülerinnen und Schülern der dritten Sekundarklasse des Kantons Basel-Landschaft geben folgendes Bild ab:

Englisch ist deutlich beliebter als Französisch. Die Fremdsprachen – insbesondere Französisch - sind bei Mädchen beliebter als bei den Jungen und Fremdsprachige besuchen den Fremdsprachenunterricht lieber als Deutschsprachige. Je höher der Leistungszug ist, desto beliebter sind Französisch und Englisch.

Der Lernzuwachs in Französisch wird von den Schülerinnen deutlich geringer eingeschätzt als in Englisch oder Deutsch. Mädchen geben häufiger als Jungen an, viel gelernt zu haben – insbesondere in Französisch. Fremdsprachige haben in Französisch und Deutsch subjektiv mehr gelernt als Deutschsprachige. Je höher der Leistungszug ist, desto grösser ist der Lernzuwachs in Französisch und Englisch.

A 7 Bericht «Teilprojekt 5: Befragung des Gesamtprojekts Standortbestimmung Sprachenkonzept im Kanton Basel-Landschaft»



Teilprojekt 5: «Befragung» des Gesamtprojekts «Standort- bestimmung Sprachenkonzept» im Kanton Basel-Landschaft

**Bericht zuhanden der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des
Kantons Basel-Landschaft**

Luzern, den 27. November 2025

| Autorinnen und Autoren

Karin Büchel, Dr. (Projektleitung)
Jonas Sivabalan, MA (Projektmitarbeit)
Lena Niederberger, MA (Projektmitarbeit)
Selina Trachsler, MA (Projektmitarbeit)
Ruth Feller, lic. phil. I (Qualitätssicherung)

| INTERFACE Politikstudien

Forschung Beratung AG

Seidenhofstrasse 12
CH-6003 Luzern
Tel +41 (0)41 226 04 26

Rue de Bourg 27
CH-1003 Lausanne
Tel +41 (0)21 310 17 90

www.interface-pol.ch

| Auftraggeber

Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft

| Laufzeit

Mai bis November 2025

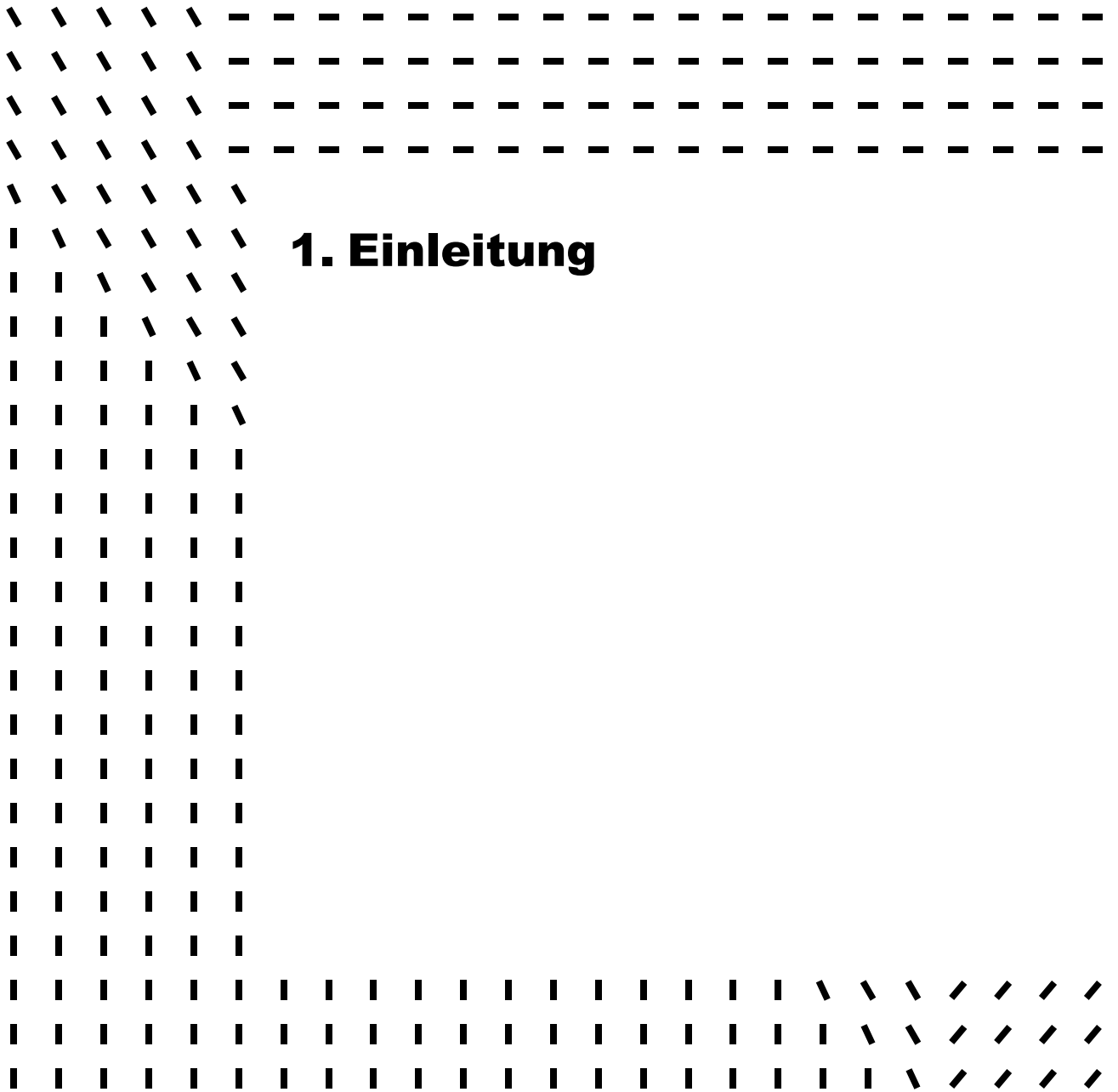
| Zitiervorschlag

Büchel, Karin; Sivabalan, Jonas; Niederberger, Lena; Trachsler, Selina; Feller, Ruth (2025):
Teilprojekt 5: «Befragung» des Gesamtprojekts «Standortbestimmung Sprachenkonzept» im Kanton
Basel-Landschaft, Bericht zuhanden der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-
Landschaft, Interface Politikstudien Forschung Beratung, Luzern.

| Projektreferenz

Projektnummer: 25-038

1. Einleitung	4
1.1 Ausgangslage	5
1.2 Ziel und Zweck	5
1.3 Methodisches Vorgehen	5
1.4 Struktur des Berichts	8
2. Ergebnisse	9
2.1 Rahmenbedingungen für den Unterricht	10
2.2 Sprachkompetenzen und Motivation	14
2.3 Formen der Zusammenarbeit	16
2.4 Weiterentwicklung und Perspektiven des Sprachunterrichts	17
3. Fazit	20
Anhang	22
A 1 Zusätzliche Darstellungen	23



1. Einleitung

1.1 Ausgangslage

Seit dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat im Jahr 2010 werden im Kanton Basel-Landschaft zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe unterrichtet: Französisch ab der 3. Klasse, Englisch ab der 5. Klasse. Mit Beschluss zum Beitritt HarmoS-Konkordat wurde eine Standortbestimmung des Sprachenkonzepts in Aussicht gestellt. Eingeführt wurde das Konzept mit den neuen Lehrmitteln 2011/12 (Passepartout), die Einführung wurde 2018 abgeschlossen. Im Jahr 2022 kritisierte der Verein Starke Schule beider Basel (SSbB)¹ das Missverhältnis zwischen Aufwand und Lernerfolg im Frühfranzösisch. Daraufhin reichte Landrätin Anita Biedert (SVP) einen Vorstoss zur Abschaffung des Frühfranzösischs ein und schlug vor, Französisch erst ab der Sekundarstufe zu unterrichten. Sie stützt sich dabei auf die genannte Umfrage und auf eine Langzeitstudie der Linguistin Simone Pfenninger der Universität Zürich², die besagt, dass das Alter und auch die Dauer des Kontakts mit der Zielsprache keinen signifikanten Einfluss auf das Erlernen der Sprache hat. Die Rückstände können laut der Studie innert sechs Monate auf der Sekundarstufe aufgeholt werden. Die Motion wurde auf Vorschlag der Regierung in ein Postulat umgewandelt und mit 44 zu 38 Stimmen angenommen.

Auch in den Nachbarkantonen Basel-Stadt und Solothurn liegen politische Geschäfte vor, die das Sprachenkonzept betreffen. Im Frühjahr 2025 beauftragten die drei Kantone Solothurn, Basel-Landschaft und Basel-Stadt im Zusammenschluss daher Interface Politikstudien Forschung Beratung AG mit der Erarbeitung einer Standortbestimmung zu ihren jeweiligen Sprachenkonzepten.

1.2 Ziel und Zweck

Das Ziel des Teilprojekts 5 «Befragung» (TP 5) ist es, den Französisch- und Englischunterricht in der Primar- und Sekundarschule in den drei Kantonen aus unterschiedlichen Perspektiven und im Hinblick auf die Wirksamkeit zu untersuchen. Im Rahmen des TP 5 wurden Beteiligte und Betroffene befragt. Die Ergebnisse des TP 5 fliessen in die Ergebnisse des Gesamtprojekts «Standortbestimmung Sprachenkonzept» ein. Sie bilden im Kanton Basel-Landschaft die Grundlage für Antworten zuhanden der Politik und die Basis für die Prüfung des weiteren Vorgehens bezüglich des Sprachenkonzepts.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um im Rahmen des TP 5 möglichst verschiedene Perspektiven und Einschätzungen zur Motivation, zu Erfahrungen und Sprachkompetenzen der Schüler/-innen, Chancen und Herausforderungen des Sprachunterrichts und zur Relevanz der Sprachen in der Arbeitswelt zu erhalten, wurde *erstens* eine Online-Befragung der Lehrpersonen und Schul-

¹ Vgl. [Mehrheit beurteilt den Aufwand für Frühfranzösisch als wenig sinnvoll – Starke Schule beider Basel](#), Zugriff am 22.1.2025.

² Pfenninger, Simone (2014): The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction, in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 4, Nr. 3, 529–556.

leitungen der Primar- und Sekundarschulen konzipiert. *Zweitens* wurden Fokusgruppen mit Schülern/-innen, Schulräten/-innen und Vertretenden abnehmender Organisationen (Sprachlehrpersonen an Berufsfachschulen, Lehrbetriebe, Wirtschaftsverbände) durchgeführt. Gegenstand der Fokusgruppen war explizit der Sprachunterricht in Französisch und Englisch. Weitere Sprachen und Fächer (z.B. Deutsch) waren nicht Bestandteil dieser Untersuchung. In den folgenden Abschnitten erläutern wir das methodische Vorgehen bei den Datenerhebungen.

1.3.1 Online-Befragung

Folgende Personengruppen wurden online befragt: Französisch- und Englischlehrpersonen (Klassen- und Fachlehrpersonen der Primarstufe, Sprachlehrpersonen der Sekundarstufe I) und Schulleitungen der Volksschule (Primarstufe und Sekundarstufe I). Für beide Berufsgruppen (Bericht Lehrpersonen und Schulleitungen) wurde ein eigener Fragebogen entwickelt, um auf berufsspezifische Themen gezielt eingehen zu können. Zahlreiche Kernfragen wurden jedoch beiden Berufsgruppen gestellt, um die unterschiedlichen Einschätzungen der Berufsgruppen miteinander vergleichen zu können.

Die Fragebogen wurden in enger Absprache zwischen der Steuergruppe des Projekts Standortbestimmung des Sprachenkonzeptes, den entsprechenden Fachpersonen sowie dem Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn, der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt und Interface entwickelt. Jeder Fragebogen adressiert inhaltlich die Themen Zeitpunkt Beginn des Sprachunterrichts, Lehrmittel, Lehrplan, Unterrichtsgestaltung (z.B. immersiver Unterricht), Motivation für den Sprachunterricht, materielle und zeitliche Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen den Sprachlehrpersonen und Verbesserungsmöglichkeiten für den Französisch- und Englischunterricht.

I Versand Link zur Online-Befragung

Der Versand des Links zur Online-Befragung erfolgte in allen drei Kantonen am 9. September 2025. Da nicht in allen Kantonen die gleichen Versandmöglichkeiten gegeben waren, erfolgte der Versand nach kantonsspezifischen Abläufen:

- Im *Kanton Basel-Landschaft* wurden die Schulleitungen mit einem persönlichen E-Mail zur Befragung eingeladen. Anders als beim Kanton Basel-Stadt lagen Interface aus Datenschutzgründen keine E-Mail-Adressen der Französisch- und Englischlehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft vor. Die Lehrpersonen wurden deshalb via Schulleitungen mit einem allgemeinen Link zur Befragung eingeladen.
- Im *Kanton Basel-Stadt* wurden die Französisch- und Englischlehrpersonen sowie die Schulleitungen aller Schulen direkt per E-Mail mit einem persönlichen Link von Interface zur Befragung eingeladen.
- Für den *Kanton Solothurn* lag Interface pro Schulträger eine E-Mail-Adresse vor. Im Falle einer Gesamtschule wurde den Schulleitungen der Gesamtschulen zusätzlich zu ihrem persönlichen Link ein allgemeiner Link zugesandt. Dies mit der Bitte, diesen an die verantwortlichen Standort-schulleitungen weiterzusenden. Die Lehrpersonen wurden via Gesamtschulleitung beziehungsweise Standort-schulleitungen (nicht Stufenleitungen) mit einem allgemeinen Link eingeladen.

In allen Kantonen wurde am 23. September 2025 mit der beschriebenen Vorgehensart ein Reminder verschickt.

Stichproben und Rücklaufquoten

D 1.1: Stichproben und Rücklaufquoten nach Kanton und Berufsgruppe

Kanton	Berufsgruppe	Eingeladen	Antworten	Rücklaufquote
Basel-Landschaft	Lehrpersonen	987*	543	55 Prozent*
	Schulleitungen	88	50 (davon 3 auch LP)	57 Prozent
Basel-Stadt	Lehrpersonen	499	226	45 Prozent
	Schulleitungen	107	38	36 Prozent (von 59 Prozent der Schulen)
Solothurn	Lehrpersonen	806*	291	36*
	Schulleitungen	85	54 (davon 4 auch LP)	64 Prozent

Quelle: Darstellung Interface.

Legende: * = Die Schulleitungen der Kantone Solothurn und Basel-Landschaft wurden gebeten, Interface mitzuteilen, an wie viele Lehrpersonen sie den Link zur Online-Befragung weitergeleitet haben. Diese Angabe wurde später verwendet, um die Anzahl Teilnahmen pro Schule zu plausibilisieren und den Rücklauf zu berechnen. Da trotz Rückfrage nicht alle Schulleitungen dieser Bitte nachgekommen sind, wurde bei den Schulen ohne Angabe die Anzahl Lehrpersonen mit dem Mittelwert der Anzahl Lehrpersonen pro Schule geschätzt, um den Rücklauf zu berechnen.

Wie der Darstellung D 1.1 entnommen werden kann, haben 55 Prozent der Lehrpersonen und 57 Prozent der Schulleitungen des Kantons Basel-Landschaft an der Befragung teilgenommen. Der Rücklauf kann daher im Vergleich mit anderen Befragungen im Schulfeld als gut eingestuft werden. Da die Lehrpersonen und Schulleitungen, die an der Befragung teilgenommen haben, von 83 der 88 Schulen stammen, kann davon ausgegangen werden, dass die Gegebenheiten an den einzelnen Schulen gut erfasst sind.

Charakterisierung der befragten Personen im Kanton Basel-Landschaft

Die Darstellung D 1.2 zeigt anhand ausgewählter Fragen, welche Sprachlehrpersonen und Schulleitungen an der Befragung teilgenommen haben.

D 1.2: Charakterisierung der befragten Sprachlehrpersonen und Schulleitungen

	Sprachlehrpersonen	Schulleitungen
Klassenlehrpersonen	65,6 Prozent	
Fachlehrperson	34,4 Prozent	
<i>Welche Sprache unterrichten Sie?</i>		
Französisch	51,6 Prozent	
Englisch	34,1 Prozent	
beide Sprachen	14,3 Prozent	
<i>Auf welcher Stufe unterrichten/arbeiten Sie?</i>		
Primarstufe	59,7 Prozent	74 Prozent
Sekundarstufe	40,3 Prozent	26 Prozent
<i>Wie viel Erfahrung im Schulfeld haben Sie?</i>		
weniger lang als 1 Jahr	2 Prozent	0 Prozent
1–2 Jahre	6 Prozent	0 Prozent
3–5 Jahre	19 Prozent	0 Prozent
6–10 Jahre	19 Prozent	14 Prozent
11–20 Jahre	23 Prozent	34 Prozent
mehr als 20 Jahre	31 Prozent	52 Prozent

Sprachlehrpersonen Schulleitungen

Welchen Abschluss haben Sie? (Mehrfachantworten möglich)	
EDK-anerkanntes Lehrdiplom	68,1 Prozent
Aus-/Weiterbildung mit kantonaler Anerkennung – Passepartout Aus-/Weiterbildung (BL)	21,4 Prozent
Bachelor oder Master Englische Sprach- und Literaturwissenschaft (Universität)	10,4 Prozent
Bachelor oder Master Französische Sprach- und Literaturwissenschaft (Universität)	9,9 Prozent
Ich studiere derzeit an einer Pädagogischen Hochschule	7,1 Prozent
Lehrpersonen Ausbildung im Ausland mit ausländischem Abschluss	6,6 Prozent
Andere, nämlich:	15,2 Prozent

Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Sprachlehrpersonen (N = 543) und Schulleitungen (N = 50) des Kantons Basel-Landschaft.

1.3.2 Fokusgruppen

Ergänzend zur Online-Befragung wurden leitfadengestützte Gespräche in Fokusgruppen geführt. Im Kanton Basel-Landschaft wurden sieben Fokusgruppen mit Schülern/-innen der 5. und 6. Primarklasse (Anzahl Personen: 16) an drei unterschiedlichen Schulstandorten sowie mit Schülerräten/-innen³ (7), Sprachlehrpersonen der Sekundarstufe II in den Fächern Französisch und Englisch (5) und Lehrbetrieben (Berufsbildner/-innen KV; 2) durchgeführt. Im Kanton Basel-Stadt fanden sieben Fokusgruppen statt. Es wurden Fokusgruppen mit Schülern/-innen (Anzahl Personen: 11) an zwei verschiedenen Schulen des Kantons geführt. Weiter fanden Fokusgruppen mit Elternräten/-innen unterschiedlicher Schulstandorte (8) und mit Vertretenden abnehmender Organisationen, wie Französisch-Sprachlehrpersonen von Berufsfachschulen (2) und Lehrbetrieben (Berufsbildner/-innen KV; 1), statt. Zudem fanden drei Fokusgruppen mit Vertretenden des Wirtschaftsverbands (2), der Handelskammer (2) und des Gewerbeverbands (1) statt. Diese Organisationen sind sowohl im Kanton Basel-Landschaft als auch im Kanton Basel-Stadt tätig. Die Gesprächspartner/-innen wurden durch die Auftraggeber des Kantons Basel-Landschaft respektive des Kantons Basel-Stadt ausgesucht. Die Auswertung der Fokusgruppen erfolgte anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring⁴.

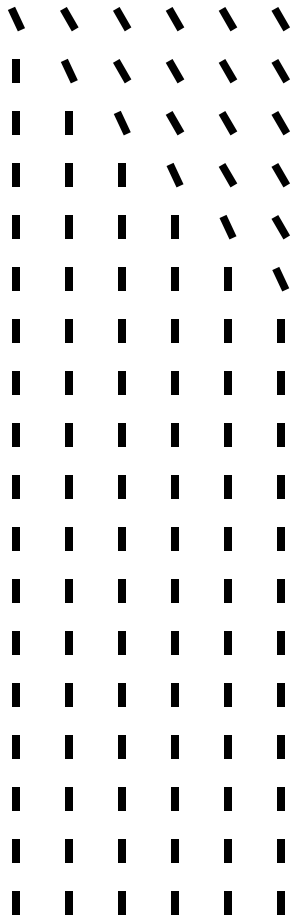
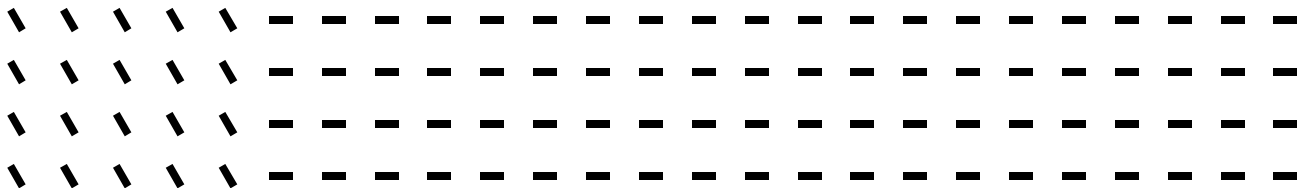
Hinweis: Wie im Kanton Basel-Landschaft wurden auch im Kanton Basel-Stadt Betroffene und Beteiligte befragt. Die Auswertung der Fokusgruppen ergibt, dass sich keine kantonsspezifischen Unterschiede feststellen lassen. Die Diversität ist innerhalb der einzelnen Fokusgruppen höher als über alle Fokusgruppen hinweg. Eine separate Auswertung der Fokusgruppen pro Kanton ist daher wenig zielführend. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse beider Kantone zusammenfassend aufbereitet und präsentiert.

1.4 Struktur des Berichts

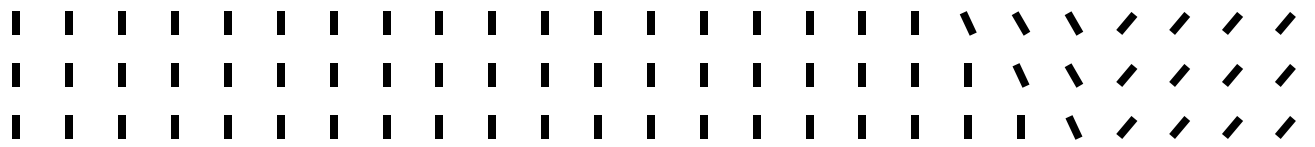
Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse des TP 5 im Hinblick auf die Standortbestimmung des Sprachenkonzepts des Kantons Basel-Landschaft zusammen und stellt sie thematisch gegliedert dar. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Sprachen Französisch und Englisch. Inhaltlich stehen die Rahmenbedingungen für den Unterricht, Sprachkompetenzen und Motivation, Formen der Zusammenarbeit sowie Weiterentwicklung und Perspektiven im Fokus (vgl. Kapitel 2). Schliesslich werden die Ergebnisse in einem zusammenfassenden Fazit festgehalten (vgl. Kapitel 3).

³ An den Fokusgruppen hat auch eine Elternrätin teilgenommen.

⁴ Vgl. z.B. Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.



2. Ergebnisse



In diesem Kapitel legen wir die zentralen Ergebnisse des Teilprojekts 5: «Befragung» im Kanton Basel-Landschaft dar. Dazu gliedern wir sie thematisch in vier Abschnitte: Rahmenbedingungen für den Unterricht (vgl. Abschnitt 2.1), Sprachkompetenzen und Motivation der Schüler/-innen und Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 2.2), Formen der Zusammenarbeit (vgl. Abschnitt 2.3) und Weiterentwicklung und Perspektiven des Sprachunterrichts (vgl. Abschnitt 2.4).

Hinweis: Im Teilprojekt 5: «Befragung» liegt der Fokus ausschliesslich auf den Fächern Französisch und Englisch. Es wurden somit keine Erhebungen zu anderen Fächern und weiteren Kontexten, wie gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen oder entwicklungspsychologische Einflüsse (z.B. allgemeine Überforderung mit Fächern, hohe Bildschirmzeit, Lernbereitschaft) auf den Unterricht der obligatorischen Volksschule, durchgeführt. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Online-Befragung und der Fokusgruppen immer auch in einen grösseren Kontext eingebettet sind und nicht losgelöst davon betrachtet werden können.

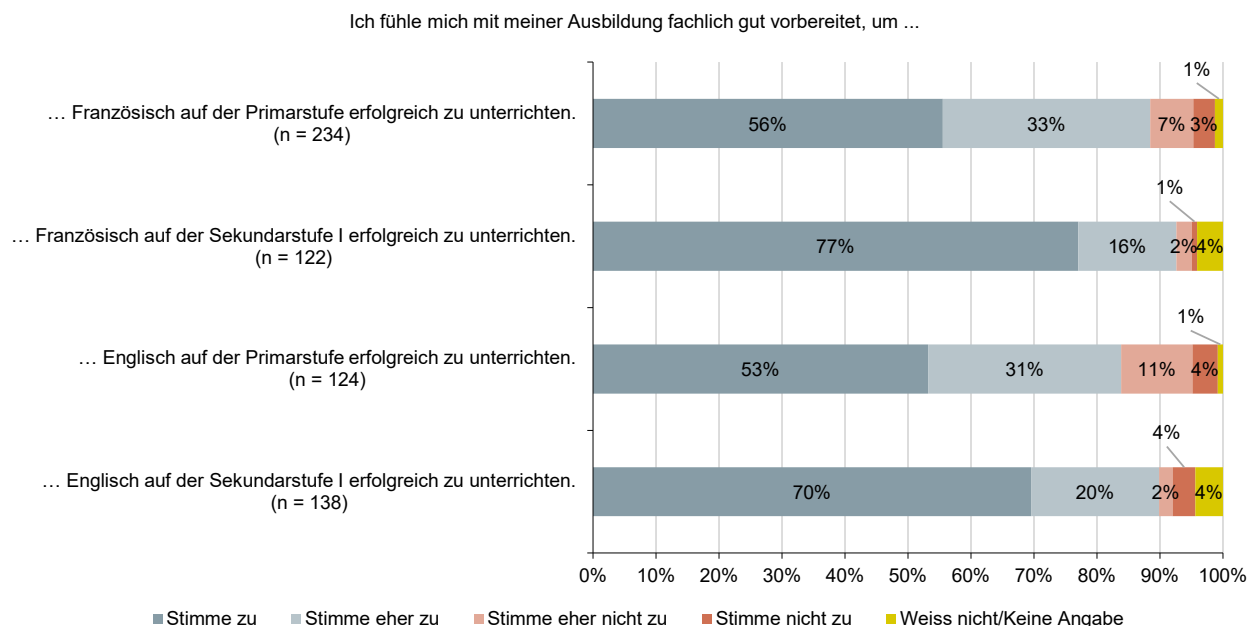
2.1 Rahmenbedingungen für den Unterricht

In den folgenden zwei Abschnitten legen wir die Beurteilung der online befragten Lehrpersonen und Schulleitungen der Ausbildung und Qualifikation der Sprachlehrpersonen sowie des Lehrplans, der Lehrmittel und Unterrichtszeit dar.

2.1.1 Ausbildung und Qualifikation der Sprachlehrpersonen

Die Lehrpersonen stellen der *Ausbildung* an der Pädagogischen Hochschule grundsätzlich gute Noten aus. Gut die Hälfte bis knapp Dreiviertel der Lehrpersonen fühlen sich mit ihrer Ausbildung für den Englisch- und/oder Französischunterricht gut vorbereitet, um erfolgreich unterrichten zu können. Der Anteil der Sprachlehrpersonen, der sich nur eher gut vorbereitet fühlt, ist trotzdem hoch (zwischen einem Sechstel und rund einem Drittel, je nach Sprache und Stufe). Nur ein kleiner Teil von jeweils 2 bis 15 Prozent der befragten Lehrpersonen fühlt sich mit seiner Ausbildung fachlich nicht gut vorbereitet, um sein Fach erfolgreich unterrichten zu können. Die grösste Unsicherheit besteht bei den Englischlehrpersonen auf der Primarstufe – dort fühlen sich 15 Prozent (eher) nicht gut vorbereitet. Diese «unsicheren» Sprachlehrpersonen haben unterschiedliche Bildungshintergründe, weshalb es keine Hinweise darauf gibt, dass es Bedarf an einer spezifischen Grundausbildung gibt.

D 2.1: Ausbildung als Vorbereitung für erfolgreichen Sprachunterricht

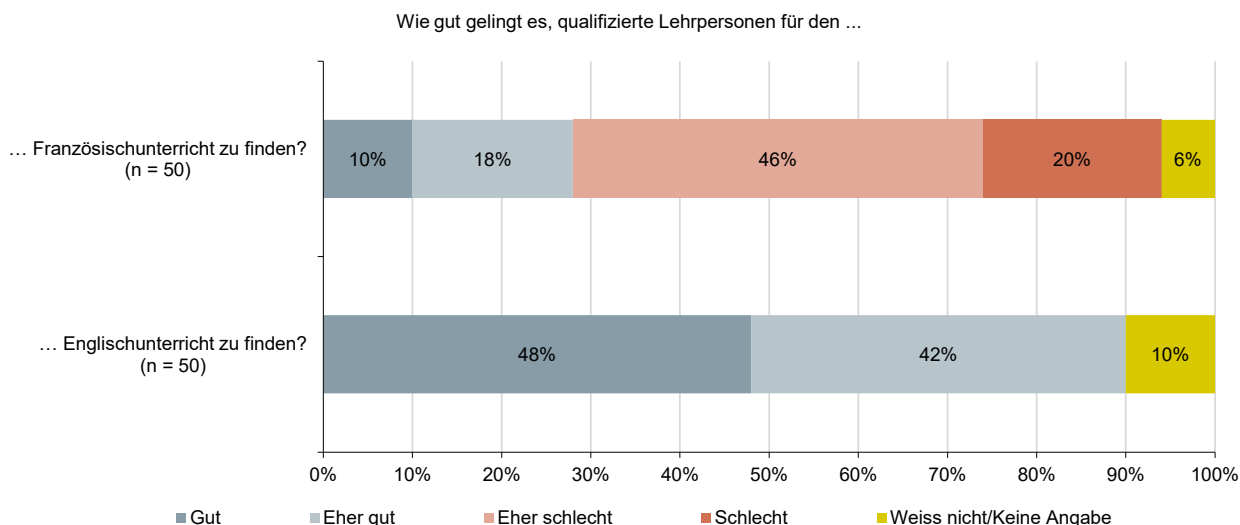


Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Französisch- und Englischlehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft (N= 543).

Gleichzeitig schätzen sowohl die meisten Lehrpersonen als auch die Schulleitungen die *didaktischen Kenntnisse* von sich selbst (beziehungsweise der Lehrpersonen) als ähnlich positiv ein. Weniger als 6 Prozent der Lehrpersonen oder der Schulleitungen sind der Ansicht, dass ihre didaktischen Kenntnisse nicht ausreichen, um die Sprache erfolgreich unterrichten zu können. Die Wichtigkeit der didaktischen Kenntnisse der Sprachlehrpersonen zeigt sich auch in den Fokusgruppen mit Schülern/-innen. Das didaktische Setting und die Unterrichtsgestaltung haben einen grossen Einfluss auf die Motivation des Sprachenlernens (vgl. Abschnitt 2.2.2). Ist der Unterricht abwechslungsreich gestaltet und enthält er verschiedene didaktische Elemente (z.B. spielerisches und alltagsbezogenes Lernen, Einsatz von digitalen Tools), sind die Schüler/-innen im Sprachunterricht motivierter, sowohl im Französisch als auch im Englisch.

Trotz der als gut eingeschätzten Ausbildung der Lehrpersonen zeigt die Befragung der Schulleitungen, dass es eine Herausforderung ist, *qualifizierte Lehrpersonen* für den Französischunterricht zu rekrutieren. 66 Prozent der Schulleitungen geben an, dass es ihnen schlecht oder eher schlecht gelingt, qualifizierte Französischlehrpersonen zu finden. Wie der Darstellung D 2.2 entnommen werden kann, gelingt es den Schulleitungen gut, qualifizierte Englischlehrpersonen zu finden.

D 2.2: Rekrutierung von qualifiziertem Personal für den Sprachunterricht



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Schulleitungen des Kantons Basel-Landschaft (N = 50).

2.1.2 Lehrplan, Lehrmittel und Unterrichtszeit

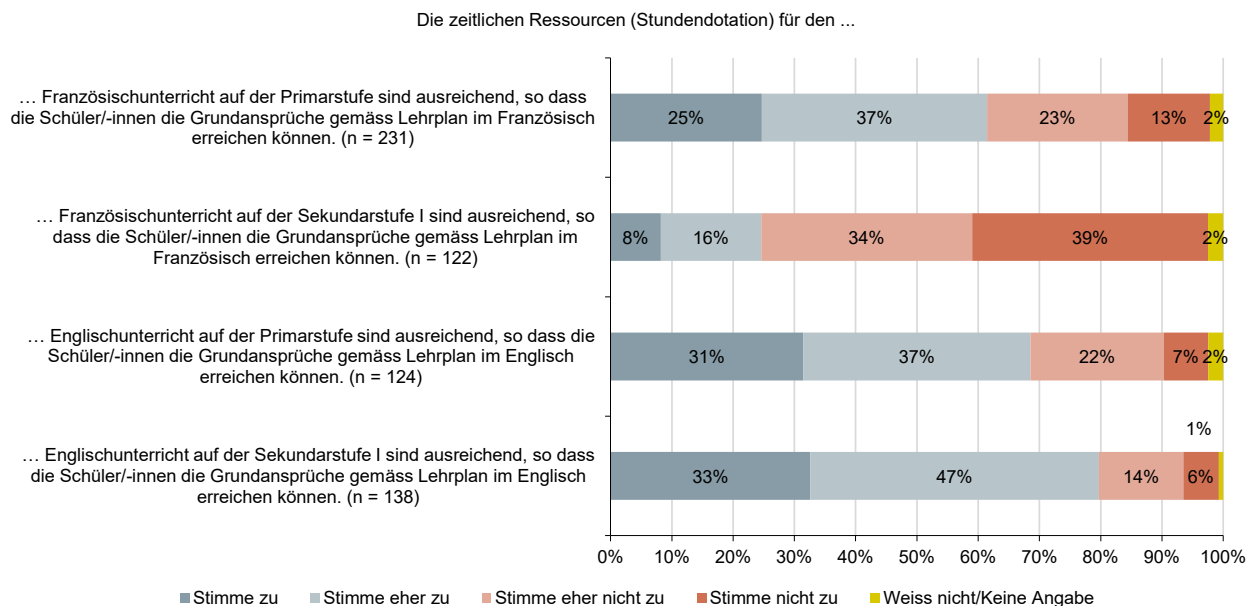
Die zeitlichen Ressourcen für den Sprachunterricht werden unterschiedlich bewertet je nach Fach und Stufe. Für den Französischunterricht auf der Sekundarstufe I werden sie klar als unzureichend bewertet, wie der Darstellung D.2.3 entnommen werden kann. Drei Viertel (73%) der Französischlehrpersonen geben an, dass mit den gegebenen zeitlichen Ressourcen die Grundansprüche gemäss Lehrplan nicht erreicht werden können. Auch etwas mehr als ein Drittel der Französischlehrpersonen der Primarstufe (36%) erachtet die zeitlichen Ressourcen als unzureichend. Ein positiveres Bild zeigt sich beim Englischunterricht. Hier werden die zeitlichen Ressourcen von den meisten (69% auf der Primar-; 80% auf der Sekundarstufe I) als ausreichend eingeschätzt. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass ein Drittel der Englischlehrpersonen der Primar- (29%) und ein Fünftel der Sekundarstufe I (20%) angeben, dass die zeitlichen Ressourcen nicht ausreichen.

Die Einschätzungen der Schulleitungen gehen in eine ähnliche Richtung, jedoch sehen sie die Herausforderung nicht im Französischunterricht auf der Sekundarstufe I, sondern im Französischunterricht der Primarstufe. Die Hälfte der Schulleitungen gibt an, dass die zeitlichen Ressourcen für den Französischunterricht auf der Primarstufe nicht ausreichen. Ein Drittel der Schulleitungen ist der Ansicht, dass die zeitlichen Ressourcen für den Französischunterricht auf der Sekundarstufe I unzureichend sind.⁵

Auch Vertretende abnehmender Organisationen und Schulleitungen teilen diese Einschätzung. Die Anzahl Unterrichtsstunden für den Französischunterricht wird vor allem auch deshalb als niedrig eingeschätzt, weil der Alltagsbezug im Französisch weniger gegeben sei als beim Englisch. Ergänzend dazu sind Französischlehrpersonen der Sekundarstufe II der Ansicht, dass – unabhängig vom Zeitpunkt des Beginns des Französischunterrichts – die Anzahl der Unterrichtsstunden nicht weniger werden dürfen.

⁵ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass nur 14 Schulleitungen der Sekundarstufe diese Frage beantwortet haben.

D 2.3: Einschätzung der zeitlichen Ressourcen (Stundendotation) für den Sprachunterricht



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Französisch- und Englischlehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft (N = 543).

Die *materiellen Ressourcen* hingegen, die den Lehrpersonen zur Verfügung stehen, werden als ausreichend wahrgenommen. Jeweils mehr als drei Viertel aller Lehrpersonen beider Stufen und Sprachen sind der Ansicht, dass die materiellen Ressourcen, beispielsweise Übungs- und Fördermaterial, Lernsoftware und Apps, ausreichend oder eher ausreichend sind, um die Grundansprüche gemäss Lehrplan zu erreichen. Rund 5 Prozent der Lehrpersonen jeder Sprache und Stufe schätzen die materiellen Ressourcen als nicht ausreichend ein. Ähnlich nehmen es auch die Schulleitungen wahr.

Die Fokusgruppen zeigen, dass im Französisch- und Englischunterricht verschiedene Lehrmittel und unterschiedliches Lernmaterial genutzt wird (z.B. «Mein Klett»). Digitale und analoge Lehrmittel werden teilweise kombiniert eingesetzt. Schulräte/-innen weisen im Zusammenhang mit der geleiteten Lehrmittelwahl⁶ darauf hin, dass damit auch die didaktische Kompetenz der Sprachlehrpersonen gefordert wird, um den Lernvoraussetzungen aller Schüler/-innen gerecht zu werden. Seitens Verbände wurde im Gespräch auf das Potenzial von KI-Tools hingewiesen. Durch den Einsatz solcher Tools könne individuell(er) auf einzelne Schüler/-innen eingegangen werden. Dies könne wiederum die Motivation der Lernenden erhöhen.

⁶ Im Kanton Basel-Landschaft gilt die geleitete Lehrmittelfreiheit. Lehrpersonen können Lehrmittel von der kantonalen Lehrmittelliste auswählen und sie im Unterricht einsetzen. Gemäss der Lehrmittelverordnung ist bei der Auswahl auf die Kontinuität für die Schüler/-innen und die finanziellen Vorgaben zu achten. Für den Beschaffungs- und Beurteilungsprozess von Lehrmitteln ist die Lehrmittelkommission verantwortlich. Auf der Lehrmittelliste sind geprüfte, bewilligte und den Vorgaben entsprechende Lehrmittel aufgeführt, die entweder den Status «obligatorisch» (o) oder «empfohlen fakultativ» (e) haben. Während der Prüfung erhalten sie den Status «in Prüfung» (p), sind noch nicht für den Einsatz im Unterricht bereit und ebenfalls noch nicht über den Webshop verfügbar, vgl. <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/amt-volksschulen/unterricht/lehrmittel/>, Zugriff am 23. Oktober 2025.

2.2 Sprachkompetenzen und Motivation

Sowohl die Sprachkompetenzen als auch die Motivation der Schüler/-innen und der Lehrpersonen sind entscheidend für den erfolgreichen Erwerb der französischen und englischen Sprache.⁷ Die im vorliegenden TP 5 erhobenen Einschätzungen zu den Sprachkompetenzen der Schüler/-innen und die Motivation beim Lernen der Sprachen sind Gegenstand dieses Abschnitts. Dabei haben wir die Wahrnehmung der Lernmotivation im Fach Französisch und Englisch sowohl von den Schülern/-innen selbst als auch von weiteren befragten Personen einschätzen lassen.

2.2.1 Sprachkompetenzen

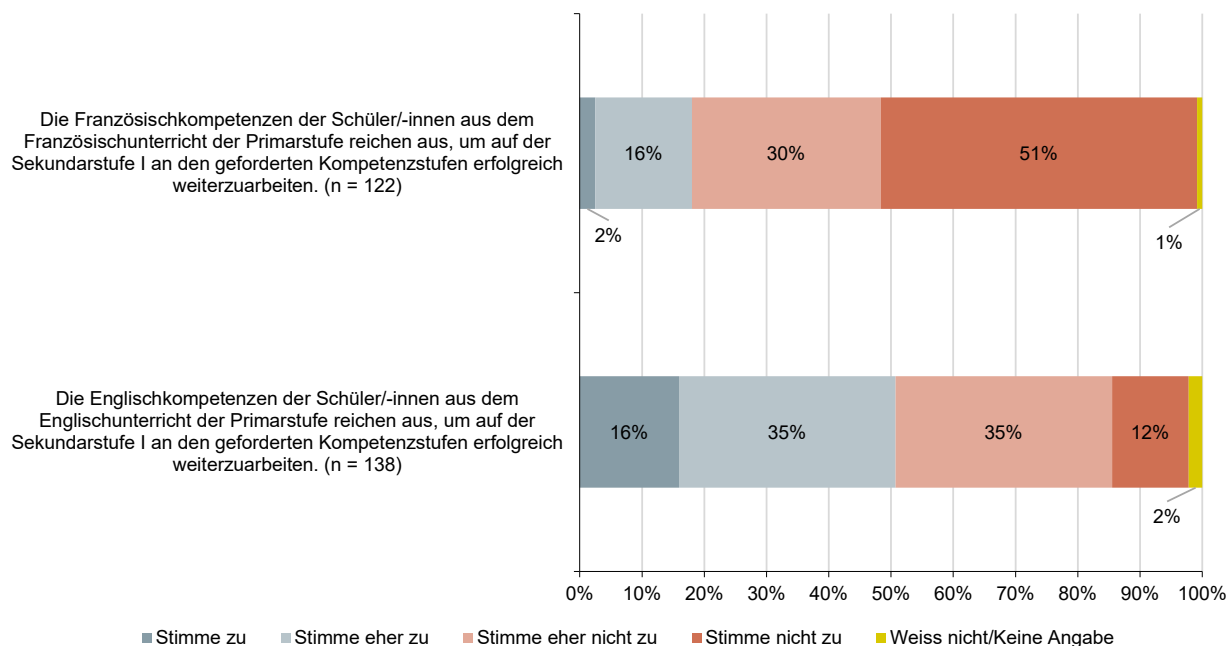
Die Sekundarlehrpersonen wurden gebeten, die Sprachkompetenzen der Schüler/-innen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I einzuschätzen. Vier von fünf Französischlehrpersonen (81%) schätzen die *Französischkompetenzen* der Schüler/-innen als unzureichend ein, um in der Sekundarstufe I an den geforderten Kompetenzstufen erfolgreich weiterzuarbeiten. Auch rund die Hälfte der Schulleitungen ist derselben Meinung. Diese Einschätzung teilen auch die Vertretenden abnehmender Organisationen. In den Fokusgruppen wird erwähnt, dass in der Sekundarstufe I und II häufig «bei null» begonnen werde und die Unterrichtsinhalte der vorhergehenden Schulstufe im Schnelldurchlauf nochmals gemeinsam mit den Schülern/-innen aufgearbeitet werden müssten. Besonders hervorgehoben wird, dass es einem grossen Anteil von Schülern/-innen grundsätzlich am Verständnis der Struktur der Sprache und damit einhergehend an Fähigkeiten fehle, die Sprache auch anzuwenden (z.B. einen ganzen Satz zu bilden, mit KI übersetzte Texte kritisch zu prüfen). Dies wiederum wirke sich negativ auf die Motivation der Lernenden sowie auf ihre Selbstwirksamkeit aus, da viele das Gefühl hätten, «nichts zu können». Die Vertretenden abnehmender Organisationen schätzen die rezeptiven Sprachkompetenzen der Schüler/-innen beim Eintritt in die Sekundarstufe II (z.B. Lesen, Hören) besser ein als die produktiven Sprachkompetenzen (z.B. Sprechen, Schreiben). Sie stellen zudem eine grosse Heterogenität bezüglich der Sprachkompetenzen der Schüler/-innen fest, weshalb die Berufsfachschulen teilweise Nachhilfekurse oder Stützkurse im Französisch anbieten würden.

Die *Englischkompetenzen* der Schüler/-innen der Primarschule werden von den Englischlehrpersonen besser eingeschätzt als die Französischkompetenzen. Die Hälfte der Englischlehrpersonen (51%) beurteilt diese als ausreichend, um in der Sekundarstufe I erfolgreich an den geforderten Kompetenzen weiterzuarbeiten, die andere Hälfte beurteilt die Englischkompetenzen als unzureichend (vgl. Darstellung D 2.4). Die Schulleitungen bewerten die Sprachkompetenzen der Schüler/-innen im Englisch und Französisch besser als die Lehrpersonen. Vier von fünf Schulleitungen beurteilen die Englischkompetenzen als ausreichend.

Aus Sicht der Vertretenden abnehmender Organisationen verfügen die Schüler/-innen beim Übertritt in die Sekundarstufe II über bessere Sprachkompetenzen im Englisch als im Französisch. Wie bereits für Französisch schätzen sie auch die rezeptiven Sprachkompetenzen der Schüler/-innen im Englisch besser ein als die produktiven Sprachkompetenzen. Im Berufsalltag würden Lernende mit Hilfe digitaler Hilfsmittel, wie Übersetzungstools oder KI, im schriftlichen Sprachgebrauch (z.B. E-Mails beantworten) gut zurechtkommen. Vor allem mündliche Sprachkompetenzen seien deshalb zu stärken.

⁷ Diese Annahme ist wissenschaftlich bestätigt, siehe Endergebnis des Teilprojekts 1 «Scientific Review». Interface analysierte im Auftrag des Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft rund 350 einschlägige Publikationen zu den in den Deutschschweizer Kantonen obligatorischen Schulfächern Französisch und Englisch.

D 2.4: Sprachkompetenzen beim Übergang in die Sekundarstufe I



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Sekundarlehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft (N = 219).

Fast alle Schulleitungen geben in der Online-Befragung an, dass die Lehrpersonen an ihrer Schule über hohe Sprachkompetenzen in der jeweiligen Sprache verfügen. 11 Prozent der Schulleitungen beurteilen die Sprachkompetenzen der Französischlehrpersonen als eher nicht ausreichend.

Die meisten Schüler/-innen berichten, dass es für sie einfacher sei, Englisch zu lernen als Französisch. Dies begründen sie einerseits damit, dass das Englische viele Parallelwörter zum Deutsch hat und die englischen Wörter in der Schrift- und Aussprache mehr Ähnlichkeiten mit dem Deutsch haben. Die Fokusgruppen zeigen auch, dass Schüler/-innen, die mehrsprachig aufwachsen, beim Lernen einer zusätzlichen Sprache wie Englisch oder Französisch sowohl Vorteile als auch Nachteile haben können. Einige Schüler/-innen mit Erstsprache Italienisch oder Spanisch berichten beispielsweise, dass für sie Französisch aufgrund der vielen Parallelwörter zu ihrer Erstsprache einfacher zu lernen sei.

2.2.2 Motivation

Die Motivation für den Sprachunterricht ist bei allen befragten schulischen Akteuren/-innen grundsätzlich hoch. Fast alle Lehrpersonen berichten, dass sie die jeweilige Sprache gerne unterrichten. Die Schulleitungen berichten grossmehrheitlich, dass die Sprachlehrpersonen an ihren Schulen für den Sprachunterricht motiviert seien. 10 Prozent der Schulleitungen schätzen die Motivation der Französischlehrpersonen als eher niedrig ein. Auch die Schüler/-innen schätzen ihre Sprachlehrpersonen überwiegend als motiviert ein. Sie anerkennen zudem, dass die Lehrpersonen Freude an der jeweiligen Sprache haben und daran, diese zu vermitteln. Ihre Einschätzung scheint ausserdem davon beeinflusst zu sein, wie gut die Beziehung zur jeweiligen Lehrperson ist.

Gemäss Online-Befragung gelingt es der Mehrheit der Lehrpersonen, die Schüler/-innen zu motivieren. Ein Viertel der Französischlehrpersonen (25%) gibt an, dass es ihnen nicht oder eher nicht gelingt, die Schüler/-innen für den Französischunterricht zu moti-

vieren. Das ist deutlich mehr als bei den Englischlehrpersonen, von denen 4 Prozent angeben, dass es ihnen eher nicht gelingt, die Schüler/-innen zu motivieren.

Die Fokusgruppen zeigen insgesamt, dass die Motivation der Schüler/-innen stark damit zusammenhängt, inwiefern sie eine Sprache als nützlich einschätzen. Die Motivation erhöht sich, wenn die Schüler/-innen einen Alltagsbezug herstellen können. Das wiederum hat einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit beim Lernen und darauf, dass sich die Schüler/-innen im Sprachunterricht als kompetent erleben (z.B. erhöhte Motivation zum Lernen spiegelt sich in der Leistung/den Noten wider). Die Relevanz für das Erlernen der englischen Sprache schätzen die Schüler/-innen höher ein (z.B. «Englisch als Welt-sprache») als das Erlernen der französischen Sprache. Auch Vertretende abnehmender Organisationen sowie Schulräte/-innen berichten, dass die Motivation beim Englisch höher ist. Dies vor allem deshalb, weil die Sprache wiederum näher am Alltag der Kinder und Jugendlichen sei (z.B. Handy, gamen, Nutzung der Sprache in den Ferien). Schulräte/-innen weisen zudem darauf hin, dass die Haltung der Eltern/Erziehungsberechtigten zu einer zweiten Landessprache oder zu einer Fremdsprache – sowohl eine positive als auch eine negative Einstellung gegenüber einer Sprache – einen Einfluss auf die Motivation der Kinder haben kann.

Laut Einschätzung von Vertretenden abnehmender Organisationen hat Französisch in vielen Branchen und Berufen keine direkte Relevanz im Berufsalltag. Gute Französischkenntnisse der Berufslernenden werden jedoch von bestimmten Arbeitgebern vorausgesetzt und können im Rekrutierungsprozess für eine berufliche Grundbildung einen entscheidenden Vorteil bieten. Gewisse Arbeitgeber setzen im Zusammenhang mit der beruflichen Grundbildung voraus, dass Lernende in der Berufsfachschule das Wahlpflichtfach Französisch belegen.

2.2.3 Austausch mit französischsprachigen Klassen

Die Online-Befragung zeigt, dass ein Austausch mit einer französischsprachigen Klasse mit dem Ziel, die Motivation, Sinnhaftigkeit und Kontaktzeit mit der französischen Sprache zu erhöhen, gemäss der grossen Mehrheit der Lehrpersonen selten stattfindet. Weniger als ein Achtel der befragten Lehrpersonen (12%) gibt an, dass es zu einem Austausch kommt. Gründe für keinen Austausch liegen in der aufwändigen Organisation eines Austauschs (58%) und der fehlenden Zeit in der Jahresplanung (57%). Weniger häufig werden die fehlenden finanziellen Mittel (31%) genannt. Das fehlende Interesse der Schüler/-innen (11%) wird nur selten als Grund für keinen Austausch genannt. In den Fokusgruppen weisen die Sprachlehrpersonen der Sekundarstufen II ebenso darauf hin, dass die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für einen Austausch vor Ort mit französischsprachigen Klassen nicht immer gegeben seien. Sie betonen gleichzeitig, dass die geografische Lage des Kantons Basel-Landschaft respektive die Nähe zu den Westschweizer Kantonen eine grosse Chance bieten würde, die französische Sprache praktisch anzuwenden. Die Schulräte/-innen und die Schüler/-innen erachten einen solchen Austausch ebenfalls als wünschenswert. Lediglich eine Gruppe von Schülern/-innen, die an der Fokusgruppen teilgenommen haben, hat im Rahmen des Französischunterrichts bereits einen Austausch mit einer französischsprachigen Klasse gehabt, dies in Form von Brieffreundschaften.

2.3 Formen der Zusammenarbeit

Die online befragten Berufsgruppen der Primar- und Sekundarschulstufen arbeiten auf unterschiedliche Art und Weise zusammen. Rund die Hälfte der Sprachlehrpersonen (47%) gibt an, dass es *zwischen den Fach- und Klassenlehrpersonen* an ihrer Schule zu einer Zusammenarbeit bezüglich des Französisch- oder Englischunterrichts kommt. Am häufigsten kommt es dann zu Absprachen zum Einsatz von Lehrmitteln (67%), zu inhalt-

lichen Absprachen, zum Austausch zu aktuellen Unterrichtseinheiten und Lernumgebungen (57%), zu Beurteilungskriterien und -verfahren (55%) und zur Begleitung von Schülern/-innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen (49%).

Zu einer *stufenübergreifenden Zusammenarbeit* zwischen den Primar- und Sekundar- schullehrpersonen bezüglich der Fächer Französisch und Englisch kommt es nur in Ausnahmefällen (11% der Lehrpersonen). Wenn diese Lehrpersonen zusammenarbeiten, dann besprechen sie am häufigsten die Lehrplanvorgaben und deren Umsetzung (51%) oder nehmen Absprachen zum Einsatz von Lehrmitteln vor (46%).

Auch die Fokusgruppen mit Vertretenden abnehmender Organisationen zeigen, dass ein stufenübergreifender Austausch zum Sprachunterricht einzig punktuell stattfindet und als wertvoll beurteilt wird. Vertretende aus der Wirtschaft erwähnen, dass sie bei der Rekrutierung von Lernenden teilweise Referenzen bei den Schulen der Sekundarstufe I zu Kompetenzen der Schüler/-innen einholen. Dazu gehören auch Kompetenzen in den Sprachen Französisch und Englisch. Zwischen den befragten Schulräten/-innen und den Sprachlehrpersonen sowie Schulleitungen findet bezüglich des Sprachunterrichts keine Zusammenarbeit statt. Dieses Ergebnis wird dadurch bestätigt, dass der Sprachunterricht in keinem befragten Schulrat bislang offiziell behandelt wurde. Berührungspunkte mit den Sprachen Französisch und Englisch haben die Schulräte/-innen vor allem in ihrer Rolle als Eltern.

2.4 Weiterentwicklung und Perspektiven des Sprachunterrichts

In diesem Abschnitt stellen wir die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und die unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Berufsgruppen auf die Entwicklung des Sprachunterrichts dar. Wir haben die Ergebnisse in zwei Handlungsfelder gegliedert: *Fokus auf Sprechzeit, bilinguale Unterrichtssequenzen und immersiven Unterricht* sowie *Beginn des Französisch- und Englischunterrichts: Präferenzen und Unterschiede*.

2.4.1 Fokus auf Sprechzeit, bilinguale Unterrichtssequenzen und immersiven Unterricht

In der Online-Befragung wurden die Lehrpersonen gebeten, anzugeben, ob sie mit dem Sprachunterricht zufrieden sind und welche Verbesserungen sie sich wünschen. Die grosse Mehrheit der Französischlehrpersonen (91%) und der Englischlehrpersonen (84%) wünscht sich Verbesserungen. Die *Französischlehrpersonen* nennen am häufigsten folgende Punkte (Mehrfachantworten waren möglich):

- Die Sprechzeit bei den Schülern/-innen im Französischunterricht erhöhen (66%).
- Die Expositionszeiten mit der Sprache bei den Schülern/-innen durch ausserschulische Aktivitäten erhöhen, zum Beispiel durch Einzel- und Klassenaustausch oder durch echte Sprechbegegnungen (43%; vgl. Abschnitt 2.2.3).
- Mehr Austausch zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen ermöglichen, um den Unterrichtsinhalt und die Anforderungen an das Kompetenzniveau der Schüler/-innen im Französischunterricht besser aufeinander abzustimmen (35%).
- Vermehrt bilinguale Unterrichtssequenzen in anderen Fächern einfließen lassen (31%).
- Den Französischunterricht vermehrt immersiv gestalten (26%).

Die *Englischlehrpersonen* haben folgende Verbesserungswünsche:

- Die Sprechzeit bei den Schülern/-innen im Englischunterricht erhöhen (63%).
- Vermehrt bilinguale Unterrichtssequenzen in anderen Fächern einfließen lassen (33%).

- Mehr Austausch zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen ermöglichen, um den Unterrichtsinhalt und die Anforderungen an das Kompetenzniveau der Schüler/-innen im Französischunterricht besser aufeinander abzustimmen (32%).
- Die Expositionszeiten bei den Schülern/-innen durch ausserschulische Aktivitäten erhöhen, zum Beispiel durch Einzel- und Klassenaustausch oder Sprechbegegnungen (32%).
- Den Englischunterricht vermehrt immersiv gestalten (26%).

Die von beiden Gruppen am häufigsten genannte Weiterentwicklungsmöglichkeit ist die Sprechzeit. Aber auch bilinguale Unterrichtssequenzen und immersiver Unterricht werden von beiden Gruppen genannt. Dieses Ergebnis wird dadurch bestätigt, dass die zuletzt genannten Unterrichtsformen in den Primar- und Sekundarschulen des Kantons Basel-Landschaft nur selten angewendet werden. Nur 6 Prozent der Französischlehrpersonen und 3 Prozent der Englischlehrpersonen unterrichten auch andere Fächer in der jeweiligen Sprache.

In den Fokusgruppen mit Vertretenden abnehmender Organisationen und Schulrätinnen/-innen wird ebenfalls die Wichtigkeit eines alltagsnahen und anwendungsbezogenen Unterrichts betont. Dies, weil der Lebensweltbezug die Motivation der Schüler/-innen besonders fördere. Zudem wird die Möglichkeit genannt, den immersiven Unterricht zu intensivieren oder bilinguale Unterrichtssequenzen vermehrt einzuführen (z.B. Lieder auf Französisch oder Englisch singen). Vertretende von Lehrbetrieben betonen die Wichtigkeit, die mündlichen Kompetenzen zu stärken, dies, weil digitale Tools wie KI diese Kompetenzen im Alltag nicht ersetzen könnten. Sie weisen darauf hin, dass immersiver Unterricht teilweise an Berufsfachschulen (z.B. Kaufmännische Angestellte) mit der neuen Reform umgesetzt wird. Durch einen immersiven Unterricht könne die Relevanz der Sprache erhöht und die Motivation der Schüler/-innen gefördert werden.

2.4.2 Beginn des Französisch- und Englischunterrichts: Präferenzen und Unterschiede

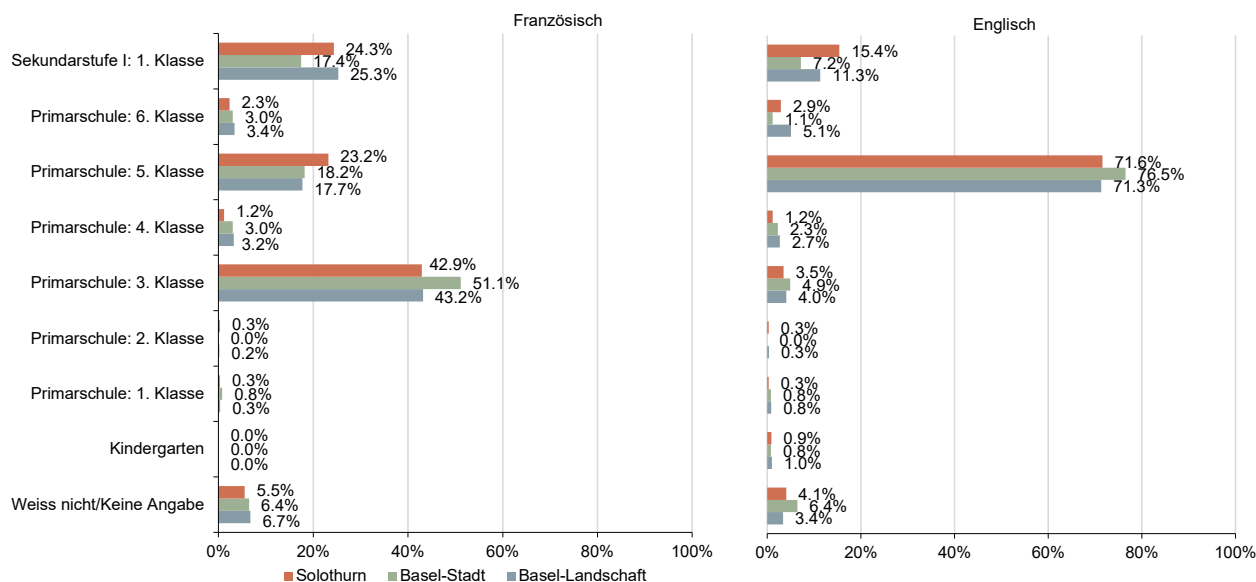
Auf Wunsch der Auftraggeber der drei Kantone Solothurn, Basel-Stadt und Basel-Landschaft vergleichen wir in diesem Abschnitt die kantonalen Ergebnisse zum Startzeitpunkt des Französisch- und Englischunterrichts.

Die Mehrheit der befragten Sprachlehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Solothurn (51%) und der grösste Teil im Kanton Basel-Landschaft (49,6%) möchte einen späteren Beginn des Französischunterrichts, wie in der Darstellung D 2.5 abgebildet ist. Uneinig ist sich das Schulpersonal bei der Frage, wann der Beginn des Französischunterrichts neu sein soll. Jeweils ein Fünftel bis ein Viertel ist der Ansicht, dass der Französischunterricht ab der 5. Primarschulklasse beziehungsweise der 1. Klasse der Sekundarstufe I starten soll. Im Kanton Basel-Stadt hält die Mehrheit (51%) am bisherigen Beginn des Französischunterrichts ab der 3. Primarschulklasse fest. Jedoch sind es auch hier 18 beziehungsweise 17 Prozent der Sprachlehrpersonen und Schulleitungen, die sich einen Start ab der 5. Primarschulklasse beziehungsweise ab der 1. Klasse der Sekundarstufe wünschen.

Die grosse Mehrheit der Sprachlehrpersonen und Schulleitungen (71 bis 77%) hält am bisherigen Beginn des Englischunterrichts ab der 5. Primarschulklasse fest. Ein kleiner Teil der Sprachlehrpersonen und Schulleitungen erachten einen späteren Start des Englischunterrichts als sinnvoll.

Wie sich die Einschätzungen der Lehrpersonen beziehungsweise Schulleitungen nach Schulstufe unterscheiden, kann den Darstellungen DA 3 und DA 4 im Anhang entnommen werden.

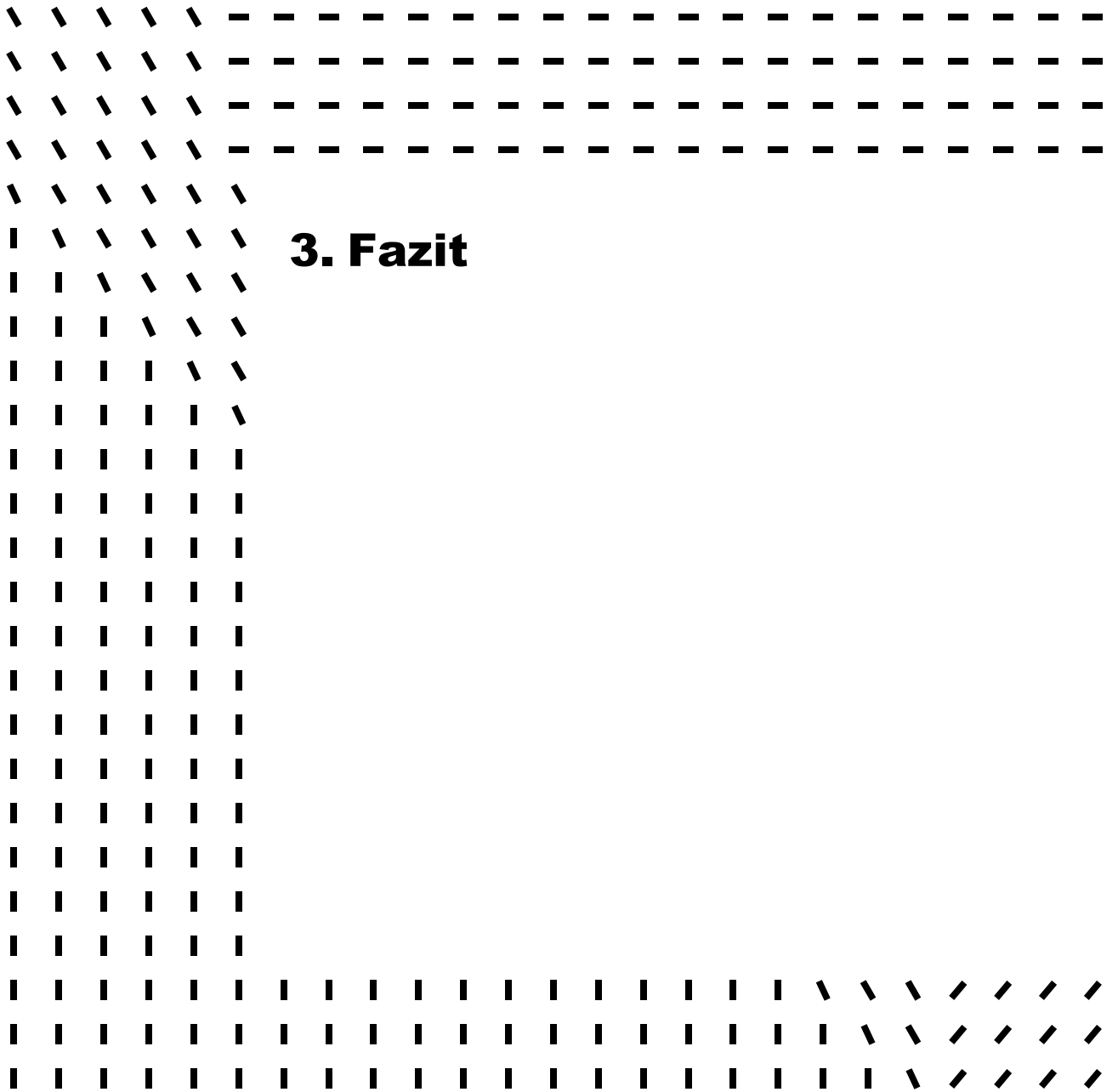
D 2.5: Zeitpunkt für Beginn des Sprachunterrichts



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Sprachlehrpersonen und Schulleitungen der Kantone Basel-Landschaft (N = 593), Basel-Stadt (N = 264) und Solothurn (N = 345).

Legende: In dieser Darstellung werden zwei Fragen zusammen dargestellt. Alle Personen wurden zuerst gebeten, auf einer 4-Punkte-Skala von «Stimme zu» bis «Stimme nicht zu» einzuschätzen, ob sie den Französisch- beziehungsweise Englischunterricht ab der 3. beziehungsweise 5. Primarklasse für sinnvoll halten. Wenn sie «Stimme eher nicht zu» oder «Stimme nicht zu» angegeben haben, wurden sie gefragt, ab wann sie einen Beginn für sinnvoll halten, und konnten dann die Klasse auswählen.

In den Fokusgruppen gibt es unterschiedliche Stimmen in Bezug auf den geeigneten beziehungsweise gewünschten Zeitpunkt und die Reihenfolge des Sprachunterrichts von Französisch und Englisch. Schüler/-innen, die an Fokusgruppen teilgenommen haben, wünschen sich einen früheren Einstieg in den Englischunterricht. Dies vor allem deshalb, weil sie die Relevanz dieser Sprache als höher beziehungsweise als hoch erachten. Vertretende abnehmender Organisationen sind teilweise der Ansicht, dass Englisch vor dem Französisch unterrichtet werden sollte, damit die Schüler/-innen positive Erfahrungen beim Sprachenlernen machen können. Auch vor dem Hintergrund, dass es einer Mehrheit der Schüler/-innen einfacher fällt, Englisch zu lernen. Sie betonen gleichzeitig die Wichtigkeit, dass ausreichend Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, um die Sprachen Französisch und Englisch sinnvoll unterrichten und lernen zu können.

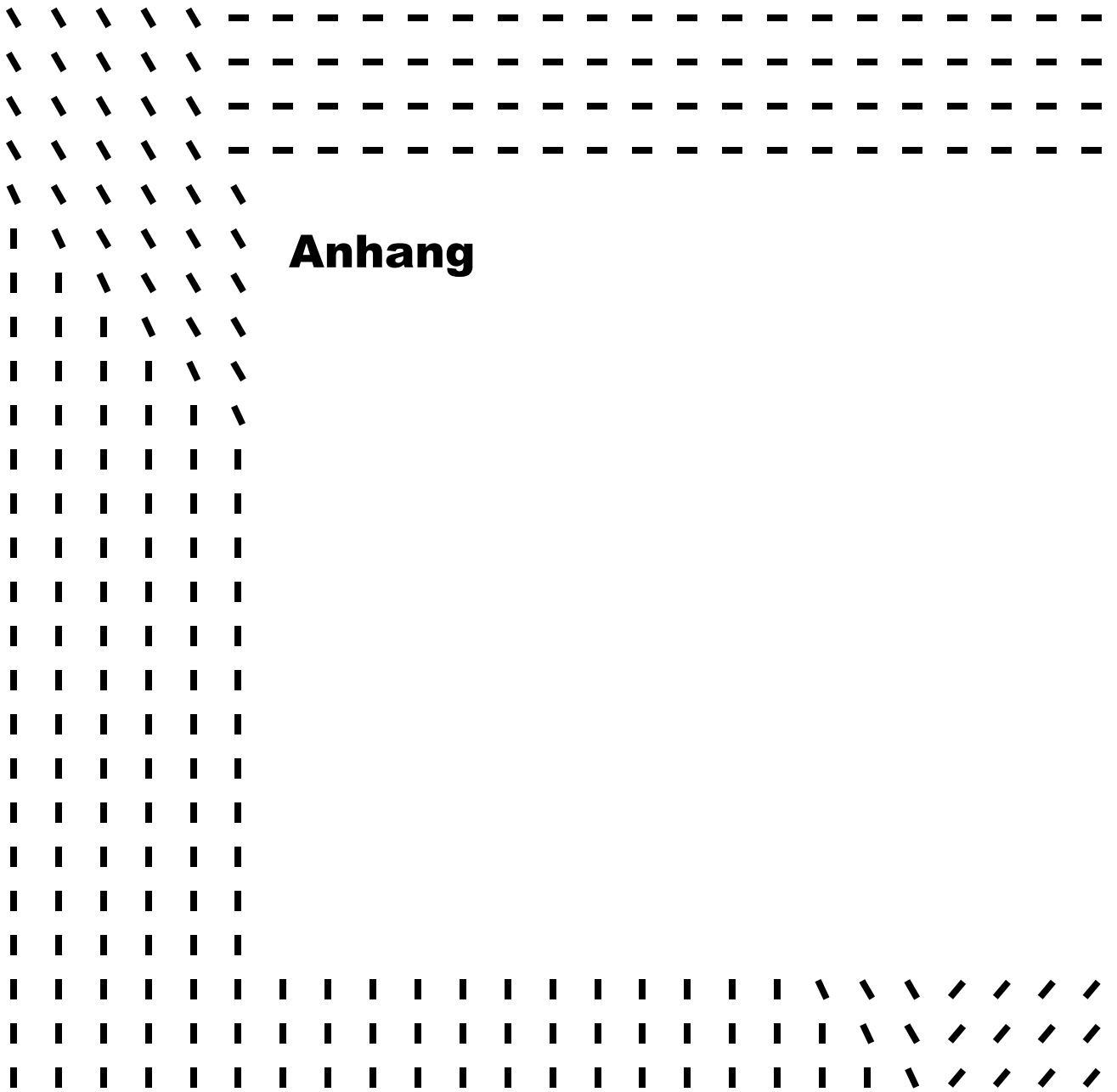


Die Standortbestimmungen zum Sprachenkonzept über alle drei Kantone hinweg zeigen ein sehr ähnliches Bild. Die Qualität des Unterrichts ist zentral für den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts. Didaktische Vielfalt sowie ein starker Alltags- und Anwendungsbezug der Fremdsprachen tragen zu einer erhöhten Motivation der Schüler/-innen für den Spracherwerb bei. Gleichzeitig sehen sich die Schulleitungen mit der Herausforderung konfrontiert, qualifizierte Sprachlehrpersonen zu finden, insbesondere für den Französischunterricht. Zusätzlich sind die knappen zeitlichen Ressourcen für die Französischlehrpersonen herausfordernd.

Englisch hat aus Sicht der Schüler/-innen viele Ähnlichkeiten mit der deutschen Sprache, weshalb es für sie schwieriger ist, die Sprachstruktur der französischen Sprache zu erfassen. Demzufolge scheint es für die Schüler/-innen auch schwieriger, die französische Sprache eigenständig anzuwenden. Das zeigt sich auch im Hinblick auf die Sprachkompetenzen der Schüler/-innen beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I und II. In beiden Übergängen der Schulstufen erreichen nach Einschätzung der Befragten zunehmend weniger Schüler/-innen und Berufslernende das erforderliche Sprachniveau. Gleichzeitig ist die Heterogenität der Sprachniveaus unter den Schülern/-innen gross.

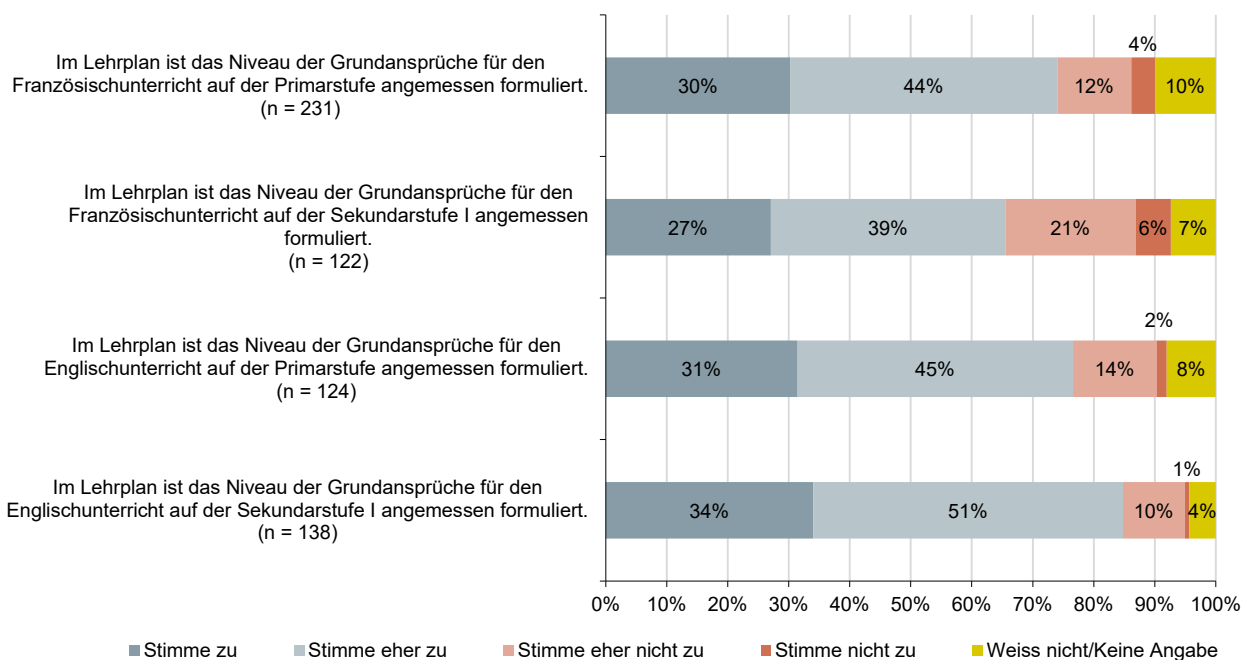
Verbesserungspotenzial sehen die Befragten vor allem darin, die Sprech- und Expositionszeit in den Fremdsprachen zu erhöhen sowie bilinguale Unterrichtssequenzen und immersiven Unterricht vermehrt umzusetzen. Laut Fokusgruppen gilt es, auch die mündlichen Kompetenzen zu stärken, die sie für den Berufsalltag als besonders relevant einschätzen.

Der Zeitpunkt für den Beginn des Französischunterrichts soll gemäss den Befragten der Kantone Solothurn und Basel-Landschaft nach hinten verschoben werden. Im Kanton Basel-Stadt möchte die Mehrheit der Befragten den Start des Französischunterrichts in der 3. Klasse belassen. Jene, die eine Verschiebung des Zeitpunkts befürworten, schlagen vor, mit dem Französischunterricht in der 5. Primarschulklasse oder der 1. Klasse der Sekundarstufe I zu beginnen.



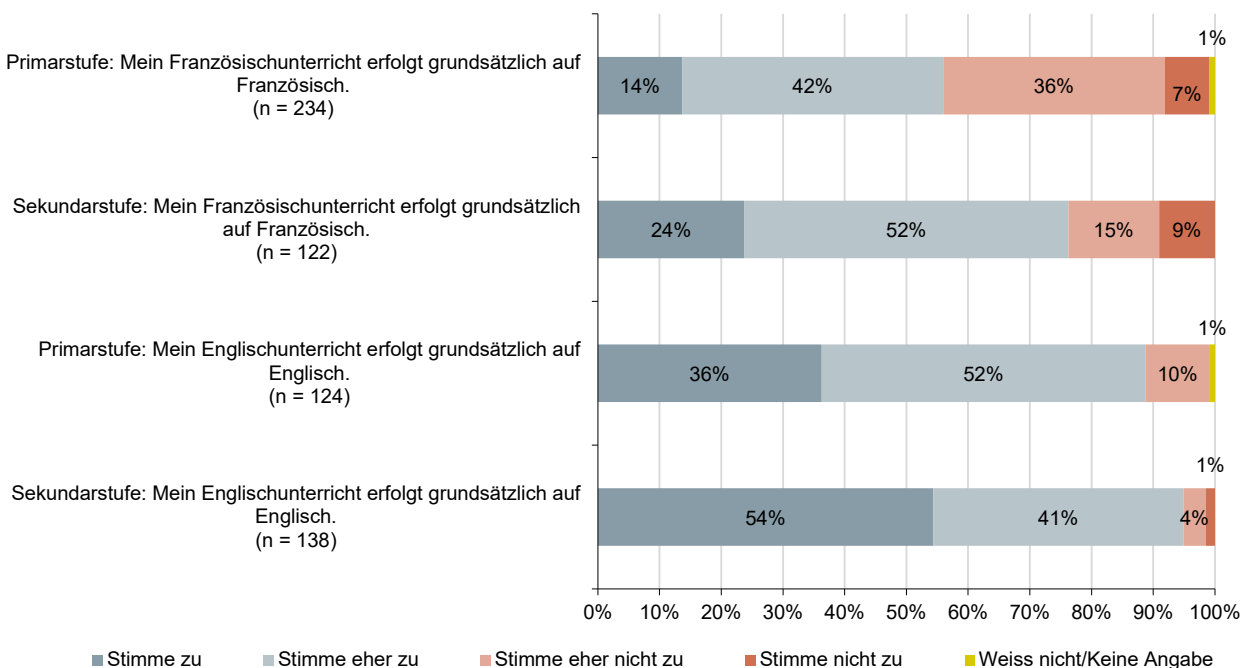
A 1 Zusätzliche Darstellungen

DA 1: Grundansprüche im Lehrplan



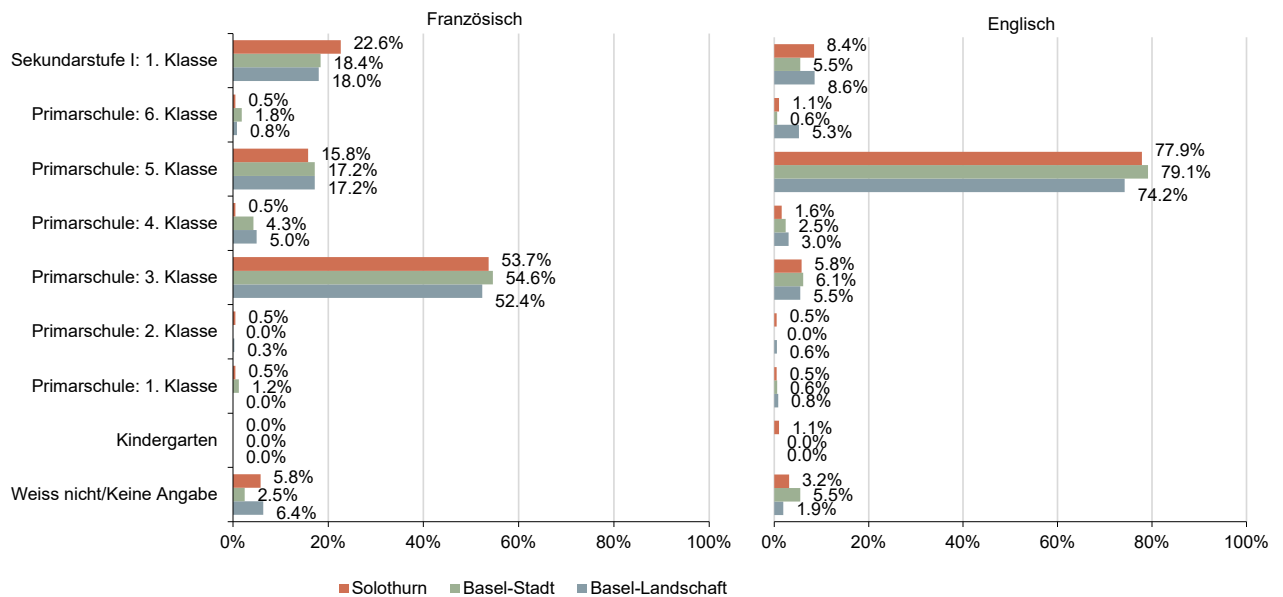
Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Französisch- und Englischlehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft (N = 543).

DA 2: Anwendung der Zielsprache im Unterricht



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Französisch- und Englischlehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft (N = 543).

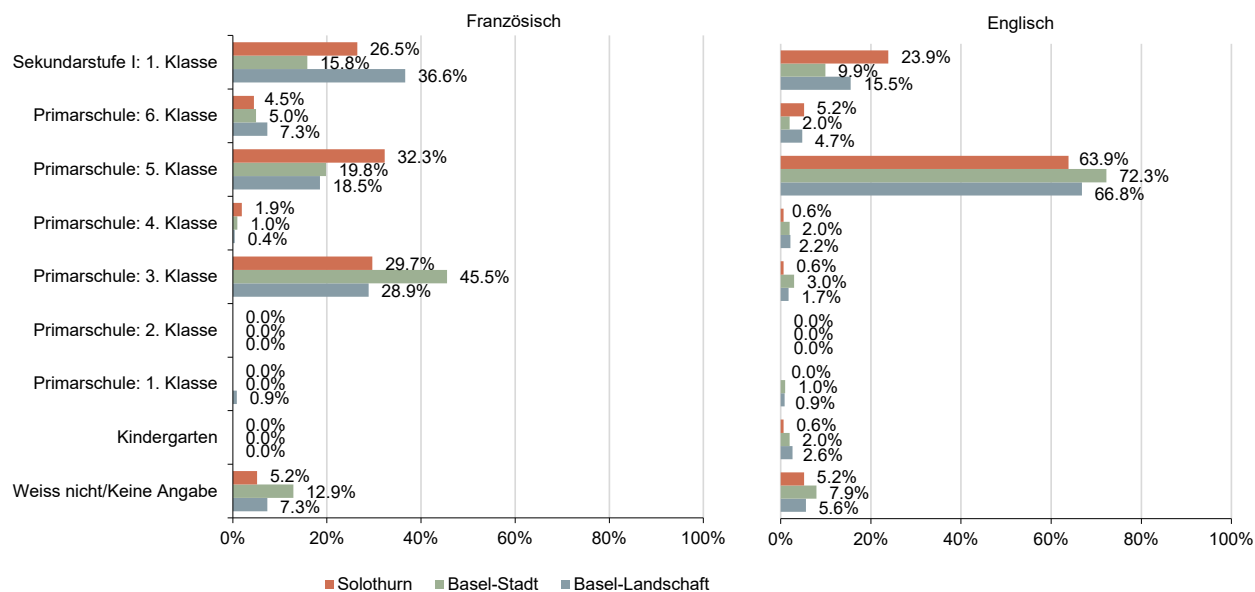
DA 3: Zeitpunkt für Beginn des Sprachunterrichts: Primarlehrpersonen



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Sprachlehrpersonen und Schulleitungen der Kantone Basel-Landschaft (N = 361), Basel-Stadt (N = 163) und Solothurn (N = 190), die auf der Primarstufe unterrichten.

Legende: In dieser Darstellung werden zwei Fragen zusammen dargestellt. Alle Personen, die auf der Primarstufe unterrichten, wurden zuerst gebeten, auf einer 4-Punkte-Skala von «Stimme zu» bis «Stimme nicht zu» einzuschätzen, ob sie den Französisch- beziehungsweise Englischunterricht ab der 3. beziehungsweise 5. Primarklasse für sinnvoll halten. Wenn sie «Stimme eher nicht zu» oder «Stimme nicht zu» angegeben haben, wurden sie gefragt, ab wann sie einen Beginn für sinnvoll halten, und konnten dann die Klasse auswählen.

DA 4: Zeitpunkt für Beginn des Sprachunterrichts: Sekundarlehrpersonen



Quelle: Darstellung Interface, basierend auf der Befragung der Sprachlehrpersonen und Schulleitungen der Kantone Basel-Landschaft (N = 232), Basel-Stadt (N = 101) und Solothurn (N = 155), welche auf der Sekundarstufe unterrichten.

Legende: In dieser Darstellung werden zwei Fragen zusammen dargestellt. Alle Personen, die auf der Sekundarstufe unterrichten, wurden zuerst gebeten, auf einer 4-Punkte-Skala von «Stimme zu» bis «Stimme nicht zu» einzuschätzen, ob sie den Französisch-beziehungsweise Englischunterricht ab der 3. beziehungsweise 5. Primarklasse für sinnvoll halten. Wenn sie «Stimme eher nicht zu» oder «Stimme nicht zu» angegeben haben, wurden sie gefragt, ab wann sie einen Beginn für sinnvoll halten, und konnten dann die Klasse auswählen.