



Europäische
Kommission

Schlüsseldaten zum Unterrichten von Sprachschulen an der Schule in Europa

Ausgabe 2023 | Eurydice-
Bericht



Sportarten
Jean Monnet
Jugend
Hochschulbildung
Berufliche Aus- und
Weiterbildung
Erwachsenenbildung

Erasmus+
Leben bereichern, Geist öffnen

Schulbildung

Weitere Informationen über die Europäische Union finden Sie im Internet (<http://europa.eu>).

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2023

Ausdrucken ISBN 978-92-9488-108-3 ISSN 1830-2076 doi:10.2797/737474 EC-XA-22-001-EN-C

PDF-DATEI ISBN 978-92-9488-107-6 doi:10.2797/529032 EC-XA-22-001-EN-N

© Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, 2023

Die Weiterverwendungspolitik der Kommission wird durch den Beschluss 2011/833/EU der Kommission vom 12. Dezember 2011 über die Weiterverwendung von Kommissionsdokumenten (ABl. L 330 vom 14.12.2011, S. 39 – <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>) umgesetzt.

Sofern nicht anders angegeben, ist die Weiterverwendung dieses Dokuments unter der Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) Lizenz (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) zulässig. Dies bedeutet, dass eine Weiterverwendung zulässig ist, sofern entsprechende Gutschriften vergeben werden und etwaige Änderungen angegeben werden.

Für jede Verwendung oder Vervielfältigung von Elementen, die nicht im Eigentum der EU sind, muss möglicherweise die Erlaubnis direkt von den jeweiligen Rechteinhabern eingeholt werden. Die EU besitzt kein Urheberrecht in Bezug auf Bilder, die nicht den Urheberrechtsindikator © Europäische Union tragen.

GUTSCHRIFTEN

Titelbild: © Julia Tim/stock.adobe.com; © alles bagel/stock.adobe.com;

© Alice/Stock.adobe.com; © VectorPunks/stock.adobe.com;

© ok_creation/stock.adobe.com.



Eŭropo Demokratio Esperanto

Dokument von Pierre Dieumegard für [Europa-Demokratie-Esperanto](#)

Ziel dieses „vorläufigen“ Dokuments ist es, mehr Menschen in der Europäischen Union die Kenntnis der von der Europäischen Union erstellten (und durch ihre Steuern finanzierten) Dokumente zu ermöglichen. **Ohne Übersetzungen sind Menschen von der Debatte ausgeschlossen.**

This Dokument war [nur in englischer Sprache in einer pdf-Datei](#). Aus dieser ersten Datei haben wir eine odt-Datei erstellt, die von der Libre Office-Software erstellt wurde, um maschinell in andere Sprachen zu übersetzen. [Die Ergebnisse sind nun in allen Amtssprachen verfügbar.](#)

Es ist wünschenswert, dass die EU-Verwaltung die Übersetzung wichtiger Dokumente übernimmt. „Wichtige Dokumente“ sind nicht nur Gesetze und Vorschriften, sondern auch die wichtigen Informationen, die benötigt werden, um gemeinsam fundierte Entscheidungen zu treffen.

Um unsere gemeinsame Zukunft gemeinsam zu diskutieren und zuverlässige Übersetzungen zu ermöglichen, wäre die internationale Sprache Esperanto aufgrund ihrer Einfachheit, Regelmäßigkeit und Genauigkeit sehr nützlich.

Kontaktieren Sie uns:

[Kontakto \(europokune.eu\)](mailto:europokune.eu)

<https://e-d-e.org/-Kontakti-EDE>



Schlüsseldaten zum Sprachenunterricht an der Schule in Europa Ausgabe 2023

Eurydice Bericht

Dieses Dokument wurde von der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) veröffentlicht. Abteilung Plattformen, Studien und Analyse).

Bitte zitieren Sie diese Veröffentlichung als:

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2023. *Schlüsseldaten zum Sprachenunterricht an der Schule in Europa – Ausgabe 2023*, Eurydice-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Manuskript abgeschlossen im Februar 2023.

© Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, 2023

Die Vervielfältigung ist unter Angabe der Quelle gestattet.

Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur
Plattform-, Studien- und Analyseeinheit
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Einheit A6)
Be-1049 Brüssel
Tel. + 32 22995058
Fax + 32 22921971
E-Mail-Adresse: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Auf der Website: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

VORWORT



Ein berühmter Philosoph sagte einmal: Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. Aber wenn Ihre Sprache zu zwei Sprachen, drei Sprachen oder zehn Sprachen wird, dann beginnen die Grenzen wirklich zu verschwimmen. In Sprachen denken, fühlen, vorstellen und planen wir. Sie diktieren, wie wir unser Wissen, unseren Glauben, unsere Erfahrung, unser Verlangen vermitteln. Sprache ist, wie wir uns offenbaren und wie wir andere verstehen. Schließlich verwenden wir Sprachen, um Veränderungen in der Gesellschaft herbeizuführen und unsere Zukunft zu erfinden.

Sprachen sind somit von zentraler Bedeutung für unser Leben und spielen eine grundlegende Rolle in der Bildung. Europa ist ein sprachlich vielfältiger Kontinent. Sprachvielfalt ist auch in vielen unserer Schulen eine Realität. Diese Realität bietet allen Studierenden reiche Möglichkeiten, insbesondere durch die Förderung ihres Interesses an der weiten Welt und die Entwicklung ihrer interkulturellen Fähigkeiten. Nichtsdestotrotz müssen wir darauf achten, dass Schülerinnen und Schüler beim Lernen in einer anderen Sprache als ihrer Heimat- oder Erstsprache angemessen unterstützt werden.

Die Förderung der Sprachenvielfalt und des Sprachenlernens war eine ständige politische Linie der Europäischen Union (EU). Die eigene sprachliche Vielfalt Europas und das frühe Bestreben der EU, einen gemeinsamen Raum zu schaffen, in dem die Menschen frei über Grenzen hinweg zirkulieren können, forderten ein starkes Engagement für die Förderung des Sprachenlernens.

Im Bildungsbereich ist es unser Ziel, einen europäischen Bildungsraum zu schaffen, in dem alle jungen Menschen eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten. In diesem Zusammenhang ist die Beherrschung von Sprachen eine Schlüsselkompetenz, die Türen für unübertroffene Lernerfahrungen in Europa und darüber hinaus öffnet. Tatsächlich verfolgen wir seit vielen Jahren eine Politik, die alle jungen Menschen ermutigt, Fremdsprachenkompetenzen von einem frühen Alter an zu erwerben, so dass sie am Ende der Sekundarstufe neben der Schulsprache zwei Sprachen beherrschen können. Die Bemühungen müssen fortgesetzt und sogar in diese Richtung beschleunigt werden.

Um einen qualitativ hochwertigen Sprachunterricht in Schulen zu ermöglichen, setzen wir uns für einen umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen ein. Unser Ansatz umfasst Mehrsprachigkeit in Schulen und fördert die Entwicklung des allgemeinen Sprachbewusstseins unter den Pädagogen. Sie fördert beispielsweise den kollaborativen Unterricht zwischen Sprachlehrern und anderen Lehrkräften, indem innovative, inklusive und mehrsprachige Lehransätze verwendet werden, und die Förderung von Lernerfahrungen für Studierende und Lehrkräfte im Ausland durch das Programm Erasmus+.

Dieser Bericht liefert Daten und vergleichende Analysen für einen lehrreichen Einblick in den Sprachunterricht in europäischen Ländern. So können Sie beispielsweise feststellen, dass in der gesamten EU Studierende in der Grundschulbildung ab einem jüngeren Alter eine Fremdsprache lernen als je zuvor. Und Englisch ist die am meisten erlernte Fremdsprache mit über 98 % der Schüler der Sekundarstufe II auf EU-Ebene.

In Bezug auf die zweite Fremdsprache sind jedoch mehr Anstrengungen erforderlich, da wir keine spürbare Verbesserung sehen.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Ich bin zuversichtlich, dass dieser Bericht den politischen Entscheidungsträgern und Interessenträgern im Bildungsbereich große Unterstützung bieten wird, indem er politische Maßnahmen in diesem Bereich konzipiert und umsetzt und letztendlich auf die Verbesserung des Sprachunterrichts in unseren Schulen und auf eine aktive Förderung der sprachlichen Vielfalt hinarbeiten wird.

Mariya Gabriel

Für Innovation, Forschung, Kultur, Bildung und Jugend zuständiges Kommissionsmitglied

Inhaltsverzeichnis

VORWORT.....	6
CODES UND ABKÜRZUNGEN.....	12
EINFÜHRUNG.....	14
EXECUTIVE ZUSAMMENFASSUNG.....	18
KAPITEL A: DER KONTEXT.....	26
KAPITEL B – ORGANISATION.....	37
ABSCHNITT I – STRUKTUREN.....	37
ABSCHNITT II – VIELFALT DER ANGEBOTENEN SPRACHEN.....	51
KAPITEL C TEILNAHME.....	68
ABSCHNITT I – ANZAHL DER VON DEN STUDIERENDEN GELERNTEN FREMDSPRACHEN.....	68
ABSCHNITT II – FREMDSPRACHEN, DIE VON DEN STUDIERENDEN GELERNT WERDEN.....	83
KAPITEL D LEHRER.....	100
ABSCHNITT I – QUALIFIKATIONEN UND AUSBILDUNG.....	100
ABSCHNITT II – TRANSNATIONALE MOBILITÄT.....	110
KAPITEL E LEHRPROZESSE.....	121
ABSCHNITT I – UNTERRICHTSZEIT UND LERNERGEBNISSE.....	121
ABSCHNITT II – MASSNAHMEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON TESTS UND SPRACHENLERNEN..	140
REFERENZEN.....	147
LEXIKON.....	149
STATISTISCHE DATENBANKEN UND TERMINOLOGIE.....	154
ANHÄNGE.....	156
ANHANG 1: DETAILLIERTE STATISTISCHE DATEN.....	156
ANHANG 2: CLIL IM PRIMAR- UND ALLGEMEINEN SEKUNDARBEREICH.....	173
ANERKENNUNGEN.....	178

Abbildung Index

Abbildung A1: Landessprachen und Regional-, Minderheiten- oder nichtterritoriale Sprachen mit Amtsstatus, 2021/2022.....	27
Abbildung A2: Anteil der 15-jährigen Schüler, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, 2018.....	30
Abbildung A3: Anteil der 15-jährigen Zuwanderer und Nichteinwanderer nach Sprache, die zu Hause gesprochen wird, 2018.....	34
Abbildung A4: Anteil der 15-jährigen Schüler, die Schulen besuchen, in denen mehr als 25 % der Schüler hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Sprache der Schule sprechen, 2018.....	36
Abbildung B1: Anfangsalter, in dem die ersten und zweiten Fremdsprachen Pflichtfächer für alle Schüler im Vor-, Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich sind (ISCED 0-3), 2021/2022.....	39
Abbildung B2: Zeitraum, in dem das Erlernen einer Fremdsprache im Vorschul-, Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 0–3) im Jahr 2021/2022 obligatorisch war, und Unterschiede ab 2002/2003.....	41
Abbildung B3: Zeitraum, in dem das Erlernen von zwei Fremdsprachen im Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) 2021/2022 obligatorisch war, und Unterschiede mit 2002/2003.....	44
Abbildung B4: Fremdsprachen als Anspruch und Pflichtfächer für alle Studierenden des Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereichs (ISCED 1-3), 2021/2022.....	45
Abbildung B5: Unterschied zwischen Schülern der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Anzahl der Jahre, die eine Fremdsprache als Pflichtfach gelernt haben, 2021/2022.....	48
Abbildung B6: Unterschied zwischen Studenten der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Anzahl der Jahre, die zwei Fremdsprachen gleichzeitig als Pflichtfächer gelernt haben, 2021/2022.....	49
Abbildung B7: Spezifische Fremdsprachenpflicht für alle Studierenden der Primar- und Sekundarstufe II (ISCED 1–2), 2021/2022.....	52
Abbildung B8: Fremdsprachen, die in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene für den Primar- und den allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3) festgelegt sind, 2021/2022.....	54
Abbildung B9: Regional- oder Minderheitensprachen, die in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene für den Primar- und den allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022 ausdrücklich genannt werden.....	58
Abbildung B9: Regional- oder Minderheitensprachen, die in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene für den Primar- und den allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022 ausdrücklich genannt werden.....	59
Abbildung B10: Das Studium des klassischen Griechischen und Lateinischen in der allgemeinen Sekundarstufe II (ISCED 2–3), 2021/2022.....	62
Abbildung B11: Anspruch auf Heimsprachenunterricht für Studierende mit Migrationshintergrund im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022.....	64
Abbildung B12: Vorhandensein von CLIL-Programmen und Status der im CLIL verwendeten Sprachen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022.....	66
Abbildung C1a: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen im Primarbereich (ISCED 1) lernen, nach Anzahl der Sprachen, 2020.....	70
Abbildung C1b: Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache im Primarbereich (ISCED 1) lernen, nach Alter, 2020.....	70
Abbildung C2: Trends beim Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache in der Grundschulbildung (ISCED 1) lernen, 2013 und 2020.....	72
Abbildung C3: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 2), nach Anzahl der Sprachen, 2020.....	74

Abbildung C4: Trends beim Anteil der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 2), 2013 und 2020.....	75
Abbildung C5: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 3), nach Anzahl der Sprachen, 2020.....	77
Abbildung C6: Trends beim Anteil der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 3), 2013 und 2020.....	79
Abbildung C7: Durchschnittliche Anzahl der Fremdsprachen pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2020.....	81
Abbildung C8: Die am meisten erlernte Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2020.....	84
Abbildung C9: Länder mit einem hohen Anteil an Schülern (mehr als 90 %) lernen Englisch im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2020.....	86
Abbildung C10: Die zweithäufigste Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2020.....	88
Abbildung C11: Fremdsprachen außer Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch, die von mindestens 10 % der Schüler im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich gelernt wurden (ISCED 1-3), 2020.....	89
Abbildung C12: Trends bei den prozentualen Anteilen der Schüler, die Englisch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020.....	91
Abbildung C13: Trends bei den prozentualen Anteilen der Schüler, die Französisch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020.....	93
Abbildung C14: Entwicklung des Anteils der Studierenden, die Deutsch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020.....	95
Abbildung C15: Trends beim Prozentsatz der Schüler, die Spanisch im allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 2–3), 2013 und 2020.....	97
Abbildung C16: Unterschiede in den Prozentsätzen der Schüler, die Englisch im allgemeinen und der beruflichen Sekundarstufe II lernen (ISCED 3), 2020.....	99
Abbildung D1: Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern in der Grundschulbildung (ISCED 1), 2021/2022.....	101
Abbildung D2: Qualifikationen, die erforderlich sind, um in Schulen mit CLIL-Unterricht Typ A im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich zu arbeiten (ISCED 1–3), 2021/2022.....	103
Abbildung D3: Anteil der Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die eine Lehrausbildung in mehrsprachigen oder multikulturellen Umgebungen absolviert haben, 2018.....	106
Abbildung D4: Beispiele für Schlüsselbegriffe, die CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit „Sprachbewusstsein in Schulen“ beschreiben, 2021/2022.....	109
Abbildung D5: Vorhandensein von Empfehlungen auf höchster Ebene zum Inhalt der ITE für künftige Fremdsprachenlehrer und für den Zeitraum, der im Zielsprachenland verbracht werden soll, 2021/2022....	111
Abbildung D6: Anteil moderner Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die zu beruflichen Zwecken im Ausland waren, 2013 und 2018.....	113
Abbildung D7: Von obersten Behörden bereitgestellte Förderprogramme zur Unterstützung der transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022.....	114
Abbildung D8: Anteil mobiler moderner Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die mit Unterstützung eines Mobilitätsprogramms für berufliche Zwecke ins Ausland gegangen sind, 2018.....	116
Abbildung D9: Anteil mobiler Lehrkräfte im Sekundarbereich II (ISCED 2) nach beruflichen Gründen für den Auslandsaufenthalt, EU-Ebene, 2018.....	118
Abbildung D10: Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2) für Langzeit- und Kurzaufenthalte im Ausland, 2018.....	120

Abbildung E1: Anzahl der Stunden des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts während eines fiktiven Jahres im Primar- und Vollzeitschulunterricht, 2020/2021.....	123
Abbildung E2: Anzahl der Stunden pro Nominaljahr, die für den Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprachen als Pflichtfächer in der obligatorischen Vollzeitschule zugewiesen werden, 2020/2021.....	126
Abbildung E3: Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit für die erste Fremdsprache und der Anzahl der Noten, in denen diese Sprache in Vollzeitschulpflicht unterrichtet wird, 2020/2021.....	128
Abbildung E4: Unterrichtszeit, die Fremdsprachen als Pflichtfächer zugewiesen wird, als Anteil an der Gesamtunterrichtszeit in der Grund- und Vollzeitschulpflicht, 2020/2021.....	131
Abbildung E5: Änderungen (in Prozent) der empfohlenen Mindestunterrichtszeit pro Nominaljahr, die Fremdsprachen als Pflichtfächer zwischen 2013/2014 und 2020/2021 zugewiesen wird.....	133
Abbildung E6: Erwartetes Mindestniveau des Abschlusses der ersten und zweiten Fremdsprachen am Ende der Sekundarstufe II und der allgemeinen Sekundarstufe II (ISCED 2-3), 2021/2022.....	137
Abbildung E7: Fremdsprachen, die durch nationale Prüfungen im allgemeinen Sekundarbereich II (ISCED 3) getestet werden, 2021/2022.....	141
Abbildung E8: Prüfung der Schulsprache am Ende der Vorschulbildung (ISCED 0) und/oder am Beginn der Grundschulbildung (ISCED 1), 2021/2022.....	144
Abbildung E9: Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachenlernens für neu eingewanderte Studierende in der Primar- und Sekundarstufe II (ISCED 1–2), 2021/2022.....	146

CODES UND ABKÜRZUNGEN

Ländercodes

Europäische Union	DAS IST Italien	Europäische Freihandelsassoziation und Kandidatenländer
Die Mitgliedstaaten	CY Zypern	
WERDEN Belgien	LV Lettland	AL-AUGEN Albanien
Seien Sie fr Belgien – Französische Gemeinschaft	LT Litauen	B.A.S. Bosnien und Herzegowina
Werden Sie de Belgien – Deutsch sprechend community	LU Luxemburg	CH Schweiz
NI nl Belgien – Flämische Gemeinschaft	SCHNÄPPCHEN Ungarn	IST Island
BG Bulgarien	MT Malta	LI Liechtenstein
CZ Tschechien	NL Niederlande	ICH BIN Montenegro
DK Dänemark	BEI Österreich	MK-BESCHICHTUNG Nordmazedonien
DE Deutschland	P.S. Polen	NEIN Norwegen
EE Estland	P.S. Portugal	RS-KÜHLER Serbien
ÄHM Irland	RO Rumänien	TR-WERTE Türkei
EL Griechenland	S.A. Slowakei	
ES IST Spanien	FI Finnland	
F.F. Frankreich	S.A. Schweden	
HR-BERATUNG Kroatien		

Andere Codes

(:) oder: Daten nicht verfügbar

Nicht an der Datenerhebung teilnehmen

(-) oder – Entfällt

Abkürzungen und Akronyme

GER Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

KLAUEN Inhalte und Sprachintegriertes Lernen

CPD weitere berufliche Weiterentwicklung

ECTS Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Krediten

ISCED Internationale Standardklassifikation der Bildung

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

ISO-NORMEN Internationale Organisation für Normung

ES IST erste Lehrerausbildung

DIE OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

PISA, ITALIEN Studiengang International Student Assessment

TALIS Lehre und Lernen Internationale Umfrage

TIERARZT berufliche Aus- und Weiterbildung

EINFÜHRUNG

Sprachen sind Teil der Kultur. Als solche tragen sie voll zum Aufbau persönlicher und kollektiver Identitäten bei. In der Tat bietet jede Sprache eine spezifische Vision des Lebens. Daher wird Sprachvielfalt in demokratischen Gesellschaften geschätzt und geschützt. Sprachen sind auch ausgeklügelte Werkzeuge, die es den Menschen ermöglichen, sinnvolle Beziehungen miteinander zu pflegen und sich auf die Welt im Allgemeinen zu beziehen. Sprachenkenntnisse sind daher ein wahres Tor zu bereichernden Erfahrungen und Möglichkeiten im Leben.

Europa ist ein sprachlich vielfältiger Kontinent. Diese Vielfalt umfasst nicht nur Amtssprachen der Länder, sondern auch Regional- oder Minderheitensprachen, die seit Jahrhunderten auf europäischem Territorium gesprochen werden, ganz zu schweigen von den Sprachen, die von Migranten gebracht werden. Von Anfang an wurde die Achtung der sprachlichen Vielfalt als ein Schlüsselprinzip der Europäischen Union angesehen und ist in ihr grundlegendstes Gesetz, den Vertrag über die Europäische Union,¹ eingeschrieben.

POLITISCHER KONTEXT

Das Sprachenlernen spielt eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, das europäische Projekt in die Tat umzusetzen. Wirksame Kompetenzen in mehr als einer Sprache beeinflussen unmittelbar die Fähigkeit der europäischen Bürger, von allgemeinen und beruflichen Bildungsmöglichkeiten und Arbeitsmöglichkeiten in ganz Europa zu profitieren⁽²⁾. Sprachenlernen kann auch die europäische Dimension in der allgemeinen und beruflichen Bildung stärken: es entwickelt das Interesse der Lernenden an, das Verständnis und die Wertschätzung anderer Kulturen und fördert letztlich eine europäische Identität, die inklusiv und offen für andere Kulturen ist.

Sprachkompetenzen stehen im Mittelpunkt der in der Mitteilung der Europäischen Kommission „Stärkung der europäischen Identität durch allgemeine und berufliche Bildung“ dargelegten Vision eines europäischen Bildungsraums. Im Einklang mit dieser inspirierenden Perspektive sollte Europa ein Ort sein, an dem „Lernen, Studieren und Forschen nicht durch Grenzen behindert wird“⁴. Ein Kontinent, auf dem neben der Muttersprache auch zwei weitere Sprachen zur Norm geworden³ sind. Die Förderung des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit ist auch Teil der Vision für hochwertige Bildung und Schlüssel für Mobilität, Zusammenarbeit und gegenseitiges Verständnis über Grenzen hinweg.

Alphabetisierung und mehrsprachige Kompetenzen gehören in der Tat zu den acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, die im europäischen Referenzrahmen enthalten sind⁽⁴⁾.

Ein ehrgeiziges Ziel, das alle Schülerinnen und Schüler schon früh vom Unterricht in zwei Fremdsprachen profitieren, ist ein ehrgeiziges Ziel, das 2002 von den in Barcelona versammelten Staats- und Regierungschefs erstmals formuliert⁵ wurde. Dieses Ziel wurde kürzlich in der Empfehlung des Rates vom Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen bekräftigt. Genauer

1 „Die Union achtet ihre reiche kulturelle und sprachliche Vielfalt und sorgt dafür, dass das kulturelle Erbe Europas geschützt und gestärkt wird“ (Artikel 3 Absatz 4).

2 „Kompetenzen werden als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert“ (Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, ABl. C 189 vom 4.6.2018).

3 Mitteilung der Kommission – Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur, KOM(2017) 673 final, S. 11.

4 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (ABl. C 189 vom 4.6.2018).

5 Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Europäischer Rat vom 15./16. März 2002 in Barcelona, C/02/930.

gesagt werden in der Empfehlung die Mitgliedstaaten aufgefordert, „[d]ie Möglichkeiten zu prüfen, um allen jungen Menschen zu helfen, vor dem Ende der Sekundarstufe II – zusätzlich zu den Schulsprachen – nach Möglichkeit ein Kompetenzniveau in mindestens einer anderen europäischen Sprache zu erwerben, das es ihnen ermöglicht, die Sprache effektiv für soziale, Lern- und berufliche Zwecke zu nutzen, und den Erwerb einer zusätzlichen (Dritten) Sprache auf einem Niveau zu fördern, das es ihnen ermöglicht, mit einem gewissen Sprachniveau zu interagieren“⁽⁶⁾.

In der Tat geht die Empfehlung des Rates von 2019 einen Schritt weiter, da sie darauf abzielt, die Denkweise von politischen Entscheidungsträgern und Praktikern im Bildungsbereich zu ändern und sie zu einer umfassenden Politik im Bereich der Sprachbildung sowie innovativen und inklusiven Sprachunterrichtsmethoden und -strategien zu inspirieren. Ziel ist es, die allgemeinen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, d. h. ihre Kompetenzen in der Schulsprache, Fremdsprachen⁽⁷⁾ und Heimsprachen im konkreten Fall von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund.

Dieser umfassende Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen kann insbesondere durch die Förderung des Sprachbewusstseins in den Schulen erreicht werden, was die Einbeziehung aller Schulpersonal in die kontinuierliche Reflexion der Sprachdimension in allen Facetten des Schullebens erfordert. Sprachschulen sollten einen inklusiven Rahmen für das Sprachenlernen bieten, die sprachliche Vielfalt der Lernenden wertschätzen und sie als Lernressource nutzen und gleichzeitig Eltern, andere Betreuer und die breitere lokale Gemeinschaft in die Sprachbildung einbeziehen.

In der im Februar 2021 angenommenen Entschließung des Rates zu einem neuen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung im Hinblick auf den Europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030) wurde in jüngster Zeit die Unterstützung des Sprachenunterrichts und des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit als konkrete Maßnahme für die europäische Zusammenarbeit⁸ genannt, um Qualität, Gerechtigkeit, Inklusion und Erfolg in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu gewährleisten.

Schließlich zielt die unlängst angenommene Empfehlung des Rates über Wege zum Schulerfolg⁽⁹⁾ darauf ab, bessere Bildungsergebnisse für alle Schüler zu fördern, unabhängig von ihren besonderen Umständen (z. B. sozioökonomischer Hintergrund) und dem Wohlergehen in der Schule. In diesem Zusammenhang werden die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund, insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung des Sprachenlernens, hervorgehoben.

INHALT DES BERICHTS

-
- 6 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 17).
 - 7 Die Umfrage der Europäischen Union zu den Kompetenzen von Studierenden in Fremdsprachen ergab, dass nur 42 % der 15-Jährigen, die getestet wurden, das Niveau der „unabhängigen Nutzer“ (B1/B2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) in der ersten Fremdsprache erreichten und 25 % dieses Niveau in einer zweiten Fremdsprache erreichten. Darüber hinaus erreichte eine beträchtliche Zahl von Studierenden (14 % für die erste Fremdsprache und 20 % für die zweite Fremdsprache) nicht das Niveau der „Grundnutzer“ (d. h. das Niveau vor A1 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) (Europäische Kommission, 2012).
 - 8 Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung im Hinblick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus (2021–2030), ABl. C 66 vom 26.2.2021.
 - 9 Empfehlung des Rates vom 28. November 2022 zu Wegen zum Schulerfolg und zur Ersetzung der Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 zu Maßnahmen zur Verringerung des Schulabbruchs (ABl. C 469 vom 9.12.2022).

Diese fünfte Ausgabe von *Schlüsseldaten zum Sprachenunterricht an der Schule in Europa*, die natürlich auf der vorherigen Ausgabe aufbauen, liefert zuverlässige Daten zu vielen Fragen im Zusammenhang mit dem Sprachenunterricht in Schulen in Europa. Fremdsprachen stehen im Mittelpunkt dieser Veröffentlichung, auch wenn auch andere Sprachen (Regional- oder Minderheitensprachen, klassische Sprachen usw.) berücksichtigt werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht der politische Rahmen, in dem der eigentliche Fremdsprachenunterricht stattfindet. Wenn verfügbar, helfen statistische Daten jedoch, ein geerdeteres Bild zu liefern.

Dieser Bericht enthält 51 Indikatoren. Jede von ihnen enthält Grafiken, erläuternden Text und eine Überschrift, in der die Hauptbefunde zusammengefasst sind. Die Indikatoren sind in fünf Kapitel unterteilt:

Kapitel A beginnt mit der Darstellung aller Amtssprachen in Europa und geht weiter über die sprachliche Vielfalt in den heutigen Klassenzimmern.

Kapitel B behandelt die Bereitstellung von Fremdsprachen im Curriculum. Der erste Abschnitt konzentriert sich auf die Anzahl der zur Verfügung gestellten Fremdsprachen, während der zweite die spezifischen Sprachen skizziert, die zur Verfügung gestellt werden.

Kapitel C konzentriert sich auf die Teilnahmequoten der Schüler am Sprachenlernen. Der erste Abschnitt untersucht die Anzahl der Fremdsprachen, die von den Schülern je nach Bildungsniveau und -pfad gelernt werden, während der zweite untersucht, welche Fremdsprachen Schüler lernen.

Kapitel D ist den (fremden Sprach-)Lehrern gewidmet. Der erste Abschnitt befasst sich mit einer Reihe von Fragen im Zusammenhang mit den Qualifikationen von Lehrkräften, ihrem Grad der Fachspezialisierung und den Ausbildungsmöglichkeiten, die sie haben. Der zweite Abschnitt befasst sich mit der transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern.

Kapitel E beginnt mit der Untersuchung der Unterrichtszeit für Fremdsprachen und der erwarteten Lernergebnisse der ersten beiden Fremdsprachenschüler. Sie befasst sich auch mit Sprachtests und Unterstützungsmaßnahmen für Migrantenstudierende in der Mainstream-Bildung.

Die Kapitel werden von einem Glossar begleitet, in dem die verwendeten Schlüsselbegriffe erläutert werden. Die Anhänge enthalten ergänzende Informationen zu verschiedenen Aspekten des Berichts.

DATENQUELLEN UND METHODIK

Die wichtigste Datenquelle für diesen Bericht ist das Eurydice-Netzwerk, das qualitative Informationen über Strategien und Maßnahmen im Bereich des (ausländischen) Sprachunterrichts an Schulen lieferte. Diese Informationen wurden mittels eines Fragebogens gesammelt, der im Januar und Februar 2022 von nationalen Sachverständigen/Vertretern des Netzes ausgefüllt wurde. Die wichtigste Informationsquelle sind Verordnungen/Empfehlungen, Lehrpläne und andere Lenkungsdocuments, die von den obersten Bildungsbehörden herausgegeben werden. Das Bezugsjahr ist das Schuljahr 2021/2022. Auch Informationen aus der gemeinsamen Datenerhebung der Eurydice-Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2020/2021 zur Unterrichtszeit wurden verwendet (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2021a).

Die Eurydice-Daten werden durch Eurostat-Daten und Daten aus zwei internationalen Erhebungen der OECD ergänzt: das 2018 Programme for International Student Assessment (PISA) und die 2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS). Die Eurostat-Statistikdaten mit 2019/2020 als Bezugsjahr liefern Informationen über die Teilnehmerquoten der Schüler am Sprachlernen in Schulen. Der Schülerfragebogen für das PISA 2018 wurde verwendet, um den Anteil der Schüler zu berechnen, die zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen. Der Lehrerfragebogen für das TALIS 2018 wurde verwendet, um

Einblicke in die transnationale Mobilität von (ausländischen) Sprachlehrern und deren Möglichkeiten zu geben, an mehrsprachigen Schulen zu unterrichten.

Dieser Bericht konzentriert sich hauptsächlich auf die Primar- und die allgemeine Sekundarbildung. Einige Indikatoren beziehen sich jedoch auf die Vorschulbildung und die berufliche Sekundarbildung. In den meisten Fällen werden nur öffentliche Schulen einbezogen (mit Ausnahme von Belgien, Irland und den Niederlanden, wo staatlich abhängige Privatschulen berücksichtigt werden).

Der Bericht umfasst 39 Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den 37¹⁰ Mitgliedstaaten des Eurydice-Netzwerks (27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union und Albanien, Bosnien und Herzegowina, Schweiz, Island, Liechtenstein, Montenegro, Nordmazedonien, Norwegen, Serbien und Türkei).

Im Schuljahr 2021/2022, dem Bezugsjahr für die meisten Indikatoren, beeinflussten spezifische Maßnahmen, die als Reaktion auf die COVID-19-Pandemie umgesetzt wurden, die Organisation der Schulbildung in vielen europäischen Ländern. Maßnahmen vorübergehender Art werden in dieser Veröffentlichung nicht berichtet, die den „normalen“ Kontext darstellt, in dem die Schüler (ausländische) Sprachen lernen.

10 Die Zahl der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ist höher als die Zahl der Länder. Dies liegt daran, dass Belgien als drei Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gilt (Französische Gemeinschaft Belgiens, Flämische Gemeinschaft Belgiens und Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens).

EXECUTIVE ZUSAMMENFASSUNG

Die sprachliche Vielfalt ist Teil der europäischen DNA. Das Mosaik der europäischen Sprachen umfasst nicht nur die Amtssprachen der Länder, sondern auch die Regional- oder Minderheitensprachen, die seit Jahrhunderten auf europäischem Territorium gesprochen werden, ganz zu schweigen von den von Migranten mitgebrachten Sprachen. Vor diesem Hintergrund ist das Erlernen von Sprachen für viele Menschen eine Notwendigkeit; darüber hinaus ist es eine Chance für alle, die zu neuen Arbeiten oder Studienmöglichkeiten führt. Darüber hinaus tragen Sprachen als Teil der Kultur dazu bei, persönliche und kollektive Identitäten aufzubauen. In der Tat bietet jede Sprache eine spezifische Vision des Lebens. Daher wird Sprachvielfalt in demokratischen Gesellschaften geschätzt und geschätzt.

Das Sprachenlernen spielt eine wesentliche Rolle bei der Verwirklichung des europäischen Projekts, insbesondere bei der Verwirklichung des Europäischen Bildungsraums,¹¹ einem echten gemeinsamen Raum für hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen für alle, über Grenzen hinweg. In diesem Zusammenhang wird die Mehrsprachigkeit als eine der acht Schlüsselkompetenzen anerkannt, die für persönliche Erfüllung, einen gesunden und nachhaltigen Lebensstil, Beschäftigungsfähigkeit, aktive Bürgerschaft und soziale Eingliederung erforderlich sind, wie in der Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen¹² dargelegt.

Die Empfehlung des Rates von 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen zielt darauf ab, die allgemeinen Sprachkompetenzen der Studierenden zu verbessern. Ein wichtiges Ziel ist auch die Verbesserung des Fremdspracherwerbs in Schulen. Angesichts dieses Ziels werden die Mitgliedstaaten in der Empfehlung aufgefordert, „jeden jungen Menschen zu helfen, vor dem Ende der Sekundarstufe II – zusätzlich zu den Schulsprachen – nach Möglichkeit ein Kompetenzniveau in mindestens einer anderen europäischen Sprache zu erwerben, das es ihnen ermöglicht, die Sprache effektiv für soziale, Lern- und berufliche Zwecke zu nutzen, und den Erwerb einer zusätzlichen (Dritten) Sprache auf einem Niveau zu fördern, das es ihnen ermöglicht, mit einem Sprachniveau zu interagieren“⁽¹³⁾.

Die Ausgabe 2023 von *Schlüsseldaten zum Sprachenunterricht an der Schule in Europa* ist die fünfte Ausgabe des Berichts. Natürlich baut sie auf die vier vorherigen Veröffentlichungen auf. Wie bei den vergangenen Ausgaben soll auch diese neue Ausgabe zur Beobachtung der politischen Entwicklungen im Bereich des (ausländischen) Sprachunterrichts an Schulen in Europa beitragen. Während Fremdsprachen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, werden auch andere Sprachen berücksichtigt (Regional- oder Minderheitensprachen, klassische Sprachen usw.).

Insbesondere enthält dieser Bericht 51 Indikatoren, die ein breites Spektrum von Themen abdecken, die für die (ausländische) Sprachpolitik auf Ebene der Europäischen Union (EU) und auf nationaler Ebene relevant sind, wie z. B.:

- Bereitstellung von (ausländischen) Sprachen im Lehrplan;
- Anzahl und Umfang der von den Studierenden studierten Sprachen;
- Unterrichtszeit, die dem Fremdsprachenunterricht gewidmet ist;
- das erwartete Niveau des Erreichens der ersten und zweiten Fremdsprachen;
- Sprachunterstützung für neu eingewanderte MigrantInnen und Fremdsprachenunterricht;
- Profile und Qualifikationen von Fremdsprachenlehrern;
- die transnationale Mobilität von Fremdsprachenlehrern.

11 Weitere Informationen zum Europäischen Bildungsraum finden Sie auf der Website der Kommission (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

12 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (ABl. C 189 vom 4.6.2018).

13 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 17).

Die wichtigste Datenquelle des Berichts ist das Eurydice-Netzwerk, das qualitative Informationen über Strategien und Maßnahmen im Bereich des (ausländischen) Sprachunterrichts an Schulen lieferte ⁽¹⁴⁾. Die Eurydice-Daten werden durch Eurostat-Daten und Daten aus zwei internationalen Erhebungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ergänzt: das Programm 2018 für internationale Studierende Assessment und die 2018 Teaching and Learning International Survey ⁽¹⁵⁾.

Der Bericht umfasst 39 Bildungssysteme in den 37 Mitgliedstaaten des¹⁶Eurydice-Netzwerks (27 EU-Mitgliedstaaten und Albanien, Bosnien und Herzegowina, Schweiz, Island, Liechtenstein, Montenegro, Nordmazedonien, Norwegen, Serbien und Türkei).

Im Vergleich zu vor fast zwei Jahrzehnten lernen Schüler in der Grundschulbildung in der überwiegenden Mehrheit der Bildungssysteme ab einem jüngeren Alter eine Fremdsprache.

In den meisten Bildungssystemen müssen alle Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache zwischen 6 und 8 Jahren beginnen. In sechs Bildungssystemen (der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Griechenlands, Zyperns, Luxemburgs, Maltas und Polens) wird diese Anforderung noch früher auferlegt (siehe Abbildung B1). In den letzten zwei Jahrzehnten haben etwa zwei Drittel der Bildungssysteme die Dauer des obligatorischen Fremdsprachenlernens um 1 bis 7 Jahre verlängert. In allen Fällen ist dieser Anstieg auf die Senkung des Anfangsalters zurückzuführen, in dem die erste Fremdsprache obligatorisch ist (siehe Abbildung B2). Dieser Trend spiegelt den Aufruf des Europäischen Rates von 2002 in Barcelona wider, auf dem die EU-Länder aufgefordert wurden, Maßnahmen zu ergreifen, um „die Beherrschung der Grundkenntnisse zu verbessern, insbesondere durch den Unterricht von mindestens zwei Fremdsprachen von sehr frühem Alter an¹⁷“.

Die Verpflichtung, in den meisten Bildungssystemen mindestens eine Fremdsprache ab den ersten Jahren der Grundschulbildung (oder sogar der Vorschulbildung) zu lernen, erklärt den sehr hohen Anteil der Primarschüler auf EU-Ebene, die im Jahr 2020 mindestens eine Fremdsprache (86,1 %) lernen (siehe Abbildung C1a). Im Vergleich zu 2013 ist dies ein Anstieg um 6,7 Prozentpunkte (siehe Abbildung C2). Im Jahr 2020 lernte weniger als die Hälfte aller Grundschüler mindestens eine Fremdsprache in nur drei Bildungssystemen (die französischen und flämischen Gemeinschaften Belgiens und die Niederlande) (siehe Abbildung C1). In diesen Bildungssystemen beginnt das Erlernen einer Fremdsprache als Pflichtfach relativ spät in der Grundschulbildung (siehe Abbildung B1). Dies erklärt, warum der Anteil, der Studenten in der gesamten Grundschulbildung betrifft, relativ gering ist.

Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache beginnt in der Regel am Ende der Grundschulbildung oder in der Sekundarstufe II.

Im Jahr 2020 lernten 59,2 % der Studierenden der gesamten Sekundarstufe II auf EU-Ebene zwei Fremdsprachen oder mehr (siehe Abbildung C3). Die Studierenden beginnen in den späten Jahren der Grundschulbildung oder in den frühen Jahren der Sekundarstufe II in den meisten Bildungssystemen eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach zu lernen (siehe Abbildung B1). Es gibt jedoch andere Muster, die zum Teil die relativ niedrige Gesamtquote der Studierenden erklären können, die mindestens zwei Fremdsprachen auf diesem Bildungsniveau auf EU-Ebene studieren. So wird beispielsweise in acht

14 Das Bezugsjahr ist 2021/2022, mit Ausnahme der Daten zur Unterrichtszeit, für die es 2020/2021 ist. Diese Daten betreffen vor allem die allgemeine Bildung.

15 Für die statistischen Daten von Eurostat ist 2019/2020 das Bezugsjahr, mit Ausnahme von Zeitreihen, für die die Bezugsjahre 2012/2013 und 2019/2020 liegen. Statistische Daten von Eurostat liefern Informationen über die Teilnahmequoten von Schülern an Schulen am Sprachenlernen. Die kontextuellen Fragebögen der Umfragen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wurden verwendet, um die Fragen von Schülern, die eine andere Sprache als die Sprache der Schule zu Hause sprechen (Programm für internationale Schülerbewertung) und (ausländische) Sprachlehrer, die transnationale Mobilität und Möglichkeiten zum Unterrichten an mehrsprachigen Schulen (Teaching and Learning International Survey) ansprechen.

16 Die Zahl der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ist größer als die Zahl der Länder. Denn Belgien verfügt über drei Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung (Französische Gemeinschaft Belgiens, Flämische Gemeinschaft Belgiens und Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens).

17 Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Europäischer Rat vom 15./16. März 2002 in Barcelona, C/02/930, S. 19.

Bildungssystemen (Bulgarien, Ungarn, Österreich, Slowenien, Slowakei, Liechtenstein, Norwegen und Türkei) für alle Schüler der allgemeinen Bildung nur dann Pflicht, wenn sie die Sekundarstufe II erreichen. Darüber hinaus gibt es in sieben Bildungssystemen (der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Deutschlands, Irlands, Spaniens, Kroatiens, Schwedens und Albanien) keine Politik, die das Erlernen von zwei Fremdsprachen zu einer Voraussetzung für alle Studenten macht (siehe Abbildung B1).

In einigen Ländern ist das Erlernen von zwei Sprachen eher ein Anspruch als eine Verpflichtung.

Anstatt zwei Fremdsprachen für alle Studenten verpflichtend zu machen, können nationale Lehrpläne andere Möglichkeiten bieten, um sicherzustellen, dass alle Schüler die Möglichkeit haben, zwei oder mehr Fremdsprachen zu lernen. Zum Beispiel ist in Spanien, Kroatien und Schweden das Erlernen von zwei Fremdsprachen für alle Studenten nie eine Voraussetzung. Allerdings sind alle Schülerinnen und Schüler berechtigt, dies während ihrer Schulzeit zu tun. Diese Möglichkeit wird zuerst zu Beginn der Sekundarstufe II (in Spanien) oder am Ende der Grundschulbildung (in Kroatien und Schweden) angeboten (siehe Abbildung B4).

Zwischen 2013 und 2020 gab es auf EU-Ebene kaum Veränderungen beim Anteil der Studierenden, die mindestens zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe II lernen.

Auf EU-Ebene stieg der Anteil der Studierenden, die mindestens zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe II lernen, zwischen 2013 und 2020 nur um 0,8 Prozentpunkte. Die Differenz betrug in den meisten Ländern weniger als 10 Prozentpunkte. Unter diesen Ländern (d. h. mit einem Unterschied von weniger als 10 Prozentpunkten) zeigte etwas mehr als die Hälfte einen Prozentsatz, der im Jahr 2020 immer noch unter 90 % lag, was darauf hindeutet, dass die Teilnahmequoten von Studenten, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, verbessert werden können (siehe Abbildung C4).

In drei Bildungssystemen, nämlich der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Tschechiens und Frankreichs, stieg der Prozentsatz um mindestens 15 Prozentpunkte. In zwei weiteren Ländern (Slowenien und Slowakei) war der Trend das Gegenteil: der Anteil der Schüler der unteren Sekundarstufe I, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, ging um mehr als 25 Prozentpunkte zurück⁽¹⁸⁾. Es können unterschiedliche Gründe für diese Änderungen identifiziert werden. In der Slowakei kann der Rückgang beispielsweise damit zusammenhängen, dass jeder Schüler während der Sekundarstufe II zwei Fremdsprachen erlernen muss (siehe Abbildung B3).

Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben nicht die gleichen Möglichkeiten, zwei Fremdsprachen zu lernen wie ihre Kollegen in der allgemeinen Bildung.

Im Jahr 2020 betrug der Anteil der Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Sekundarbereich II, die zwei Sprachen oder mehr lernten, 2020 auf EU-Ebene 35,1 %. Das sind fast 25 Prozentpunkte weniger als ihre Kollegen in der allgemeinen Bildung (60,0 %). In der allgemeinen Sekundarstufe II lernten mindestens 90 % der Schüler zwei oder mehr Fremdsprachen in 13 Bildungssystemen, während in der beruflichen Sekundarstufe II dieser Prozentsatz nur in Rumänien erreicht wurde. In ähnlicher Weise gibt es nur ein Land, in dem mehr als 30,0 % der Schüler in der allgemeinen Sekundarstufe II keine Fremdsprachen (Portugal) lernen, gegenüber sechs in der beruflichen Sekundarstufe II (Dänemark, Deutschland, Estland, Spanien, Litauen und Island) (siehe Abbildung C5). Im Vergleich zu 2013 blieb der Prozentsatz der Berufsbildungsstudierenden im Sekundarbereich II, die zwei oder mehr Sprachen lernten, in den meisten Ländern relativ stabil (siehe Abbildung C6).

Diese Statistiken spiegeln die Unterschiede in den Sprachangeboten wider, die in den offiziellen Lehrplänen für Studierende der allgemeinen Bildung einerseits und Studenten der beruflichen Aus- und Weiterbildung andererseits festgelegt sind. Tatsächlich werden die Studierenden in 19 Bildungssystemen am Ende der Sekundarstufe II seit weniger Jahren zwei Sprachen als Pflichtfächer gelernt haben als ihre Kollegen in der allgemeinen Bildung (siehe Abbildung B6).

18 In Polen gab es auch einen signifikanten Rückgang des Anteils der Schüler der unteren Sekundarstufe I, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen. Dieser Rückgang ist auf eine Umstrukturierung der Schulnoten über das Bildungsniveau zurückzuführen, wobei die Sekundarstufe II nunmehr aus vier Klassen besteht, von denen zwei keine obligatorischen zweiten Fremdsprachenunterricht umfassen. Allerdings bleiben die Anfangsstufe und die Anzahl der Jahre des obligatorischen zweiten Fremdsprachenunterrichts unverändert (siehe Abbildung C4).

Englisch als Fremdsprache ist einzigartig

In fast allen europäischen Ländern ist Englisch die Fremdsprache, die von Studenten während der Primar- und Sekundarstufe am meisten gelernt wird (siehe Abbildung C8). Im Jahr 2020 lernten mehr als 90 % der Studierenden Englisch in mindestens einem Bildungsniveau (d. h. Primar-, Unter- oder Sekundarstufe II) in fast allen europäischen Ländern. In 11 Ländern lernten mehr als 90 % der Studierenden Englisch in allen abgedeckten Bildungsstufen (siehe Abbildung C9).

Der hohe Anteil der Schüler, die Englisch lernen, bezieht sich auf die Tatsache, dass Englisch eine obligatorische Fremdsprache in 21 Bildungssystemen auf Primar- und/oder Sekundarstufe II ist (siehe Abbildung B7). In noch mehr Bildungssystemen muss es im Lehrplan auf bestimmten Bildungsniveaus in allen Schulen enthalten sein (siehe Abbildung B8a).

Zwischen 2013 und 2020 stiegen die Teilnahmequoten von Schülern, die Englisch im Primarbereich lernen, erheblich an.

Im Jahr 2020 betrug der Anteil der Schüler, die Englisch lernen, auf EU-Ebene 98,3 % in der Sekundarstufe II und 95,7 % im allgemeinen Sekundarbereich II. Im Jahr 2013 lernten in der überwiegenden Mehrheit der Bildungssysteme 90 % oder mehr Schüler der Sekundarstufe II und der allgemeinen Sekundarstufe II auch Englisch. Dies bedeutet, dass die Quoten der Schüler, die Englisch lernen, in diesen beiden Bildungsstufen stabil und hoch sind (siehe Abbildungen C12b und C12c).

In der Grundschulbildung ist das Bild etwas anders: in nur etwa einem Drittel der Bildungssysteme lernten mindestens 90 % aller Schüler in den Jahren 2013 und 2020 Englisch. Zwischen diesen beiden Bezugsjahren stieg das Englischlernen in acht Bildungssystemen (Dänemark, Griechenland, Lettland, Portugal, Rumänien, Slowenien, Finnland und Schweden) um mindestens 10 Prozentpunkte (siehe Abbildung C12a). Diese Erhöhung lässt sich durch zwei oben erwähnte Tatsachen erklären: die Schüler beginnen eine Fremdsprache in einem früheren Alter zu lernen und Englisch ist die am meisten gelernte Fremdsprache in fast allen Ländern.

Im Jahr 2020 waren auf EU-Ebene Französisch und Deutsch die beliebteste Wahl für die zweite Fremdsprache.

Französisch und/oder Deutsch müssen im Schullehrplan in etwa einem Viertel der Bildungssysteme angegeben werden (siehe Abbildung B8a). Darüber hinaus machen bestimmte Bildungssysteme Französisch und/oder Deutsch verpflichtend (siehe Abbildung B7). Dies gilt insbesondere für mehrsprachige Länder, in denen es sich um Landessprachen handelt, beispielsweise in Belgien, Luxemburg und der Schweiz (siehe Abbildung A1). Offizielle Dokumente beziehen sich auch häufig auf Französisch und/oder Deutsch unter den Sprachen, die Schulen in ihre Lernangebote aufnehmen können (siehe Abbildung B8b).

Im Jahr 2020 war Französisch auf EU-Ebene die zweithäufigste Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich. Es wurde von 5,5 % bzw. 30,6 % der Schüler in diesen beiden Ebenen gelernt. Deutsch war in der Sekundarstufe II die zweithäufigste Fremdsprache in der EU, mit 20,0 % der Studierenden als Fach (siehe Abbildung C10).

Im Vergleich zu 2013 blieb der Anteil der Studierenden, die Französisch oder Deutsch lernen, in den meisten Ländern stabil (siehe Abbildungen C13 und C14).

Im Jahr 2020 war Spanisch die zweithäufigste Fremdsprache in fünf Ländern.

Bildungsbehörden in den meisten europäischen Ländern legen weniger Wert auf Spanisch als auf Englisch, Französisch oder Deutsch. Kein europäisches Land definiert Spanisch als obligatorische Fremdsprache für alle Schüler während mindestens einem Schuljahr (siehe Abbildung B7), und nur zwei Länder (Schweden und Norwegen) verlangen, dass alle Schulen auf spezifischem Bildungsniveau den Schülern die Möglichkeit bieten, Spanisch zu lernen (siehe Abbildung B8a).

Im Jahr 2020 wurde auf EU-Ebene von 17,7 % der Schüler der Sekundarstufe II und 18,0 % der Schüler der Sekundarstufe II Spanisch gelernt. Es war die zweithäufigste Fremdsprache (mit mindestens 10 % der Schüler) in der Sekundarstufe II in Irland, in der Sekundarstufe II in Deutschland und sowohl im Sekundarbereich II als auch in der Sekundarstufe II in Frankreich, Schweden und Norwegen (siehe Abbildung C10).

Wie die beobachteten Trends beim Lernen von Französisch und Deutsch blieb auch der Anteil der Schüler, die Spanisch lernen, im Vergleich zu 2013 in den meisten Ländern stabil (siehe Abbildung C15).

Im Jahr 2020 wurden in Europa andere Fremdsprachen als Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch viel seltener gelernt.

Im Jahr 2020 wurden andere Sprachen als Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch in nur wenigen Ländern häufig studiert, hauptsächlich aus historischen Gründen oder aufgrund der geografischen Nähe (siehe Abbildung C11). Italienisch (in Kroatien, Malta, Österreich und Slowenien), Russisch (in Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen und Slowakei), Dänisch (in Island), Niederländisch (in der Französischen Gemeinschaft Belgiens), Estnisch (Estland) und Schwedisch (in Finnland) waren die einzigen anderen Fremdsprachen, die von mindestens 10 % der Schüler im Primar- oder allgemeinen Sekundarbereich in einem europäischen Land gelernt wurden (siehe Abbildung C11).

In mehreren Ländern legt der Lehrplan jedoch andere Sprachen fest, die Schulen anbieten können, wie Chinesisch, Arabisch, Türkisch, Japanisch und Portugiesisch. Der Bereich der spezifizierten Fremdsprachen ist die höchste im allgemeinen Sekundarbereich II (siehe Abbildung B8b). Darüber hinaus gibt es auf diesem Bildungsniveau nationale Prüfungen in weniger erfahrenen Sprachen, die zu einem Zertifikat führen, in mehreren Ländern in ganz Europa. Dies gilt beispielsweise für die chinesische Sprache, für die in etwa einem Viertel der Länder eine nationale Prüfung, die zu einem Zertifikat führt, verfügbar ist. Frankreich, Norwegen und Deutschland sind die drei Länder mit der höchsten Anzahl an Fremdsprachen, für die eine solche nationale Prüfung durchgeführt wird: 60, 45 und 24 (siehe Abbildung E7).

In der Grundschulbildung ist die Unterrichtszeit für Fremdsprachen ein kleiner Teil der gesamten Unterrichtszeit in den meisten Ländern.

Im Primarbereich macht die Unterrichtszeit für Fremdsprachen als Pflichtfächer in den meisten Bildungssystemen zwischen 5 % und 10 % der gesamten Unterrichtszeit für den Unterricht des gesamten obligatorischen Lehrplans aus. Dieser Anteil liegt bei 10 % bis 19 % in den Pflichtklassen der allgemeinen Sekundarstufe, in denen die Schüler eine oder manchmal zwei Fremdsprachen erlernen (siehe Abbildung E4).

In der Grundschulbildung beträgt die Anzahl der Unterrichtsstunden für Fremdsprachen als Pflichtfächer in den meisten Bildungssystemen zwischen 30 und 69 Stunden pro Nominaljahr (siehe Abbildung E1a). Die relativ geringe Zahl der in einigen Bildungssystemen beobachteten Stunden lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass der Fremdsprachenunterricht nicht in allen Primarstufen obligatorisch ist.

In den Pflichtklassen der allgemeinen Sekundarschulbildung reicht die Zahl der Unterrichtsstunden pro fiktivem Jahr von etwa 75 Stunden (in Kroatien, Albanien und Norwegen) bis zu etwa 185 Stunden (in Bulgarien, Dänemark, Frankreich und Liechtenstein (*Gymnasium*)) (siehe Abbildung E1b). Mit 373 Stunden ist Luxemburg (enseignement secondaire classique) ein herausragender Fall: Französisch und Deutsch, zwei der drei Landessprachen, die von Schülern schon früh gelernt werden (siehe Abbildung B1), gelten im Lehrplan als Fremdsprachen.

Zwischen 2014 und 2021 traten nur in einer Minderheit der Länder bemerkenswerte Änderungen der Unterrichtszeit für Fremdsprachen auf.

Zwischen 2014 und 2021 blieb die Unterrichtszeit für Fremdsprachen als Pflichtfächer in den meisten Bildungssystemen relativ stabil. In der Grundschulbildung erhöhte sich bei den Bildungssystemen mit Unterschieden zwischen den beiden Bezugsjahren die Unterrichtszeit für Fremdsprachen in den meisten Fällen. Der größte Anstieg von mehr als 50 % ist in Dänemark und Finnland zu verzeichnen (siehe Abbildung E5).

Bei der Betrachtung der Pflichtnoten der allgemeinen Sekundarstufe II ist die Zahl der Länder mit einer spürbaren Veränderung der Anzahl der Unterrichtsstunden sehr ähnlich wie die Zahl der Länder, in denen sich keine oder kaum Änderungen ergeben. Unter den Ländern mit einem Unterschied zeigt sich kein klarer Trend. Darüber hinaus sind die Unterschiede kleiner als die in der Grundschulbildung. Dänemark ist das einzige Land mit einem besonders starken Anstieg (100 %) (siehe Abbildung E5). In diesem Land ist das Studium einer zweiten Fremdsprache für alle Studierenden obligatorisch geworden, bevor es fakultativ war (siehe Abbildung B3).

Es wird erwartet, dass die Schüler bis zum Ende der allgemeinen Sekundarstufe B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in ihrer ersten Fremdsprache erreichen.

Fast alle Länder verwenden den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der vom Europarat geschaffen wurde, um international vergleichbare Niveaus für Fremdsprachen festzulegen. Für die erste Fremdsprache verlangen die meisten Länder, dass die Schüler am Ende der Sekundarstufe II das Niveau A2 und das Niveau B2 am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II erreichen. In den Lehrplänen in Griechenland und Island wurde das Niveau C1 als höchstes Abschlussniveau am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II festgelegt. Für die zweite Fremdsprache gelten in den meisten Ländern das Niveau A2 am Ende der Sekundarstufe II und das Niveau B1 am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II. Nur Italien und Island legten die Mindestanforderung für Schüler der allgemeinen Bildung am Ende ihrer Schulzeit auf einem höheren Niveau als B1 fest (B2 bzw. C1) (siehe Abbildung E6).

Beim Vergleich des Niveaus des Abschlusses der ersten und der zweiten Fremdsprache wird in der Regel erwartet, dass das Erreichen für die erste Fremdsprache höher sein wird als für die zweite. In nur einer Minderheit von Ländern werden Ergebnisse für die erste und die zweite Sprache erwartet, die am selben Bezugspunkt identisch sind. Dieser Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache ist nicht verwunderlich, da die zweite Fremdsprache in allen Bildungssystemen weniger Jahre lang erlernt wird (siehe Abbildungen B2 und B3). Die Unterrichtszeit für die zweite Fremdsprache ist ebenfalls niedriger (siehe Abbildung E2).

In vielen Ländern sind auch Regional- oder Minderheitensprachen und klassische Sprachen im Curriculum enthalten.

In den meisten europäischen Ländern werden in den Rechtsvorschriften mindestens eine Regional- oder Minderheitensprache offiziell anerkannt (siehe Abbildung A1). Diese offizielle Anerkennung erfordert oft die Förderung des Gebrauchs dieser Sprachen in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens, einschließlich in der Bildung. Einige Länder wie Frankreich erkennen Regional- und Minderheitensprachen jedoch nicht als Amtssprachen an, und dennoch sehen sie diese Sprachen in ihren übergeordneten Lenkungsdocumenten für Bildung vor (siehe Abbildung B9). In fast der Hälfte der Länder umfassen die Programme Content and Language Integrated Learning (CLIL) Regional- oder Minderheitensprachen als Unterrichtssprachen neben staatlichen Sprachen (siehe Abbildung B12).

Basierend auf den Inhalten des Lehrplans findet der Unterricht im klassischen Griechischen und/oder Lateinischen hauptsächlich in der allgemeinen Sekundarstufe II statt. Diese Sprachen sind sehr selten Pflichtfächer. Klassisches Griechisch ist nur für alle Schüler in Griechenland und Zypern im Sekundarbereich Sekundarstufe II obligatorisch. Latein ist ein Pflichtfach für alle Studenten in Rumänien (Sekundarstufe II) und in Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Montenegro und Serbien (allgemeine Sekundarstufe II). In einer Reihe von zusätzlichen Bildungssystemen sind klassisches Griechisch und/oder Latein nur für Studierende obligatorisch, die bestimmte Bildungswege verfolgen (siehe Abbildung B10).

Auf EU-Ebene besucht etwa jeder siebte 15-jährige Schüler eine sprachheterogene Schule

Sprachheterogene Schulen, die für die Zwecke dieses Berichts als Schulen definiert sind, an denen mehr als 25 % der Schüler zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, sind in vielen europäischen Ländern sehr verbreitet. 2018 besuchten auf EU-Ebene 13,3 % der 15-jährigen Schüler sprachheterogene Schulen (siehe Abbildung A4). Dies lässt sich zum Teil durch den Kontext der Landessprache erklären: einige Länder haben mehrere Landessprachen und/oder regionale, minderwertige oder nicht-territoriale Sprachen (siehe Abbildung A1). Diese Feststellung ist auch eng mit dem Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund verbunden, die die Sprache der Schulbildung zu Hause nicht sprechen (siehe Abbildung A3).

Im Jahr 2018 gab nur eine Minderheit der Lehrkräfte auf EU-Ebene an, dass sie während ihrer Erstausbildung (24,5 %) oder ihrer beruflichen Entwicklung (20,1 %) in mehrsprachigen Klassen unterrichtet worden waren. Zypern hatte den höchsten Anteil an Lehrern, die während der ersten Lehrerausbildung (48,0 %) und der beruflichen Weiterentwicklung (37,7 %) ausgebildet waren, um solche Klassen zu unterrichten (siehe Abbildung D3).

Home-Sprachunterricht wird von einer Minderheit von Ländern gefördert oder finanziell unterstützt

Viele Top-Level-Bildungsbehörden in Europa ergreifen Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachenlernens für neu ankommende MigrantInnen in der Primar- und Sekundarstufe II. Die beliebteste Maßnahme sind zusätzliche Klassen in der Sprache der Schule; diese werden in fast allen Bildungssystemen gefördert oder finanziell unterstützt (siehe Abbildung E9). Diagnostische Tests der Schulsprache am Ende der

Vorschulbildung oder am Beginn der Grundschulbildung werden von den obersten Bildungsbehörden in etwas weniger als der Hälfte der Bildungssysteme empfohlen oder vorgeschrieben. In einer kleinen Mehrheit davon beziehen sich diese Empfehlungen oder Anforderungen auf die gesamte Schulbevölkerung und nicht nur auf bestimmte Gruppen von Schülern (neu angekommene Migrantenschüler, diejenigen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Sprache der Schule usw.) (siehe Abbildung E8).

Die Förderung oder finanzielle Unterstützung des Unterrichts in der Muttersprache von neu eingewanderten Schülern ist viel seltener als zusätzliche Klassen in der Schulsprache, da dies etwas mehr als ein Drittel der Länder tut (siehe Abbildung E9). In einer kleineren Zahl von Ländern (Estland, Litauen, Österreich, Slowenien, Schweden und Norwegen) haben Studierende mit Migrationshintergrund Anspruch auf Unterricht in der Heimatsprache (siehe Abbildung B11).

Der Bedarf an kompetenten Fremdsprachenlehrern in den Bereichen Grundschulbildung und Integriertes Lernen in Inhalten und Sprachen hat zu verschiedenen politischen Antworten in ganz Europa geführt.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich der Fremdsprachenunterricht in der Grundschulbildung etabliert (siehe Abbildung B2). Daher ist in vielen Ländern die Frage der Kompetenzen von Primarlehrern im Fremdsprachenunterricht aufgetreten. Diese Frage betrifft insbesondere den Grad der Spezialisierung derjenigen, die Fremdsprachen unterrichten, da traditionell generalistische Lehrer (d. h. diejenigen, die alle oder die meisten Fächer unterrichten) den Lehrplan auf dieser Ebene bereitstellen.

In ganz Europa gibt es drei Ansätze für die Zuweisung von Lehrkräften für den Unterricht von Fremdsprachen in der Grundschulbildung; jeder von ihnen ist in etwa einem Drittel der Länder zu finden. Erstens wird die Zuständigkeit für den Fremdsprachenunterricht nur den Fachlehrern übertragen (d. h. denen, die auf den Unterricht einer begrenzten Anzahl von Fächern spezialisiert sind). Zweitens wird diese Verantwortung in die Hände generalistischer Lehrer gelegt. Schließlich können sowohl Allgemeinlehrer als auch Fachlehrer Fremdsprachen unterrichten (siehe Abbildung D1).

In etwa zwei Dritteln der Länder, die CLIL-Programme anbieten, in denen mindestens einige Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden, müssen Lehrer, die diese Art von Programm anbieten, spezifische (zusätzliche) Qualifikationen besitzen. Am häufigsten müssen diese Lehrer nachweisen, dass sie über ausreichende Kenntnisse der Sprache verfügen, in der das CLIL-Programm angeboten wird. Die erforderliche Mindestkenntnisse in Fremdsprachen entsprechen in der Regel entweder dem Niveau B2 oder dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (siehe Abbildung D2).

Zwischen 2013 und 2018 stieg der Anteil der Fremdsprachenlehrer, die zu beruflichen Zwecken im Ausland waren, auf EU-Ebene um 14,6 Prozentpunkte.

Studieren oder Lehren im Ausland ist eine bereichernde Erfahrung für jeden Lehrer oder zukünftigen Lehrer. Dies gilt umso mehr für Fremdsprachenlehrer, da Auslandsaufenthalte zur Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse und ihres Wissens und ihres Verständnisses der Kultur des Landes beitragen, in dem die von ihnen unterrichtete Sprache gesprochen wird.

Im Jahr 2018 meldeten auf EU-Ebene rund 70 % der Fremdsprachenlehrer, die in der Sekundarstufe II unterrichteten, mindestens einmal im Ausland während der Erstausbildung oder im Dienst. Spanien, die Niederlande und Island hatten den höchsten Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer, wobei mehr als 80 % von ihnen über transnationale Mobilität berichteten (siehe Abbildung D6).

In allen Ländern ist dieser Anteil gegenüber 2013 gestiegen. Auf EU-Ebene stieg sie um 14,6 Prozentpunkte. Der größte Anstieg war in den Niederlanden zu verzeichnen (26 Prozentpunkte) (siehe Abbildung D6).

Auf Ebene der Europäischen Union wurde die transnationale Mobilität von mehr als einem von vier mobilen Fremdsprachenlehrern durch ein Programm der Europäischen Union unterstützt.

EU-Programme spielen eine wichtige Rolle bei der transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern. Im Jahr 2018 lag in den meisten Bildungssystemen der Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II, die im Rahmen eines EU-Programms für berufliche Zwecke ins Ausland gingen, deutlich über dem Prozentsatz derjenigen, die im Rahmen eines nationalen oder regionalen Programms ins Ausland gingen. Auf EU-Ebene beliefen sich diese Prozentsätze auf 27,4 % bzw. 15,7 % (siehe Abbildung D8).

Im Gegensatz zu diesem Trend war der Beitrag von EU-Programmen und nationalen oder regionalen Programmen zur transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern in der Sekundarstufe II in der Flämischen Gemeinschaft Belgien, Frankreich, Kroatien, Zypern und Ungarn in etwa ähnlich (siehe Abbildung D8).

Auf EU-Ebene wird der Auslandsunterricht von einem Drittel der mobilen Fremdsprachenlehrer als beruflicher Grund angegeben, ins Ausland zu gehen.

Im Jahr 2018 waren auf EU-Ebene die wichtigsten beruflichen Gründe für den Auslandsaufenthalt (die von mehr als der Hälfte der mobilen Fremdsprachenlehrer der unteren Sekundarstufe I gemeldet wurden) „Sprachlernen“, „Studien als Teil ihrer Lehrerausbildung“ und „begleitende Gaststudierende“. Andere weniger häufige berufliche Gründe für den Auslandsaufenthalt (die um etwa 40 % oder weniger Fremdsprachenlehrer der Sekundarstufe II gemeldet wurden) waren „Kontakte mit Schulen im Ausland“, „Lehre“ und „Lernen anderer Fächer“ (siehe Abbildung D9).

2018 meldete eine Mehrheit der mobilen Fremdsprachenlehrer in fast allen Ländern weniger als 3 Monate im Ausland (d. h. Kurzaufenthalte). Spanien, Frankreich und Italien sind Ausnahmen von diesem Muster, da die Mehrheit der mobilen Fremdsprachenlehrer erklärt hat, dass sie länger im Ausland blieben (siehe Abbildung D10).

KAPITEL A: DER KONTEXT

Europa zeichnet sich durch ein reiches Sprachenmosaik aus, die jeweils eine spezifische Kulturgeschichte verkörpern. Sprachen können über ganze Länder hinweg gesprochen werden, oder sie haben eine regionale Basis innerhalb der Länder. Es ist auch üblich, dass Länder Sprachen mit ihren Nachbarn an ihren Grenzen teilen und so ihre gemeinsame Geschichte widerspiegeln.

Die Mehrsprachigkeit Europas kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln angegangen werden, darunter die offizielle Anerkennung von Sprachen durch europäische oder nationale Behörden. In diesem Kapitel werden daher alle Amtssprachen der 37 europäischen Länder, die an diesem Bericht teilnehmen, beschrieben (siehe Abbildung A1). Diese Informationen basieren auf den vom Eurydice-Netzwerk bereitgestellten Daten.

Um die weitere Sprachenvielfalt in Europa hervorzuheben, befasst sich das Kapitel auch mit dem Prozentsatz der Schüler in allen europäischen Ländern, die die Sprache der Schule zu Hause nicht sprechen (siehe Abbildung A2 und A3) und den Grad der Sprach Heterogenität in allen Schulen in Europa (siehe Abbildung A4). Diese Indikatoren basieren auf Daten aus dem Programm für internationale Studentenbewertung (PISA) 2018⁽¹⁹⁾. Sie zeigen Daten für alle Länder, die an diesem Bericht teilnehmen, außer Liechtenstein, das nicht an der PISA-Umfrage 2018 teilgenommen hat.

NEBEN IHRER LANDESSPRACHE (ODER SPRACHEN) ERKENNEN DIE MEISTEN EUROPÄISCHEN LÄNDER OFFIZIELL WEITERE SPRACHEN AN.

Die Europäische Union (EU) verfügt über 24 Amtssprachen, die alle Landessprachen in mindestens einem ihrer Mitgliedstaaten sind⁽²⁰⁾. Verordnungen und andere Dokumente mit allgemeiner Geltung werden in den 24 Amtssprachen abgefasst. Es gibt weniger Amtssprachen der EU als die Mitgliedstaaten, da einige gemeinsame Sprachen haben: Deutsch, Griechisch, Englisch, Französisch, Niederländisch und Schwedisch sind Amtssprachen in mehr als einem Land. Neben den 24 Amtssprachen der EU sind zwei weitere Sprachen in den EU-Mitgliedstaaten staatliche Sprachen (Türkisch ist eine der beiden Landessprachen in Zypern und Luxemburg ist eine der drei Landessprachen in Luxemburg). So verfügen die EU-Mitgliedstaaten über insgesamt 26 Landessprachen.

In den meisten europäischen Ländern (EU-Mitgliedstaaten und Nicht-EU-Länder²¹) wird nur eine Sprache als Landessprache anerkannt (Abbildung A1). Irland, Zypern, Malta und Finnland haben jeweils zwei Landessprachen. In Belgien, Luxemburg und Bosnien und Herzegowina gibt es drei Landessprachen. In Belgien werden die Landessprachen jedoch in abgegrenzten Sprachen verwendet und werden nicht als Verwaltungssprachen im gesamten Hoheitsgebiet des Landes anerkannt (nur die Region Brüssel-Hauptstadt ist zweisprachig, wobei Niederländisch und Französisch verwendet werden). Ähnlich, obwohl die Schweiz vier offizielle Landessprachen hat, sind die meisten ihrer Kantone einsprachig. Deutsch ist die einzige Amtssprache in 17 Schweizer Kantonen, 4 Kantone sprechen französisch und 1 Kanton ist italienisch. Darüber hinaus sind 3 Kantone zweisprachig (deutsch und französisch), während 1 dreisprachig ist (deutsch, italienisch und romanisch).

Mehr als die Hälfte der von diesem Bericht erfassten Länder erkennen Regional- oder Minderheitensprachen innerhalb ihrer Grenzen für rechtliche oder administrative Zwecke offiziell an. Die Anwesenheit dieser Sprachen (und ihrer Anzahl) hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, wie der kulturellen und politischen Geschichte jedes Landes, seiner geografischen Lage, seiner Größe und/oder seiner Anzahl staatlicher Sprachen. Der Status einer offiziell anerkannten Regional- oder Minderheitensprache wird normalerweise Sprachen innerhalb eines bestimmten geografischen Gebiets – oft einer Region – gewährt, in denen sie weit verbreitet sind. In der Regel muss ein bestimmter Anteil der Bevölkerung die Minderheitensprache sprechen, damit die Sprache als Amtssprache eingestuft werden kann. Beispielsweise wird in der Slowakei und in

19 Einzelheiten zur PISA-Umfrage finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

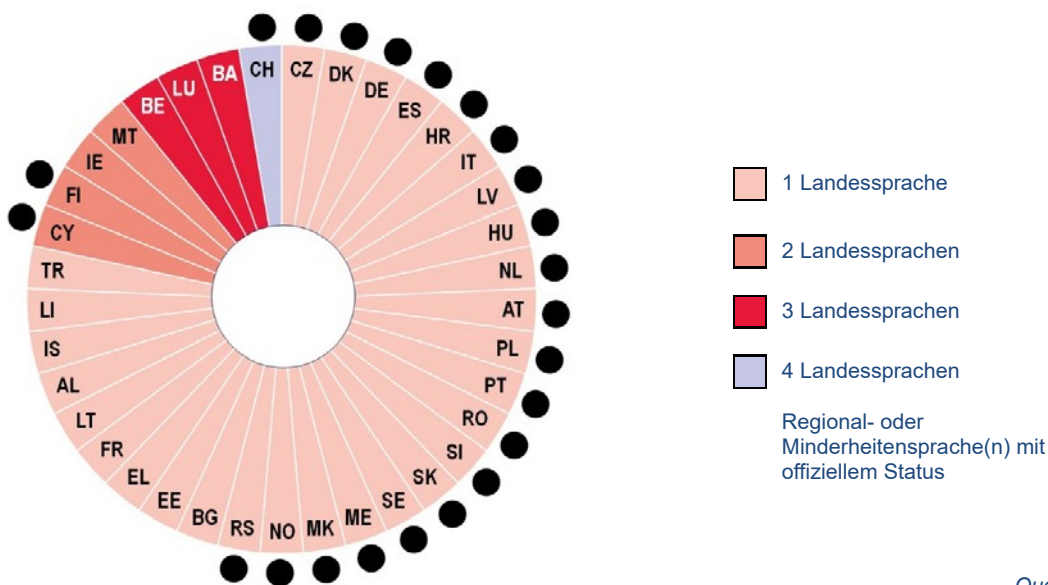
20 Bulgarisch, Kroatisch, Dänisch, Niederländisch, Englisch, Estnisch, Deutsch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch und Schwedisch.

21 Die Länderberichterstattung dieses Berichts geht über die EU-Länder hinaus. Einzelheiten zur Länderberichterstattung finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

Serbien eine Minderheitensprache offiziell anerkannt und kann für rechtliche und administrative Zwecke in jeder lokalen Verwaltungseinheit verwendet werden, in der die Minderheitsbevölkerung mindestens 15 % der Gesamtzahl der Einwohner ausmacht. In Polen, Rumänien und Nordmazedonien wird der Schwellenwert auf 20 % festgesetzt. In Ungarn kann die Selbstverwaltungsbehörde, wenn die Minderheitsbevölkerung 10 % übersteigt, verlangen, dass die Minderheitensprache zusätzlich zur Landessprache auf Dekreten der lokalen Regierung, offiziellen Formularen und öffentlichen Bekanntmachungstafeln und in den lokalen Medien verwendet wird. Übersteigt die Minderheitsbevölkerung 20 % der Gesamtzahl der Einwohner, so können auf Antrag zusätzliche Rechte gewährt werden. Zum Beispiel können lokale Beamte, die die Minderheitensprache sprechen, beschäftigt werden.

Die Zahl der offiziell anerkannten Regional- oder Minderheitensprachen variiert von Land zu Land. Lettland, die Niederlande und Portugal haben jeweils nur eine Landessprache. Im Gegensatz dazu haben Italien, Ungarn, Polen, Rumänien und Serbien mehr als 10 offizielle Regional- oder Minderheitensprachen. Einige Regional- oder Minderheitensprachen sind in mehreren Ländern offiziell anerkannt. Insbesondere sind einige slawische Sprachen (Tschechisch, Kroatisch, Polnisch, Slowakisch und Ukrainisch) sowie Deutsch und Ungarisch in mehr als drei EU-Ländern als Regional- oder Minderheitensprachen anerkannt.

Ein weiterer Teil des Sprachbildes in Europa ist die Existenz nichtterritorialer Sprachen, d. h. „von Staatsangehörigen des Staates verwendete Sprachen, die sich von der Sprache oder den Sprachen der übrigen Bevölkerung des Staates unterscheiden, die zwar traditionell innerhalb des Staatsgebiets verwendet werden, aber nicht mit einem bestimmten Gebiet davon identifiziert werden können“ (Europarat, 1992). Romany ist ein typisches Beispiel für eine nicht-territoriale Sprache. Es ist eine offiziell anerkannte Sprache in 11 europäischen Ländern, nämlich Tschechien, Deutschland, Ungarn, Österreich, Polen, Rumänien, Slowakei, Finnland, Schweden, Nordmazedonien und Serbien.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 1 Abbildung A1: Landessprachen und Regional-, Minderheiten- oder nichtterritoriale Sprachen mit Amtstatus, 2021/2022

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	Landessprache(n)	Regional- und/oder Minderheitensprache(n) mit offiziellem Status		Landessprache(n)	Regional- und/oder Minderheitensprache(n) mit offiziellem Status
WERDEN	Deutsch, Französisch, Niederländisch		P.S.	Polnisch	Weißrussisch, Tschechisch, Kaschubisch, Deutsch, Hebräisch, Armenisch, Karaim, Litauisch, Romanisch, Russisch, Slowakisch, Tatarisch, Ukrainisch, Jiddisch
BG	Bulgarisch		P.S.	Portugiesen	Mirandese
CZ	Tschechisch	Deutsch, Polnisch, Romanisch, Slowakisch	RO	Rumänisch	Bulgarisch, Tschechisch, Deutsch, Griechisch, Kroatisch, Ungarisch, Italienisch, Polnisch, Romanisch, Russisch, Slowakisch, Serbisch, Türkisch, Ukrainisch
DK	Dänisch	Deutsch, Färöisch, Grönland	S.A.	Slowenisch	Ungarisch, Italienisch
DE	Deutsch	Dänisch, Friesisch, Niederdeutsch, Romanisch, Sorbisch	SK	Slowakisch	Bulgarisch, Tschechisch, Deutsch, Kroatisch, Ungarisch, Polnisch, Romanisch, Rusyn, Ukrainisch
EE	Estonisch		FI	Finnisch, Schwedisch	Romany, Sami
ÄHM	Englisch, Irisch		S.A.	Schwedisch	Finnisch, Meänkieli, Romany, Sami, Jiddisch
EL	Griechisch		AL-AU-GE-N	Albanisch	
ES-IST	Spanisch	Katalanisch, Valencianisch, Baskisch, Galizisch, Okzitanisch	B.A.S.	Bosnisch, Kroatisch, Serbisch	
F.F.	Französisch		CH	Deutsch, Französisch, Italienisch, Romanisch	Francoprovençal, Yenisch
HR-BERATUNG	Kroatisch	Tschechisch, Ungarisch, Italienisch, Slowakisch, Serbisch			
DAS-IST	Italienisch	Katalanisch, Deutsch, Griechisch, Französisch, Francoprovençal, Friaulisch, Kroatisch, Ladinisch, Okzitan, Slowenisch, Albanisch, Sardisch	IST	Isländisch	
CY	Griechisch, Türkisch	Zyprisches Arabisch, Armenisch	LI	Deutsch	
LV	Lettisch	Liv (Livonisch)	ICH-BIN	Montenegrinisch	Bosnisch, Kroatisch, Albanisch, Serbisch
LT	Litauisch		MK-BESCHICHTUNG	Mazedonisch	Bosnisch, Romanisch, Albanisch, Serbisch, Türkisch
LU	Deutsch, Französisch, Luxemburgisch		NEIN	Norwegisch (zwei Formulare: Bokmål und Nynorsk)	Finnisch, Kven, Sami
SCHNÄPPCHEN	Ungarisch	Bulgarisch, Deutsch, Griechisch, Kroatisch, Armenisch, Polnisch, Romanisch, Rumänisch, Rusyn, Slowakisch, Slowenisch, Serbisch, Ukrainisch	RS-KÜHLER	Serbisch	Bosnisch, Bulgarisch, Tschechisch, Montenegrin, Kroatisch, Ungarisch, Mazedonisch, Romanisch, Rumänisch, Rusyn, Slowakisch, Albanisch
MT	Englisch, Maltesisch		TR-WE-RTE	Türkisch	
NL	Holländisch	Friesisch			
BEI	Deutsch	Tschechisch, Kroatisch, Ungarisch, Romanisch, Slowakisch, Slowenisch			

Abbildung A1 (Fortsetzung): Landessprachen und Regional-, Minderheiten- oder nichtterritoriale Sprachen mit Amtsstatus, 2021/2022

Erläuterungen

In dieser Abbildung werden Regional-, Minderheiten- und nichtterritoriale Sprachen mit offiziellem Status unter der Überschrift „Regional- oder Minderheitensprachen mit Amtsstatus“ zusammengefasst.

Die Sprachen in der Tabelle sind in alphabetischer Reihenfolge nach ihrem Code der Internationalen Organisation für Normung (ISO) 639-3 aufgeführt (siehe <http://www.sil.org/iso639-3/>, zuletzt aufgerufen: 27. Juni 2022). Sprachen, die keinen ISO 639-3-Code haben, sind in den länderspezifischen Anmerkungen angegeben.

Definitionen von „nicht territorialer Sprache“, „Amtssprache“, „Regional- oder Minderheitensprache“ und „Staatsprache“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr, BE nl), Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Irland, Griechenland, Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Zypern, Lettland, Litauen, Luxemburg, Ungarn, Malta, Niederlande, Österreich, Portugal, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Finnland, Schweden, Bosnien und Herzegowina, Island, Norwegen und Türkei: alle diese Länder haben ihrer Gebärdensprache(n) den Status der Amtssprache(n) zuerkannt.

Belgien: verschiedene Landessprachen werden nur in abgegrenzten Bereichen verwendet.

Spanien: die Landessprache Spanisch koexistiert mit anderen Sprachen in einigen autonomen Gemeinschaften (siehe die in der Tabelle aufgeführten Sprachen) und teilt mit ihnen den Status der Amtssprache. Die Co-offiziellen Sprachen sind auch Sprachen der Schule. Zusätzlich zu den aufgeführten Sprachen ist Asturisch, eine Sprache, die keinen offiziellen Status hat, gesetzlich geschützt. Es wird in der Primar- und allgemeinen Sekundarbildung in der autonomen Gemeinschaft Asturiens unterrichtet (siehe Abbildung B9).

Ungarn: Boyash, ein Dialekt von Romany, ist auch eine offiziell anerkannte Sprache.

Österreich: die Regional-/Minderheitensprache Kroatisch bezieht sich auf das Burgenland Kroatisch.

Polen: neben den in der Tabelle angegebenen Sprachen ist Lemko auch eine offiziell anerkannte Minderheitensprache.

Slowakei: zusätzlich zu den in der Tabelle angegebenen Sprachen wurden in den Jahren 2014–2015 Russisch und Serbisch offiziell anerkannt. Diese beiden Sprachen wurden jedoch noch nicht in den wichtigsten Rechtsrahmen für die Verwendung von Sprachen nationaler Minderheiten (Gesetz 184/1999) aufgenommen und sind daher in der Tabelle nicht aufgeführt.

Finnland: Das finnische Recht erkennt keine offiziellen Minderheitensprachen an, aber Romany und Sami (siehe die aufgeführten Sprachen) haben einen geschützten Status in verschiedenen Rechtsdokumenten.

Schweiz: verschiedene Landessprachen werden nur in abgegrenzten Bereichen verwendet. Wenn es um Regional- und Minderheitensprachen geht, ist Frainc-Comtou neben den in der Tabelle angegebenen Sprachen auch eine offiziell anerkannte Minderheitensprache.

Das Mosaik der europäischen Sprachen wäre ohne Erwähnung von Gebärdensprachen nicht vollständig. Derzeit erkennen die meisten von diesem Bericht erfassten Länder offiziell ihre Gebärdensprache(n)²² an. In Ländern, in denen keine solche Anerkennung besteht, gibt es allgemein rechtliche Rahmenbedingungen, mit denen das Recht für Menschen mit Hör- oder Sprachbeeinträchtigungen geschaffen wird, in einer Gebärdensprache (z. B. Polen und Serbien) zu kommunizieren.

ETWA JEDER ZEHNTE 15-JÄHRIGE IN DER EU SPRICHT NICHT DIE SPRACHE DER SCHULE ZU HAUSE

Die PISA-Umfrage ermöglicht die Auswertung des Prozentsatzes der 15-jährigen Schüler, die zu Hause die Sprache des PISA-Tests sprechen (und nicht sprechen), der als Stellvertreter für die Sprache der Schule gilt.

Auf EU-Ebene sprechen 88,5 % der 15-jährigen Schüler hauptsächlich die Sprache der Schule zu Hause, während 11,5 % eine andere Sprache sprechen.

Abbildung A2 zeigt die Prozentsätze der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in den europäischen Ländern (EU-Mitgliedstaaten und Nicht-EU-Länder), die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen.

Unter den Ländern mit dem höchsten Prozentsatz (20 % oder mehr) der 15-jährigen Schüler, die zu Hause eine Sprache sprechen, die sich von der Sprache der Schule unterscheidet, haben Luxemburg und Malta

22 Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung A1.

den größten Anteil an Schülern, die dies tun. In Luxemburg sprechen 82,9 % der 15-jährigen Schüler nicht die Sprache der Schule zu Hause. In diesem Land geben 40,3 % der Schüler an, dass sie zu Hause hauptsächlich Luxemburgisch sprechen,²³ eine germanische Sprache, die eine der drei Amtssprachen Luxemburgs ist (siehe Abbildung A1), die jedoch nicht in der Schule verwendet wird. In Malta, einem zweisprachigen Land, absolvierten alle Schüler den PISA-Test auf Englisch, eine der beiden Sprachen, die im Rahmen der Schulbildung weit verbreitet sind. 82,8 % der Schüler sprechen jedoch zu Hause eine andere Sprache. Die meisten Studenten (75,2 %) sprechen zu Hause Maltesisch.

Die Schweiz hat auch einen relativ hohen Prozentsatz der 15-Jährigen, die hauptsächlich eine Sprache sprechen, die sich von der Schulsprache unterscheidet (27,0 %). In diesem mehrsprachigen Land sprechen die meisten Schüler, die Deutsch, Französisch oder Italienisch (oder ihre Dialekte) sprechen, die gleiche Sprache zu Hause und in der Schule. Dennoch sprechen viele Schüler zu Hause eine Sprache, die sich von der Schulsprache unterscheidet.

Andere Länder (oder Bildungssysteme), in denen 20 % oder mehr der 15-jährigen Schüler hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, sind die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgien (24,1 %), Zypern (22,3 %), Spanien (20,6 %) und Österreich (20,5 %). Es folgen die beiden anderen belgischen Bildungssysteme (Französische und Flämische Gemeinschaften), Deutschland und Schweden, wo 17 % bis 18 % der Schüler hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen.

Im Gegensatz zu allen oben genannten Ländern hat Polen eine besonders sprachhomogene 15-jährige Bevölkerung, wobei nur 1,7 % der Schüler zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Schulsprache. Auch in Kroatien, Ungarn, Portugal, Rumänien, Albanien und Montenegro ist der Prozentsatz relativ niedrig – unter 5 %.

In mehr als der Hälfte der Länder mit Daten (20 Länder) sprechen zwischen 5 % und 15 % der 15-jährigen Schüler hauptsächlich zu Hause eine Sprache, die sich von der Schulsprache unterscheidet.

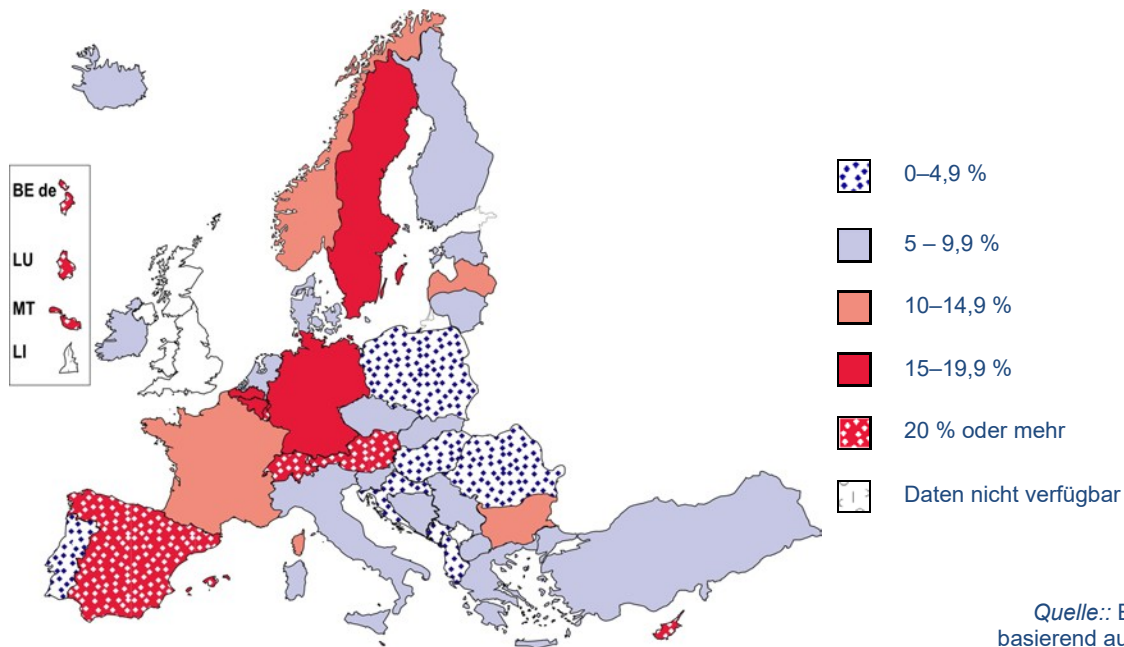


Abbildung 2 Abbildung A2: Anteil der 15-jährigen Schüler, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, 2018

23 Der Prozentsatz der Studierenden, die bestimmte Sprachen zu Hause sprechen, basiert auf Informationen, die im Rahmen der PISA-Umfrage bereitgestellt werden (für den Link zur PISA-Datenbank siehe Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“). Diese Daten sind weder in der Abbildung noch in Anhang 1 dargestellt.

Erläuterungen

Die Daten werden auf der Grundlage der PISA-Umfragefrage „Welche Sprache sprechen Sie die meiste Zeit zu Hause?“ (ST022Q01TA) berechnet. Die Erhebungskategorie „Sprache des Tests“ (Sprache 1) wird als Proxy verwendet, um zu Hause dieselbe Sprache wie in der Schule zu sprechen.

Das Sprechen eines Dialekts einer bestimmten Sprache zu Hause wird als Standardsprache betrachtet. Dieser Ansatz wurde in den meisten Ländern angewandt, die an der PISA-Umfrage teilnehmen. Da der Ansatz noch nicht auf die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens und Italiens angewandt wurde, wurden die Dialekte entsprechend neu codiert.

Siehe Anhang 1 für die Daten und Standardfehler (S.E.s). Weitere Informationen zu PISA finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Betrachtet man die Entwicklung zwischen 2003 und 2018, stieg der Anteil der Schüler, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, am stärksten – um 14,9 Prozentpunkte – in der Schweiz (siehe Anhang 1). Der Anstieg war auch in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Deutschlands und Schwedens bemerkenswert – rund 10 Prozentpunkte. In den meisten dieser Länder fand der Anstieg hauptsächlich zwischen 2003 und 2015 statt. In Deutschland stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, zwischen 2003 und 2015 um 4,1 Prozentpunkte und zwischen 2015 und 2018 um 6,0 Prozentpunkte. Dies lässt sich damit erklären, dass das Land in den Jahren 2015 und 2016 über eine Million Asylsuchende – vor allem Menschen, die vor dem Krieg in Afghanistan, Irak und Syrien fliehen – aufgenommen hat.

SCHÜLER, DIE NICHT DIE SPRACHE DER SCHULE ZU HAUSE SPRECHEN, SIND NICHT NUR UNTER DEN EINWANDERERN ZU FINDEN.

Die Identifizierung der Bevölkerungen, die die Sprache der Schulbildung zu Hause nicht sprechen, kann dazu beitragen, geeignetere sprachliche Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen. Abbildung A3 zeigt die Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler, die in der Schule und zu Hause unter den Einwanderern und Nichteinwanderern dieselbe Sprache sprechen und nicht sprechen. Die Bevölkerung von Einwanderern und Nichteinwanderern wird auf der Grundlage des Geburtsorts der Eltern definiert. Ein Student wird als „Einwanderer“ definiert, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Zuwanderer können entweder in ihrem Wohnsitzland (Immigranten der zweiten Generation) oder im Ausland geboren werden (Zuwanderer der ersten Generation). Ein Student gilt als „Nichteinwanderer“, wenn mindestens einer seiner Eltern in seinem Wohnsitzland geboren wurde.

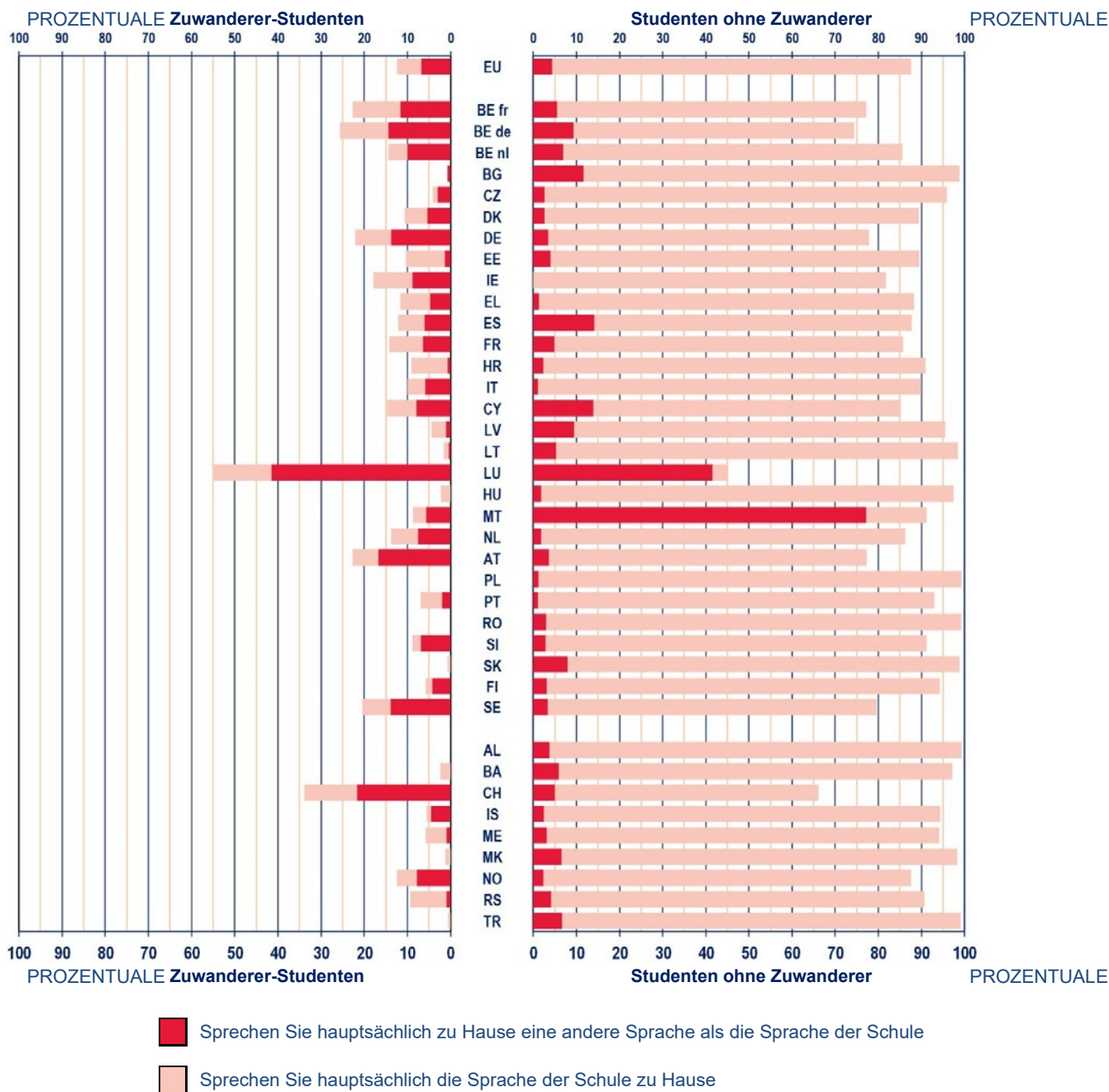
Wie die Abbildung zeigt, bedeutet dies, dass Eltern, die im Ausland geboren wurden, nicht zwangsläufig bedeuten, dass der Schüler die Sprache der Schulbildung zu Hause nicht spricht. Auf EU-Ebene sind 5,6 % der 15-jährigen Schüler Zuwanderer, die hauptsächlich die Sprache der Schulbildung zu Hause sprechen (Daten in heller Rot auf der linken Seite der Zahl). Nur ein etwas höherer Prozentsatz der 15-jährigen Schüler – 6,9 % – sind Einwanderer, die die Sprache der Schulbildung zu Hause nicht sprechen (Daten in dunkelrot auf der linken Seite der Abbildung). Mit anderen Worten, etwa die Hälfte der 15-jährigen Schüler in der EU, deren Eltern im Ausland geboren wurden, gibt an, dass sie die Sprache der Schule zu Hause sprechen.

Umgekehrt bedeutet als Nichteinwanderer nicht unbedingt, dass der Schüler die Sprache der Schule zu Hause spricht. Auf EU-Ebene sind 4,4 % der 15-Jährigen Nichteinwanderer, die nicht die Sprache der Schulbildung zu Hause sprechen (Daten in dunkelrot auf der rechten Seite der Zahl).

Ausgehend von Daten auf EU-Ebene auf Länderebene zeigt die Zahl, dass die Situation in den Ländern sehr unterschiedlich ist, wenn es um den Anteil der Zuwanderer an der Studierendenbevölkerung geht (insgesamt die beiden Kategorien auf der linken Seite der Abbildung). In einer Reihe von Ländern (oder Bildungssystemen) sind 20 % oder mehr der 15-jährigen Studenten Einwanderer (die französischen und deutschsprachigen Gemeinschaften Belgiens, Deutschlands, Luxemburgs, Österreichs, Schwedens und der Schweiz). In all diesen Ländern sprechen mindestens die Hälfte aller Zuwanderer eine andere Sprache zu Hause als die Sprache der Schule (vergleichen Sie Daten in hellrot und dunkelrot auf der linken Seite der Abbildung). In Ländern mit einem geringeren Anteil an 15-jährigen Studenten mit Migrationshintergrund (weniger als 20 %) sind die Situationen unterschiedlich. Zum Beispiel in Estland, Kroatien und Serbien, in denen etwa 10 % der 15-jährigen Studenten Immigranten sind, sprechen fast alle Zuwanderer die Sprache der Schule zu Hause. Im Gegensatz dazu sprechen in Slowenien, das einen vergleichbaren Anteil der

Zuwanderer an der Studentenbevölkerung hat, die Mehrheit der Zuwanderer (rund 80 %) zu Hause eine andere Sprache als die Sprache der Schule.

Wenn es um Nicht-Einwanderer geht (auf der rechten Seite der Zahl), haben Luxemburg und Malta die extremsten Muster. In Malta sind 77,2 % der 15-jährigen Studenten Nichteinwanderer, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Sprache des PISA-Tests. Dies liegt daran, dass die meisten Schüler in Malta zu Hause Maltesisch sprechen, während sie in der Schule Englisch und Maltesisch verwenden, wobei erstere die Sprache ist, in der sie den PISA-Test absolviert haben (für weitere Einzelheiten siehe die Analyse zu Abbildung A2). In Luxemburg sind 41,5 % der 15-Jährigen Nichteinwanderer, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Schulsprache (weitere Einzelheiten siehe die Analyse zu Abbildung A2). Andere Länder mit einem relativ hohen Anteil an Nichteinwanderern, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Schulsprache (mehr als 10 %) sind Bulgarien, Spanien und Zypern.



Quelle: Eurydice, basierend auf PISA 2018.

Abbildung 3 Abbildung A3: Anteil der 15-jährigen Zuwanderer und Nichteinwanderer nach Sprache, die zu Hause gesprochen wird, 2018

Erläuterungen

Die Daten werden auf der Grundlage der PISA-Umfragefrage „Welche Sprache sprechen Sie die meiste Zeit zu Hause?“ (ST022Q01TA) berechnet. Die Erhebungskategorie „Sprache des Tests“ (Sprache 1) wird als Proxy verwendet, um zu Hause dieselbe Sprache wie in der Schule zu sprechen.

Das Sprechen eines Dialekts einer bestimmten Sprache zu Hause wird als Standardsprache betrachtet. Dieser Ansatz wurde in den meisten Ländern angewandt, die an der PISA-Umfrage teilnehmen. Da der Ansatz noch nicht auf die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens und Italiens angewandt wurde, wurden die Dialekte entsprechend neu codiert.

Die Kategorie „Zuwanderer“ entspricht Studenten, deren Eltern im Ausland geboren wurden. In dieser Kategorie werden zwei unterschiedliche PISA-Kategorien von Zuwanderern zusammengefasst, nämlich (1) der Student und beide Elternteile wurden im Ausland geboren (d. h. Einwanderer der ersten Generation); und (2) der Student wurde im Land der Prüfung geboren, aber beide Elternteile wurden im Ausland geboren (d. h. Einwanderer der zweiten Generation).

Weitere Informationen zu PISA finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Länderspezifische Notizen

Bulgarien, Irland, Ungarn, Polen, Rumänien, Slowakei, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Nordmazedonien und Türkei: mindestens eine Kategorie von Studenten wird in der Abbildung nicht angezeigt, da die Stichprobe unzureichend war (enthält weniger als 30 Studenten). Einzelheiten zu den betreffenden Kategorien finden Sie in Anhang 1.

DIE EUROPÄISCHEN LÄNDER UNTERSCHIEDEN SICH STARK, WENN ES UM DEN ANTEIL DER SCHÜLER IN SPRACHHETEROGENEN SCHULEN GEHT.

Das Lehren und Lernen in sprachheterogenen Kontexten kann den Schülern die Möglichkeit bieten, sich anderer Sprachen und Kulturen bewusst zu werden, und kann daher die Schulerfahrung bereichern. Gleichzeitig kann die Sprachenvielfalt in der Studierendenschaft jedoch eine Herausforderung für Lehrer, Schüler und allgemein für die betreffenden Bildungssysteme sein. Es können spezifische Maßnahmen erforderlich sein, um die Schüler bei der Beherrschung der Schulsprache zu unterstützen und Lehrer bei der Verwaltung von mehrsprachigen und in einigen Fällen multikulturellen Klassen zu unterstützen.

Sprachheterogenität in Schulen, definiert als mehr als 25 % der Schüler, die zu Hause eine andere Sprache als die Sprache der Schule sprechen, variiert von Land zu Land (siehe Abbildung A4). Dies lässt sich zum Teil durch den Kontext der Landessprache erklären: einige Länder haben mehrere Landessprachen und/oder regionale, minderwertige oder nicht-territoriale Sprachen (siehe Abbildung A1). Es ist auch eng mit dem Prozentsatz der Schüler mit Migrationshintergrund verbunden, die die Sprache der Schule zu Hause nicht sprechen (siehe Abbildung A3). Weitere Faktoren, die die Heterogenität der Sprache in Schulen beeinflussen können, sind beispielsweise die Stadtplanung (mit oder ohne Wohntrennung) und Richtlinien im Zusammenhang mit der Schulwahl.

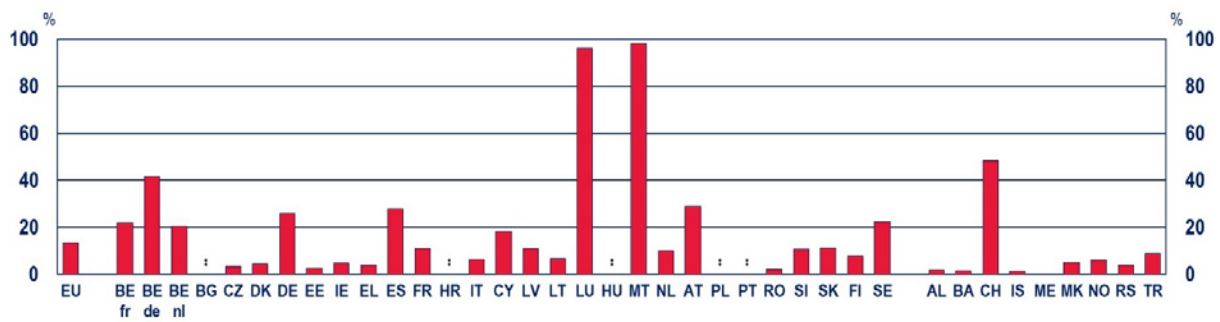
Auf EU-Ebene besuchen 13,3 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler sprachheterogene Schulen.

Luxemburg und Malta haben den höchsten Anteil an 15-jährigen Schülern, die sprachheterogene Schulen besuchen (96,2 % bzw. 98,0 %). In Luxemburg sprechen viele Schüler zu Hause Luxemburgisch, das eine der drei Amtssprachen Luxemburgs ist (siehe Abbildung A1), aber nicht in der Schule verwendet wird (siehe die Analyse zu Abbildung A2). In Malta sprechen die meisten Schüler zu Hause Maltesisch, während sie in der Schule Englisch und Maltesisch verwenden, wobei erstere die Sprache ist, in der sie den PISA-Test absolviert haben (siehe Analyse zu Abbildung A2).

Neben Luxemburg und Malta, Belgien, Deutschland, Spanien, Österreich, Schweden und der Schweiz verzeichnen auch relativ hohe Prozentsätze der 15-jährigen Schüler in sprachheterogenen Schulen (mehr als 20 %).

Im Gegensatz dazu besuchen in einigen europäischen Ländern weniger als 5 % der 15-jährigen Schüler sprachheterogene Schulen (Tschechien, Dänemark, Estland, Irland, Griechenland, Rumänien, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Island und Serbien).

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023



Quelle: Eurydice, basierend auf PISA 2018.

Abbildung 4 Abbildung A4: Anteil der 15-jährigen Schüler, die Schulen besuchen, in denen mehr als 25 % der Schüler hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Sprache der Schule sprechen, 2018

Erläuterungen

Die Daten werden auf der Grundlage der PISA-Umfragefrage „Welche Sprache sprechen Sie die meiste Zeit zu Hause?“ (ST022Q01TA) berechnet. Die Erhebungskategorie „Sprache des Tests“ (Sprache 1) wird als Proxy verwendet, um zu Hause dieselbe Sprache wie in der Schule zu sprechen.

Das Sprechen eines Dialekts einer bestimmten Sprache zu Hause wird als Standardsprache betrachtet. Dieser Ansatz wurde in den meisten Ländern angewandt, die an der PISA-Umfrage teilnehmen. Da der Ansatz noch nicht auf die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens und Italiens angewandt wurde, wurden die Dialekte entsprechend neu codiert.

Weitere Informationen zu PISA finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Länderspezifische Notizen

Kroatien, Ungarn, Polen und Portugal: die Stichprobe war unzureichend (mit weniger als 30 Schülern und/oder weniger als fünf Schulen).

Österreich und Slowenien: die Probenahmeinheit ist ein Programm innerhalb einer Schule, nicht die gesamte Schule.

KAPITEL B – ORGANISATION

ABSCHNITT I – STRUKTUREN

Sprachkompetenzen sind für Mobilität, Zusammenarbeit und gegenseitiges Verständnis in Europa von entscheidender Bedeutung. Sie spielen auch eine wichtige Rolle beim Aufbau des Europäischen Bildungsraums, einem echten gemeinsamen Raum für hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen über Grenzen²⁴ hinweg. 2002 forderten die Staats- und Regierungschefs der EU in Barcelona weitere Maßnahmen zur „Verbesserung der Beherrschung der Grundfertigkeiten, insbesondere durch den Unterricht von mindestens zwei Fremdsprachen von sehr frühem Alter an²⁵“. Das Ziel, dass alle jungen Menschen bis zum Ende ihrer Sekundarstufe II neben der Schulsprache Kompetenzen in zwei Sprachen erwerben, wurde kürzlich in der Empfehlung des Rates vom Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen bekräftigt⁽²⁶⁾.

Dieser Abschnitt konzentriert sich auf die Bereitstellung von Fremdsprachen auf Vor-, Primar- und Sekundarstufe, wie in nationalen Lehrplänen oder anderen Lenkungsdocumenten auf oberster Ebene dargelegt. Es beleuchtet die Zahl der Fremdsprachen, die für alle Studierenden obligatorisch sind, und wie lange sie verpflichtend sind. Zunächst geht es um das Alter, ab dem alle Schüler im Primar-, Primar- und allgemeinen Sekundarbereich mit dem Erlernen einer ersten und einer zweiten Fremdsprache beginnen müssen (siehe Abbildung B1). Es diskutiert die Anzahl der Jahre, in denen die erste und die zweite Fremdsprache für alle Schüler verpflichtend sind, und untersucht die Veränderungen dieser Dauer seit 2003 (siehe Abbildungen B2 und B3). Es vervollständigt das Bild des Fremdsprachenangebots im Primar- und Sekundarbereich, indem er den Anspruch aller Studierenden auf die Wahl von Fremdsprachen als Teil ihrer fakultativen Fächer im Curriculum hervorhebt (siehe Abbildung B4).

In diesem Abschnitt werden die Unterschiede zwischen Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung (VET) und allgemeinbildenden Studierenden im Hinblick auf das obligatorische Erlernen von Fremdsprachen erörtert. Genauer geht es um den Unterschied in der Anzahl der Jahre, für die Studierende in Allgemeinbildung/VET eine oder zwei Fremdsprachen studieren müssen (siehe Abbildungen B5 und B6).

Alle Indikatoren in diesem Abschnitt stützen sich auf Daten, die über das Eurydice-Netzwerk erhoben wurden und 39 Bildungssysteme in 37 Ländern abdecken⁽²⁷⁾.

DAS ERLERNEN VON FREMDSPRACHEN WIRD IN SECHS BILDUNGSSYSTEMEN VOR 6 JAHREN VERPFLICHTEND

Abbildung B1 zeigt das Anfangsalter der ersten und zweiten Fremdsprachen, die als Pflichtfächer für alle Schüler im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich unterrichtet werden. In einigen Fällen wird der Anwendungsbereich auf die Vorschulbildung ausgeweitet.

In den meisten Bildungssystemen liegt das Anfangsalter der ersten Fremdsprache, die als Pflichtfach unterrichtet wird, zwischen 6 und 8 Jahren, was dem ersten Jahr oder Jahren der Grundschul- oder Pflichtbildung entspricht. In sechs Bildungssystemen wird die erste Fremdsprache vor dem sechsten Lebensjahr eingeführt: im Alter von 3 Jahren in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Luxemburgs und Polens, im Alter von 4 Jahren in Griechenland und im Alter von 5 Jahren in Zypern und Malta. In diesen

24 Weitere Informationen zum Europäischen Bildungsraum finden Sie auf der Website der Kommission (<https://education.ec.europa.eu/about-eea>).

25 Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Europäischer Rat vom 15./16. März 2002 in Barcelona, C/02/930, S. 19.

26 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 8).

27 Einzelheiten zur Länderberichterstattung dieses Berichts finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

Ländern, mit Ausnahme Maltas, beginnt die Anforderung, die erste Fremdsprache zu lernen, in der Vorschulbildung und gilt für alle Kinder dieses Bildungsniveaus ⁽²⁸⁾.

Schulen in Estland, Schweden und Island haben eine gewisse Freiheit, die Note zu bestimmen, in der die erste Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt wird. Die obersten Bildungsbehörden legen für die Einführung von Fremdsprachen eine Altersstufe (oder Besoldungsgruppe) fest: zwischen 7 und 9 Jahren in Estland und Schweden und zwischen 6 und 9 Jahren in Island. Schulen in Estland (siehe Abbildung C1b) und Island ⁽²⁹⁾ beginnen am häufigsten mit dem Fremdsprachenunterricht, wenn die Schüler 9 Jahre alt sind. In Schweden beginnt das Fremdsprachenlernen in der Regel im Alter von 7 Jahren.

Das späteste Alter, in dem alle Schüler beginnen müssen, eine Fremdsprache zu lernen, ist 10 Jahre alt. Dies ist in einigen Teilen der Französischen Gemeinschaft Belgiens und in der flämischen Gemeinschaft Belgiens der Fall.

Irland ist das einzige Land, in dem das Erlernen einer Fremdsprache in der Schule nicht obligatorisch ist. In Irland lernen alle Schüler Englisch und Irisch, von denen keines als Fremdsprache angesehen wird.

In den meisten Bildungssystemen (32 von 39) ist es für alle Schüler der allgemeinen Bildung verpflichtend, zu einem bestimmten Zeitpunkt während ihrer Schulzeit zwei Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen.

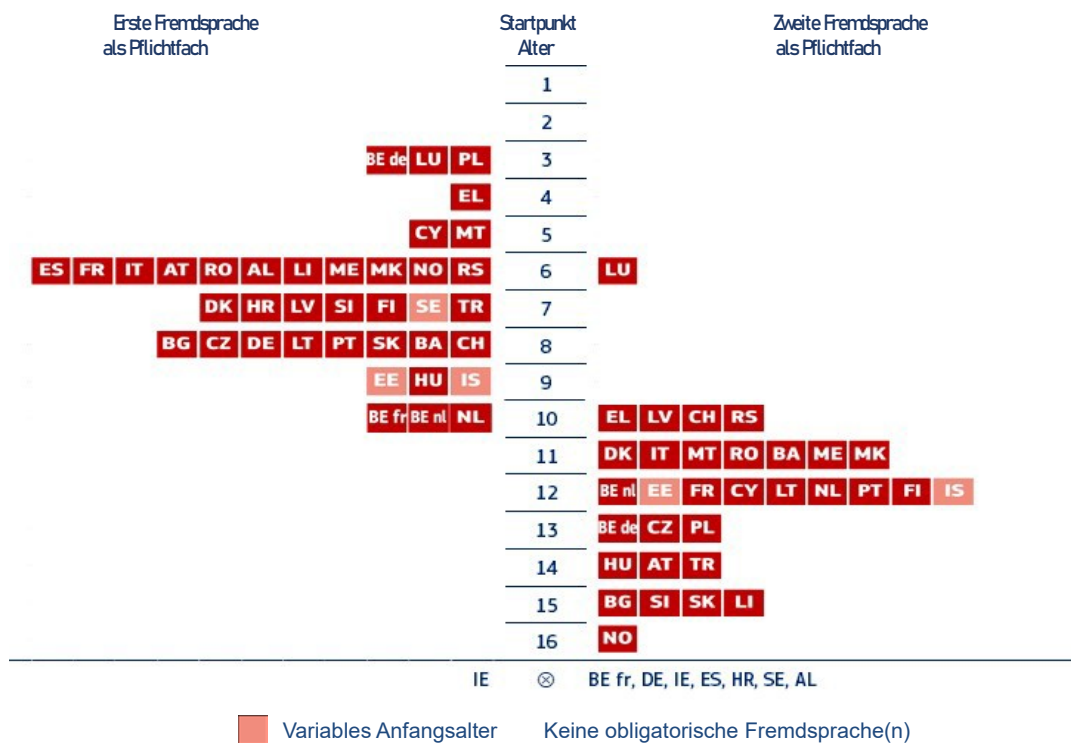
In den meisten Fällen liegt das Einstiegsalter für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach zwischen 11 und 13 Jahren. Dies entspricht dem Ende der Grundschulbildung oder dem Beginn der Sekundarstufe. Studenten in Griechenland, Lettland, der Schweiz und Serbien beginnen früher, ab dem Alter von 10 Jahren, eine zweite Fremdsprache zu lernen, was der zweiten Hälfte der Grundschulbildung entspricht. Luxemburg zeichnet sich aus, da alle Schüler ab dem Alter von 6 Jahren eine zweite Fremdsprache lernen müssen. Am anderen Ende der Skala wird in Norwegen das Erlernen einer zweiten Fremdsprache für alle Schüler der Sekundarstufe II obligatorisch, wenn sie 16 Jahre alt sind. In Bulgarien, Ungarn, Österreich, Slowenien, der Slowakei, Liechtenstein und Türkei sind auch zwei Fremdsprachen nur für alle allgemeinbildenden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II ab 14 oder 15 Jahren obligatorisch.

In Estland und Island verlangen die zentralen Bildungsbehörden, wie es bei der ersten Fremdsprache als Pflichtfach der Fall ist, die Einführung der zweiten Fremdsprache innerhalb eines definierten Altersbereichs (10–12 Jahre). In Island beginnen die Studierenden nach den verfügbaren nationalen Statistiken im Alter von 12 Jahren in der Regel mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache ⁽³⁰⁾.

28 In diesem Bericht wird, wenn alle Kinder irgendwann mit dem Erlernen einer Fremdsprache in der Vorschulbildung beginnen, das Anfangsalter als das Alter betrachtet, in dem entweder die Vorschulbildung obligatorisch ist oder ein Platz in öffentlich geförderten Vorschuleinrichtungen für alle Kinder garantiert ist. Beispielsweise ist die Vorschulbildung in Griechenland und Zypern ab dem Alter von 4 bzw. 5 Jahren obligatorisch. Unterdessen ist in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Luxemburgs und Polens für alle Kinder ab dem Alter von 3 Jahren (oder sogar früher im Fall der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens) ein Ort garantiert. Weitere Informationen finden Sie unter Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2021b).

29 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

30 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag_skolamal_2_grunnskolestig_0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9



Quelle: Eurydice.

Abbildung 5 Abbildung B1: Anfangsalter, in dem die ersten und zweiten Fremdsprachen Pflichtfächer für alle Schüler im Vor-, Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich sind (ISCED 0-3), 2021/2022

Erläuterungen

Diese Zahl befasst sich in erster Linie mit Sprachen, die im Curriculum als „ausländische“ (oder „moderne“) bezeichnet werden. Regional- und/oder Minderheitensprachen (siehe Abbildung B9) und klassische Sprachen (siehe Abbildung B10) werden nur aufgenommen, wenn der Lehrplan sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnet.

Das Anfangsalter spiegelt das normale Alter der Schüler wider, wenn der Fremdsprachenunterricht beginnt (Begriffsalter der Schüler); Sie berücksichtigt nicht den frühen oder späten Eintritt in die Schule, die Wiederholung der Noten oder andere Schulunterbrechungen.

„Zweite Sprache“ eine Sprache, die von den Schülern zusätzlich zur ersten Sprache erlernt wird, was dazu führt, dass die Schüler gleichzeitig zwei verschiedene Sprachen lernen.

Die Informationen basieren auf dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden.

Für die Definitionen von „fremde Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Pflichtfach“, „Lenkdocumente“ und „Hochschulbehörden“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): nur in der Region Brüssel-Hauptstadt und in den wallonischen Gemeinden mit spezifischem Sprachstatus beginnen die Schüler ab dem Alter von 8 Jahren die erste Fremdsprache als Pflichtfach zu lernen, während sie in den anderen Teilen der französischen Gemeinschaft Belgiens im Alter von 10 Jahren beginnen. Nach einer laufenden curricularen Reform wird das Anfangsalter für das Erlernen der ersten Fremdsprache ab 2023/2024 für alle Schüler 8 Jahre betragen, während ab 2027/2028 für alle Schüler im Alter von 13 und 14 Jahren eine zweite Fremdsprache obligatorisch wird.

Belgien (BE de): obwohl die Schüler rechtlich nicht verpflichtet sind, zwei Fremdsprachen zu lernen, müssen die Schüler in allen allgemeinen Sekundarschulen neben ihrer ersten Fremdsprache (Französisch) spätestens ab 13 Jahren Englisch lernen.

Deutschland: in sechs Ländern müssen Studierende ab dem Alter von 6 Jahren mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache beginnen.

Estland, Schweden und Island: die Abbildung zeigt das Alter, in dem die Schüler am häufigsten mit dem Erlernen der ersten und/oder zweiten Fremdsprache beginnen.

Spanien: die Abbildung zeigt die am weitesten verbreitete Situation in ganz Spanien. In einigen autonomen Gemeinschaften ist das Erlernen von zwei Sprachen ab 12 Jahren (z. B. Galicien und País Vasco) und 10 Jahren (z. B. Andalusien und Kanarische Inseln) obligatorisch.

Niederlande: es ist obligatorisch, eine Fremdsprache während der Grundschulbildung zu lernen. In der Praxis geschieht dies zwischen 10 und 12 Jahren, aber die Schulen können diese Bestimmung zu einem früheren Zeitpunkt organisieren.

Bosnien und Herzegowina: die Abbildung zeigt die Situation in der Republika Srpska Einheit. In der Föderation von Bosnien und Herzegowina und im Bezirk Brčko beginnen einige Schüler ihre erste Fremdsprache als Pflichtfach ab dem Alter von 6 oder 7 Jahren und ihr zweites ab dem 10. Lebensjahr zu lernen.

Schweiz: drei Kantone haben ein anderes Startalter für die zweite Sprache, das heißt 12 Jahre alt.

DIE SCHÜLER LERNEN DIE ERSTE FREMDSPRACHE FÜR EINE ZUNEHMENDE ANZAHL VON JAHREN

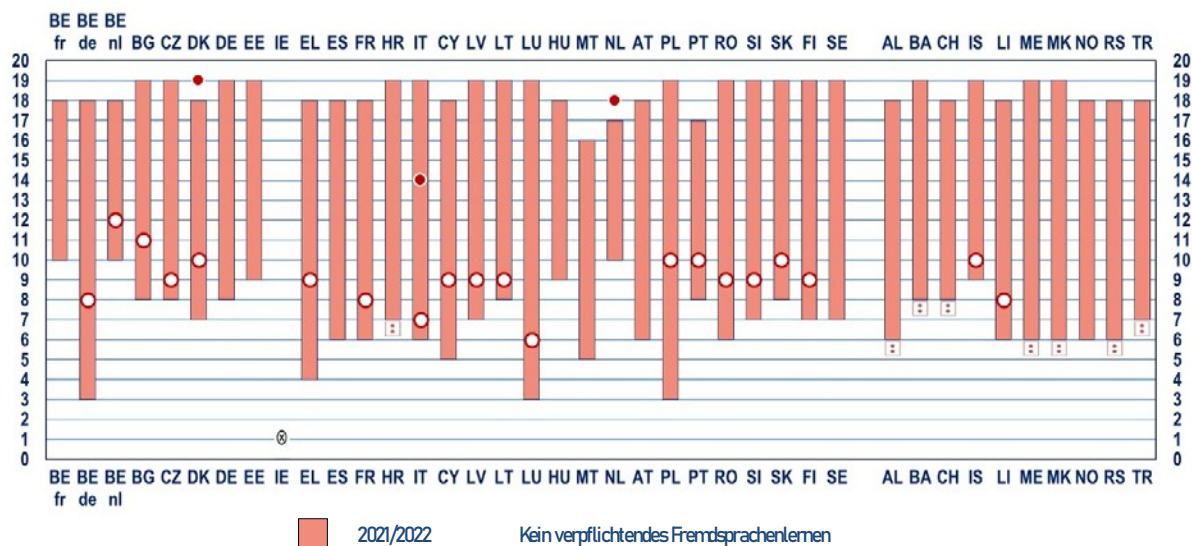
Abbildung B2 veranschaulicht die Anzahl der Jahre, in denen Studierende im Vor-, Primar- und allgemeinen Sekundarbereich eine Fremdsprache studieren müssen. Es zeigt auch den Unterschied in der Anzahl der Jahre zwischen 2002/2003 und 2021/2022.

Im Jahr 2021/2022 variierte die Dauer des Erlernens von mindestens einer Fremdsprache als Pflichtfach in den europäischen Ländern zwischen 7 und 16 Jahren. Der Hauptfaktor, der die Dauer des obligatorischen Fremdsprachenlernens bestimmt, ist das Alter, ab dem das Sprachenlernen obligatorisch ist, das zwischen 3 und 10 Jahren reicht. Sobald das obligatorische Lernen begonnen hat, müssen alle Studierenden eine Fremdsprache in der Regel bis zum letzten oder vorletzten Jahr der Sekundarstufe II studieren. Die einzige Ausnahme ist in Malta, wo die Pflicht, eine Fremdsprache zu lernen, am Ende der Pflichtschulbildung endet.

Anhand der Dauer des Erlernens von mindestens einer Fremdsprache können drei Hauptgruppen von Bildungssystemen identifiziert werden. Am häufigsten müssen die Schüler eine Fremdsprache für 11 bis 13 Jahre lernen. Dies betrifft zwei Drittel der Bildungssysteme. In diesen Bildungssystemen beginnen die Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache zwischen 6 und 8 Jahren (außer in Zypern und Malta) und enden bei 18 oder 19 Jahren (außer in Malta). In einer zweiten und kleineren Gruppe von acht Bildungssystemen lernen die Studierenden 7-10 Jahre lang eine Fremdsprache. Diese Gruppe umfasst alle Bildungssysteme, in denen das Erlernen einer Fremdsprache für alle Schüler verpflichtend wird, wenn sie entweder 9 oder 10 Jahre alt sind (die französischen und flämischen Gemeinschaften Belgiens, Estlands, Ungarns, Niederlande und Island) sowie die Schweiz und Portugal. Schließlich dauert das Erlernen einer ersten Fremdsprache in nur vier Ländern mehr als 13 Jahre: 16 Jahre in Luxemburg und Polen, 15 Jahre in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens und 14 Jahre in Griechenland. Dies sind auch die einzigen Bildungssysteme, in denen das Erlernen einer ersten Fremdsprache vor fünf Jahren beginnt.

Wie Abbildung B2 zeigt, haben in den letzten zwei Jahrzehnten etwa zwei Drittel der Bildungssysteme, für die Daten vorliegen, die Dauer des obligatorischen Fremdsprachenlernens erhöht. In all diesen Bildungssystemen wurde die Dauer erhöht, indem das Alter gesenkt wurde, in dem das Erlernen einer ersten Fremdsprache im Vergleich zu Beginn des 21. Jahrhunderts obligatorisch wird. Seit 2003 haben sich die größten Veränderungen in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Griechenlands, Italiens, Zyperns und Polens vollzogen, wo die Zeit des obligatorischen Fremdsprachenlernens um vier Jahre (in Zypern) bis 7 Jahre (in Polen) verlängert wurde. In diesen Ländern, mit Ausnahme Italiens, müssen die Schüler nun mit dem Erlernen einer Fremdsprache in der Vorschulbildung beginnen, während sie vor 20 Jahren erst in der Grundschulbildung angefangen haben, eine Fremdsprache zu lernen. Italien ist das einzige Land, in dem die Erhöhung der Dauer des obligatorischen Fremdsprachenlernens nicht nur auf die Senkung des Anfangsalters, sondern auch auf die Verlängerung des Fremdsprachenerwerbs bis zum Ende des allgemeinen Sekundarschulabschlusses zurückzuführen ist.

Seit 2003 haben neun weitere Bildungssysteme (Bulgarien, Dänemark, Frankreich, Lettland, Portugal, Rumänien, Slowenien, Slowakei und Liechtenstein) die Dauer des Fremdsprachenlernens um 2 oder 3 Jahre verlängert, indem das Anfangsalter dieses Lernens auf 6 bis 8 Jahre geändert wurde. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens und Luxemburgs ist seit 2003 auch die Zahl der Studienjahre der ersten Fremdsprache als Pflichtfach um zwei bzw. drei Jahre gestiegen. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens ist das derzeitige Anfangsalter (10 Jahre) jedoch immer noch höher als in den meisten Bildungssystemen, während es in Luxemburg niedriger ist (3 Jahre alt).



	Anfangsalter, falls abweichend von 2021/2022	Abschlussalter, falls abweichend von 2021/2022	Nicht verfügbar für 2002/2003
2002/2003			☐

Quelle: Eurydice.

Abbildung 6 Abbildung B2: Zeitraum, in dem das Erlernen einer Fremdsprache im Vorschul-, Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 0–3) im Jahr 2021/2022 obligatorisch war, und Unterschiede ab 2002/2003

Erläuterungen

Diese Zahl befasst sich in erster Linie mit Sprachen, die im Curriculum als „ausländische“ (oder „moderne“) bezeichnet werden. Regional- und/oder Minderheitensprachen (siehe Abbildung B9) und klassische Sprachen (siehe Abbildung B10) werden nur aufgenommen, wenn der Lehrplan sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnet.

Die Informationen basieren auf dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden.

Definitionen von „fremde Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Pflichtfach“, Lenkungsdocumente und „Hochschulbehörden“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): nur in der Region Brüssel-Hauptstadt und in den wallonischen Gemeinden mit einem bestimmten Sprachstatus ist das Fremdsprachenlernen für 10 Jahre obligatorisch. In den anderen Teilen der Französischen Gemeinschaft Belgiens dauert sie acht Jahre.

Nach einer laufenden curricularen Reform wird das Anfangsalter für das Erlernen der ersten Fremdsprache ab 2023/2024 für alle Studierenden 8 Jahre betragen.

Belgien (BE nl): der Unterschied von 2002/2003 spiegelt die Lage der Flämischen Gemeinschaft mit Ausnahme von Brüssel wider, wo die Zahl der Studienjahre im Einklang mit den in der übrigen Gemeinschaft geltenden Verordnungen zurückging.

Dänemark: es gibt eine Unterbrechung in den Zeitreihen aufgrund einer Änderung der Methodik zur Bestimmung des Alters, in dem das obligatorische Fremdsprachenlernen abgeschlossen ist.

Estland und Finnland: im Jahr 2002/2003 legten die Bildungsbehörden lediglich fest, dass Schüler im Alter zwischen 7 und 9 Jahren mit dem Erlernen einer Fremdsprache als Pflichtfach beginnen mussten. Dies war 2021/2022 in Estland noch der Fall. In Finnland wurde seit 2021/2022 diese Altersflexibilität (d. h. das Anfangsalter zwischen 7 und 9 Jahren) durch ein festes Anfangsalter (7 Jahre) ersetzt.

Irland: Fremdsprachenunterricht ist nicht obligatorisch. Die Amtssprachen Englisch und Irisch werden allen Schülern beigebracht.

Spanien: die Abbildung zeigt die am weitesten verbreitete Situation in ganz Spanien. Seit 2006 können autonome Gemeinschaften beschließen, das Erlernen einer Fremdsprache für Kinder, die eine Vorschulbildung besuchen, verpflichtend zu machen.

Dies hat die Dauer des Fremdsprachenlernens in einigen von ihnen erhöht.

Niederlande: es ist verpflichtend, während der Grundschulbildung eine Fremdsprache zu lernen. In der Praxis geschieht dies zwischen 10 und 12 Jahren, aber die Schulen können diese Bestimmung zu einem früheren Zeitpunkt organisieren.

Schweden: im Jahr 2002/2003 legten die Bildungsbehörden lediglich fest, dass die Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache als Pflichtfach im Alter zwischen 7 und 10 Jahren und 2021/2022 zwischen 7 und 9 Jahren beginnen mussten.

Schließlich wurde in den letzten zwei Jahrzehnten auch die Dauer, für die das Erlernen der ersten Fremdsprache obligatorisch ist, in Tschechien, Litauen und Island um ein Jahr verlängert.

Insgesamt 10 Bildungssysteme haben die Dauer des obligatorischen Fremdsprachenlernens seit 2003 nicht verlängert. In den meisten Fällen gibt es jedoch besondere Umstände im Zusammenhang mit dem Alter, in dem das Erlernen einer Fremdsprache für alle Schüler verpflichtend wird. 2003 waren die Studierenden in Spanien, Malta, Österreich und Norwegen bereits im frühen Alter (ab 5 oder 6 Jahren) verpflichtet, eine Sprache zu lernen. In Estland, den Niederlanden und Schweden hatten die Schulen eine gewisse Flexibilität bei der Bestimmung des Jahres, in dem die Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen mussten.

Die Senkung des Alters, in dem die Schüler mit dem Fremdspracherwerb beginnen, war ein wesentlicher Bestandteil der Empfehlung zum Fremdsprachenunterricht, die von den 2002 in Barcelona versammelten EU-Staats- und Regierungschefs abgegeben³¹ und in der Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen bekräftigt wurde (³²). Wie bereits erwähnt, haben alle Bildungssysteme, die die Lerndauer der ersten Fremdsprache seit 2003 verlängert haben, dies durch eine Senkung des Anfangsalters getan. In den meisten Fällen fanden diese Änderungen zwischen 2003 und 2011 statt (³³).

DAUER, FÜR DIE DAS ERLERNEN DER ZWEITEN FREMDSPRACHE IN NUR WENIGEN LÄNDERN IM LAUFE DER ZEIT OBLIGATORISCH IST

Abbildung B3 veranschaulicht die Anzahl der Jahre, in denen Studierende in der Primar- und der allgemeinen Sekundarstufe gleichzeitig zwei Fremdsprachen lernen müssen. Es zeigt auch den Unterschied in der Anzahl der Jahre seit 2003.

Im Jahr 2021/2022 lernten alle Schüler der allgemeinen Bildung in den meisten Bildungssystemen zu einem bestimmten Zeitpunkt während ihrer Schulzeit zwei Fremdsprachen gleichzeitig (siehe Abbildung B1). Wie Abbildung B3 zeigt, besteht die häufigste Situation darin, für 5 bis 9 Jahre zwei Fremdsprachen zu erlernen. Die Studierenden lernen zwei Fremdsprachen für weniger als 5 Jahre in 11 Bildungssystemen. Dazu gehören Zypern sowie die Bildungssysteme, in denen diese Pflichtausbildung nur auf der Sekundarstufe II (Italien und Portugal) oder nur auf der Sekundarstufe II (Bulgarien, Ungarn, Österreich, Slowenien, Slowakei, Liechtenstein, Norwegen und Türkei) stattfindet. Am anderen Ende der Skala müssen die Studierenden in Luxemburg 13 Jahre lang zwei Fremdsprachen lernen, während der gesamten Primar- und Sekundarstufe.

31 Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Europäischer Rat vom 15./16. März 2002 in Barcelona, C/02/930.

32 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019).

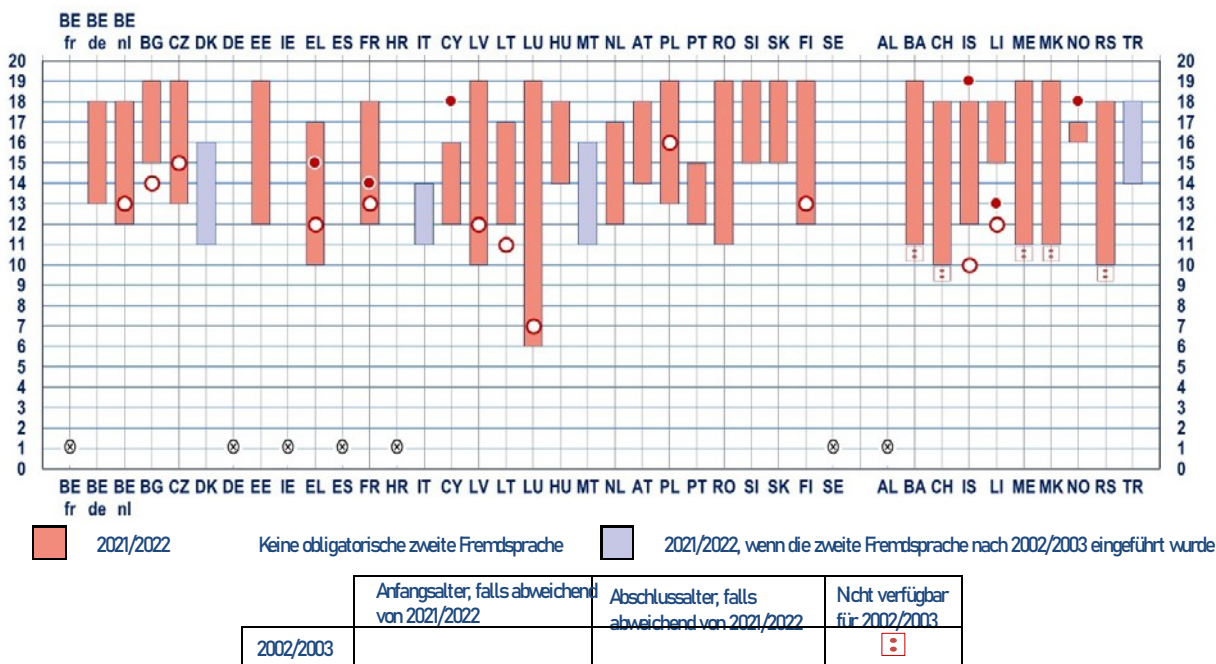
33 Für länderspezifische Informationen für 2010/2011 siehe Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017), S. 32–33.

Seit 2002/2003 hat sich in den meisten Bildungssystemen die Dauer, für die das Erlernen einer zweiten Fremdsprache obligatorisch ist, nicht erhöht. In diesem Zeitraum haben etwa ein Drittel der Bildungssysteme, für die Daten vorliegen, Reformen eingeleitet, um das Erlernen einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach zu stärken. Diese Reformen können in zwei Kategorien unterteilt werden. Erstens ist in drei Bildungssystemen (Dänemark, Italien und Türkei) das Erlernen einer zweiten Fremdsprache für alle Pflicht geworden. Zweitens wurde in neun Bildungssystemen der Zeitraum, in dem das Erlernen von zwei Fremdsprachen gleichzeitig obligatorisch ist, verlängert. Die deutlichsten Zuwächse sind in Frankreich (um 5 Jahre) und Griechenland (um 4 Jahre) zu verzeichnen. Je nach Bildungssystem wurde die Dauer durch eine Senkung des Anfangsalters (die flämische Gemeinschaft Belgiens, Tschechiens, Lettlands, Luxemburgs, Polens und Finnlands) erhöht und das Abschlussalter (Liechtenstein) bzw. beides (Griechenland und Frankreich) verschoben.

Im Gegensatz dazu führten Bulgarien, Zypern, Litauen und Island zwischen 2002/2003 und 2021/2022 Reformen ein, die die Zahl der Jahre verringerten, in denen alle Studenten gleichzeitig zwei Fremdsprachen lernen müssen. Zum Beispiel ist in Zypern seit 2015/2016 die zweite Fremdsprache nicht für alle Schüler im zweiten und dritten Jahr der allgemeinen Sekundarstufe II obligatorisch. In Island ist es seit 2015/2016 nicht verpflichtend, eine zweite Fremdsprache für ein Schuljahr ab dem Alter von 18 Jahren zu studieren. Darüber hinaus wurde das Anfangsalter für das Erlernen einer zweiten Sprache 2014/2015 von 10 Jahren auf eine Altersgruppe von 10 bis 12 Jahren geändert.

In acht Bildungssystemen (der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Estlands, Niederlande, Österreichs, Portugals, Rumäniens, Sloweniens und der Slowakei) blieb die Zahl der Jahre, in denen die Schüler zwei Fremdsprachen gleichzeitig erlernen, zwischen 2002/2003 und 2021/2022 gleich. In zwei von ihnen sind jedoch besondere Umstände von Veränderungen in Bezug auf das Erlernen einer zweiten Fremdsprache erwähnenswert. In Slowenien wurde 2011 eine Reform eingeführt, mit der die zweite Sprache ab dem Alter von 12 Jahren obligatorisch wurde, aber sie wurde im November desselben Jahres eingestellt und seitdem nie weiter umgesetzt. Im Jahr 2021 galt die Anforderung, zwei Fremdsprachen zu lernen, nur für Studierende ab 15 Jahren. In der Slowakei wurde 2008/2009 das Studium zweier Fremdsprachen in der Sekundarstufe II obligatorisch. Im September 2015 hoben die obersten Bildungsbehörden jedoch die Verpflichtung für alle Schüler der Sekundarstufe I auf, zwei Fremdsprachen gleichzeitig bis zum Alter von 15 Jahren zu erlernen. Gleichzeitig gewährten sie individuelle Schulautonomie, um über die Angelegenheit zu entscheiden.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023



Quelle: Eurydice.

Abbildung 7 Abbildung B3: Zeitraum, in dem das Erlernen von zwei Fremdsprachen im Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) 2021/2022 obligatorisch war, und Unterschiede mit 2002/2003

Erläuterungen

Diese Zahl befasst sich in erster Linie mit Sprachen, die im Curriculum als „ausländische“ (oder „moderne“) bezeichnet werden. Regional- und/oder Minderheitensprachen (siehe Abbildung B9) und klassische Sprachen (siehe Abbildung B10) werden nur aufgenommen, wenn der Lehrplan sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnet.

„Zweite Sprache“ bedeutet, dass ein Sprachschüler zusätzlich zur ersten Sprache lernt, was dazu führt, dass die Schüler gleichzeitig zwei verschiedene Sprachen lernen.

Die Informationen basieren auf dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten der obersten Behörden.

Definitionen von „fremde Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Pflichtfach“, Lenkungsdocumente und „Hochschulbehörden“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): nach einer laufenden Lehrplanreform wird ab 2027/2028 eine zweite Fremdsprache für alle Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 und 14 Jahren verpflichtend.

Spanien: die Abbildung zeigt die am weitesten verbreitete Situation in ganz Spanien. Eine zweite Fremdsprache ist für alle Schüler in einigen autonomen Gemeinschaften obligatorisch (z. B. Andalusien und Kanarische Inseln ab 10 Jahren sowie País Vasco und Galicien ab 12 Jahren).

Estland (2002/2003 und 2021/2022) und Island (2021/2022): die obersten Bildungsbehörden legten lediglich fest, dass Schülerinnen und Schüler die zweite Fremdsprache als Pflichtfach im Alter von 10 bis 12 Jahren lernen mussten.

Ungarn: es gibt einen Bruch in den Zeitreihen aufgrund einer Änderung der Methodik (Änderung der ISCED-Klassifizierung der Sekundarschulprogramme).

Niederlande: die Dauer des Erlernens von zwei Sprachen variiert je nach dem Weg, dem die Schüler folgen.

Norwegen: es gibt einen Bruch in den Zeitreihen aufgrund einer Änderung der Methodik (Änderung in der Art und Weise, wie der Unterricht der zweiten Fremdsprache als Pflichtfach für alle berichtet wird).

IN EINEM DRITTEL DER EUROPÄISCHEN LÄNDER HABEN ALLE STUDIERENDEN DAS RECHT, FREMDSPRACHEN ALS FAKULTATIVE FÄCHER ZU WÄHLEN.

Zusätzlich zu den Sprachen im Lehrplan, die für alle obligatorisch sind, können die Studierenden das Recht haben, Fremdsprachen als fakultative Fächer zu lernen. Dieser Anspruch erhöht die Möglichkeit der Studierenden, mehr Sprachen als die obligatorische Regelung zu lernen und in einigen Fällen zwei Fremdsprachen zu lernen, wenn nur eine obligatorisch ist.

Abbildung B4 konzentriert sich auf das Fremdsprachenlernen als Anspruch für alle Schüler im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich. Es werden nur Länder mit einer solchen Bestimmung angezeigt. Es enthält auch Informationen über die Anzahl der Fremdsprachen, die für alle Pflichtfächer sind (siehe Abbildung B1), die ein umfassenderes Bild der Fremdsprachenregelung vermittelt. Dieser Indikator trägt zu den Beratungen im Zusammenhang mit der Empfehlung des Rates an die EU-Mitgliedstaaten zum Erlernen von zwei Sprachen neben der Schulsprache bei (siehe Einleitung zu diesem Abschnitt).

Wie die Abbildung zeigt, müssen Schulen in 13 Ländern Fremdsprachen in die Reihe der fakultativen Fächer aufnehmen, die sie allen Schülern im Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich vorschlagen müssen.

Das Recht aller Studierenden, Fremdsprachen als Teil ihrer fakultativen Fächer zu wählen, gilt nur auf Sekundarstufe, außer in Kroatien, Slowenien und Schweden, wo es sich sowohl auf Grundschul- als auch im allgemeinen Sekundarbereich bezieht. In der Grundschulbildung in Kroatien und Schweden können alle Schüler ab 10 bzw. 12 Jahren wählen, eine optionale Fremdsprache zu lernen. In Slowenien können alle 6-jährigen Studenten wählen, um eine Fremdsprache ein Jahr zu lernen, bevor Fremdsprachenlernen für alle verpflichtend wird. Diese Möglichkeit wird wieder für alle Schüler ab dem Alter von 9 Jahren angeboten.

Die Dauer, für die Fremdsprachen als fakultative Fächer für alle Studierenden angeboten werden, reicht von 7 Jahren in Schweden bis zu 1 Jahr in Frankreich. In Frankreich betrifft dies alle Schüler im Alter von 15 Jahren im allgemeinen Sekundarbereich II (Lycée général und technologique) und setzt sich für einige von ihnen ab 16 Jahren fort.

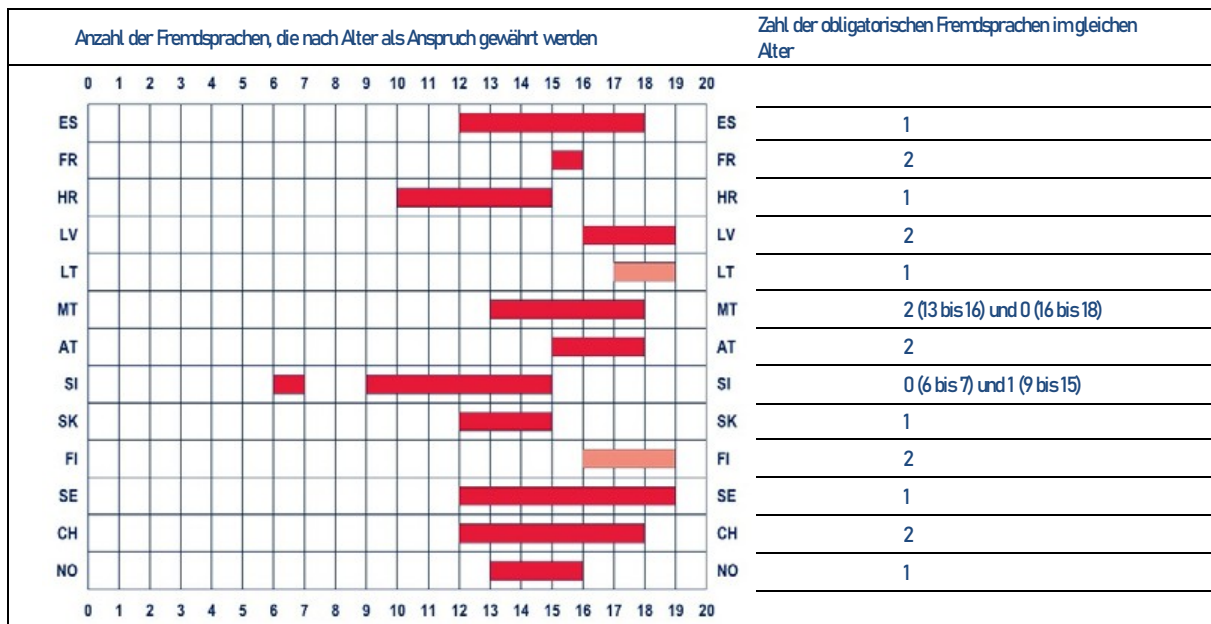


Abbildung 8 Abbildung B4: Fremdsprachen als Anspruch und Pflichtfächer für alle Studierenden des Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereichs (ISCED 1-3), 2021/2022

Keine Fremdsprachen, die als Anspruch für alle vorgesehen sind: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, DH, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IST, LI, ICH, MK, RS, TR.

Erläuterungen

Diese Zahl befasst sich in erster Linie mit Sprachen, die im Curriculum als „ausländische“ (oder „moderne“) bezeichnet werden. Regional- und/oder Minderheitensprachen (siehe Abbildung B12) und klassische Sprachen (siehe Abbildung B13) werden nur aufgenommen, wenn der Lehrplan sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnet.

Die Informationen basieren auf dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden.

Für die Definitionen von „fremde Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Anspruch“, „Lenkdokumente“ und „Behörden auf oberster Ebene“ siehe Glossar.

In sieben Ländern bietet die Bereitstellung von Fremdsprachen als Anspruch allen Studierenden der Primar- und/oder allgemeinen Sekundarstufe die Möglichkeit, zwei Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen, obwohl nur eine von ihnen ein Pflichtfach ist (siehe Abbildung B1). In Spanien, Kroatien und Schweden, wo für alle Schüler während ihrer Schulzeit nur eine Fremdsprache obligatorisch ist, wird ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt eine zusätzliche Sprache als Anspruch im Primar- und/oder allgemeinen Sekundarbereich angeboten. In den übrigen vier Ländern erfolgt die Bereitstellung von Fremdsprachen als Anspruch entweder vor den Schuljahren, in denen zwei Fremdsprachen für alle obligatorisch sind (Slowenien, Slowakei und Norwegen) oder danach (Litauen).

In sechs Ländern (Frankreich, Lettland, Malta, Österreich, Finnland und der Schweiz) gibt die Bereitstellung von Fremdsprachen als Anspruch allen Studierenden die Möglichkeit, irgendwann in ihrer allgemeinen Ausbildung mehr als zwei Fremdsprachen zu studieren. In diesen Ländern sind die Studierenden berechtigt, Fremdsprachen als fakultative Fächer während einer allgemeinen Sekundarstufe (Unter- und/oder Sekundarstufe II) zu wählen, wenn sie bereits zwei Fremdsprachen studieren müssen. In den meisten Fällen können die Schüler eine Fremdsprache als optionales Fach nehmen. In Finnland müssen jedoch alle Schulen zwei Fremdsprachen als optionale Fächer anbieten, zusätzlich zu denen, die alle Schüler als Pflichtfächer lernen.

Zwei Länder haben kürzlich Reformen in Bezug auf Fremdsprachen eingeführt, die als Anspruch gewährt wurden. In Griechenland wird das Fach „Fremdsprachen“ seit 2020/2021 nicht mehr als Anspruch für alle Studierenden der dritten Klasse der allgemeinen Sekundarstufe II neben dem obligatorischen Fremdsprachenunterricht angeboten. Diese Reform steht im Zusammenhang mit einer Zunahme der Jahre, in denen alle Studierenden zwei Fremdsprachen studieren müssen (siehe Abbildung B3), die 2020/2021 eingeführt wurde. In Lettland mussten seit der Einführung des neuen Lehrplans für den Sekundarbereich II im Jahr 2020 alle Schulen in den drei Jahren dieses Bildungsniveaus eine dritte Fremdsprache als Anspruch anbieten.

In vielen Ländern beschränkt sich das Fremdsprachenangebot nicht auf Fremdsprachen als Pflichtfächer oder fakultative Fächer, die alle Schulen anbieten müssen. In einer Vielzahl von Ländern verfügen die Schulen über eine gewisse Autonomie, die es ihnen ermöglicht, zusätzliche Fremdsprachen zu unterrichten. Dieser Unterricht kann Teil spezifischer Optionen sein, die von einzelnen Schulen ausgewählt werden. Allerdings werden in diesem Abschnitt, der sich auf die Vorschriften der obersten Ebene zur Festlegung der Mindestausstattung für Fremdsprachen für alle Schüler konzentriert, nicht über die auf Schulebene konzipierten Lehrpläne und Initiativen, die vor Ort eingeleitet werden, berichtet. Kapitel C enthält ergänzende Daten, da es Informationen über die Teilnahmequoten der Schüler am Sprachlernen im Primar- und Sekundarbereich enthält.

IN DEN MEISTEN LÄNDERN WERDEN TIERARZTSTUDENTEN EINE FREMDSPRACHE FÜR DIE GLEICHE ANZAHL VON JAHREN WIE IHRE KOLLEGEN IN DER ALLGEMEINEN BILDUNG GELERNT HABEN.

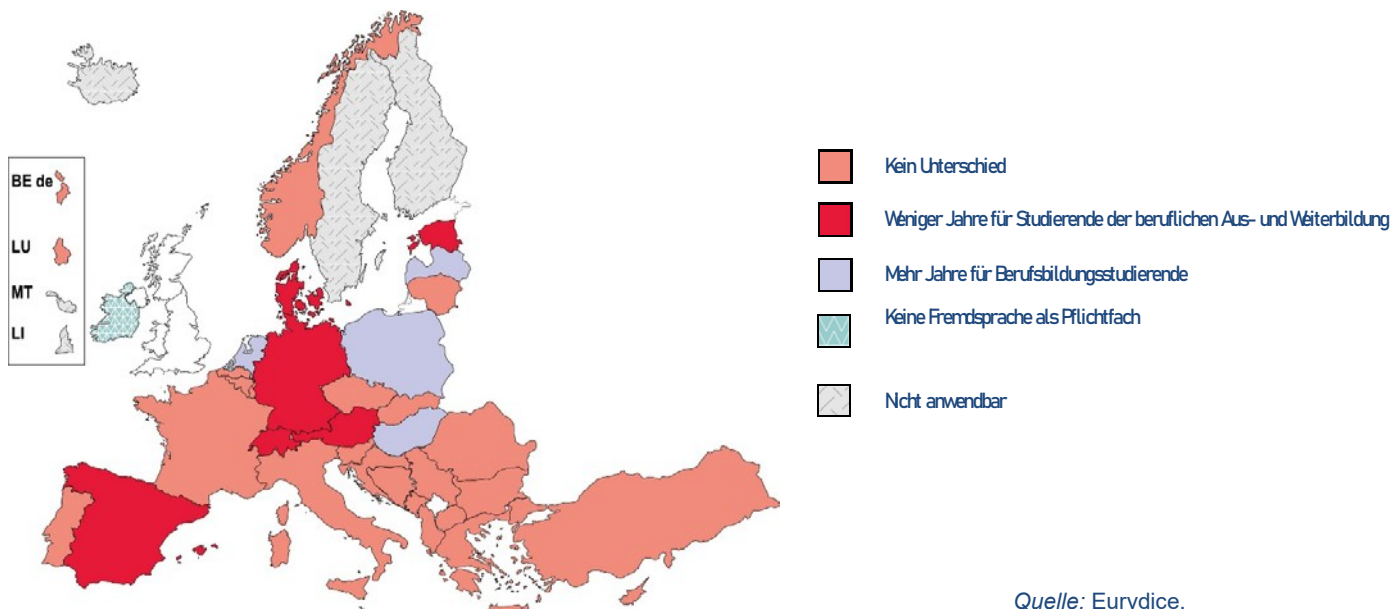
Die vorangegangenen vier Indikatoren konzentrieren sich auf das Fremdsprachenangebot in der allgemeinen Bildung. Abbildung B5 vergleicht die Bereitstellung der ersten Fremdsprache als Pflichtfach in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Genauer geht es um die Anzahl der Jahre, in denen Studierende

im beruflichen und allgemeinen Sekundarbereich eine Fremdsprache als Pflichtfach lernen ⁽³⁴⁾. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden hier nur Berufsbildungspfade berücksichtigt, die Zugang zu tertiärer Bildung ermöglichen.

In der überwiegenden Mehrheit der europäischen Länder (21 von 31) müssen alle Studierenden der beruflichen und allgemeinen Sekundarstufe bis zum Ende ihres Studiums für die gleiche Anzahl von Jahren eine Fremdsprache erlernen. In einigen Fällen (sechs Länder) werden jedoch zumindest einige Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung bis zum Ende des Sekundarschulabschlusses für eine niedrigere Anzahl von Jahren eine Fremdsprache gelernt haben. In Dänemark, Deutschland, Spanien und der Schweiz ist es nicht für alle Berufsausbildungsstudierenden obligatorisch, eine Fremdsprache zu lernen; dies hängt von dem Bildungs- und Ausbildungsprogramm ab, dem sie folgen. Folglich gilt die Voraussetzung für jeden Schüler, eine Fremdsprache zu lernen, nur für Studenten, bevor sie ihr Berufsbildungsprogramm beginnen, d. h., bevor sie je nach Land 15 oder 16 Jahre alt sind. In Estland ist das Fremdsprachenlernen für alle Studierenden im ersten Jahr des Studiums der beruflichen Aus- und Weiterbildung obligatorisch, während er in der allgemeinen Bildung bis zum Ende der Sekundarstufe II obligatorisch ist. Schließlich macht in Österreich die kürzere Dauer des Berufsbildungsprogramms (1 Jahr weniger) im Sekundarbereich II die Differenz aus.

Umgekehrt sind die Berufsbildungsprogramme in Lettland, Ungarn, den Niederlanden und Polen länger, so dass die Berufsbildungsstudierenden ein Jahr länger eine Sprache lernen als ihre Kollegen in der allgemeinen Bildung.

34 Die Zahl der für Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung berücksichtigten Jahre ist der gesamte Zeitraum, in dem alle Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung (mindestens) eine Fremdsprache studieren müssen, auch während des Besuchs der Vor-, Primar- und Sekundarstufe II.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 9 *Abbildung B5: Unterschied zwischen Schülern der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Anzahl der Jahre, die eine Fremdsprache als Pflichtfach gelernt haben, 2021/2022*
Erläuterungen

Angesichts der Komplexität der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der hohen Zahl von Wegen in einigen Ländern werden in diesem Indikator nur die Programme berücksichtigt, die einen direkten Zugang zur tertiären Bildung ermöglichen (d. h. ISCED-P 354). Darüber hinaus basieren die Informationen innerhalb dieses definierten Umfangs auf den repräsentativsten Programmen, mit Ausnahme derjenigen, die in Einrichtungen für sehr spezifische Bereiche (z. B. bildende Kunst und darstellende Kunst) bereitgestellt werden. Auch Erwachsenenbildungsprogramme, Bildungsprogramme für besondere Bedürfnisse oder Wege mit einer sehr geringen Studierendenzahl sind ausgeschlossen. In diesem Bereich wird bei unterschiedlicher Dauer von Berufsprogrammen das kürzeste als das Endalter betrachtet. Weitere Einzelheiten zur ISCED-Klassifikation finden Sie unter ISCED 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Diese Zahl befasst sich in erster Linie mit Sprachen, die im Curriculum als „ausländische“ (oder „moderne“) bezeichnet werden. Regional- und/oder Minderheitensprachen (Abbildung B9) und klassische Sprachen (Abbildung B10) werden nur aufgenommen, wenn der Lehrplan sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnet.

Weitere Informationen zum Erlernen einer Fremdsprache als Pflichtfach in der allgemeinen Bildung finden Sie in den Abbildungen B1 und B2.

Keine Fremdsprache als Pflichtfach: keine Verpflichtung für alle Schüler, eine Fremdsprache zu lernen.

Die Informationen basieren auf dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden.

Für die Definitionen von „Lehrplan“, „Auslandssprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Pflichtfach“, „Lenkungsdocumente“ und „Hochschulbehörden“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Kroatien und Niederlande: es gibt Unterschiede in der Länge der beruflichen Programme und die Zahl stellt die kürzeste dar.

Malta, Schweden und Island: es gibt keine Berufsbildungspfade im Rahmen des Indikators.

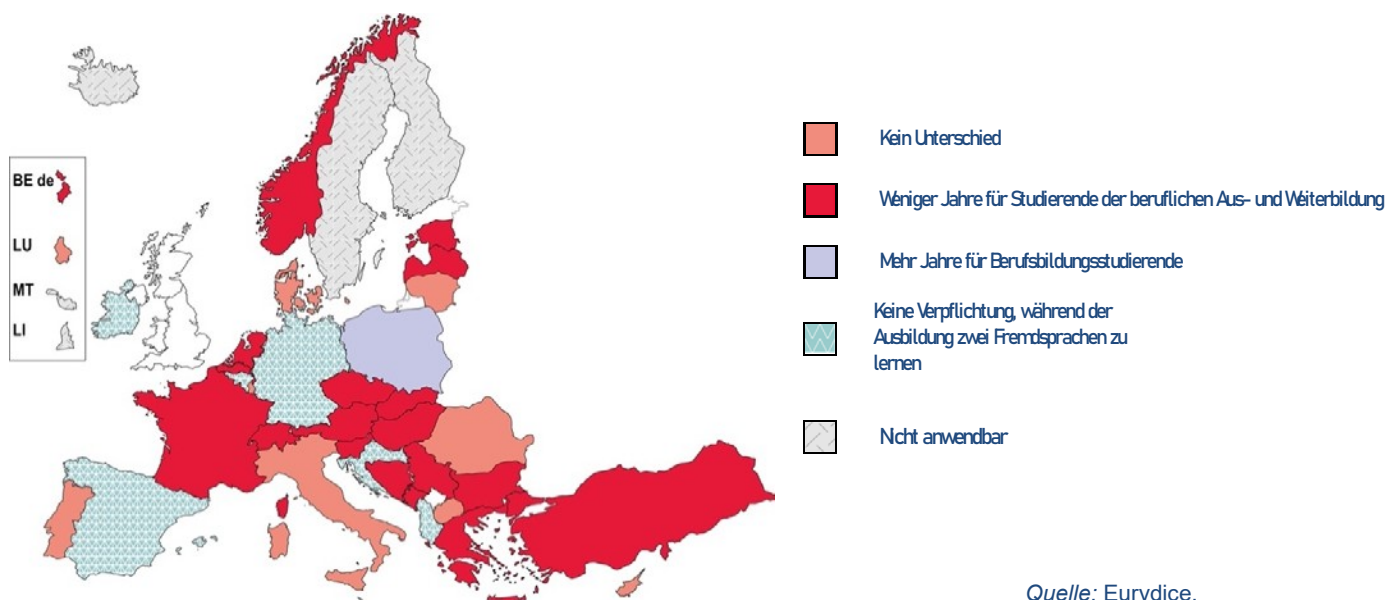
Finnland: nach einer 2018 eingeführten Reform ist die Dauer des Fremdsprachenunterrichts für Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht zentral geregelt. Es variiert je nach den Anforderungen für die betreffende Qualifikation, dem vorherigen Lernen des Schülers und dem persönlichen Kompetenzentwicklungsplan des Schülers. Zwei Fremdsprachen gehören zu den Kompetenzanforderungen für alle Qualifikationen.

Liechtenstein: der schulische Teil der Berufsbildungsprogramme wird in der Schweiz angeboten.

IN DEN MEISTEN LÄNDERN WERDEN DIE STUDIERENDEN DES TIERARZTES WENIGER JAHRE DAMIT VERBRACHT HABEN, ZWEI SPRACHEN ZU LERNEN ALS IHRE KOLLEGEN IN DER ALLGEMEINEN BILDUNG.

Während in den meisten Ländern alle Berufsbildungsstudierenden für die gleiche Anzahl von Jahren eine Fremdsprache lernen wie ihre Altersgenossen in der allgemeinen Bildung (siehe Abbildung B5), zeigt derselbe Vergleich für die zweite Sprache größere Unterschiede zwischen Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Abbildung B6). Abbildung B6 basiert auf den niedrigsten Anforderungen an das obligatorische Erlernen von zwei Fremdsprachen für alle Studierenden über die zahlreichen Einzelwege in der beruflichen und allgemeinen Bildung ⁽³⁵⁾. Die Teilnahmequoten der Studierenden am Fremdsprachenlernen an den beiden Bildungsprogrammen finden sich in Kapitel C (siehe Abbildung C5).

In 19 Bildungssystemen gibt es einen Unterschied in der Zeit, die das Erlernen von zwei Fremdsprachen zwischen den beiden Arten von Bildungsprogrammen zum Nachteil der Berufsbildungsstudierenden aufwendet. In den meisten Fällen sind es 3 oder 4 Jahre. Allerdings beträgt der Unterschied in Bulgarien und Griechenland zwei Jahre und in den Niederlanden und Norwegen ein Jahr.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 10 Abbildung B6: Unterschied zwischen Studenten der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Anzahl der Jahre, die zwei Fremdsprachen gleichzeitig als Pflichtfächer gelernt haben, 2021/2022

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung B5.

Weitere Informationen zum Erlernen von zwei Fremdsprachen als Pflichtfächer in der allgemeinen Bildung finden Sie in den Abbildungen B1 und B3.

Länderspezifische Notizen

Malta, Schweden und Island: im Rahmen dieses Indikators gibt es keinen Berufsbildungspfad.

Finnland: nach einer 2018 eingeführten Reform ist die Dauer des Fremdsprachenunterrichts für Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht zentral geregelt. Es variiert je nach den Anforderungen für die betreffende

35 Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden hier nur Berufsbildungspfade berücksichtigt, die Zugang zu tertiärer Bildung ermöglichen. Die Zahl der für Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorgesehenen Jahre ist der gesamte Zeitraum, in dem alle Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung (mindestens) zwei Fremdsprachen studieren müssen, auch während des Besuchs der Primar- und Sekundarstufe II.

Qualifikation, dem vorherigen Lernen des Schülers und dem persönlichen Kompetenzentwicklungsplan des Schülers. Zwei Fremdsprachen gehören zu den Kompetenzanforderungen für alle Qualifikationen.

Liechtenstein: der schulische Teil der Berufsbildungsprogramme wird in der Schweiz angeboten.

In den meisten Bildungssystemen mit niedrigeren Anforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung (die deutschsprachigen und flämischen Gemeinschaften Belgiens), Tschechien, Estland, Griechenland, Frankreich, Lettland, die Niederlande, Bosnien und Herzegowina, die Schweiz, Montenegro und Serbien beginnen die Schüler der Berufsbildung als Pflichtfach vor der Sekundarstufe II eine zweite Fremdsprache zu lernen, wenn die Grundbildung für alle noch üblich ist. In der Sekundarstufe II ist dieses Lernen nicht mehr für alle Schüler in Berufsbildungsprogrammen obligatorisch (auch wenn einige weiterhin zwei Fremdsprachen lernen können), während sie für die Allgemeinbildung weiterhin obligatorisch sind. In Ungarn, Österreich, Slowenien, der Slowakei, Norwegen und Türkei betrifft die zweite Fremdsprache als Pflichtfach ausschließlich alle Studierenden der allgemeinen Sekundarstufe II. Schließlich lernen in Bulgarien alle Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung zwei Fremdsprachen für zwei Jahre, während sie für ihre Kollegen in der allgemeinen Bildung bis zum Ende der Sekundarstufe II vier Jahre lang verpflichtend sind.

In acht Ländern (Dänemark, Italien, Zypern, Litauen, Luxemburg, Portugal, Rumänien und Nordmazedonien) gibt es keinen Unterschied zwischen den beiden Arten von Bildungsprogrammen. Mit anderen Worten, dies bedeutet, dass am Ende der Sekundarstufe Berufsbildung und allgemeine Bildung Studenten zwei Sprachen gleichzeitig für die gleiche Anzahl von Jahren gelernt haben.

Schließlich besteht in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Deutschlands, Irlands, Spaniens, Kroatiens und Albaniens keine Verpflichtung für alle Studierenden, zwei Sprachen in der Grundbildung oder im Sekundarbereich II zu studieren.

In Polen erklärt die längere Dauer der Berufsbildungsprogramme das zusätzliche Jahr, das für das Sprachenlernen von Berufsbildungsstudenten aufgewendet wird.

ABSCHNITT II – VIELFALT DER ANGEBOTENEN SPRACHEN

Der vorherige Abschnitt konzentrierte sich auf die Zahl der Fremdsprachen, die für alle Studenten obligatorisch sind, und die Zeit, für die die Schüler Fremdsprachen lernen müssen. Dieser Abschnitt konzentriert sich auf die spezifischen Sprachen, die in Schulen in Europa unterrichtet werden.

Der Abschnitt beginnt mit der Betrachtung von Sprachen, die während mindestens einem Schuljahr für alle Schüler verpflichtend sind (siehe Abbildung B7). Anschließend werden die Fremdsprachen erörtert, die alle Schulen zur Verfügung stellen müssen, und diejenigen, aus denen Schulen bei der Erstellung ihres Fremdsprachenlehrplans wählen können (siehe Abbildung B8). Der Abschnitt untersucht dann Sprachen, in denen Lehrpläne manchmal Alternativen zu Fremdsprachen, nämlich Regional- und Minderheitensprachen, und klassischen Sprachen berücksichtigen (siehe Abbildungen B9 und B10). Ein weiteres Untersuchungsgebiet ist die Bereitstellung des heimischen Sprachunterrichts (d. h. Sprachen, die von Studenten zu Hause gesprochen werden) für Studierende mit Migrationshintergrund (siehe Abbildung B11). Schließlich wird das Bild spezifischer Sprachen, die an Schulen unterrichtet werden, durch einen Überblick über Sprachen ergänzt, die für die Bereitstellung von Inhalten und Sprachintegriertem Lernen (CLIL) verwendet werden, d. h. die Bereitstellung des Lernens, in dem eine andere Sprache als die Schulsprache verwendet wird, um verschiedene Fächer zu unterrichten (siehe Abbildung B12).

Alle Indikatoren in diesem Abschnitt basieren auf den über das Eurydice-Netzwerk gesammelten Daten. Sie decken daher 39 Bildungssysteme in 37 Ländern³⁶ ab.

EINE OBLIGATORISCHE FREMDSPRACHE FÜR ALLE IST IN MEHR ALS DER HÄLFTE ALLER EUROPÄISCHEN BILDUNGSSYSTEME FESTGELEGT: ES IST AM HÄUFIGSTEN ENGLISCH

Das Erlernen einer Fremdsprache ist in fast allen europäischen Ländern obligatorisch (siehe Kapitel B, Abschnitt I). Abbildung B7 untersucht, ob die obersten Bildungsbehörden eine bestimmte Fremdsprache (oder bestimmte Fremdsprachen) definieren, die alle Schüler für mindestens ein Schuljahr studieren müssen. Der Schwerpunkt liegt auf den Schülern der Primar- und Sekundarstufe II.

Wie die Abbildung zeigt, müssen in mehr als der Hälfte der befragten Bildungssysteme (22 von 39 Bildungssystemen) alle Schüler eine bestimmte Fremdsprache (oder bestimmte Fremdsprachen) studieren. In den anderen Systemen können Schüler oder Schulen wählen, welche Sprache oder Sprachen studiert werden. Die obersten Bildungsbehörden führen diese Wahl häufig an, indem sie mehrere Sprachen definieren, aus denen Schulen und/oder Schüler wählen müssen (siehe Abbildung B8).

In den meisten Bildungssystemen mit spezifischen Pflichtsprachen definieren amtliche Dokumente nur eine Sprache, die für alle obligatorisch ist. Zwei spezifische Fremdsprachen, die für alle obligatorisch sind, sind in den deutschsprachigen und flämischen Gemeinschaften Belgiens, Zyperns, der Schweiz und Island definiert. In Luxemburg gibt es drei spezifische obligatorische Fremdsprachen.

Englisch ist in fast allen Bildungssystemen obligatorisch, die eine bestimmte obligatorische Fremdsprache definieren: 21 von 22 Bildungssystemen (alle außer Finnland). In den meisten dieser Systeme (15 Systeme) ist Englisch die einzige vorgeschriebene Fremdsprache.

Andere Sprachen als Englisch sind für alle Studenten nur in wenigen Ländern obligatorisch.

Französisch ist Pflicht für alle Studenten in den deutschsprachigen und flämischen Gemeinden Belgiens, Zyperns, Luxemburgs und einigen Kantonen in der Schweiz. In den beiden belgischen Gemeinschaften und Luxemburg ist Französisch die erste Fremdsprache, die alle Studenten studieren müssen. In Zypern ist es die zweite obligatorische Fremdsprache, nach Englisch. In der Schweiz variiert die Reihenfolge: in den Kantonen, die Französisch als obligatorische Fremdsprache definieren, ist es manchmal die erste und manchmal die zweite Pflichtsprache (Details finden Sie in den länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung B7). Es ist bemerkenswert, dass Französisch vor allem in Ländern obligatorisch ist, in denen es eine der Amtssprachen ist (alle oben genannten Länder außer Zypern; siehe Abbildung A1).

36 Einzelheiten zur Länderberichterstattung dieses Berichts finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

In ähnlicher Weise ist Deutsch in Ländern obligatorisch, in denen es eine der Landessprachen ist, nämlich in Luxemburg und in allen nicht deutschsprachigen Kantonen in der Schweiz.

Finnland und Island legen einige nordische Sprachen als Pflicht für alle Studenten fest. In Finnland ist die zweite Landessprache (Schwedisch oder Finnisch, abhängig von der Hauptsprache der Schule) obligatorisch. In Island ist neben Englisch auch Dänisch obligatorisch (Norwegisch oder Schwedisch können es unter bestimmten Umständen ersetzen).

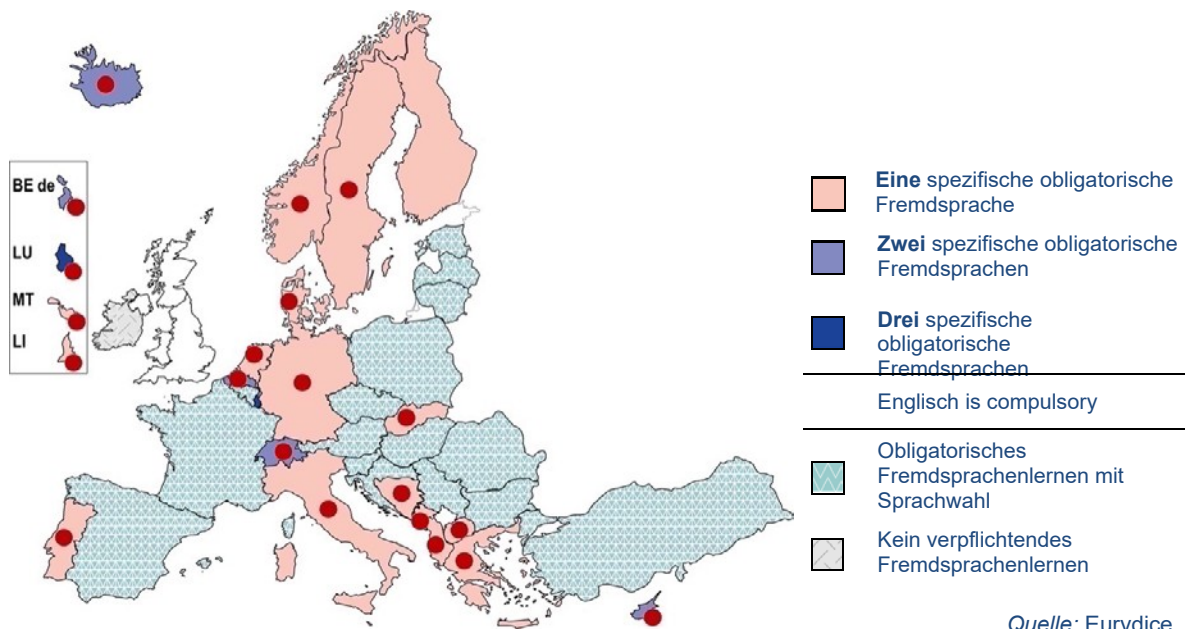


Abbildung 11 Abbildung B7: Spezifische Fremdsprachenpflicht für alle Studierenden der Primar- und Sekundarstufe II (ISCED 1–2), 2021/2022

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt, ob der Lehrplan oder andere Lenkungsdocuments der obersten (Bildungs-)Behörden verpflichtende Fremdsprachen angeben, die alle Schüler der Primar- und/oder Sekundarstufe II während mindestens einem Schuljahr lernen müssen. Wenn dies der Fall ist, wird die Anzahl der obligatorischen Sprachen angegeben. Wenn es um Details geht, welche Fremdsprachen für alle verpflichtend sind, wird nur Englisch angezeigt. Andere Sprachen als Englisch sind im zugehörigen Text angegeben.

Für die Definitionen von „Lehrplan“, „Auslandssprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Pflichtfach“, „Lenkungsdocuments“ und „Hochschulbehörde“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): nur die Region Brüssel-Hauptstadt und die Wallonischen Gemeinden, die als „Sprachgrenze“ bekannt sind (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq und Enghien), haben eine spezifische obligatorische Sprache, die Niederländisch ist. In anderen Teilen der Französischen Gemeinschaft Belgiens gibt es keine spezifische Fremdsprache, die für alle Studenten obligatorisch ist.

Belgien (BE de): Französisch ist die erste Fremdsprache. Nur in Schulen, in denen Französisch die Unterrichtssprache ist, ist Deutsch die erste Fremdsprache. Englisch ist in den Lenkungsdocuments der obersten Ebene nicht als obligatorische Fremdsprache definiert. In der Praxis müssen jedoch alle allgemeinen Sekundarschulen Englisch lernen. Daher bezieht sich die Zahl auf zwei spezifische obligatorische Fremdsprachen und identifiziert Englisch als obligatorisch.

Deutschland: in neun Ländern ist Englisch als erste Fremdsprache obligatorisch. Französisch ist im Saarland obligatorisch.

Irland: alle Studenten müssen die beiden Landessprachen studieren: Englisch und Irisch. Allerdings wird keiner von ihnen im Lehrplan als Fremdsprache angesehen.

Spanien: Englisch ist eine spezifische Pflichtsprache in nur wenigen autonomen Gemeinschaften (z. B. Valencia, Rioja und Castilla-La Mancha).

Finnland: Schwedisch ist Pflicht in Schulen, wo Finnisch die Sprache der Schule ist, und Finnisch ist Pflicht in Schulen, wo Schwedisch die Sprache der Schule ist.

Bosnien und Herzegowina: der Ansatz der Datenerhebung unterscheidet sich von anderen Ländern. Die Informationen 2021/2022 basieren auf einer Erhebung der kantonalen Regelungen. In den meisten Kantonen ist Englisch obligatorisch.

Schweiz: für Studenten sind zwei Fremdsprachen obligatorisch. Die angegebenen Pflichtsprachen umfassen alle Landessprachen (Französisch, Deutsch, Italienisch und Romanisch) und Englisch. Die Reihenfolge hängt vom Kanton ab. In der Regel wird entweder eine Landessprache als erste obligatorische Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache oder Englisch als erste obligatorische Fremdsprache und eine Landessprache als zweite angegeben. Genauer gesagt, in den meisten deutschsprachigen Kantonen ist die erste obligatorische Fremdsprache Englisch und die zweite ist Französisch (in einigen Kantonen ist die Reihenfolge umgekehrt). In französischsprachigen Kantonen ist die erste Fremdsprache Deutsch und die zweite ist Englisch. Im italienischsprachigen Kanton ist die erste obligatorische Fremdsprache Französisch und der zweite ist Deutsch.

Die Analyse der Entwicklung des obligatorischen Fremdsprachenlernens im Laufe der Zeit zeigt, dass die Politik im Bereich der Pflichtsprachen in Europa relativ stabil ist. Allerdings haben sich in den letzten Jahren einige Veränderungen vollzogen. In der EU verabschiedete Luxemburg 2017 eine Reform, mit der Französisch ab dem Alter von 3 Jahren in die frühkindliche Bildung eingeführt wurde. Dies bedeutet, dass Kinder jetzt Französisch lernen, bevor sie anfangen, Deutsch zu lernen, was sie im Alter von 6 Jahren beginnen (vor der Reform war Deutsch die erste Pflichtsprache, gefolgt von Französisch). Wie vor der Reform ist Englisch die dritte Sprache, die alle Schüler in Luxemburg lernen müssen. Ausserhalb der EU wurde in Montenegro mit einer Reform aus dem Jahr 2017 Englisch als obligatorische Fremdsprache für alle Schüler der ersten Klasse der Grundschulbildung eingeführt. Angesichts des längeren Zeitraums, der in verschiedenen Ausgaben dieses Berichts (über die letzten zwei Jahrzehnte) erfasst wurde, haben einige andere Länder (z. B. Italien, Portugal und die Slowakei) Reformen durchgeführt, mit denen Englisch als Pflichtthema eingeführt wurde (Details siehe Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2017, S. 44).

Die Informationen über Sprachen, die Lenkungsdokumente als obligatorisch definieren, können durch Daten über den tatsächlichen Anteil der Studierenden ergänzt werden, die unterschiedliche Sprachen studieren. Diese Daten sind in Kapitel C Abschnitt II enthalten.

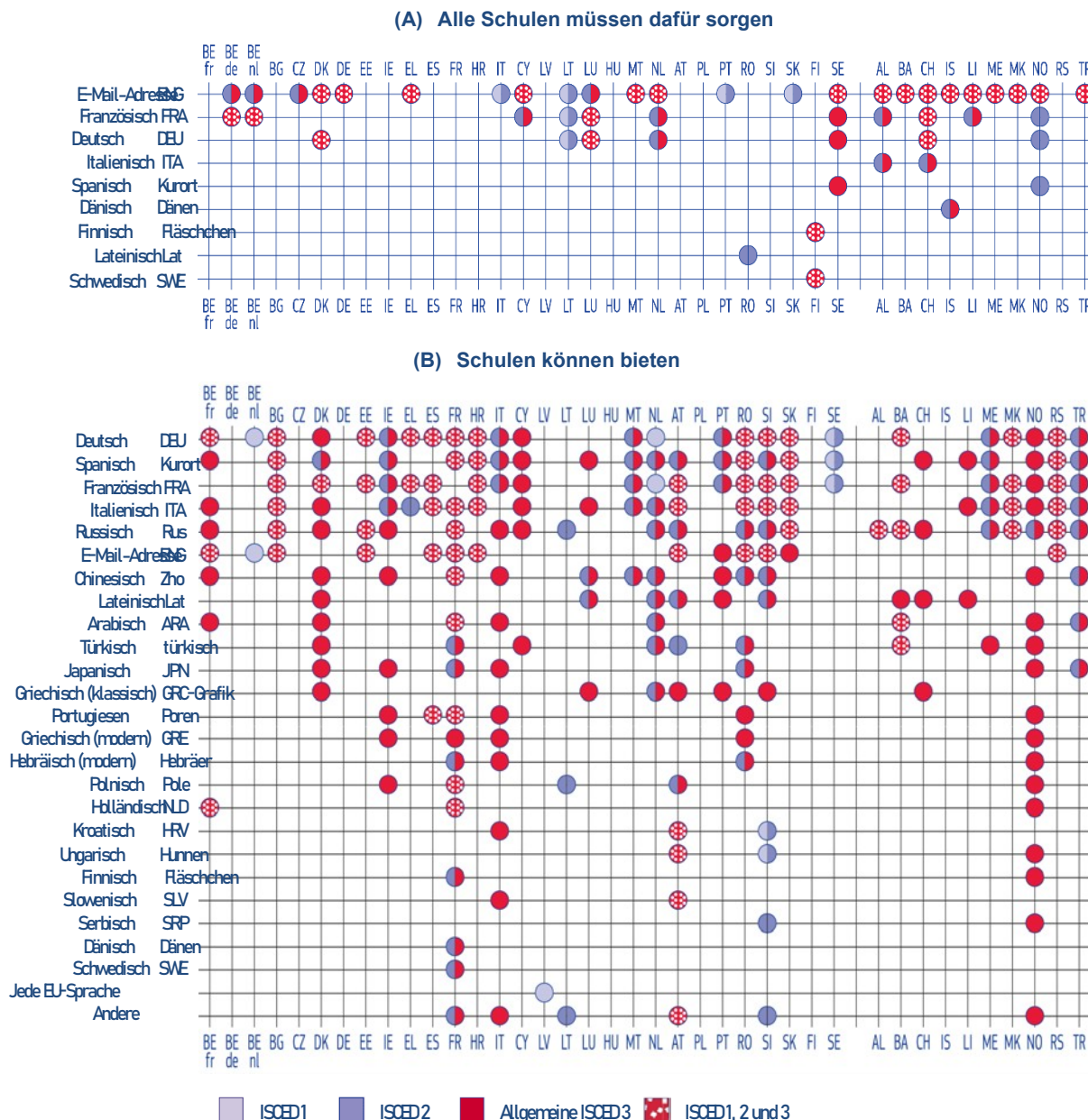
IN ETWAS MEHR ALS EINEM DRITTEL DER BILDUNGSSYSTEME SIND IN LENKUNGS-DOKUMENTEN AUF HÖCHSTER EBENE MINDESTENS ZWEI FREMDSPRACHEN FESTGELEGT, DIE ALLE SCHULEN ZUR VERFÜGUNG STELLEN MÜSSEN.

Die Fremdsprachen, die die Schüler lernen (siehe Kapitel C, Abschnitt II), hängen von der im Curriculum festgelegten Sprachregelung ab. Abbildung B8 zeigt die spezifischen Fremdsprachen, die in Schulen gemäß den Lenkungsdokumenten der obersten Ebene bereitgestellt werden. Es enthält zwei Teile: Teil a) gibt spezifische Fremdsprachen an, die alle Schulen zur Verfügung stellen müssen; Teil b) veranschaulicht Fremdsprachen, die Schulen den Schülern zur Verfügung stellen können.

In fast allen Ländern werden in Lenkungsdokumenten auf höchster Ebene die Fremdsprachen festgelegt, die Schulen für mindestens ein Bildungsniveau bereitstellen oder bereitstellen können. Darüber hinaus können sie Schulen erlauben oder ermutigen, andere als die angegebenen Sprachen anzubieten. In einigen Fällen wird in den Lenkungsdokumenten ausdrücklich auf die Schulautonomie in Bezug auf die Sprachen verwiesen, die sie zur Verfügung stellen können, wobei jedoch diejenigen aufgeführt sind, die sie zur Verfügung stellen müssen (in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens und in Finnland). In anderen Fällen enthalten Lenkungsdokumente weder die Sprachen, die Schulen zur Verfügung stellen können, noch die Sprachen, die sie zur Verfügung stellen müssen, und geben den Schulen (in Ungarn und Polen) volle Autonomie bei der Entscheidung darüber.

In den meisten Ländern legen Lenkungsdokumente auf höchster Ebene eine oder mehrere Fremdsprachen fest, die alle Schulen zur Verfügung stellen müssen. In den meisten Fällen sind diese Sprachen Englisch, gefolgt von Französisch und/oder Deutsch. Wenn andere Sprachen angegeben werden, sind sie oft offizielle Landessprachen (Finnisch/Schwedisch in Finnland und Italienisch in der Schweiz) oder eine Sprache eines Nachbarlandes (Italienisch in Albanien). In vielen Fällen, insbesondere im Primarbereich, ist es für die Studierenden obligatorisch, die angegebenen Fremdsprachen zu erlernen (siehe Abbildung B7). Darüber

hinaus zeigt Abbildung B8, dass die Zahl der spezifizierten Fremdsprachen auf Sekundarstufe zunimmt. In Schweden, der Schweiz und Norwegen sollten je nach Land in allen Schulen der Sekundarstufe II vier spezifische Fremdsprachen angeboten werden.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 12 Abbildung B8: Fremdsprachen, die in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene für den Primar- und den allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3) festgelegt sind, 2021/2022

Erläuterungen

Diese Abbildung zeigt spezifische Fremdsprachen, die in Schulen gemäß dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten der obersten Bildungsbehörden bereitgestellt werden. Teil a) gibt die Fremdsprachen an, die alle

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Schulen zur Verfügung stellen müssen; Teil (b) zeigt die Fremdsprachen, die Schulen zur Verfügung stellen können. In einigen Fällen sind Schulen erlaubt oder ermutigt, zusätzliche Sprachen zu den angegebenen Sprachen anzubieten.

Für ein oder mehrere Bildungsstufen dürfen im Curriculum oder in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene nicht die Fremdsprachen angegeben werden, die Schulen zur Verfügung stellen müssen oder dürfen. In einigen Fällen können sie ausdrücklich auf die Schulautonomie in diesem Politikbereich Bezug nehmen.

In dieser Zahl und in den länderspezifischen Vermerken wird nicht angegeben, ob die angegebenen Sprachen als erste, zweite oder dritte Sprache anzugeben sind.

Klassische Sprachen (d. h. klassisches Griechisch und Latein) werden nur berücksichtigt, wenn der Lehrplan oder die Lenkungsdocumente auf höchster Ebene sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnen.

In jedem Teil der Abbildung werden die Sprachen entsprechend der Anzahl der Bildungssysteme, die sie in ihren Lehrplan oder Lenkungsdocumenten auf höchster Ebene enthalten, in absteigender Reihenfolge aufgeführt. Das Ranking berücksichtigt nicht das Bildungsniveau(n), für das eine Fremdsprachenregelung empfohlen/erforderlich ist. Wenn mehrere Sprachen in der gleichen Anzahl von Bildungssystemen aufgeführt sind, werden sie alphabetisch nach ihrem ISO 639-3-Code sortiert (siehe <http://www.sil.org/iso639-3/>, zuletzt abgerufen: 13. Juli 2022).

Die EU-Amtssprachen werden angezeigt, wenn sie in mindestens zwei Bildungssystemen bereitgestellt werden; alle anderen Sprachen werden angezeigt, wenn sie in mindestens drei Bildungssystemen angeboten werden. Alle Sprachen, die nicht angezeigt werden, werden in der Abbildung als „andere“ markiert und in den länderspezifischen Anmerkungen angegeben.

Die Definitionen von „curriculum“, „Fremdsprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“ und „Lenkungsdocumente“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): in der Region Brüssel-Hauptstadt und in den wallonischen Gemeinden mit besonderem sprachlichen Status neben der flämischen Gemeinschaft Belgiens müssen alle Schulen Holländisch im Primar- und Sekundarbereich anbieten. In den wallonischen Gemeinden mit besonderem sprachlichen Status neben der deutschsprachigen Gemeinschaft müssen Schulen Deutsch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich anbieten. Ab September 2022 kann in der allgemeinen Sekundarstufe II (Französisch) Gebärdensprache angeboten werden.

Deutschland: in neun Ländern müssen alle Schulen Englisch zur Verfügung stellen. Alle Schulen müssen Französisch im Saarland anbieten.

Frankreich: „Andere“ Sprachen sind Armenisch, Kambodschanisch und die Regionalsprachen Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsika, Kreolisch, Melanesisch, Okzitanisch und Tahitisch in der allgemeinen Sekundarstufe. In der Sekundarstufe II, Koreanisch, Vietnamesisch und der Regionalsprache Gallo können auch die Regionalsprachen des Elsass und die Regionalsprachen Mosel angeboten werden. In der allgemeinen Sekundarstufe II können auch Norwegisch, Persisch, Tamil und die Regionalsprachen Wallisisch und Futunisch angeboten werden.

Italien: „Andere“ Sprachen umfassen Albanisch und Serbisch/Kroatisch, die als Serbokroatisch gelten.

Litauen: „Andere“ Sprachen sind Lettisch.

Niederlande: alle Schulen in der Provinz Friesland müssen Friesisch anbieten.

Österreich: „Andere“ Sprachen umfassen Tschechisch, Slowakisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als eine Sprache.

Slowenien: „Andere“ Sprachen umfassen mazedonische und (slowenische) Gebärdensprache in der Sekundarstufe II.

Finnland: Schwedisch muss in Schulen, in denen die Unterrichtssprache Finnisch und Finnisch ist, in Schulen bereitgestellt werden, in denen die Unterrichtssprache Schwedisch ist.

Bosnien und Herzegowina: Schulen im Kanton Sarajevo können sich entscheiden, Arabisch und Türkisch zur Verfügung zu stellen.

Schweiz: die zur Verfügung zu stellenden Fremdsprachen unterscheiden sich je nach Sprachregionen und Kantonen: Französischsprachige Kantone müssen Deutsch und Englisch zur Verfügung stellen, deutschsprachige Kantone müssen Französisch und Englisch zur Verfügung stellen, und italienischsprachige Kantone müssen Deutsch, Französisch und Englisch in der Grund- und allgemeinen Sekundarbildung zur Verfügung stellen. Italienisch muss in allen französisch- und deutschsprachigen Kantonen in der allgemeinen Sekundarstufe angeboten werden. Romanisch muss im deutschsprachigen Teil des Kantons Graubünden zur Verfügung gestellt werden.

Norwegen: „Andere“ Sprachen sind Albanisch, Estnisch, Isländisch, Amharisch, Bosnisch, Dari, Filipino, Kantonesisch, Koreanisch, Kurdisch (Sorani), Oromo, Punjabi, Persisch, Somali, Tamil, (norwegisch) Gebärdensprache, Thai, Tigrinya, Urdu und Vietnamesisch.

Neben Fremdsprachen, die Schulen zur Verfügung stellen müssen, erwähnen Lenkungsdokumente auf höchster Ebene oft Fremdsprachen, die Schulen zur Verfügung stellen können. Neben Englisch, Französisch und Deutsch sind die am häufigsten angegebenen Fremdsprachen Spanisch, Italienisch und Russisch. Dann kommt Chinesisch, gefolgt von Latein, Arabisch, Türkisch, Japanisch, klassischem Griechisch und Portugiesisch. In mehreren Ländern sind klassische Sprachen (d. h. klassisches Griechisch und Latein) in erstklassigen Lenkungsdokumenten als Fremdsprachen enthalten, die Schulen anbieten können. Mit anderen Worten, sie sind Alternativen zu modernen Fremdsprachen und können anstelle von ihnen studiert werden. Schließlich können Schulen in einer Minderheit von Ländern laut Lenkungsdokumenten auf höchster Ebene möglicherweise einige andere europäische Sprachen anbieten.

Wie erwartet, die Zahl der spezifizierten Fremdsprachen, die Schulen wählen können, um eine Erhöhung der allgemeinen Sekundarschulbildung, vor allem in der allgemeinen Sekundarstufe II. Wenn die Schüler dieses Bildungsniveau erreichen, müssen sie oft mehr als eine Fremdsprache studieren oder die Möglichkeit erhalten, mehrere Fremdsprachen als fakultative Fächer zu studieren (siehe Abbildungen B3 und B4). Daher spiegelt die Fremdsprachenversorgung im Curriculum die im Curriculum umrissenen Anforderungen für Studierende wider.

Die Zahl der spezifizierten Fremdsprachen, die Schulen anbieten können, ist in Frankreich und Österreich auf allen drei Bildungsstufen sehr hoch. Besonders hoch ist diese Zahl auch in der Sekundarstufe II der Sekundarstufe II in Ungarn, Rumänien und Slowenien. In einigen Ländern legt der Lehrplan eine hohe Anzahl von Fremdsprachen fest, die Schulen in der allgemeinen Sekundarstufe II genauer anbieten können. Dies ist in Dänemark, Irland, Italien und Norwegen der Fall.

RUND DIE HÄLFTE ALLER EUROPÄISCHEN LÄNDER SPEZIFIZIEREN REGIONAL- ODER MINDERHEITENSPRACHEN IN OFFIZIELLEN DOKUMENTEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER BILDUNG

In ganz Europa werden neben den offiziellen Landessprachen auch Regional- oder Minderheitensprachen in Teilen der Territorien der Länder gesprochen. Während der rechtliche Status und die Anzahl der Menschen, die diese Sprachen sprechen, sehr unterschiedlich sind, haben viele eine gewisse Unsicherheit gemeinsam (Gerken, 2022). In den meisten europäischen Ländern erkennt die Gesetzgebung mindestens eine Regional- oder Minderheitensprache offiziell an (siehe Abbildung A1) und fördert ihre Verwendung in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens, einschließlich der öffentlichen Verwaltung, Rechtsdienste, Bildung, Medien, Kultur sowie des wirtschaftlichen und sozialen Lebens.

Abbildung B9 konzentriert sich auf die Einbeziehung von Regional- oder Minderheitensprachen in die Bildung. Es wird angegeben, ob offizielle (Lenkungs-)Dokumente, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden – wie nationale Lehrpläne oder Bildungsprogramme, nationale Beurteilungs- oder Prüfungsdokumente oder Verordnungen, die die Schulen verpflichten, Unterricht in bestimmten Sprachen anzubieten – sich auf die Bereitstellung von Regional- oder Minderheitensprachen beziehen und, wenn dies der Fall ist, die abgedeckten Sprachen angezeigt werden.

Wie die Abbildung zeigt, beziehen sich in rund der Hälfte der befragten Bildungssysteme Lenkungsdokumente der obersten Bildungsbehörden speziell auf die Bereitstellung bestimmter Regional- oder Minderheitensprachen. Die Zahl der Sprachen reicht von einer oder zwei Sprachen (Dänemark, Griechenland, Niederlande, Slowenien und Albanien) bis zu 10 oder mehr (Frankreich, Kroatien, Italien, Ungarn, Polen, Rumänien und Serbien).

In einigen Ländern werden alle offiziell anerkannten Regional- oder Minderheitensprachen (siehe Abbildung A1) und nur diese Regional- oder Minderheitensprachen in den von den obersten Bildungsbehörden herausgegebenen Lenkungsdokumenten ausdrücklich erwähnt. Dies ist in Italien, Ungarn, den Niederlanden, Polen, Slowenien, Finnland, Schweden, Montenegro und Norwegen der Fall. In Polen beispielsweise verfügen alle offiziell anerkannten Regional- oder Minderheitensprachen über einen Kernlehrplan, und Schulen sind verpflichtet, Regional- oder Minderheitensprachenunterricht anzubieten, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind (z. B. eine Mindestzahl von Schülern gilt für das Studium der Sprache). In den Niederlanden, wo Friesisch eine offiziell anerkannte Minderheitensprache ist, müssen alle Schüler des Primar- und Sekundarbereichs im friesischen Raum diese Sprache studieren (daher müssen alle Schulen in diesem Bereich sie bereitstellen). Neben der Unterrichtserteilung können sich

Lenkungsunterlagen auf die Durchführung von Prüfungen in Regional- oder Minderheitensprachen beziehen. Zum Beispiel können Schüler in Ungarn ihre Abschlussprüfung der Sekundarstufe II (érettség) in einer der offiziell anerkannten Regional- oder Minderheitensprachen ablegen.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

		BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Keine Referenz		•	•	•		•			•	•						•	•		•	
Asturier	ast											•								
Weißrussisch	bel																	•		
Basnisch	bas													•						
Bretanisch	bre												•							
Bulgarisch	bul																			•
Katalanisch	cat											•	•		•					
Valencianisch	cat											•								
Tschechisch	ces													•						
Korsika	cos												•							
Kashubisch	csb																			
Dänisch	dan							•												
Deutsch	deu													•	•			•		•
Griechisch	ell														•					•
Baskenland	eus											•	•							
Färöer	fao							•												
Finnisch	fin																			
Meänkieli	fit																			
KVEN	fkv																			
Französisch	fra														•					
Franco-provençal	frp												•		•					
Friesisch	fry							•												
Friaulisch	fur														•					
Galizisch	glg											•								
Hebräisch	heb				•									•						
Kroatisch	hrv														•					•
Ungarisch	hun													•						
Armenisch	hye				•															•
Italienisch	ita													•						
Grönland	kal							•												
Keraim	kbd																			
Litauisch	lit																			
Ladinisch	lld														•					
Mazedonisch	mkd													•						
Niederdeutsch	nds							•												
Occitanisch	oci											•	•		•					
Picard	pcd												•							
Polnisch	pol													•				•		•
Kredisch	rof												•							
Romanisch	rom				•															•
Rumänisch	ron																			•
Rusyn	rue													•						•
Aromanisch (Mach)	rup																			
Russisch	rus													•				•		
Slovakisch	slk													•						•
Slovenisch	slv													•	•					•
Sami	sme																			
Albanisch	sqi													•	•					
Sardisch	srđ														•					
Serbisch	srp													•						•
Tahitier	tah												•							
Tatarisch	tat																			
Türkisch	tur				•							•								
Ukrainisch	ukr													•						•
Sorbisch	wen							•												
Jiddisch	yid																			
Andere													•							•

Abbildung 13 Abbildung B9: Regional- oder Minderheitensprachen, die in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene für den Primar- und den allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022 ausdrücklich genannt werden

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Keine Referenz	•				•							•	•	•	•					•
Asturier <i>ast</i>																				
Wälfurussisch				•																
Bosnisch <i>bos</i>																•			•	
Bretanisch																				
Bulgarisch <i>bul</i>						•														•
Katalanisch																				
Valencianisch <i>cat</i>																				
Tschechisch				•	•															•
Korsika <i>cos</i>																				
Kashubisch				•																
Dänisch <i>dan</i>																				
Deutsch				•	•	•														
Griechisch <i>ell</i>										•										
Baskenland																				
Färöer <i>fao</i>																				
Finnisch										•									•	
Meänkieli <i>fit</i>										•										
KVEN																			•	
Französisch <i>fra</i>																				
Francoprovençal																				
Friesisch <i>fy</i>	•																			
Friaulisch																				
Galizisch <i>glg</i>																				
Hebräisch				•	•															
Kroatisch <i>hrv</i>			•			•										•				•
Ungarisch			•			•	•	•												•
Amerinisch <i>hye</i>				•																
Italienisch						•	•													
Grönland <i>kal</i>																				
Keraim				•																
Litauisch <i>lit</i>				•																
Ladinisch																				
Mazedonisch <i>mkd</i>											•									•
Niederdeutsch																				
Ocitanisch <i>oci</i>																				
Picard																				
Pölnisch <i>pol</i>																				
Kredisch																				
Romanisch <i>rom</i>			•	•	•	•	•	•									•		•	
Rumänisch																				•
Rusyn <i>rue</i>								•												•
Aromanisch (Mach)																	•		•	
Russisch <i>rus</i>				•				•												•
Slovakisch				•	•															•
Slovenisch <i>slv</i>			•																	•
Sami									•	•										•
Albanisch <i>sqi</i>																•	•		•	
Sardisch																				
Serbisch <i>srp</i>						•										•	•			
Tahitier																				
Tatarisch <i>tat</i>				•																
Türkisch						•											•			
Ukrainisch <i>ukr</i>				•	•	•														•
Sorbisch																				
Jiddisch <i>yid</i>				•						•										
Andere				•																•

Quelle: Eurydice.

Abbildung 14 Abbildung B9: Regional- oder Minderheitensprachen, die in den Lenkungsdocumenten der obersten Ebene für den Primar- und den allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022 ausdrücklich genannt werden

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt die Regional- oder Minderheitensprachen, die im Curriculum oder in anderen Lenkungsdocumenten der obersten (Bildungs-)Behörden genannt sind. Es wird nicht zwischen Bildungsniveaus, Bildungswegen oder Schultypen unterschieden. In einigen Ländern können die genannten Sprachen nur in Schulen in einigen Regionen angeboten werden.

Der in der Abbildung verwendete Begriff „Regional- oder Minderheitensprachen“ umfasst den Begriff „nicht-territoriale Sprachen“.

Die Sprachen in der Tabelle sind in alphabetischer Reihenfolge nach ihrem ISO 639-3-Code aufgelistet (siehe <http://www.sil.org/iso639-3/>, zuletzt aufgerufen: 27. Juni 2022). Sprachen, die keinen ISO 639-3-Code und Sprachengruppen haben, werden als „andere“ gekennzeichnet und sind in den länderspezifischen Anmerkungen angegeben.

Definitionen von „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „nicht territoriale Sprache“, „Regional- oder Minderheitensprache“, „Lenkdocumente“ und „Hochschulbehörde“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Frankreich: „Andere“ bezeichnet Gallo, Kibushi, Shimaore (Mayotte), melanesische Sprachen, polynesischen Sprachen (Wallisisch und Futunisch), Westflämisch und die Regionalsprachen Elsass und Mosel (bekannt als elsässische und moselle fränkische Dialekte).

Ungarn: „Anderes“ bedeutet Boyash (ein Dialekt der Rumänien).

Polen: „Anderes“ bedeutet Lemko.

Slowakei: die Bildungsstandards für vier weitere Sprachen (Bulgarisch, Tschechisch, Kroatisch und Polnisch) wurden im September 2022 verabschiedet, d. h. zu Beginn des Schuljahres 2022/2023.

Serbien: „Anderes“ bedeutet Bunjevac.

In einigen anderen Ländern erkennt der Rechtsrahmen nur eine offizielle (staatliche) Sprache an (siehe Abbildung A1), aber Lenkdocumente, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden, fördern die Bereitstellung von Regional- oder Minderheitensprachen. Dies ist in Bulgarien, Griechenland, Frankreich, Litauen und Albanien der Fall. In Frankreich beispielsweise ist Französisch die einzige Amtssprache, aber in den Bereichen, in denen Regional- oder Minderheitensprachen gesprochen werden, sollten die Schüler in der Lage sein, sie auf allen Bildungsebenen zu studieren, insbesondere als fakultative Fächer im Sekundarbereich. Ebenso sollten in den Gebieten Albanien, die von mazedonischen und griechischen Minderheiten bewohnt sind, Primar- und Sekundarschulstudenten neben Albanisch ihre Heimatsprache studieren können. In Griechenland umfassen Lenkdocumente den türkischen Unterricht, der in einigen Minderheitenschulen stattfindet. In Bulgarien genehmigten die obersten Bildungsbehörden 2017 Lehrpläne für das Studium Hebräisch, Armenisch, Romanisch und Türkisch, die, wenn die Schüler dies wünschen, für 7 Jahre 2 Stunden pro Woche studieren können.

Eine kontrastierende Gruppe besteht aus Ländern, die Regional- oder Minderheitensprachen den offiziellen Status zuerkennen (siehe Abbildung A1), jedoch in Lenkdocumenten, die von den obersten Bildungsbehörden ausgestellt wurden, keine besonderen Verweise auf diese Sprachen machen. Dies gilt für Tschechien, Zypern, Lettland, Portugal und die Schweiz. Es kann jedoch eine breitere Bezugnahme auf diese Sprachen geben. Zum Beispiel haben in Tschechien Angehörige nationaler Minderheiten das Recht, in ihrer eigenen Sprache unterrichtet zu werden.

Schließlich erkennen einige Länder weder Regional- noch Minderheitensprachen offiziell an (siehe Abbildung A1) und verweisen in Lenkdocumenten der obersten Bildungsbehörden (Belgien, Estland, Irland, Luxemburg, Malta, Bosnien und Herzegowina, Island, Liechtenstein und Türkei) auf diese Sprachen.

KLASSISCHE SPRACHEN SIND FÜR MINDESTENS EINIGE SCHÜLER DER SEKUNDARSTUFE II IN FAST DER HÄLFTE ALLER EUROPÄISCHEN LÄNDER OBLIGATORISCH.

Um ein vollständiges Bild des Sprachenlernens in ganz Europa zu vermitteln, ist es wichtig, die Bereitstellung klassischer Sprachen zu berücksichtigen. In der Tat werden in den nationalen Lehrplänen

häufig keine klassischen griechischen und lateinischen „fremden Sprachen“ berücksichtigt, weshalb die betreffenden Sprachen nicht in den anderen Indikatoren dieses Abschnitts enthalten sind. Um die zuvor vorgelegten Daten zu ergänzen, untersucht dieser Indikator die Bereitstellung klassischer Sprachen unabhängig davon, wie das Curriculum sie kategorisiert. Der Schwerpunkt des Indikators liegt auf der Bereitstellung klassischer Sprachen im unteren und allgemeinen Sekundarbereich II.

Abbildung B10 konzentriert sich auf zwei Arten von Regelungen zur Bereitstellung klassischer Sprachen. Die erste Art der Regelung legt klassische Sprachen als Pflichtfächer fest, was bedeutet, dass die Studierenden verpflichtet sind, klassisches Griechisch und/oder Latein zu studieren. Eine solche Anforderung kann entweder für alle Schüler während mindestens einem Teil ihrer Sekundarstufe (z. B. ein Schuljahr) oder nur für bestimmte Kategorien von Schülern gelten. Die zweite Art der Verordnung begründet einen Anspruch für (alle oder einige) Studenten, klassisches Griechisch und/oder Latein zu studieren, was bedeutet, dass die Schüler entscheiden können, ob sie diese Sprachen lernen, während Bildungsanbieter sicherstellen müssen, dass die Sprachversorgung den Wahlmöglichkeiten der Schüler entspricht. In jedem der oben genannten Fälle können klassisches Griechisch und/oder Latein als eigenständige Fächer oder in Fächern untersucht werden, die breitere Bereiche abdecken (z. B. „klassische Studien“).

Wie Teil a der Abbildung B10 zeigt, stellen Lenkungsdokumente in der Sekundarstufe II selten eine Voraussetzung für alle Studierenden dar, klassische Sprachen zu studieren. Rumänien ist das einzige Land, in dem alle Schüler der Sekundarstufe II Latein studieren müssen, was im Fach der Siebten Klasse „Lateinische und romanische Kultur“ enthalten ist. Griechenland und Zypern sind die einzigen Länder, in denen alle Schüler der Sekundarstufe II klassisches Griechisch lernen müssen.

In einigen wenigen zusätzlichen Ländern (oder Bildungssystemen) gilt die Anforderung, klassische Sprachen in der Sekundarstufe II zu studieren, nur für Studierende auf bestimmten Wegen (Flämische Gemeinschaft Belgiens, Deutschlands, Kroatiens, Niederlande, Schweiz und Liechtenstein). In Deutschland sind zum Beispiel klassisches Griechisch und Latein für Studierende obligatorisch, die die *Allgemeine Hochschulreife* im *Gymnasium* mit Spezialisierung auf klassische Sprachen erwerben möchten. In Liechtenstein, in den unteren Jahren des *Gymnasiums*, müssen alle Studenten Latein studieren. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Kroatiens und der Schweiz können sich Studierende der Sekundarstufe II auf klassische Studien spezialisieren und daher klassisches Griechisch und/oder Latein zu einem integralen Bestandteil ihres Lehrplans werden.

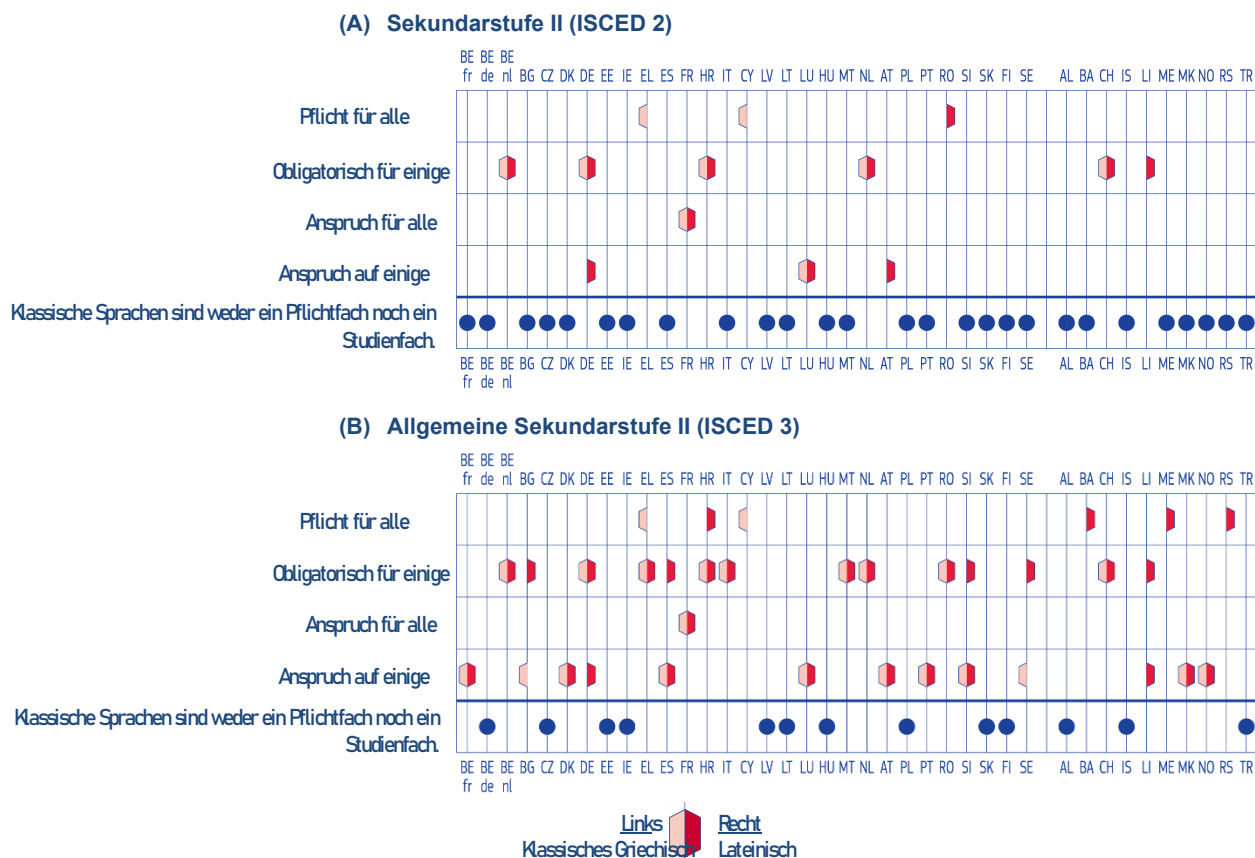
In vier Ländern (Deutschland, Frankreich, Luxemburg und Österreich) sind Studierende der allgemeinen Sekundarstufe II berechtigt, klassisches Griechisch und/oder Latein als fakultative Fächer zu wählen. In Frankreich gilt dieser Anspruch für alle Schüler der Sekundarstufe II und deckt sowohl das klassische Griechisch als auch das Lateinische ab. In Deutschland, Luxemburg und Österreich betrifft der Anspruch nur Studierende auf bestimmten Wegen. Zum Beispiel können in Luxemburg Studenten, die in der „klassischen Strecke“ studieren, Latein, klassische Sprachen (klassisches Griechisch und Latein) oder Chinesisch wählen. In Deutschland muss die erste Fremdsprache für Gymnasiumstudenten entweder eine moderne Fremdsprache oder Latein sein.

Die Zahl der Länder, die eine Anforderung oder einen Anspruch für Studenten haben, klassische Sprachen zu studieren, ist im allgemeinen Sekundarbereich II viel höher als auf der Sekundarstufe II.

Alle Schüler der allgemeinen Sekundarstufe II in Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Montenegro und Serbien müssen während mindestens einem Schuljahr Latein lernen. In Kroatien, über die Mindestanforderung für alle Studenten für ein Jahr Latein zu studieren, müssen diejenigen im „klassischen Programm“ Latein (und klassisches Griechisch) für die gesamte Dauer der (unteren und oberen) Sekundarstufe II studieren. In weiteren 13 Bildungssystemen ist Latein nur für Studierende auf einigen Wegen obligatorisch. Wie das obige Beispiel Kroatiens zeigt, beginnen diese Wege manchmal in der Sekundarstufe II.

Klassisches Griechisch ist in der allgemeinen Sekundarstufe II in weniger Bildungssystemen obligatorisch als in Latein. Alle Studenten in Griechenland und Zypern müssen diese Sprache zu Beginn ihrer Sekundarstufe II studieren. In Griechenland können sich Studierende der Sekundarstufe II weiter auf klassische Studien spezialisieren, und für Studenten auf diesem Weg ist klassisches Griechisch (zusammen mit Latein) über den Zeitraum hinaus obligatorisch, in dem es für alle Studenten obligatorisch ist. In acht zusätzlichen Bildungssystemen ist klassisches Griechisch nur für Studierende auf bestimmten Wegen obligatorisch. Für diese Studenten ist klassisches Griechisch häufig zusammen mit Latein obligatorisch.

In Frankreich, im allgemeinen Sekundarbereich II, wie in der Sekundarstufe II, haben alle Studierenden das Recht, klassische Sprachen als fakultative Fächer zu studieren. In mehreren anderen europäischen Ländern haben Studierende der allgemeinen Sekundarstufe II das Recht, klassische Sprachen zu studieren, aber nur auf einigen Wegen. Genauer gesagt sind in 11 Bildungssystemen Studenten auf einigen Wegen berechtigt, Latein zu studieren, und in 11 Systemen können die Schüler auf einigen Wegen wählen, klassisches Griechisch zu studieren. Diese beiden Gruppen von Bildungssystemen überschneiden sich weitgehend, da sowohl klassisches Griechisch als auch Latein häufig zu den optionalen Fächern gehören. Zum Beispiel sind in Portugal sowohl klassisches Griechisch als auch Latein optionale Fächer für Studenten, die sich auf dem Weg der „Sprachen und Geisteswissenschaften“ befinden.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 15 Abbildung B10: Das Studium des klassischen Griechischen und Lateinischen in der allgemeinen Sekundarstufe II (ISCED 2–3), 2021/2022

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt, ob klassisches Griechisch und Latein für (alle oder einige) Studenten obligatorisch sind und ob (alle oder einige) Studenten berechtigt sind, diese Sprachen zu studieren. Die Informationen basieren auf dem Curriculum oder anderen Lenkungsdokumenten der obersten (Bildungs-)Behörden.

Klassisches Griechisch und/oder Latein können als eigenständige Fächer oder innerhalb von Fächern studiert werden, die breitere Bereiche abdecken (z. B. „klassische Studien“). Die Figur berücksichtigt beide Situationen.

Definitionen von „klassische Sprache“, „fremde Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache als Pflichtfach“, „Sprache als Anspruch“, „Lenkdokumente“ und „Hochschulbehörde“ siehe Glossar.

Länderspezifischer Hinweis

Belgien (BE fr): nach einer laufenden Lehrplanreform wird Latein ab 2028 in den ersten 2 bis 3 Jahren der Sekundarstufe II (ISCED 2) zum Pflichtfach.

Insgesamt sind Länder, in denen die Studierenden in der Sekundarstufe klassische Sprachen benötigen oder berechtigt sind, häufig diejenigen, in denen die staatliche Sprache direkt aus dem klassischen Griechischen oder Lateinischen stammt und/oder in denen der allgemeine Sekundarbereich aus verschiedenen Studienspezialisierungen besteht, einschließlich sehr akademisch orientierter Pfade.

Es ist auch bemerkenswert, dass Schulen, wenn die Vorschriften der Länder keine Anforderung oder Anspruch auf das Studium klassischer Sprachen festlegen, diese Sprachen weiterhin bereitstellen können. In Polen beispielsweise erlaubt eine Verordnung, die seit 2021/2022 in Kraft ist, Schulleitern der Sekundarstufe II zu entscheiden, welche fakultativen Fächer – aus einer Liste von Fächern, zu denen auch Latein gehört – sie anbieten werden. Wie für andere fakultative Fächer gibt es einen staatlichen Lehrplan für Latein. Darüber hinaus bieten die Sekundarschulen in Polen manchmal das Fach „Lateinische und antike Kultur“ an, für das es auch einen Lehrplan gibt. In ähnlicher Weise können sich die Sekundarschulen in der Slowakei für die Bereitstellung von Latein entscheiden, und wenn sie dies tun, verwenden sie den staatlichen Lehrplan für dieses Fach. In der Französischen Gemeinschaft Belgiens und Sloweniens kann Latein in die fakultativen Fächer der Sekundarstufe II aufgenommen werden, und in Finnland kann Latein als fakultatives Fach sowohl in der Sekundarstufe II als auch in der allgemeinen Sekundarstufe II aufgenommen werden. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens und Ungarns betrifft die Autonomie der Schulen bei der Bereitstellung klassischer Sprachen sowohl das klassische Griechische als auch das Lateinische, und sie gilt sowohl für die Sekundarstufe II als auch für die Sekundarstufe II. Diese Auswahl an Beispielen zeigt, dass Studierende der allgemeinen Sekundarstufe die Möglichkeit haben können, klassische Sprachen zu studieren, auch wenn es keine übergeordneten Regelungen gibt, die sie dazu verpflichten und/oder dazu berechtigen.

STUDIERENDE MIT MIGRATIONS HinterGRUND HABEN ANSPRUCH AUF HEIMSPRACHENUNTERRICHT IN SEHR WENIGEN LÄNDERN

In Europa nimmt die Sprachversorgung im Curriculum verschiedene Formen an. Zusätzlich zur Schulsprache kann der Lehrplan fremde und alte Sprachen umfassen (siehe Abbildungen B8 und B10). Regional- und Minderheitensprachen, die von kleineren Gruppen von Staatsangehörigen eines Staates gesprochen werden, die seit Generationen in diesem Staat angesiedelt sind, sind auch in Schulen in vielen Ländern präsent (siehe Abbildung B9).

Abbildung B11 konzentriert sich auf den heimischen Sprachunterricht. Genauer gesagt wird untersucht, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die die Sprache der Schule zu Hause nicht sprechen, nach den Lenkungsdocumenten auf höchstem Niveau (mit Bedingungen) Anspruch auf den heimischen Sprachunterricht haben.

Von Studenten mit Migrationshintergrund gesprochene Heimatsprachen sollten nicht mit Regional- oder Minderheitensprachen verwechselt werden. Im Gegensatz zu „Regional- oder Minderheitensprachen“ sind Sprecher mit Migrationshintergrund seit Generationen nicht mehr in ihrem Gastland angesiedelt. Darüber hinaus dürfen sie nicht Staatsangehörige ihres Gastlandes sein, insbesondere bei neu angereisten Migrantenschülern.

Wie Abbildung B11 zeigt, haben Studierende mit Migrationshintergrund Anspruch auf Heimunterricht in nur sechs Ländern, die überwiegend in Nordeuropa angesiedelt sind. Dieser Anspruch besteht nur unter Bedingungen.

Eine Mindestanzahl interessierter Schüler ist oft eine Voraussetzung für die Organisation von Heimsprachunterricht. Diese Zahl beträgt 5 in Schweden und Litauen, 10 in Estland und 12 in Österreich. Interessierte Schüler können aus verschiedenen Klassen und/oder Schulen kommen.

Die Verfügbarkeit von Lehrkräften bestimmt, ob Heimsprachunterricht in Litauen, Österreich, Schweden und Norwegen angeboten werden kann. Wenn die Bewerber für Lehrer in Schweden nicht über die für den Unterricht erforderlichen formalen Qualifikationen verfügen, entscheiden die Schulleiter, ob sie über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um Heimatsprachen zu unterrichten. Wenn in Norwegen kein

geeignetes Personal zur Verfügung steht, muss die Gemeinde nach alternativen Optionen wie Fernunterricht suchen.

Andere Bedingungen gelten speziell für Studenten. In Schweden sollte es sich bei der betreffenden Sprache um eine Sprache handeln, die die Schüler in ihrer täglichen Kommunikation zu Hause verwenden, was bedeutet, dass die Schüler bereits über einige Sprachkenntnisse verfügen sollten.

Schließlich können Schulen in Slowenien spezifische öffentliche Mittel beantragen, um die Bereitstellung von Fremdsprachenunterricht zu unterstützen. Heimsprachenunterricht werden von Interessenträgern außerhalb der Schulen unter der Voraussetzung angeboten, dass genügend Interesse besteht und Lehrer zur Verfügung stehen.

In vier Ländern (Österreich, Finnland, Schweden und Norwegen) zeigt sich auch das Engagement der Bildungsbehörden für den Heimunterricht durch die Bereitstellung spezifischer Lehrpläne oder Lehrpläne für diesen Unterricht.

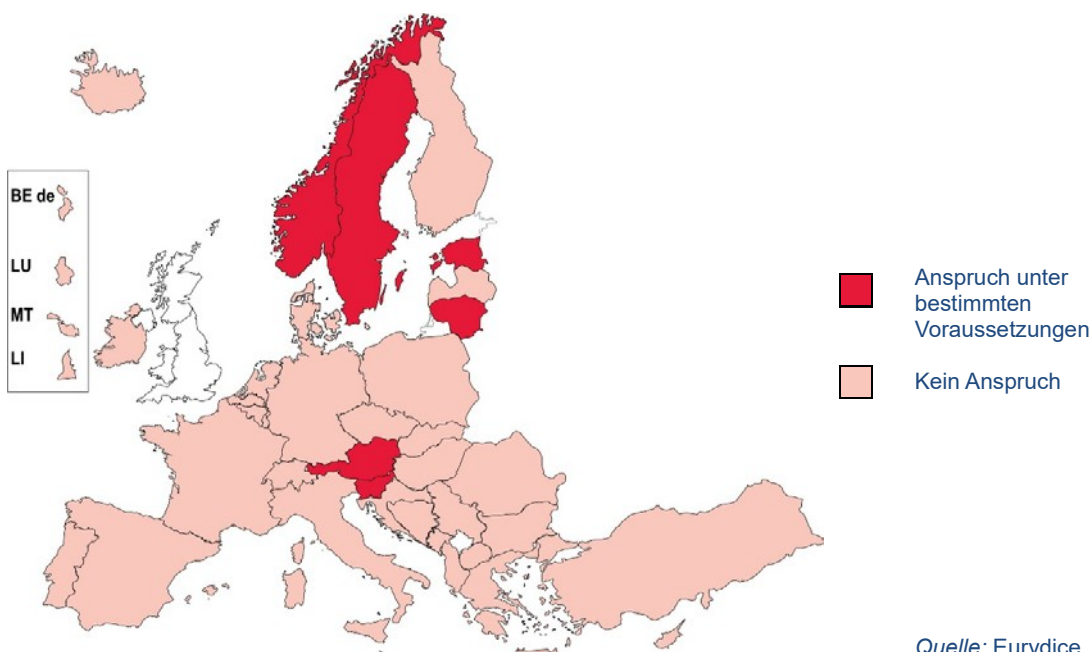


Abbildung 16 *Abbildung B11: Anspruch auf Heimsprachenunterricht für Studierende mit Migrationshintergrund im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022*

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die die Sprache der Schule zu Hause nicht sprechen, laut Lenkungsdocumenten auf höchstem Niveau berechtigt sind, zu Hause zu unterrichten.

Der Anspruch, wie in der Abbildung dargestellt, bezieht sich auf politische Bedingungen/Rahmen, die das Recht von Studenten mit Migrationshintergrund auf den heimischen Sprachunterricht begründen. Das Konzept eines „Rechts“ impliziert, dass die betreffenden Studierenden systematisch Zugang zum Unterricht in der Heimatsprache erhalten bzw. daran teilnehmen können. Wenn dieses Recht bestimmten Bedingungen unterliegt (Mindestanzahl interessierter Studierender usw.), werden diese in Lenkungsdocumenten ausgedrückt (und in der Analyse zu Abbildung B11 angegeben). Die Bereitstellung des häuslichen Sprachunterrichts kann innerhalb oder außerhalb der formalen Schuleinstellungen und/oder der Schulzeiten erfolgen.

Die Bereitstellung von Fremdsprachenunterricht, der vom Herkunftsland der Studierenden und/oder von Nichtregierungsorganisationen organisiert oder finanziell unterstützt wird, ist vom Anwendungsbereich der Zahl ausgenommen.

Da in allen Ländern, in denen die Studierenden Anspruch auf den heimischen Unterricht haben, besondere Bedingungen erfüllt werden müssen, zeigt die Zahl nur zwei Kategorien an: „Berechtigung unter bestimmten Voraussetzungen“ und „kein Anspruch“.

Definitionen von „Heimatsprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Studenten mit Migrationshintergrund“ und „Lenkungsdokumente“ finden Sie im Glossar.

Studierende mit Migrationshintergrund können einige sprachpolitische Maßnahmen oder Rechtsvorschriften für bestimmte Sprachen in Anspruch nehmen. In der Französischen Gemeinschaft Belgiens sind beispielsweise die betreffenden Sprachen (Chinesisch, Spanisch, Griechisch, Italienisch, Marokkanisch, Türkisch, Tunesisch, Portugiesisch und Rumänisch) die der neun Länder, mit denen die französische Gemeinschaft Belgiens eine Partnerschaft geschlossen hat. Eltern müssen einen Antrag an die Schule stellen, damit ihre Kinder die Sprachkurse in Anspruch nehmen können. In Irland können laut der seit 2017 bestehenden nationalen Fremdsprachenstrategie die Sprachen, die von Studenten mit Migrationshintergrund (polnisch, litauisch und portugiesisch) am häufigsten gesprochen werden, in das Curriculum aufgenommen und für staatliche Prüfungen studiert werden. In diesen beiden Bildungssystemen stehen die oben genannten Sprachkurse allen Studierenden zur Verfügung, d. h. nicht nur denjenigen mit Migrationshintergrund.

Schließlich sollten die EU-Mitgliedstaaten gemäß der Richtlinie des Rates von 1977 über die Erziehung von Kindern von Wanderarbeitnehmern „geeignete Maßnahmen ergreifen, um den Unterricht in der Muttersprache und der Kultur des Herkunftslandes zu fördern“ für „Kinder, für die der Schulbesuch nach den Rechtsvorschriften des Aufnahmestaats obligatorisch ist“ und „die von jedem Arbeitnehmer, der Staatsangehöriger eines anderen Mitgliedstaats ist, unterhaltsberechtig sind“⁽³⁷⁾. Einige Länder, wie Dänemark, umfassen Kinder, die Bürger der Länder des Europäischen Wirtschaftsraums sind, die nicht zur EU gehören, d. h. Island, Liechtenstein und Norwegen.

Einige wenige Länder (Deutschland, Österreich, Slowenien, Finnland und Schweden) überwachen den Heimunterricht, d. h. sie sammeln systematisch Daten zu diesem Bereich und analysieren sie, um die Politikgestaltung zu informieren. Eine Umfrage des Mediendienst Integration, einer Informationsplattform über Migration und Diskriminierung, die 2012 vom Rat für Migration ins Leben gerufen wurde, zeigt in Deutschland, dass 140 000 Studierende mit Migrationshintergrund 2021/2022 ihre Heimatsprachen studierten³⁸. In Österreich geht aus einem offiziellen Bericht hervor, dass im Jahr 2018/2019 26 Sprachen für 31 173 Studierende mit Migrationshintergrund als Heimatsprachen unterrichtet wurden⁽³⁹⁾. Nach Angaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Sport besuchten in Slowenien im Jahr 2020/2021 511 Studenten⁴⁰ Sprachunterricht. In Finnland lernten im Jahr 2020 42 636 Studenten in der Pflichtschulbildung Heimsprachen. Die Kurse wurden in 57 Sprachen⁽⁴¹⁾ angeboten. Schließlich zeigen die offiziellen Statistiken in Schweden, dass 187 000 Studenten 2020/2021 Sprachunterricht erhalten haben. Die am meisten studierten Sprachen waren Arabisch (58 700 Studenten) und Somali (17 200 Studenten)⁽⁴²⁾.

NEBEN FREMDSPRACHEN WERDEN HÄUFIG REGIONAL- ODER MINDERHEITENSPRACHEN VERWENDET, UM CLIL ZU LIEFERN.

CLIL bezieht sich auf bilinguale oder Immersionsbildung, bei der zumindest einige Fächer – zum Beispiel Mathematik, Geographie und Naturwissenschaften – in einer anderen Sprache als der Schulsprache unterrichtet werden. Ziel dieser Art von Angebot ist es, die Sprachkenntnisse der Schüler in anderen Sprachen als der Schulsprache zu verbessern.

37 Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die Erziehung der Kinder von Wanderarbeitnehmern.

38 https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

39 https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=4&pub=824

40 <https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

41 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana_äidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrätvuonna_2020.pdf

42 <https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>

Abbildung B12 untersucht die Existenz von CLIL-Programmen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich sowie den Status der Sprachen, die für die Bereitstellung von CLIL verwendet werden. Die Zahl wird durch einen Anhang (Anhang 2) ergänzt, der Einzelheiten der CLIL-Angebote in den einzelnen untersuchten Ländern enthält (Sprachen, die für die Bereitstellung von CLIL und abgedeckten Bildungsniveaus verwendet werden).

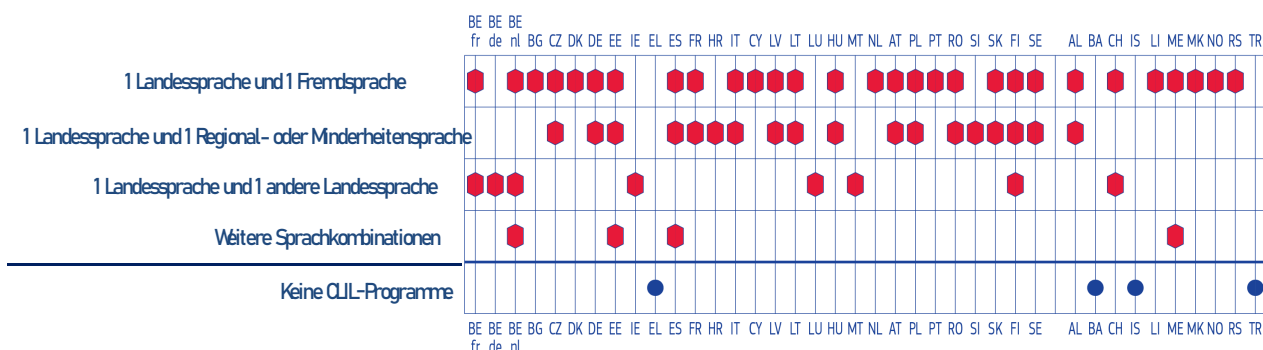
Wie die Abbildung zeigt, gibt es in nahezu allen europäischen Ländern CLIL-Programme. Nur Griechenland, Bosnien und Herzegowina, Island und Türkiye bieten keine CLIL-Programme an.

Die am weitesten verbreitete Art des CLIL-Programms, das in 29 Bildungssystemen (von 35 mit CLIL-Programmen) existiert, besteht darin, einige Fächer in der Schulsprache (Staatssprache) und anderen Fächern in einer Fremdsprache zu unterrichten. Die meisten Bildungssysteme mit dieser Art von CLIL-Programm verfügen über bis zu drei verschiedene Sprachkombinationen (z. B. Landessprache und Englisch, Landessprache und Französisch sowie Landessprache und Deutsch). In einigen Bildungssystemen liegt die Zahl der Sprachkombinationen jedoch über 10 (siehe Informationen zu Deutschland und Frankreich in Anhang 2). Unter Berücksichtigung bestimmter Fremdsprachen, in denen CLIL geliefert wird, sind Englisch, Französisch und Deutsch sowie in geringerem Maße Spanisch und Italienisch die am häufigsten verwendeten Sprachen.

Die zweithäufigste Art des CLIL-Programms, das in 18 Bildungssystemen eingeführt wird, besteht darin, einige Fächer in der Landessprache und anderen Fächern in einer Regional- oder Minderheitensprache zu unterrichten. Genau wie bei der vorherigen Art unterscheidet sich die Anzahl der Sprachkombinationen, aus denen die Schüler wählen können, je nach Bildungssystem. Sie können zwischen einer Sprachoption (z. B. Landessprache und Polnisch in Tschechien) und mehr als 10 Optionen (in Frankreich, Ungarn und Rumänien) wählen.

Eine andere Art von CLIL-Programm findet sich in Ländern mit mehreren Landessprachen (siehe Abbildung A1), die oft über Programme verfügen, die unterschiedliche Themen in zwei Landessprachen anbieten. Diese Art von CLIL-Programmen gibt es in Belgien, Irland, Luxemburg, Malta, Finnland und der Schweiz.

Eine begrenzte Anzahl von Ländern bietet CLIL-Programme an, die nicht in die oben genannten Kategorien fallen. So werden in der flämischen Gemeinschaft Belgiens einige CLIL-Programme parallel in mehr als zwei Sprachen unterrichtet, insbesondere in zwei oder allen drei Landessprachen (siehe Abbildung A1) und einer Fremdsprache. Ebenso gibt es in Spanien CLIL-Programme mit mehr als zwei Sprachen und darüber hinaus Programme, in denen einige Fächer in einer Regionalsprache unterrichtet werden und einige in einer Fremdsprache unterrichtet werden (die staatliche Sprache – Spanisch – wird in diesen Programmen nur im Rahmen des Fachs Lengua Castellana y Literatura verwendet). Diese Art von CLIL-Programm findet sich auch in Estland und Montenegro, wo einige Schulen Programme anbieten, die einige Fächer in einer Minderheitensprache (Russisch in Estland und Albanisch in Montenegro) und andere in einer Fremdsprache (Englisch in beiden Ländern) anbieten.



Quelle: Eurydice.

Abbildung B12: Vorhandensein von CLIL-Programmen und Status der im CLIL verwendeten Sprachen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt die Sprachkombinationen, die in CLIL gemäß dem Curriculum oder anderen Lenkungsdocumenten der obersten (Bildungs-)Behörden verwendet werden (Ausnahmen, in denen die Sprachen nicht in diesen Dokumenten angegeben sind, sind in den länderspezifischen Anmerkungen in Anhang 2) aufgeführt.

Die angezeigte Bestimmung deckt mindestens ein Bildungsniveau im Bereich ISCED 1 bis 3 ab. Die Zahl gibt nicht die Ebene an. Diese Informationen sind in Anhang 2 enthalten.

Der Begriff „Regional- oder Minderheitensprache“, wie er in der Abbildung verwendet wird, umfasst den Begriff „nicht-territoriale Sprachen“. Die Zahl berücksichtigt Regional- oder Minderheitensprachen mit offiziellem Status und ohne offiziellen Status. Die Abbildung umfasst nicht:

- Bildungsprogramme, die in Muttersprache für Schüler angeboten werden, deren Beherrschung der Schulsprache nicht ausreicht (siehe Abbildung E9);
- Programme an internationalen Schulen.

Definitionen von „Content and Language Integrated Learning (CLIL)“, „Fremdsprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Sprache der Schule“, „Nichtterritoriale Sprache“, „Regional- oder Minderheitensprache“, „Staatssprache“ und „Hochschulbehörde“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen am Ende von Anhang 2.

Während keines der untersuchten Bildungssysteme alle (vier) Arten von CLIL-Programmen in Abbildung B12 umfasst, verfügen vier über drei Programmtypen (die flämische Gemeinschaft Belgiens, Estlands, Spaniens und Finnlands). In 16 Bildungssystemen gibt es zwei Arten von CLIL-Programmen. Die meisten Bildungssysteme mit zwei Arten von CLIL-Programmen bieten Programme in der Landessprache und einer Fremdsprache sowie in der Landessprache und in einer Regional- oder Minderheitensprache (Tschechien, Deutschland, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, Ungarn, Österreich, Polen, Rumänien, Slowakei, Schweden und Albanien). In 15 Bildungssystemen gibt es nur eine Art CLIL-Programm. Dies betrifft am häufigsten die Landessprache und eine Fremdsprache (Bulgarien, Dänemark, Zypern, die Niederlande, Portugal, Liechtenstein, Nordmazedonien, Norwegen und Serbien). Andere Regelungen in den Bildungssystemen mit einer Art CLIL-Programm umfassen Programme mit zwei Landessprachen (die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Irlands, Luxemburgs und Maltas) und solche, die die Landessprache mit einer Regional- oder Minderheitensprache (Kroatien und Slowenien) kombinieren.

Es gibt keine Hinweise darauf, dass sich die CLIL-Programme auf ein bestimmtes Bildungsniveau konzentrieren. In der Tat gibt es in den meisten europäischen Ländern CLIL-Programme in allen untersuchten Bildungsstufen, d. h. Primar-, Sekundar-, Sekundarstufe II und Sekundarstufe II. Allerdings bieten Länder oft spezifische Sprachoptionen nur auf bestimmten Bildungsniveaus an. Dies bedeutet, dass nicht alle CLIL-Optionen, die in einem Land bestehen, auf allen Bildungsstufen verfügbar sind (Details siehe Anhang 2).

KAPITEL C TEILNAHME

ABSCHNITT I – ANZAHL DER VON DEN STUDIERENDEN GELERNTEN FREMDSPRACHEN

Sicherzustellen, dass alle Studierenden die Möglichkeit haben, Fremdsprachen zu lernen, ist ein europäisches politisches Ziel. Im Jahr 2002 einigten sich die politischen Entscheidungsträger auf der Tagung des Europäischen Rates in Barcelona darauf, wie wichtig es ist, „mindestens zwei Fremdsprachen ab einem sehr frühen Alter zu unterrichten“⁴³. In der Empfehlung des Rates von 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen⁴⁴ wurde dieses Ziel bekräftigt, indem die Mitgliedstaaten aufgefordert wurden, allen jungen Menschen zu helfen, bis zum Ende der Sekundarstufe II Kompetenzen in zwei anderen Sprachen als ihrer Schulsprache zu erwerben. Junge Menschen sollten in der Lage sein, eine dieser beiden Sprachen effektiv für soziale, Lern- und berufliche Zwecke zu nutzen, und die andere, um mit anderen mit einem gewissen Sprachniveau zu interagieren.

In Anbetracht des oben genannten Ziels, junge Menschen mit Kompetenzen in zwei Fremdsprachen auszustatten, werden in diesem Abschnitt Daten über die Anzahl der von den Studierenden erlernten Fremdsprachen nach Bildungsniveau und -pfad vorgestellt. Genauer gesagt konzentriert sie sich auf den Prozentsatz der Schüler, die eine Fremdsprache auf Primarstufe lernen (siehe Abbildung C1) und zwei oder mehr Fremdsprachen auf Sekundarstufe II (siehe Abbildung C3). Die Unterschiede in diesen Prozentsätzen zwischen 2013 und⁴⁵2020 werden ebenfalls erörtert (siehe Abbildungen C2 und C4). Darüber hinaus werden in diesem Abschnitt die Unterschiede im Fremdsprachenlernen zwischen Schülern der allgemeinen Bildung und Studierenden der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf Sekundarstufe II im Jahr 2020 (siehe Abbildung C5) untersucht und mit 2013 verglichen (siehe Abbildung C6). Schließlich zeigt sie die durchschnittliche Anzahl der Fremdsprachen, die von Schülern im Primar- und Sekundarbereich gelernt werden (siehe Abbildung C7).

Der Abschnitt verwendet Daten aus der Eurostat/UOE-Datenerhebung über die Anzahl der Sprachen, die von den Studierenden in bestimmten Bezugsjahren gelernt wurden. Die meisten der vorgelegten Daten berücksichtigen die Schülerschaft auf einem bestimmten Bildungsniveau, d. h. Primar-, Sekundarstufe II oder Sekundarstufe II⁴⁶. Daher zeigen die Daten nicht auf, welche Sprachen und die Anzahl der Sprachen die Schüler während jedes Schuljahres auf jedem Bildungsniveau lernen, sondern bieten ein Gesamtbild der Sprachen, die die Schüler lernen (und wie viele sie lernen) in allen Klassen in einem Bildungsniveau in einem bestimmten Bezugsjahr. Ein Indikator im Abschnitt (siehe Abbildung C1b) liefert jedoch altersbezogene Daten und ermöglicht somit ein besseres Verständnis der Anzahl der Sprachen, die Schüler in einem bestimmten Alter lernen.

43 Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Europäischer Rat vom 15./16. März 2002 in Barcelona, C/02/930.

44 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 17).

45 Die Bezugsjahre sind die Schuljahre 2012/2013 bzw. 2019/2020.

46 Eurostat-Daten, die als Grundlage für Kapitel C verwendet werden, beziehen sich auf Studenten, die formale Bildungsprogramme auf der Primar-, Sekundarstufe II und Sekundarstufe II absolvieren. Je nach Land und Organisation seines Bildungssystems können (oder nicht) Schüler außerhalb der typischen Altersgruppe, die mit diesen Niveaus verbunden ist, erfasst werden. Beispielsweise kann die „zweite Chance“ Erwachsenenbildung einbezogen werden, wenn sie Teil des formalen Bildungssystems auf diesen Bildungsniveaus ist. Informationen darüber, ob die Länderdaten Erwachsenenbildungsprogramme umfassen, finden Sie in den nationalen Qualitätsberichten, Abschnitt 6.3.1. (siehe Website von Eurostat (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm)). Darüber hinaus beziehen sich die Eurostat-Daten auf alle (oberen sekundären) Berufsbildungsprogramme, die in einem Land existieren, während die Daten von Eurydice nur Programme mit dem ISCED-Code 354 berücksichtigen (siehe Abbildungen B5 und B6). Daher decken Eurostat-Daten ein breiteres Spektrum an (oberen sekundären) Berufsbildungsprogrammen ab als Eurydice-Daten.

Die Eurostat/UEO-Datenerhebung umfasst nur Sprachen, die in dem von den obersten Bildungsbehörden erstellten Curriculum als Fremdsprachen gelten. Regional- oder Minderheitensprachen werden nur aufgenommen, wenn der Lehrplan sie als Alternativen zu Fremdsprachen bezeichnet. Das Studium der Sprachen, die zusätzlich zum Grundlehrplan angeboten werden, ist nicht enthalten. Die Daten über Nicht-Staatsangehörige, die ihre Muttersprache in Sonderklassen studieren oder die Sprache der Schule ihres Gastlandes studieren, sind ebenfalls ausgeschlossen.

Da die Datenerhebung von Eurostat/UEO nicht alle Bildungssysteme umfasst, für die Informationen von Eurydice verfügbar sind, fehlen in diesem Abschnitt systematisch Daten für die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Albanien, der Schweiz, Montenegro und Türkei.

AUF EU-EBENE LERNEN 86% DER GRUNDSCHÜLER MINDESTENS EINE FREMDSPRACHE

In allen Ländern mit Ausnahme Irlands⁽⁴⁷⁾ lernen die Studierenden Fremdsprachen als Pflichtfach in der Grundschulbildung. Dieses Lernen beginnt in der Regel zwischen 6 und 8 Jahren oder manchmal früher (siehe Abbildung B1). Wie Abbildung C1a zeigt, lernen 86,1 % der Primarschüler auf EU-Ebene mindestens eine Fremdsprache. Auf Länderebene können die Teilnahmequoten am Fremdsprachenlernen unter der Grundschulbevölkerung jedoch erheblich variieren, je nachdem, in welchem Alter der Fremdsprachenunterricht verpflichtend wird.

In 15 Ländern lernen mindestens 96 % der Grundschüler eine oder mehrere Fremdsprachen⁽⁴⁸⁾. In allen Fällen wird das Erlernen einer Fremdsprache spätestens im ersten Jahr der Grundschulbildung obligatorisch, was dem Alter von fünf Jahren in Malta entspricht; 7 Jahre in Kroatien, Lettland und Polen; und 6 Jahre in den übrigen 11 Ländern.

Auf EU-Ebene lernen 13,9 % der Grundschüler in der Schule keine Fremdsprache. In drei Bildungssystemen tut dies mindestens die Hälfte der Studierenden nicht. In einigen Teilen der Französischen Gemeinschaft Belgiens und in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens beträgt das Alter, in dem das Erlernen einer Fremdsprache obligatorisch wird, 10 Jahre, d. h. wenn die Schüler in der fünften (der sechs Klassen) der Grundschulbildung sind (siehe Abbildung B1); in den Niederlanden haben Schulen die Flexibilität zu entscheiden, wann die Grundschulschüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen müssen (siehe Abbildung B1).

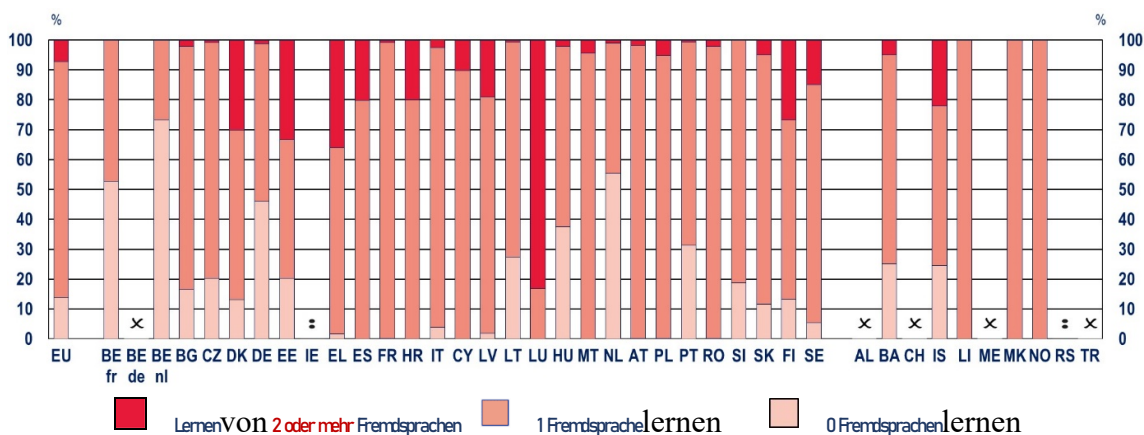
Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache wird häufig zu Beginn der Sekundarstufe II oder am Ende der Grundschulbildung obligatorisch (siehe Abbildung B1). Der Anteil der Grundschüler, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, ist daher eher gering. Auf EU-Ebene liegt sie bei 7,2 %. Rund 30 % der Grundschüler lernen jedoch zwei oder mehr Fremdsprachen in Dänemark, Estland und Griechenland, und der Prozentsatz ist in Luxemburg (83,2 %) deutlich höher, wo das Erlernen einer zweiten Sprache im Alter von sechs Jahren obligatorisch wird.

Abbildung C1b zeigt nach Alter den Prozentsatz der Schüler, die eine Fremdsprache in der Grundschulbildung lernen. Diese Informationen sind jedoch nicht für alle in Abbildung C1a dargestellten Bildungssysteme verfügbar.

47 In Irland gibt es keinen Fremdsprachenunterricht in der Grundschulbildung. Die Studierenden müssen die beiden Landessprachen studieren: Englisch und Irisch. Allerdings wird keiner von ihnen im Lehrplan als Fremdsprache angesehen.

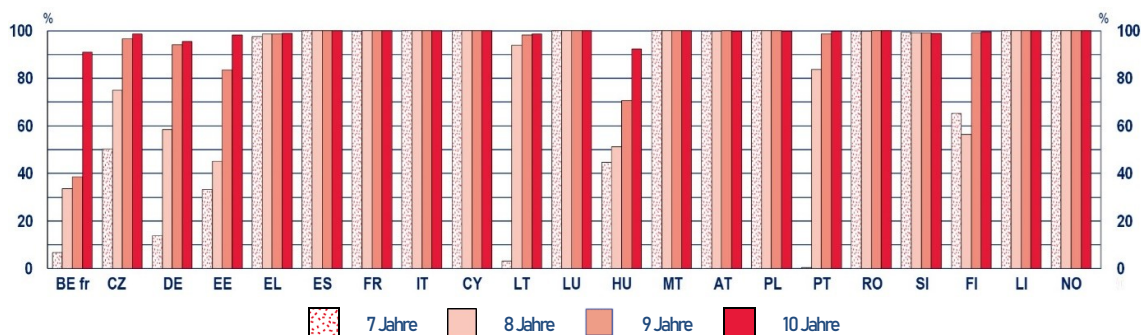
48 EI, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK und NO.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uoe_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 18 Abbildung C1a: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen im Primarbereich (ISCED 1) lernen, nach Anzahl der Sprachen, 2020



Quelle: Eurydice-Berechnungen auf der Grundlage nicht veröffentlichter Eurostat/UOE-Daten (zuletzt aktualisiert am 29. September 2022).

Abbildung 19 Abbildung C1b: Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache im Primarbereich (ISCED 1) lernen, nach Alter, 2020

Erläuterungen

Der Prozentsatz der Schüler, die 0, 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, wird für alle Schüler in allen Jahren der ISCED 1 (Abbildung C1a) oder eines bestimmten Alters in ISCED 1 (Abbildung C1b) berechnet, auch wenn das Fremdsprachenlernen nicht in den ersten Jahren auf diesem Niveau beginnt. Konkret wird die Zahl der Schüler, die 0, 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, durch die Summe der Schüler geteilt, die 0, 1 und 2 (oder mehr) Fremdsprachen in allen Jahren der ISCED 1 (Abbildung C1a) oder eines bestimmten Alters in ISCED 1 (Abbildung C1b) lernen.

Die Teilnahme an der Erhebung von Altersdaten ist freiwillig. Daher werden weniger Bildungssysteme abgedeckt.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr der Daten in Abbildung C1a ist 2019 (Daten für 2020 waren zum Datenextraktionsdatum nicht verfügbar).

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Irland: die Quelldaten für die Abbildung C1a wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren').

Luxemburg: die Quelldaten für die Abbildung C1a für „0 Sprachen“ wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren').

Serbien: dieses Land ist in der UOE-Datenerhebung enthalten [educ_uae_lang02], aber es liegen keine Daten vor.

In Abbildung C1b entspricht das erwähnte Alter dem tatsächlichen Alter der Schüler und nicht ihrem fiktiven Alter (das Alter, das ein Schüler in einer bestimmten Klasse haben soll). Dies kann zu einigen Diskrepanzen zwischen den Regelungen bezüglich des Anfangsalters für das Erlernen von Fremdsprachen und der tatsächlichen Teilnahme am Sprachenlernen führen, da sich einige Schüler möglicherweise nicht in der Note befinden, in der sie sich befinden sollen. So hätten beispielsweise in der französischen Gemeinschaft Belgiens alle Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache im Alter von 10 Jahren (fiktives Alter) begonnen haben müssen (siehe Abbildung B1), d. h. in der fünften Klasse der Grundschulbildung. 9,1 % der Schüler im Alter von 10 Jahren (tatsächliches Alter) lernen jedoch noch keine Fremdsprache. Die Tatsache, dass einige 10-jährige Schüler möglicherweise noch nicht in der fünften Klasse der Grundschulbildung sind, kann dies teilweise erklären. Dennoch zeigt Abbildung C1b vor allem starke Beziehungen zwischen dem offiziellen Anfangsalter für das Erlernen von Fremdsprachen (siehe Abbildung B1) und der tatsächlichen Teilnahme am Sprachenlernen.

In 13 von 21 Bildungssystemen lernen fast alle Schüler (mindestens 97 %) eine Fremdsprache in jeder Alterskategorie. In 12 dieser Bildungssysteme wird das Fremdsprachenlernen vor dem 7. Lebensjahr obligatorisch, in Slowenien wird er mit 7 Jahren obligatorisch (siehe Abbildung B1).

In den meisten Bildungssystemen, in denen das Pflichtalter für das Erlernen einer Fremdsprache später liegt, gibt es einen eindeutigen Start in die Alterskategorie, die dem obligatorischen Einstiegsalter entspricht. Dieser Start erfolgt im Alter von 8 Jahren in Tschechien, Deutschland, Litauen und Portugal; im Alter von 9 Jahren in Ungarn; und im Alter von 10 Jahren in der Französischen Gemeinschaft Belgiens. Dies korreliert mit dem Alter, in dem Fremdsprachenlernen für alle Studierenden in den jeweiligen Ländern 2021/2022 verpflichtend wird (siehe Abbildung B1).

Im Jahr 2020 (das Bezugsjahr der Daten) könnten Schulen in Estland und Finnland das Anfangsalter innerhalb einer Altersgruppe (zwischen 7 und 9 Jahren) im Einklang mit den Vorschriften der obersten Ebene festlegen. Der Anteil der Studierenden, die eine Fremdsprache lernen, nahm im Alter von 9 Jahren in beiden Ländern deutlich an. Während in Estland diese Flexibilität weiterhin gilt, wurde sie in Finnland ab 2021/2022 zugunsten eines festen Anfangsalters (7 Jahre) zurückgezogen (siehe Abbildung B2).

Abbildung C1b zeigt auch, dass Schulen in mehreren Ländern vor dem Pflichtalter Fremdsprachen in den Lehrplan einführen. Zum Beispiel in Ungarn, wo alle Schüler beginnen müssen, eine Fremdsprache im Alter von 9 Jahren zu lernen, mindestens 40 % von ihnen tun dies im Alter von 7 und 8 Jahren. Ebenso beginnen in Tschechien 50 % der Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache ein Jahr früher als das Alter, in dem sie obligatorisch wird. Dies bedeutet, dass Schulen Sprachangebote früher als erforderlich anbieten.

Darüber hinaus lernen in der französischen Gemeinschaft Belgiens mehr als 30 % der Studierenden eine Fremdsprache 2 Jahre, bevor sie für alle Schüler im Alter von 10 Jahren obligatorisch wird. Dieses Ergebnis könnte durch die unterschiedlichen Rechtsvorschriften im gesamten Gebiet erklärt werden: in einigen Teilen der Französischen Gemeinschaft Belgiens beginnen die Schüler ab dem Alter von 8 Jahren mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache als Pflichtfach (siehe Abbildung B1).

ZWISCHEN 2013 UND 2020 STIEG DER ANTEIL DER GRUNDSCHÜLER, DIE EINE FREMDSPRACHE LERNEN, IN ACHT LÄNDERN ERHEBLICH AN.

Auf EU-Ebene lernten 86,1 % der Grundschüler 2020 eine oder mehrere Fremdsprachen, verglichen mit 79,4 % im Jahr 2013. Abbildung C2 zeigt drei verschiedene Trends in diesem Zeitraum.

In der größten Gruppe der Bildungssysteme (21 Bildungssysteme) blieb die Situation relativ stabil (eine Differenz von weniger als 10 Prozentpunkten). In 12 davon lernten mehr als 90 % der Grundschüler in beiden Bezugsjahren mindestens eine Fremdsprache (in Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Zypern, Luxemburg, Malta, Österreich, Polen, Liechtenstein, Nordmazedonien und Norwegen). Auch in den anderen neun Bildungssystemen blieb die Lage relativ stabil, wenn auch mit niedrigeren Beteiligungsquoten (in den französischen und flämischen Gemeinschaften Belgiens, Bulgarien, Tschechien, Estland, Litauen, Ungarn, den Niederlanden und der Slowakei).

In einer zweiten Gruppe von acht Ländern stieg der Anteil der Grundschüler, die Fremdsprachen lernen, zwischen 2013 und 2020 um mindestens 15 Prozentpunkte. Der Anstieg liegt zwischen 15 und 25 Prozentpunkten in Griechenland, Lettland, Finnland und Schweden und mindestens 30 Prozentpunkte in Dänemark, Portugal, Rumänien und Slowenien. In vielen Fällen lässt sich der Anstieg durch Veränderungen im Alter erklären, in dem die Schüler mit dem Erlernen ihrer ersten obligatorischen Fremdsprache beginnen müssen (siehe Abbildung B2). In Finnland und Schweden, wo die Schulen in den Jahren 2013 und 2020 die Flexibilität hatten, über das Anfangsalter zu entscheiden⁴⁹, könnten die Erhöhungen der Tatsache Rechnung tragen, dass die Grundschulen bereits im Jahr 2020 Fremdsprachen eingeführt haben als 2013.

Schließlich ist in Deutschland der gegenteilige Trend zu beobachten, da der Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache lernen, um 13,5 Prozentpunkte zurückging, von 67,9 % im Jahr 2013 auf 54,4 % im Jahr 2020 (dies könnte jedoch, wie der länderspezifische Hinweis zu dieser Zahl nahelegt, teilweise mit methodischen Veränderungen zusammenhängen).

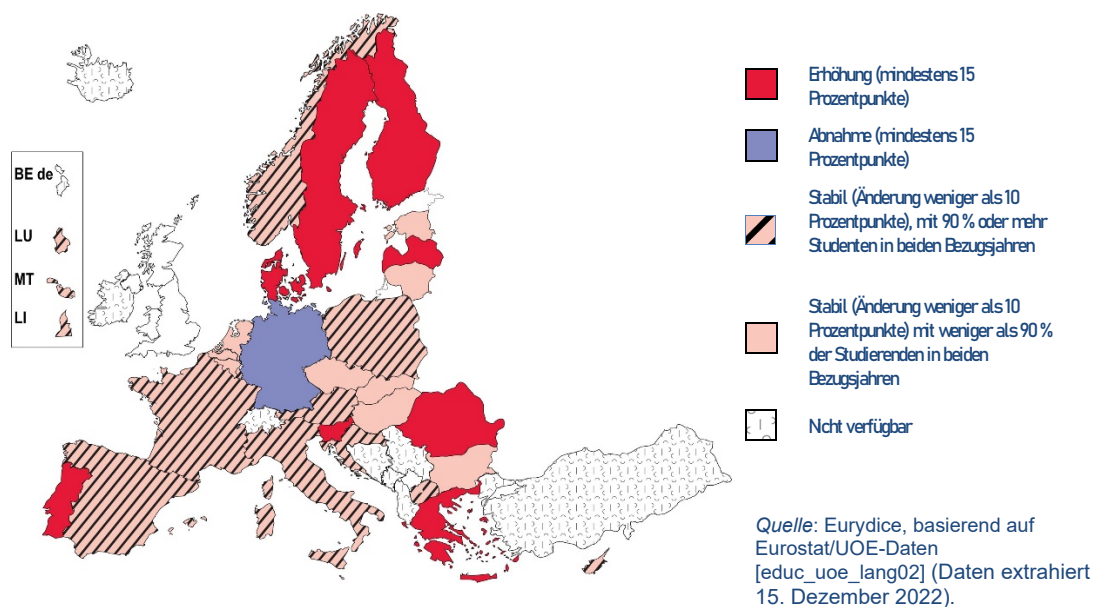


Abbildung 20 Abbildung C2: Trends beim Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache in der Grundschulbildung (ISCED 1) lernen, 2013 und 2020

Erläuterungen

Der Prozentsatz der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache lernen, wird für alle Schüler in allen Jahren der ISCED 1 berechnet, auch wenn das Fremdsprachenlernen nicht in den ersten Jahren dieses Niveaus beginnt. Konkret wird die Anzahl der Schüler, die 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, durch die Summe der Schüler geteilt, die 0, 1 und 2 (oder mehr) Fremdsprachen in allen Jahren der ISCED 1 lernen.

⁴⁹ Dies ist in Schweden nach wie vor der Fall, während es in Finnland seit 2020 aufgehört hat (siehe Abbildung B2).

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Die länderspezifischen Anmerkungen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Eine methodische Anmerkung zu den Daten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Informationen zum Umfang der Eurostat/UEO-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UEO [educ_uae_lang02].

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr der Daten ist 2019 statt 2020 (zum Datenextraktionsdatum für 2020 waren keine Daten verfügbar).

Deutschland: die Quelldaten für 2013 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte verweisen Sie daher auf den Link in den Erläuterungen.

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Irland: die Quelldaten für 2013 und 2020 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren‘).

Bosnien und Herzegowina: Daten für 2013 sind nicht verfügbar.

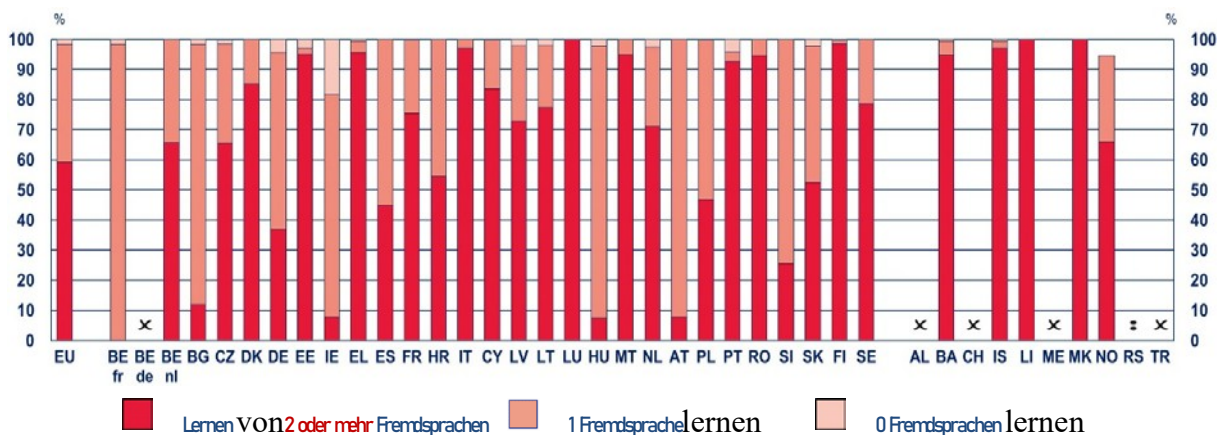
Serbien: das Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UEO aufgenommen [educ_uae_lang02], jedoch liegen keine Daten vor.

60% DER STUDIERENDEN LERNEN MINDESTENS ZWEI FREMDSPRACHEN IN DER SEKUNDARSTUFE II

In den meisten Ländern wird das Erlernen einer zweiten Sprache spätestens zu Beginn der Sekundarstufe II verpflichtend (siehe Abbildung B1).

Auf EU-Ebene lernen 59,2 % der Schüler der Sekundarstufe II zwei oder mehr Fremdsprachen. In 12 Bildungssystemen lernen mehr als 90 % der Studierenden zwei oder mehr Fremdsprachen (Estland, Griechenland, Italien, Luxemburg, Malta, Portugal, Rumänien, Finnland, Bosnien und Herzegowina, Island, Liechtenstein und Nordmazedonien). Umgekehrt lernen in fünf Bildungssystemen weniger als 15 % der Studierenden zwei Fremdsprachen oder mehr. Dies ist in der französischen Gemeinschaft Belgiens der Fall, wenn auf diesem Bildungsniveau keine Bestimmung zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache besteht. In Irland, wo das Erlernen einer zweiten Fremdsprache nicht obligatorisch ist; und in Bulgarien, Ungarn und Österreich, wo das Erlernen einer zweiten Sprache nur in der Sekundarstufe II obligatorisch wird. Sechs weitere Bildungssysteme, in denen während der Sekundarstufe II nur eine Fremdsprache obligatorisch ist, bieten allen Studierenden die Möglichkeit, auf diesem Bildungsniveau eine zusätzliche Fremdsprache zu nehmen (siehe Abbildung B4). In diesen Bildungssystemen (Spanien, Kroatien, Slowenien, Slowakei, Schweden und Norwegen) haben sich mindestens ein Viertel der Studierenden dafür entschieden, zwei Fremdsprachen auf Sekundarstufe II zu lernen, wobei die Teilnahmequoten zwischen 25,6 % in Slowenien und 78,6 % in Schweden liegen.

Abbildung C3 zeigt auch, dass 98,4 % der Schüler der Sekundarstufe II in der EU mindestens eine Fremdsprache lernen. Nur in Irland übersteigt der Anteil der Studierenden, die keine Fremdsprache im Sekundarbereich II lernen, 5 %. In diesem Land lässt sich der relativ hohe Anteil (16,1 %) teilweise dadurch erklären, dass das Erlernen einer Fremdsprache in der Schulbildung nicht obligatorisch ist, sondern alle Schüler Englisch und Irisch, die beiden Amtssprachen, lernen.



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 21 Abbildung C3: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 2), nach Anzahl der Sprachen, 2020

Erläuterungen

Der Prozentsatz der Schüler, die 0, 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, wird für alle Schüler in allen Jahren der ISCED 2 berechnet. Konkret wird die Zahl der Schüler, die 0, 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, durch die Summe der Schüler geteilt, die 0, 1 und 2 (oder mehr) Fremdsprachen in allen Jahren der ISCED 2 lernen.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Luxemburg: die Quelldaten für die Abbildung C3 für „0 Sprachen“ und „1 Sprache“ wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang02], jedoch liegen keine Daten vor.

ZWISCHEN 2013 UND 2020 BLIEB DER ANTEIL DER SCHÜLER MIT NIEDRIGERER SEKUNDARSTUFE II, DIE ZWEI ODER MEHR FREMDSPRACHEN LERNEN, IN DEN MEISTEN LÄNDERN STABIL.

Auf EU-Ebene lernten 2013 und 2020 fast zwei Drittel der Schüler der Sekundarstufe II zwei oder mehr Fremdsprachen (58,4 % im Jahr 2013 gegenüber 59,2 % im Jahr 2020). Abbildung C4 zeigt die Veränderungen auf Länderebene zwischen den beiden Bezugsjahren.

In der überwiegenden Mehrheit der Bildungssysteme, in denen Daten verfügbar sind (25 von 31), ist die Differenz zwischen 2020 und 2013 gering (ein Unterschied von weniger als 10 Prozentpunkten). In 11 dieser Bildungssysteme lag der Anteil der Schüler der Sekundarstufe II, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen, in mindestens einem Bezugsjahr über 90 % (Estland, Griechenland, Italien, Luxemburg, Malta, Portugal, Rumänien, Finnland, Island, Liechtenstein und Nordmazedonien). In 14 anderen Bildungssystemen studierten weniger als 90 % der Studierenden in beiden Bezugsjahren zwei Sprachen (Bulgarien, Dänemark,

Deutschland, Irland, Spanien, Kroatien, Zypern, Lettland, Litauen, Ungarn, die Niederlande, Österreich, Schweden und Norwegen).

Der Unterschied zwischen 2013 und 2020 beim prozentualen Anteil der Schüler, die zwei Sprachen lernen, ist in sechs Bildungssystemen erheblicher. In drei von ihnen stieg der Anteil der Schüler in der Sekundarstufe II, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, um mindestens 15 Prozentpunkte. Der Anstieg lag in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens knapp über 15 Prozentpunkten, während er in Tschechien und Frankreich leicht über 20 Prozentpunkte lag. In den anderen drei Bildungssystemen mit einem erheblichen Unterschied zwischen 2013 und 2020 (Polen, Slowenien und Slowakei) ging der Anteil der Schüler der Sekundarstufe I, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, um mehr als 25 Prozentpunkte zurück. Es können unterschiedliche Gründe für diese Änderungen identifiziert werden. In der Slowakei kann der Rückgang beispielsweise damit zusammenhängen, dass jeder Schüler während der Sekundarstufe II zwei Fremdsprachen erlernen muss (siehe Abbildung B3). In Polen ist der Rückgang auf eine Umstrukturierung der Schulnoten über das Bildungsniveau zurückzuführen, jedoch bleiben die Anfangsstufe und die Anzahl der Jahre des obligatorischen zweiten Fremdspracherwerbs unverändert⁽⁵⁰⁾.

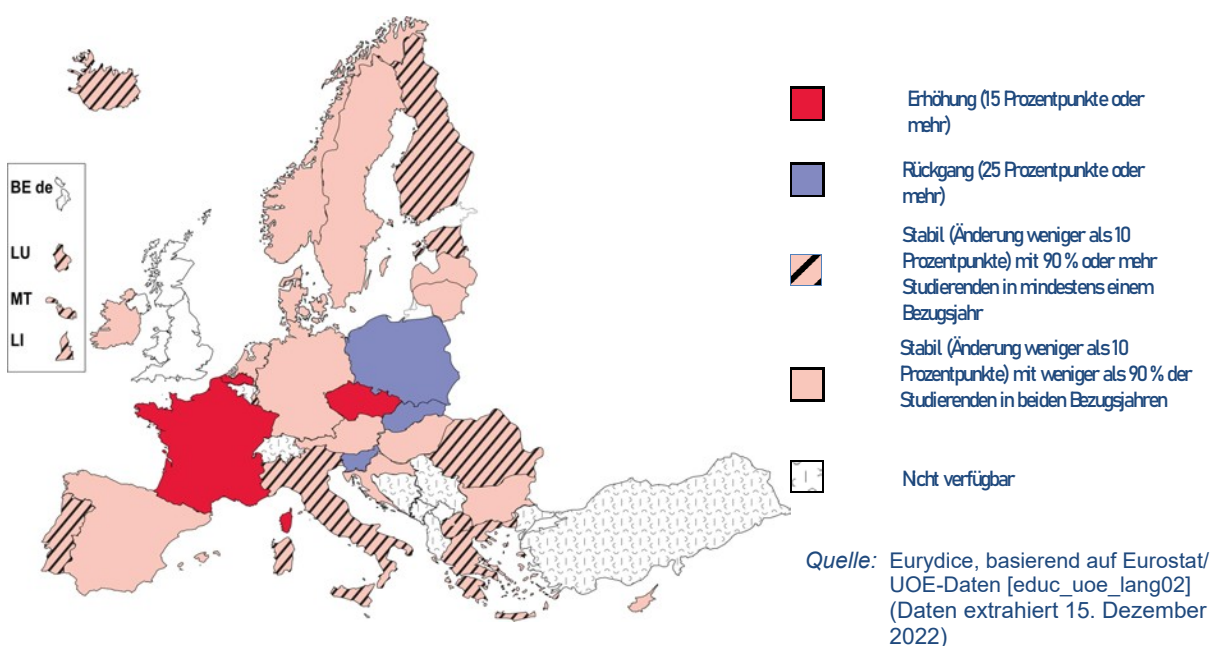


Abbildung 22 Abbildung C4: Trends beim Anteil der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 2), 2013 und 2020

Erläuterungen

Der Prozentsatz der Schüler, die zwei (oder mehr) Fremdsprachen lernen, wird für alle Schüler in allen Jahren der ISCED 2 berechnet. Konkret wird die Zahl der Schüler, die zwei (oder mehr) Fremdsprachen lernen, durch die Summe der Schüler geteilt, die 0, 1 und 2 (oder mehr) Fremdsprachen in allen Jahren der ISCED 2 lernen.

Länderspezifische Notizen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Eine methodische Anmerkung zu den Daten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

50 Ab 2016 wurden die Klassen 5 und 6, in denen das Erlernen einer zweiten Fremdsprache nicht obligatorisch ist, von der Grundschule auf die Sekundarstufe II übertragen. Unterdessen beginnt die Verpflichtung, eine zweite Fremdsprache zu lernen, noch in der 7. Klasse und dauert die gleiche Anzahl von Jahren. Weitere Informationen zu den Veränderungen in der Struktur des polnischen Bildungssystems finden Sie unter Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr) und Bosnien und Herzegowina: die Daten für 2013 liegen nicht vor.

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Deutschland: die Quelldaten für 2013 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

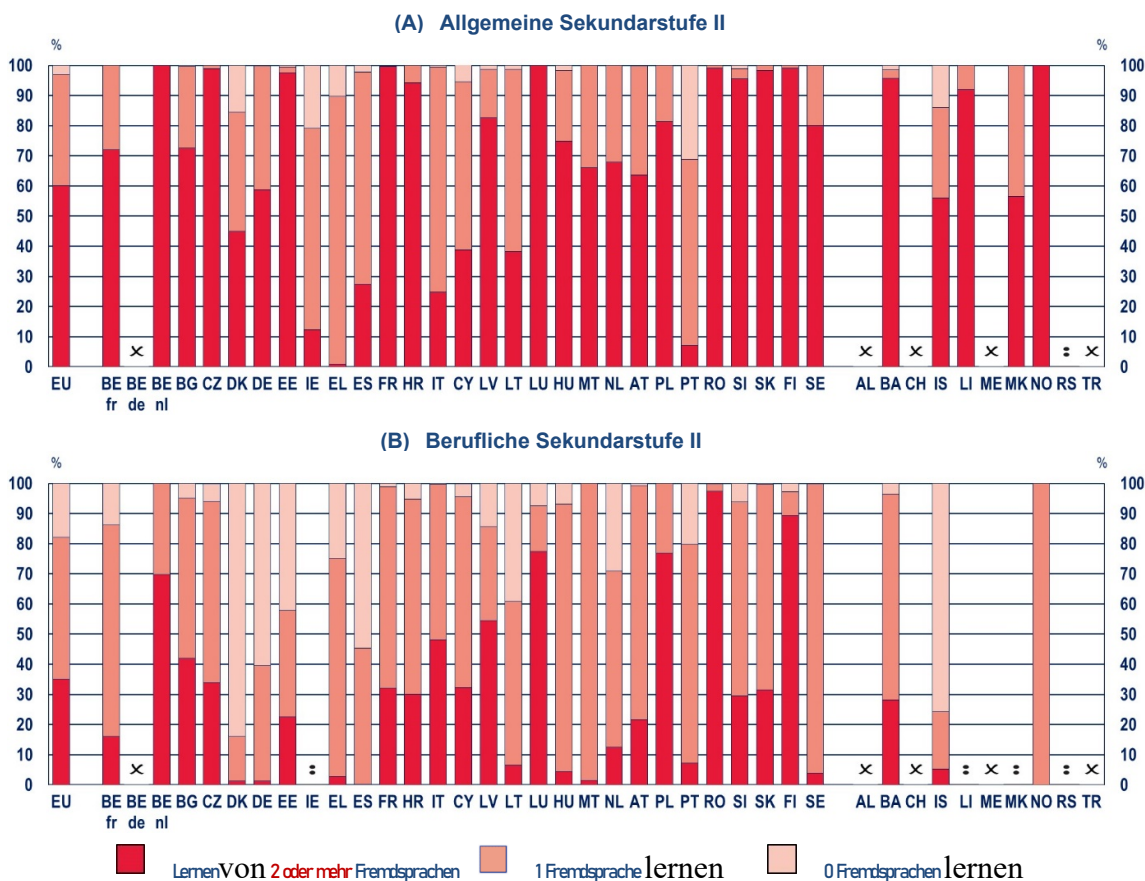
Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang02], jedoch liegen keine Daten vor.

SCHÜLER DER ALLGEMEINEN SEKUNDARSTUFE II LERNEN HÄUFIGER SPRACHEN ALS DIEJENIGEN, DIE AUF BERUFLICHEN WEGEN SIND.

In der Sekundarstufe II können die Studierenden entweder in der allgemeinen Bildung studieren, die in der Regel zur Hochschulbildung führt, oder in der beruflichen Bildung, was zu einem stärker arbeitsorientierten Studium oder direkt zum Arbeitsmarkt führt. Die damit verbundenen Bildungsprogramme sind daher auf der Sekundarstufe II oft recht unterschiedlich. Daher werden die Situationen im allgemeinen und der beruflichen Sekundarstufe für diesen und den nächsten Indikator getrennt dargestellt. Auf EU-Ebene sind fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II (48,7 %) berufsbildend ⁽⁵¹⁾. Die höchsten Anteile an Schülern der Sekundarstufe II, die an einem Berufsbildungsprogramm teilnehmen (65 % oder mehr), liegen in Tschechien, Kroatien, den Niederlanden, Österreich, Slowenien, der Slowakei, Finnland, Liechtenstein, Montenegro und Serbien. Umgekehrt sind weniger als ein Drittel der Schüler der Sekundarstufe II in Irland, Griechenland, Zypern, Litauen, Malta und Island immatrikuliert.

51 https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uae_enr.educ_uae_enrs (Daten extrahiert am 14. September 2022). Die Daten sind für 2020.



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 23 Abbildung C5: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 3), nach Anzahl der Sprachen, 2020

Erläuterungen

Der Prozentsatz der Studierenden, die 0, 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, wird für alle Schüler in allen Jahren der allgemeinen ISCED 3 (Abbildung C5a) oder der beruflichen ISCED 3 (Abbildung C5b) berechnet, auch wenn das Sprachlernen erst zum Ende des Niveaus fortgesetzt wird (siehe Abbildungen B2, B3, B5 und B6). Konkret wird die Zahl der Schüler, die 0, 1 oder 2 (oder mehr) Fremdsprachen lernen, durch die Summe der Schüler geteilt, die 0, 1 und 2 (oder mehr) Fremdsprachen in allen Jahren der allgemeinen ISCED 3 (Abbildung C5a) oder der beruflichen ISCED 3 (Abbildung C5b) lernen.

Das EU-Aggregat für berufliche ISCED 3 wird als „Definition unterscheidet, siehe Metadaten“ gekennzeichnet.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Methodische Hinweise zu den aggregierten EU- und Länderdaten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang02].

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Ungarn: die Quelldaten für allgemeine und berufliche ISCED 3 wurden als „Zeitreihenbruch“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Luxemburg: die Quelldaten für 0 Sprachen und 1 Sprache wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert; Daten können nicht existieren“).

Island: das Bezugsjahr für allgemeine und berufliche ISCED-3-Daten ist 2019 (zum Datenextraktionsdatum für 2020 waren keine Daten verfügbar).

Liechtenstein: die Quelldaten für die berufliche ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren“).

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung einfließen, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang02], jedoch liegen keine Daten vor.

Die Zahlen C5a und C5b zeigen, dass die Chance der Schüler, Fremdsprachen zu lernen, in vielen Bildungssystemen von dem Weg abhängt, dem sie folgen. Dies spiegelt die Unterschiede bei den Anforderungen in Bezug auf das obligatorische Erlernen von Fremdsprachen zwischen Schülern der allgemeinen und beruflichen Bildung wider; die Anforderungen an Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind häufig niedriger (siehe Abbildungen B5 und B6). Insbesondere ist in den meisten Bildungssystemen die Anzahl der Jahre, die das Erlernen von zwei Fremdsprachen verbracht haben, für Studenten der beruflichen Aus- und Weiterbildung geringer als für ihre Altersgenossen in der allgemeinen Bildung.

Auf EU-Ebene ist der Anteil der Studierenden, die keine Fremdsprachen lernen, sechsmal so hoch wie in der allgemeinen Bildung (18,0 % bzw. 2,9 %). Wie bereits erwähnt, wird der Prozentsatz der Schüler der Sekundarstufe II, die keine Fremdsprache lernen, auf der Grundlage der Gesamtbevölkerung der Studierenden in diesem Niveau berechnet. Im allgemeinen Sekundarbereich II hat nur Portugal mehr als 30 % der Studierenden, die im Bezugsjahr keine Fremdsprache lernen. Im berufsbildenden Sekundarbereich II hingegen lernen etwa 30 % der Studierenden oder mehr in sieben Ländern (Dänemark, Deutschland, Estland, Spanien, Litauen, Niederlande und Island) keine Fremdsprache. Von diesen ist der Prozentsatz in Dänemark (84,0 %) und Island (75,8 %) am höchsten. Die Tatsache, dass in Dänemark, Deutschland, Estland und Spanien Studenten, die Zugang zum tertiären Bildungsweg haben, nicht alle mindestens eine Fremdsprache erlernen müssen, kann diese Quote zum Teil erklären (siehe Abbildung B5).

Bei der Prüfung der Daten zum Erlernen von zwei oder mehr Fremdsprachen gibt es auch erhebliche Unterschiede zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auf Sekundarstufe II. Auf EU-Ebene lernen 60,0 % der Studierenden mindestens zwei Fremdsprachen im allgemeinen Sekundarbereich II gegenüber 35,1 % in der beruflichen Sekundarstufe II. In 13 Bildungssystemen lernen mindestens 90 % der Studierenden zwei oder mehr Fremdsprachen im allgemeinen Sekundarbereich II. Nur Rumänien hat einen so hohen Anteil an Schülern, die zwei Sprachen in der beruflichen Sekundarstufe II lernen. Umgekehrt haben zwei Bildungssysteme in der allgemeinen Bildung (Griechenland und Portugal) im Vergleich zu 11 in der beruflichen Bildung weniger als 10 % der Schüler, die zwei oder mehr Fremdsprachen auf Sekundarstufe II lernen.

ZWISCHEN 2013 UND 2020 STIEG DER ANTEIL DER SCHÜLER DER SEKUNDARSTUFE II, DIE ZWEI ODER MEHR SPRACHEN LERNEN, IN SEHR WENIGEN LÄNDERN AN.

Die Zahlen C6a und C6b zeigen die Veränderungen, die sich zwischen 2013 und 2020 am Prozentsatz der Schüler, die zwei oder mehr Fremdsprachen im allgemeinen und die berufliche Sekundarstufe II lernen, ereigneten.

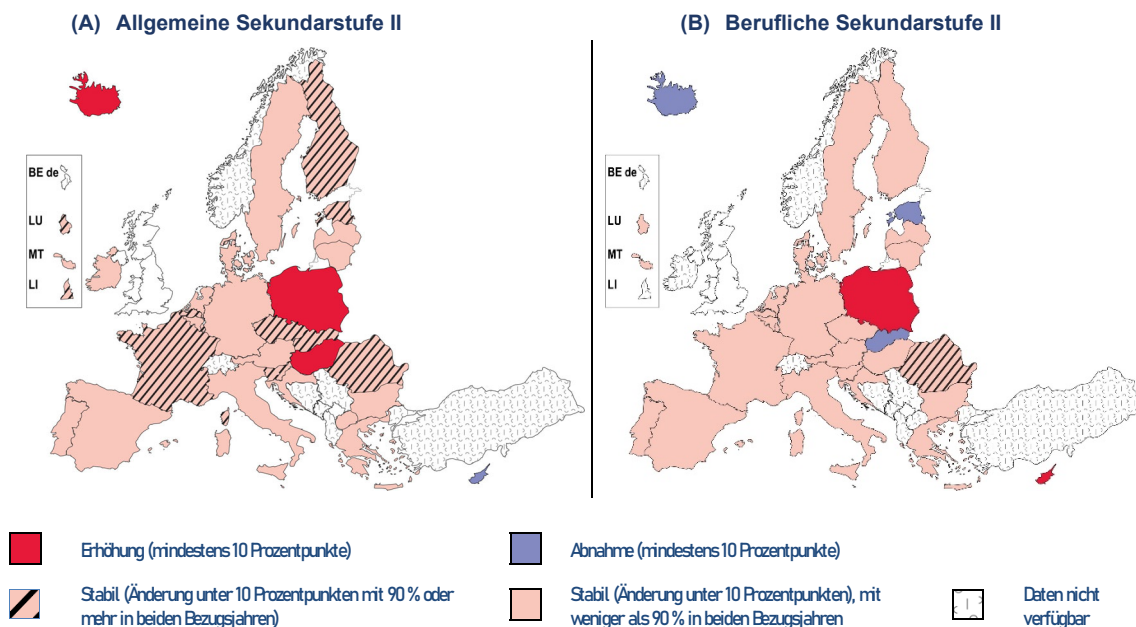
Im allgemeinen Sekundarbereich II lernten 60,0 % der Schüler 2020 auf EU-Ebene zwei oder mehr Fremdsprachen, was sehr ähnlich ist wie 2013 (58,4 %). Wie bereits erwähnt, wird der Prozentsatz der Schüler nach Anzahl der erlernten Sprachen auf der Grundlage aller Schüler aller Klassen dieses Bildungsniveaus berechnet.

In fast allen Bildungssystemen, in denen Daten verfügbar sind (27 von 31 Bildungssystemen), blieb der Anteil der Studierenden der allgemeinen Bildung, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen, zwischen 2013 und 2020 stabil (d. h. weniger als 10 Prozentpunkte). In 10 dieser Bildungssysteme liegt der Anteil der Schüler, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, in beiden Bezugsjahren über 90 %. In den 17 anderen Bildungssystemen beträgt der Anteil der Schüler, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, in beiden Bezugsjahren weniger als 90 %.

Im Gegensatz zum vorherrschenden Stabilitätsbild verzeichneten drei Länder zwischen 2013 und 2020 einen Unterschied von mindestens 10 Prozentpunkten im Anteil der Studierenden, die mindestens zwei Fremdsprachen im allgemeinen Sekundarbereich II lernen. Dieser Anteil ging in Zypern (um 45 Prozentpunkte) zurück, während er in Polen (um 12,2 Prozentpunkte) und Island (um 37,6 Prozentpunkte) zunahm. Die Änderung der Beteiligungsquote in Zypern kann durch eine Reform erklärt werden, durch die das Alter gesenkt wurde, in dem das Erlernen einer zweiten Fremdsprache nicht mehr obligatorisch ist (siehe Abbildung B3).

In der beruflichen Sekundarstufe II lernten 2013 und 2020 etwas mehr als ein Drittel der Studierenden zwei oder mehr Fremdsprachen (34,1 % im Jahr 2013 gegenüber 35,1 % im Jahr 2020). Wie in der allgemeinen Bildung gab es in der überwiegenden Mehrheit der Bildungssysteme, in denen Daten verfügbar sind (23 von 28), einen geringfügigen Unterschied in den Anteilen der Studierenden, die in den Jahren 2013 und 2020 mindestens zwei Fremdsprachen in der beruflichen Bildung lernten (d. h. weniger als 10 Prozentpunkte). Mit Ausnahme Rumäniens lagen diese Anteile in beiden Bezugsjahren bei weniger als 90 %.

Zwischen 2013 und 2020 gab es in fünf Ländern jedoch einen erheblichen Unterschied (mindestens 10 Prozentpunkte) im Anteil der Studierenden der beruflichen Bildung, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen. In Zypern und Polen stieg der Anteil an; in Estland, der Slowakei und Island ging sie zurück (um 39,7, 35,0 bzw. 10,6 Prozentpunkte).



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 24 Abbildung C6: Trends beim Anteil der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen im Sekundarbereich II lernen (ISCED 3), 2013 und 2020

Erläuterungen

Der Prozentsatz der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, wird für alle Schüler in allen Jahren der allgemeinen ISCED 3 (Abbildung C6a) oder der beruflichen ISCED 3 (Abbildung C6b) berechnet, auch wenn das Lernen

erst zum Ende dieses Niveaus fortgesetzt wird. Konkret wird die Zahl der Schüler, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, durch die Summe der Schüler geteilt, die 0, 1 und 2 (oder mehr) Fremdsprachen in allen Jahren der allgemeinen ISCED 3 (Abbildung C6a) oder der beruflichen ISCED 3 (Abbildung C6b) lernen.

Länderspezifische Notizen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Für methodische Hinweise zu den Daten siehe https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) und https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educuae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informationen zum Umfang der Eurostat/UAO-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UAO [educ_uae_lang02].

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Irland: die Quelldaten für die berufliche ISCED 3 aus dem Jahr 2013 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Ungarn: die Quelldaten für das Jahr 2020 für allgemeine und berufliche ISCED 3 wurden als „Zeitreihenbruch“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Bosnien und Herzegowina: Daten für 2013 sind nicht verfügbar.

Island: Bezugsjahr für allgemeine ISCED-3-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 sind nicht verfügbar).

Liechtenstein: die Quelldaten 2013 und 2020 für die berufliche ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Nordmazedonien: für allgemeine und berufliche ISCED 3 ist keine Aufschlüsselung verfügbar. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung einfließen, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Norwegen: die Quelldaten 2013 für allgemeine und berufliche ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlende Wertedaten können nicht existieren“).

Serbien: dieses Land ist in der UAO-Datenerhebung enthalten [educ_uae_lang02], aber es liegen keine Daten vor.

In den meisten Bildungssystemen ist der Trend in der allgemeinen und der beruflichen Sekundarstufe II gleich. Der Anteil der Schüler der Sekundarstufe II, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, blieb zwischen 2013 und 2020 in 21 Bildungssystemen stabil (d. h. weniger als 10 Prozentpunkte⁵²). Sie erhöhte sich bei beiden Arten von Bildungsprogrammen in Polen um mindestens 10 Prozentpunkte.

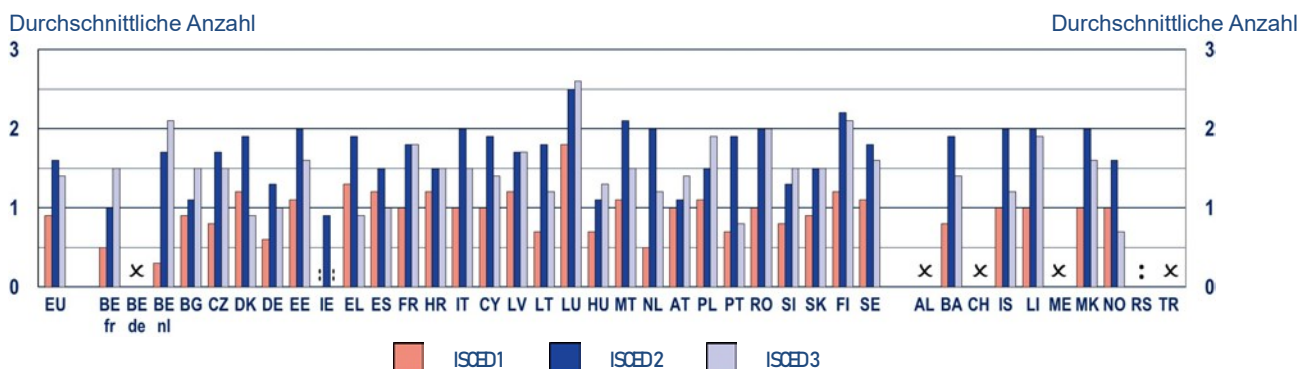
In nur wenigen Fällen unterscheiden sich die zeitlichen Unterschiede bei den Teilnahmequoten von Studierenden, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen, je nach ihrem Bildungsprogramm (d. h. allgemeine oder berufliche Sekundarstufe II). In zwei Ländern (Estland und Slowakei) ging der Anteil der Schüler in der beruflichen Bildung, die zwei oder mehr Fremdsprachen lernen, um mehr als 10 Prozentpunkte zurück, während die Situation in der allgemeinen Bildung stabil blieb. In Island erhöhte sich dieser Anteil in der allgemeinen Bildung, ging aber in den Berufsbildungsprogrammen zurück; das Gegenteil gilt in Zypern, wo es in der allgemeinen Bildung zurückging und in den Berufsbildungsprogrammen zugenommen hat.

DIE DURCHSCHNITTLICHE ZAHL DER VON SCHÜLERN ERLERNTEN FREMSPRACHEN ERREICHT IN DER SEKUNDARSTUFE II ZWEI HÄUFIGER ALS IN DER SEKUNDARSTUFE II.

52 Be fr, BE nl, BG, CZ, DK, DE, EL, ES, FR, HR, IT, LV, LT, LU, MT, NL, AT, PT, SI, FI und SE.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Die Berechnung der durchschnittlichen Zahl der Fremdsprachen, die die gesamte Schulbevölkerung auf einem bestimmten Bildungsniveau gelernt hat, ermöglicht einen klaren Vergleich zwischen den Ländern. Diese Informationen werden anhand des Bildungsniveaus in Abbildung C7 dargestellt, wobei die Sekundarstufe II einschließlich Schülern sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Bildung berücksichtigt wird.



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang03] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 25 Abbildung C7: Durchschnittliche Anzahl der Fremdsprachen pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2020

Erläuterungen

Die durchschnittliche Anzahl der erlernten Fremdsprachen wird für alle Schüler in allen Jahren des jeweiligen Bildungsniveaus berechnet, unabhängig davon, ob sie eine oder mehrere Fremdsprachen in allen Klassen lernen.

Das EU-Aggregat 2020 für ISCED 3 wird als „Definition unterscheidet, siehe Metadaten“ gekennzeichnet.

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Methodische Hinweise zu den Daten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadaten/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu diesem Kapitel.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang03].

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED 1 ist 2019 (Daten zu ISCED 1 für 2020 sind nicht verfügbar).

Deutschland: die Quelldaten für ISCED 2 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Griechenland: die Quelldaten für ISCED 3 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Irland: die Quelldaten für ISCED 1 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Ungarn: die Quelldaten für ISCED 3 wurden als „Break in time series“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Island: das Bezugsjahr für ISCED 3 ist 2019 (Daten zu ISCED 3 für 2020 sind nicht verfügbar).

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang03], jedoch liegen keine Daten vor.

Der Unterricht in einer zweiten Sprache beginnt oft am Ende der Grundschulbildung oder am Beginn der Sekundarstufe II (siehe Abbildung B1). Dies erklärt, warum die durchschnittliche Zahl der Fremdsprachen, die in den europäischen Bildungssystemen gelernt werden, im Primarbereich systematisch unter 2,0 liegt, obwohl sie in der Regel zwischen 0,5 und 1,2 liegt. Der Durchschnitt ist der höchste in Luxemburg (1,8), wo das Alter, in dem Kinder beginnen, ihre zweite Fremdsprache zu lernen, das jüngste ist (im Alter von 6 Jahren). Umgekehrt ist die geringste Zahl von Fremdsprachen, die in der Grundschulbildung gelernt werden, in der flämischen Gemeinschaft Belgiens (0,3), wo das Erlernen einer ersten Fremdsprache im Alter von 10 Jahren obligatorisch wird.

Sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II liegt die durchschnittliche Zahl der Fremdsprachen zwischen 1,0 und 1,9 in den meisten Bildungssystemen. Darüber hinaus beträgt diese Zahl mindestens 2,0 für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II in nur drei Bildungssystemen (Luxemburg, Rumänien und Finnland). In acht anderen Bildungssystemen erreicht sie 2,0 oder mehr für eines der beiden Bildungsstufen. In sieben dieser Bildungssysteme erreicht die Zahl durchschnittlich 2,0 nur in der Sekundarstufe II (Estland, Italien, Malta, Niederlande, Island, Liechtenstein und Nordmazedonien). Umgekehrt erreicht der Durchschnitt in der flämischen Gemeinschaft Belgiens nur 2,0 im Sekundarbereich II. Die niedrigsten Durchschnittswerte (unter 1,0) sind für die Sekundarstufe I in Dänemark, Griechenland, Portugal und Norwegen und für die Sekundarstufe II in Irland zu verzeichnen.

ABSCHNITT II – FREMDSPRACHEN, DIE VON DEN STUDIERENDEN GELERNT WERDEN

Die Bewertung der sprachlichen Vielfalt ist eines der Kernprinzipien der EU. In der Tat verfügt die EU mit ihren 27 Mitgliedstaaten über 24 Amtssprachen. Bei der Betrachtung aller von diesem Bericht erfassten Länder, d. h. 37 europäischen Ländern, kommen zusätzliche Sprachen ins⁵³Spiel. Darüber hinaus erkennen die meisten europäischen Länder Regional- oder Minderheitensprachen innerhalb ihrer Grenzen für rechtliche oder administrative Zwecke offiziell an (siehe Abbildung A1).

Unter Berücksichtigung der Sprachenvielfalt in Europa untersucht dieser Abschnitt, welche Fremdsprachenstudierende im Primar- und (unteren und oberen) Sekundarbereich lernen (siehe Abbildungen C8-C11). Darüber hinaus werden in der Rubrik die Veränderungen der prozentualen Anteile der Schüler, die Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch zwischen 2013 und 2020 lernen (siehe Abbildung C12-C15), sowie die Unterschiede beim Fremdsprachenlernen zwischen Schülern der allgemeinen Sekundarstufe II und Schülern der beruflichen Sekundarstufe II (siehe Abbildung C16) erörtert.

Die Datenquelle ist die Eurostat/UOE-Datenerhebung, was bedeutet, dass die im ersten Abschnitt dieses Kapitels vorgestellte Einleitung zu dieser Datenerhebung auch für diesen Abschnitt gilt.

ENGLISCH IST DIE MEISTGELERNT FEMDSPRACHE IN GANZ EUROPA

Abbildung C8 zeigt, dass Englisch zweifellos die am meisten gelernte Fremdsprache in Europa ist. In fast allen europäischen Ländern ist Englisch die Sprache, die die meisten Schüler während des Primar- und (unteren und oberen) Sekundarbereichs lernen. Dies spiegelt die in Kapitel B analysierten Regelungsrahmen wider, in denen in vielen Ländern Englisch als Pflichtfach angegeben wird (siehe Abbildung B7) und/oder ein Fach, das alle Schulen in ihre Lernangebote aufnehmen müssen (siehe Abbildung B8a).

Es gibt nur sehr wenige Länder, in denen eine andere Fremdsprache als Englisch von den meisten Studenten gelernt wird. Irland, als englischsprachiges Land, ist einer von ihnen, mit Französisch als die am meisten gelernte Fremdsprache. In Luxemburg ist Deutsch die am meisten erlernte Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich II (nahe gefolgt von Französisch), während in der Sekundarstufe II alle Schüler sowohl Deutsch als auch Französisch lernen. In Liechtenstein lernen alle Schüler der Sekundarstufe II Französisch und Englisch (im Primar- und Sekundarbereich II ist Englisch die vorherrschende Sprache). In Belgien lernen die Schüler häufig die Sprachen der anderen Gemeinschaften. Insbesondere ist Französisch in der flämischen Gemeinschaft Belgiens die am meisten erlernte Sprache auf allen Bildungsniveaus. In der Französischen Gemeinschaft Belgiens dominiert Niederländisch in der Grundschulbildung (im Sekundarbereich, Englisch dominiert) ⁽⁵⁴⁾.

Der Anteil der Studierenden, die die am häufigsten verwendete Fremdsprache lernen, variiert je nach Land und Bildungsniveau (siehe Daten in Anhang 1). Diese Abweichungen lassen sich zum Teil durch unterschiedliche Dauer des obligatorischen Fremdsprachenlernens erklären (siehe Kapitel B Abschnitt I).

In der Grundschulbildung in Spanien, Zypern, Luxemburg, Malta, Österreich, Liechtenstein, Nordmazedonien und Norwegen lernen alle oder fast alle Schüler (99–100 %) die vorherrschende Fremdsprache. Im Gegensatz dazu nehmen in der flämischen Gemeinschaft Belgiens, wo Französisch die am meisten erlernte Sprache ist, nur 26,1 % der Grundschüler sie zum Thema. Der Prozentsatz ist in der französischen Gemeinschaft Belgiens ähnlich, wo 33,1 % der Grundschüler die häufigste Sprache, d. h. Holländisch, lernen. Die Prozentsätze sind auch in den Niederlanden und Ungarn relativ niedrig, wo weniger als die Hälfte aller Grundschüler (44,6 % bzw. 45,9 %) die häufigste Fremdsprache (Englisch) lernen. In allen Bildungssystemen mit einem geringeren Anteil an Grundschulschülern, die die vorherrschende

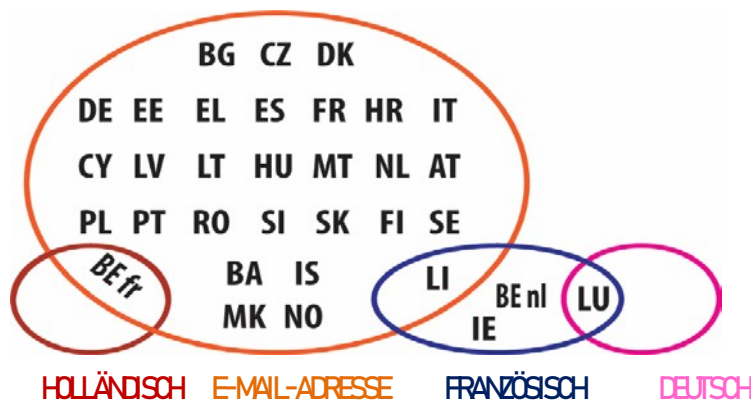
53 Einzelheiten zur Länderberichterstattung dieses Berichts finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

54 Die Datenbank Eurostat/UOE enthält keine Daten für die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens. Einzelheiten zu den Vorschriften finden Sie in Kapitel B, Abbildung B7 und den zugehörigen länderspezifischen Anmerkungen.

Fremdsprache lernen, wird das Fremdsprachenlernen relativ spät verpflichtend (siehe Abbildungen B1 und B2 für Einzelheiten des Anfangsalters).

In der Sekundarstufe II lernen in fast allen europäischen Bildungssystemen die überwiegende Mehrheit der Studierenden – mehr als 90 % – die vorherrschende Fremdsprache. Es gibt nur wenige Bildungssysteme mit einem geringeren Prozentsatz der Schüler, die die vorherrschende Sprache lernen. Eines davon ist Irland, das Land ohne Fremdsprachenpflicht (siehe Abbildungen B1 und B2), wo 49,2 % der Schüler der Sekundarstufe II Französisch lernen. In der französischen Gemeinschaft Belgiens lernen 49,7 % der Schüler der Sekundarstufe II Englisch, was in diesem Bildungsniveau vorherrschend ist (Englisch wird eng gefolgt von Niederländisch, das von 47,3 % der Schüler gelernt wird). Der Anteil der Schüler der Sekundarstufe II, die die häufigste Fremdsprache lernen, ist ebenfalls niedriger (unter 90 %) in Ungarn, wo 74,6 % der Schüler Englisch lernen.

Der Anteil der Schüler, die die vorherrschende Sprache lernen, ist im Sekundarbereich II niedriger als in der Sekundarstufe II (siehe EU-Durchschnitt in Anhang 1). Dies liegt zum Teil daran, dass einige Studierende, vor allem auf Berufswegen, keine Fremdsprachen erlernen (siehe Abbildung C5) und zum Teil, weil eine größere Vielfalt an Fremdsprachen zum Studium zur Verfügung steht (siehe Abbildung B8). Dennoch lernen in etwa der Hälfte aller europäischen Länder mehr als 90 % der Schüler der Sekundarstufe II die vorherrschende Fremdsprache. Der niedrigste Anteil liegt in drei nordischen Ländern, nämlich Dänemark, Island und Norwegen, wo nur zwischen 40 % und 60 % der Schüler der Sekundarstufe II die vorherrschende Fremdsprache (Englisch) erlernen; und in Irland, wo 50,8 % der Schüler der allgemeinen Sekundarstufe II die vorherrschende Fremdsprache (Französisch) lernen.



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uoe_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 26 Abbildung C8: Die am meisten erlernte Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2020

Erläuterungen

Länder, in denen die gleiche Sprache von den meisten Schülern in allen abgedeckten Bildungsstufen gelernt wird, werden im Hauptbereich der entsprechenden Sprache oval dargestellt. Länder, in denen die von den meisten Schülern erlernte Fremdsprache je nach Bildungsniveau unterschiedlich ist, werden an der Kreuzung der entsprechenden Ovale dargestellt. Der letztgenannte Ansatz wird auch verwendet, wenn die gleichen Prozentsätze der Schüler des gleichen Bildungsniveaus zwei verschiedene Sprachen lernen.

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien: die Amtssprachen sind Niederländisch, Französisch und Deutsch (siehe Abbildung A1). Diese Sprachen werden jedoch in abgegrenzten Sprachen verwendet und werden nicht als Verwaltungssprachen im gesamten Hoheitsgebiet des Landes anerkannt. Insbesondere gilt Französisch als Fremdsprache in der flämischen Gemeinschaft Belgiens, und Flämisch (Niederländisch) gilt als Fremdsprache in der Französischen Gemeinschaft Belgiens.

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (und werden daher in der Abbildung nicht angezeigt).

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED-1-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 1 für 2020 sind nicht verfügbar).

Irland: die Quelldaten für ISCED 1 (alle untersuchten Sprachen) wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1. Darüber hinaus wird bei ISCED 3 nur die allgemeine Bildung berücksichtigt. Dies liegt daran, dass keine aggregierten Daten über (allgemeine und berufliche) ISCED 3 vorliegen.

Luxemburg: obwohl die offiziellen Landessprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sind (siehe Abbildung A1) werden für die Zwecke der Bildungsstatistik Französisch und Deutsch als Fremdsprachen gezählt.

Malta: Englisch ist eine Amtssprache neben Maltesisch (siehe Abbildung A1), aber für die Zwecke der Bildungsstatistik wird es als Fremdsprache gezählt.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 3 für 2020 sind nicht verfügbar).

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang01], aber es liegen keine Daten vor (und werden daher nicht in der Abbildung angezeigt).

MEHR ALS 90% DER STUDIERENDEN LERNEN ENGLISCH IN MINDESTENS EINEM BILDUNGSNIVEAU IN FAST ALLEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN

Wie in der vorherigen Abbildung gezeigt, ist Englisch in Europa weit verbreitet. Auf EU-Ebene lernen 84,1 % der Grundschüler Englisch. Der Prozentsatz ist noch höher in der Sekundarstufe II, wo praktisch alle Schüler (98,3 %) Englisch lernen. Im Sekundarbereich II sinkt die Zahl auf EU-Ebene um rund 10 Prozentpunkte auf 88,1 %. Dies lässt sich durch einen geringeren Anteil von Schülern der beruflichen Bildung, die Fremdsprachen lernen (siehe Abbildung C5), und eine größere Vielfalt an Fremdsprachen durch die Sekundarstufe II erklären (siehe Abbildung B8).

Abbildung C9 zeigt die Länder, in denen ein hoher Anteil der Schüler (mehr als 90 %) Englisch lernt und zeigt die Anzahl der Bildungsniveaus mit so hohen Anteilen an. Die Zahl zeigt auch die Länder, in denen der Anteil der Schüler, die Englisch lernen, in keinem betrachteten Bildungsniveau 90 % erreicht.

In 11 Ländern (Frankreich, Kroatien, Italien, Zypern, Lettland, Malta, Österreich, Polen, Schweden, Liechtenstein und Nordmazedonien) lernen mehr als 90 % der Schüler Englisch in allen betrachteten Bildungsstufen, d. h. von Beginn der Schulbildung bis zum Abschluss der Sekundarstufe II. In zwei dieser Länder (Malta und Liechtenstein) lernen alle Schüler (100 %) während der gesamten Schulzeit Englisch. In weiteren neun Ländern (Tschechien, Griechenland, Spanien, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Finnland, Bosnien und Herzegowina und Norwegen) lernen mehr als 90 % der Studierenden Englisch in zwei Bildungsstufen und in acht Ländern (Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Litauen, Niederlande, Portugal und Island) auf einem Niveau. Wenn mehr als 90 % der Schüler Englisch in nur einem Bildungsniveau lernen, ist es immer in der Sekundarstufe II (Details siehe Anhang 1).

Im Gegensatz dazu erreicht der Anteil der Schüler, die Englisch lernen, in drei europäischen Ländern, nämlich Belgien, Luxemburg und Ungarn, in keinem erwogenen Bildungsniveau 90 %. Wie bereits dargelegt, lernen die Studierenden in Belgien und Luxemburg häufig verschiedene Landessprachen (siehe Abbildungen A1 und C8), was den niedrigeren Prozentsatz der Schüler erklärt, die Englisch lernen. Dennoch wird auch in den drei oben genannten Ländern von mehr als 70 % der Studierenden in mindestens einem Bildungsniveau Englisch gelernt (insbesondere die Sekundarstufe II in Belgien und Luxemburg sowie die Sekundarstufe II in Ungarn).

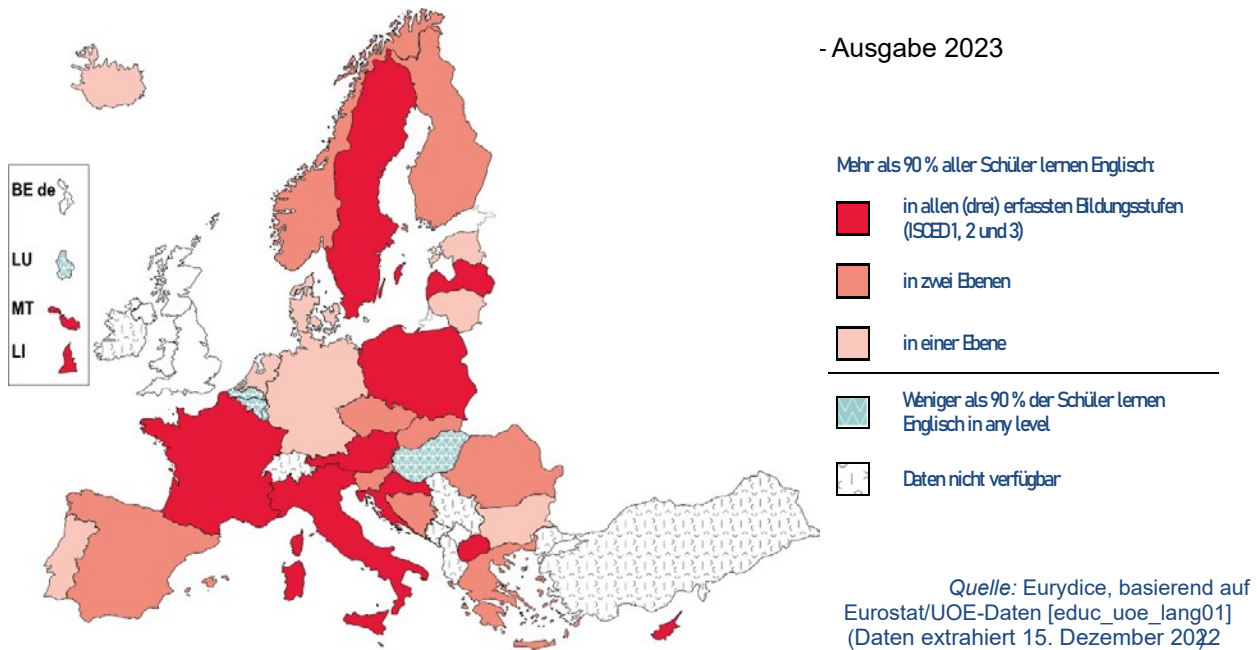


Abbildung 27 Abbildung C9: Länder mit einem hohen Anteil an Schülern (mehr als 90 %) lernen Englisch im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2020

Erläuterungen

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Methodische Hinweise zu den Daten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED-1-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 1 für 2020 sind nicht verfügbar). Darüber hinaus wurden Quelldaten für ISCED 2 als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Deutschland: die Quelldaten für ISCED 2 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Irland: die Quelldaten wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren‘).

Griechenland: die Quelldaten für allgemeine ISCED 3 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Ungarn: die Quelldaten für ISCED 3 wurden als „Break in time series“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Malta: Englisch ist eine Amtssprache neben Maltesisch (siehe Abbildung A1), aber für die Zwecke der Bildungsstatistik wird es als Fremdsprache gezählt.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 3 für 2020 sind nicht verfügbar).

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

AUF EU-EBENE SIND FRANZÖSISCH UND DEUTSCH NACH ENGLISCH DIE BELIEBTESTEN FREMDSPRACHEN

Abbildung C8 zeigt, dass Englisch in fast allen europäischen Ländern die am meisten erlernte Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich ist. Abbildung C9 zeigt, dass in fast jedem von diesem Bericht abgedeckten Land in mindestens einem Bildungsniveau mehr als 90 % der Schüler Englisch lernen. Ausgehend von den beiden vorherigen Zahlen zeigt Abbildung C10, welche Sprache die zweithäufigste Fremdsprache in den europäischen Ländern ist.

Auf EU-Ebene ist Französisch die zweithäufigste Fremdsprache in der Primar- und Sekundarstufe II. Es wird von 5,5 % bzw. 30,6 % der Schüler in diesen beiden Ebenen gelernt. Es ist auch ein beliebtes Fach in der Sekundarstufe II (18,9 % der Schüler lernen es auf EU-Ebene), kurz nach Deutsch. Französisch ist in vielen mittel- und südeuropäischen Ländern besonders beliebt. Sie ist in Deutschland, Griechenland, Spanien, Italien, Zypern, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, Portugal, Rumänien und Liechtenstein die zweithäufigste Fremdsprache auf mindestens einem Bildungsniveau (mit mindestens 10 % der Studierenden). Französisch lernen ist in den osteuropäischen Ländern (außer Rumänien) und in den nordischen Ländern weniger verbreitet (siehe Anhang 1).

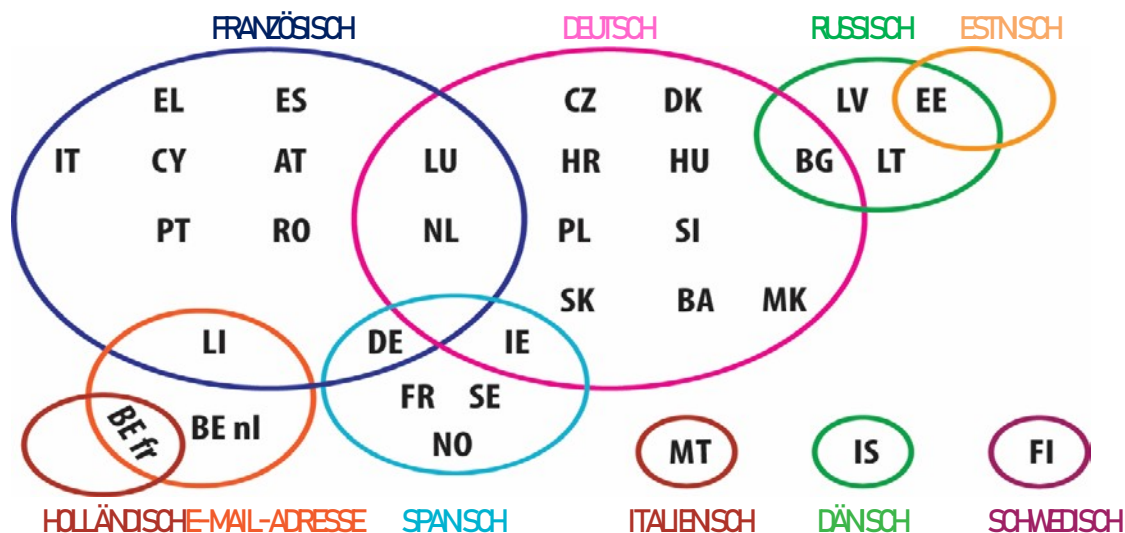
Deutsch ist in der Sekundarstufe II die zweithäufigste Fremdsprache in der EU, mit 20,0 % der Schülerinnen und Schüler. Diese Sprache wird in mittel- und südosteuropäischen Ländern (Bulgarien, Tschechien, Kroatien, Ungarn, Polen, Slowenien, Slowakei, Bosnien und Herzegowina und Nordmazedonien) sowie in Dänemark, Irland, Luxemburg und den Niederlanden weit verbreitet. Deutsch ist in den südeuropäischen Ländern (Spanien, Italien, Zypern und Portugal) und in der Französischen Gemeinschaft Belgiens und Finnlands weniger beliebt, wo weniger als 10 % der Schüler es in jedem erwogenen Bildungsniveau lernen.

Auf EU-Ebene wird Spanisch von 17,7 % der Schüler der Sekundarstufe II und 18,0 % der Schüler der Sekundarstufe II gelernt. Es ist die zweithäufigste Fremdsprache (mit mindestens 10 % der Schüler) in der Sekundarstufe II in Irland, in der Sekundarstufe II in Deutschland und sowohl in der Sekundarstufe II als auch in der Sekundarstufe II in Frankreich, Schweden und Norwegen.

Im Vergleich zu den oben genannten Sprachen wird Russisch weniger häufig gelernt, wenn man die EU als Ganzes betrachtet: nur 2,2 % der Schüler der Sekundarstufe II und 2,7 % der Schüler der Sekundarstufe II lernen es. In Bulgarien, Estland, Lettland und Litauen ist Russisch jedoch immer noch die zweithäufigste Fremdsprache auf mindestens einem Bildungsniveau. In Estland, Lettland und Litauen lernen etwa 60 % der Schüler der Sekundarstufe II Russisch.

Im Allgemeinen ist Englisch die zweithäufigste Sprache in den Bildungssystemen, wo es nicht die erste Fremdsprache ist (siehe Abbildung C8), nämlich in der Französischen Gemeinschaft Belgiens (im Primarbereich) und in der flämischen Gemeinschaft Belgiens (im Sekundarbereich). In Liechtenstein lernen alle Schüler der Sekundarstufe II sowohl Englisch als auch Französisch (und daher werden diese Sprachen sowohl in Abbildung C8 als auch in Abbildung C10 dargestellt). In Luxemburg ist Englisch die dritte Fremdsprache nach Deutsch und Französisch (und daher nicht in Abbildung C10 dargestellt).

Mehrere weniger weit verbreitete Sprachen werden in einigen Ländern entweder aus historischen Gründen oder aufgrund der geografischen Nähe gelernt. Zum Beispiel ist in Finnland, wo die zweite Landessprache (Schwedisch oder Finnisch, je nach Hauptsprache der Schule) obligatorisch ist (siehe Abbildung B7), Schwedisch die zweithäufigste Fremdsprache auf allen Bildungsstufen. In Island ist Dänisch die zweithäufigste Fremdsprache, was sich dadurch erklären lässt, dass in Island neben Englisch Dänisch obligatorisch ist (siehe Abbildung B7). In der Französischen Gemeinschaft Belgiens ist Niederländisch, eine der drei Landessprachen Belgiens, die zweithäufigste Sprache im Sekundarbereich. In Malta ist Italienisch eine beliebte Fremdsprache, die nach Englisch kommt: 55,1 % der Sekundarstufe II und 25,4 % der Schüler der Sekundarstufe II lernen es. Schließlich lernen in Estland aufgrund der großen russischsprachigen Bevölkerung 20,7 % der Schüler Estnisch als Fremdsprache in der Grundschulbildung und sind damit die zweithäufigste Fremdsprache auf diesem Bildungsniveau.



Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Abbildung 28 Abbildung C10: Die zweithäufigste Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2020

Erläuterungen

Die Zahl berücksichtigt nur Sprachen, die von mehr als 10 % der Schüler (und des entsprechenden Bildungsniveaus) gelernt wurden.

Länder, in denen die am zweithäufigsten erlernte Fremdsprache (mit mehr als 10 % der Schüler) in allen abgedeckten Bildungsstufen gleich ist, werden im Hauptbereich des betreffenden Ovals dargestellt. Länder, in denen die am zweithäufigsten erlernte Fremdsprache je nach Bildungsniveau unterschiedlich ist, werden an der Kreuzung der entsprechenden Ovale dargestellt.

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien: die Amtssprachen sind Niederländisch, Französisch und Deutsch (siehe Abbildung A1). Diese Sprachen werden jedoch in abgegrenzten Sprachen verwendet und werden nicht als Verwaltungssprachen im gesamten Hoheitsgebiet des Landes anerkannt. Insbesondere gilt Französisch als Fremdsprache in der flämischen Gemeinschaft Belgiens und Flämisch (Niederländisch) gilt als Fremdsprache in der Französischen Gemeinschaft Belgiens.

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (werden daher in der Abbildung nicht angezeigt).

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED-1-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 1 für 2020 sind nicht verfügbar).

Dänemark: die Quelldaten für ISCED 1 (alle befragten Sprachen außer Englisch, die in Abbildung C8 angezeigt wird, und „unbekannt“) wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert; Daten können nicht existieren“). Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1.

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Irland: die Quelldaten für ISCED 1 (alle untersuchten Sprachen) wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren“). Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1. Darüber hinaus wird bei ISCED 3 nur die allgemeine Bildung berücksichtigt. Dies liegt daran, dass keine aggregierten Daten über (allgemeine und berufliche) ISCED 3 vorliegen.

Luxemburg: obwohl die offiziellen Landessprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sind (siehe Abbildung A1) werden für die Zwecke der Bildungsstatistik Französisch und Deutsch als Fremdsprachen gezählt.

Finnland: Schwedisch ist eine Amtssprache neben Finnisch (siehe Abbildung A1), aber für die Zwecke der Bildungsstatistik wird es als Fremdsprache gezählt.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 3 für 2020 sind nicht verfügbar).

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uoe_lang01], aber es liegen keine Daten vor (und werden daher nicht in der Abbildung angezeigt).

FREMDSPRACHEN AUSSER ENGLISCH, FRANZÖSISCH, DEUTSCH UND SPANISCH WERDEN SELTEN GELERNT

Abbildung C11 zeigt die Länder, in denen die Fremdsprachen außer Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch von mindestens 10 % der Schüler im Primar- oder Sekundarbereich gelernt werden. Im Fall der Sekundarstufe II konzentriert sich die Zahl auf die allgemeine Bildung, um die größte Vielfalt darzustellen. Dies liegt daran, dass Berufsausbildungsstudierende tendenziell weniger Fremdsprachen lernen (siehe Abbildung C5).

Nur sechs andere Sprachen als Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch lernen 10 % oder mehr als Fremdsprachen in mindestens einem Bildungssystem und einem Bildungsniveau. Dies sind Dänisch, Niederländisch, Estnisch, Italienisch, Russisch und Schwedisch.

Auf EU-Ebene lernen 3,4 % der Schüler der allgemeinen Sekundarstufe II Italienisch (die Prozentsätze sind im Primar- und Sekundarbereich niedriger). Mehr als 10 % der Schüler lernen Italienisch in der Sekundarstufe II und/oder der allgemeinen Sekundarstufe II in Kroatien, Malta, Österreich und Slowenien. Italienisch ist besonders beliebt in Malta, wo 55,1 % der Schüler der Sekundarstufe II und 34,6 % der Schüler der allgemeinen Sekundarstufe II es lernen.

Russisch wird auf EU-Ebene von 3,0 % der Schüler im allgemeinen Sekundarbereich II gelernt (die Prozentsätze sind im Primar- und Sekundarbereich niedriger). Diese Sprache wird von mehr als 10 % der Studierenden in mindestens einem Bildungsniveau in Bulgarien, Tschechien, Estland, Lettland, Litauen, Polen und der Slowakei gelernt. Russisch ist eine ziemlich häufige Wahl in den baltischen Ländern, wo etwa 60 % der Schüler der Sekundarstufe I es lernen.

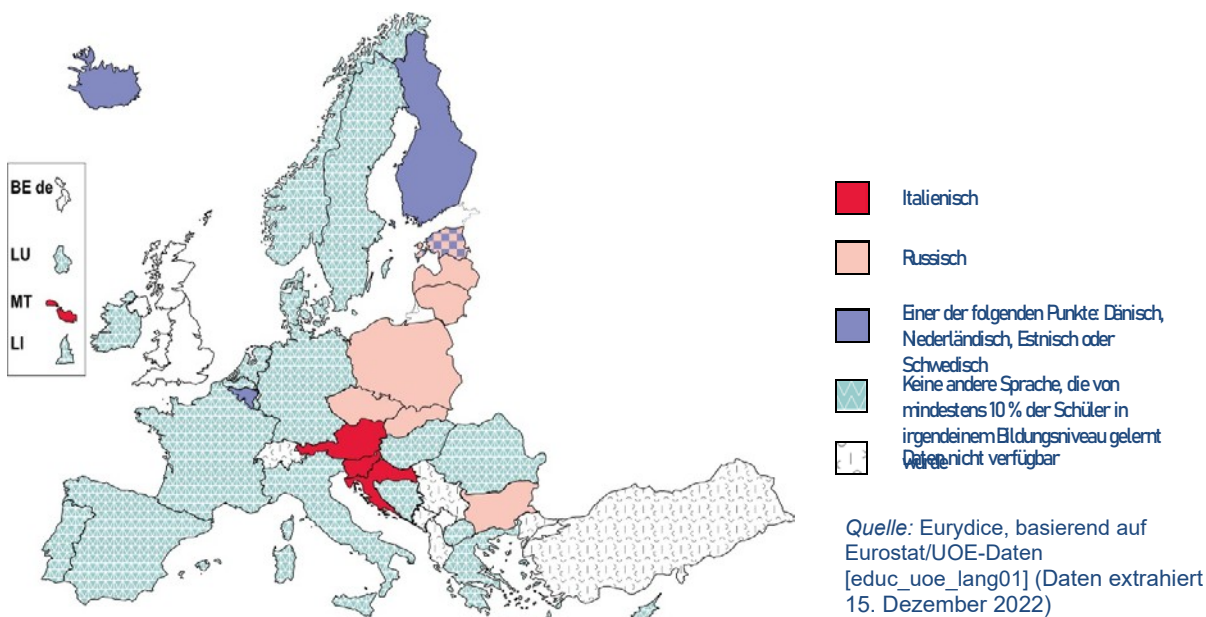


Abbildung 29 Abbildung C11: Fremdsprachen außer Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch, die von mindestens 10 % der Schüler im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich gelernt wurden (ISCED 1-3), 2020

Erläuterungen

Die Zahl berücksichtigt nur andere Sprachen als Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch, die von mindestens 10 % der Schüler gelernt wurden.

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien: die Amtssprachen sind Niederländisch, Französisch und Deutsch (siehe Abbildung A1). Diese Sprachen werden jedoch in abgegrenzten Sprachen verwendet und werden nicht als Verwaltungssprachen im gesamten Hoheitsgebiet des Landes anerkannt. Daher gilt Flämisch (Niederländisch) als Fremdsprache in der französischen Gemeinschaft Belgiens.

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Estland: in Fällen, in denen Estnisch als Zweitsprache unterrichtet wird, wird Estnisch zu statistischen Zwecken als Fremdsprache gezählt.

Finnland: Schwedisch ist eine Amtssprache neben Finnisch (siehe Abbildung A1), aber für die Zwecke der Bildungsstatistik wird es als Fremdsprache gezählt.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 (Daten zu ISCED 3 für 2020 sind nicht verfügbar).

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung einfließen, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

Einige Sprachen werden häufig nur in einem Bildungssystem erlernt. Insbesondere wird Niederländisch in der Französischen Gemeinschaft Belgiens weit verbreitet, Schwedisch wird von vielen Studenten in Finnland gelernt und Dänisch wird in Island weit verbreitet (siehe auch Abbildungen C8 und C10). In Estland, aufgrund der großen russischsprachigen Bevölkerung, studieren rund ein Fünftel der Schüler in jedem Bildungsniveau estnisch als Fremdsprache.

IMMER MEHR SCHÜLER LERNEN ENGLISCH, VOR ALLEM IN DER GRUNDSCHULBILDUNG

In fast allen europäischen Ländern ist Englisch die vorherrschende Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich (siehe Abbildung C8). Dies spiegelt die in Kapitel B analysierten Regelungsrahmen wider, in denen in vielen Ländern Englisch als Pflichtfach angegeben wird (siehe Abbildung B7) und/oder ein Fach, das alle Schulen in ihre Lernangebote aufnehmen müssen (siehe Abbildung B8a).

Auf EU-Ebene stieg der Anteil der Schüler, die Englisch lernen, zwischen 2013 und 2020 um 6,9 Prozentpunkte von 77,2 % auf 84,1 %. Der Anstieg war in der Sekundarstufe II und im allgemeinen Sekundarbereich II weniger deutlich: 1,6 bzw. 1,9 Prozentpunkte (Details siehe Anhang 1).

Abbildung C12a zeigt die Veränderungen auf Länderebene in den Anteilen der Schüler, die Englisch in der Grundschulbildung lernen. Besonders stark war die Veränderung in Rumänien, wo 2013 weniger als die Hälfte aller Grundschüler (45,3 %) Englisch lernten, während dieser Anteil im Jahr 2020 88,2 % betrug (Zunahme um 42,9 Prozentpunkte). Auch in Dänemark, Griechenland, Lettland, Portugal und Slowenien mit einem Anstieg um 23 bis 34 Prozentpunkte sowie in Finnland und Schweden, wo die Prozentsätze um 16,7 Prozentpunkte anstiegen, war der Anteil der Grundschüler, die Englisch lernen, deutlich gestiegen. Der Anstieg in den oben genannten Ländern lässt sich dadurch erklären, dass der Anteil der Grundschüler, die mindestens eine Fremdsprache erlernen (siehe Abbildung C2), und die Tatsache, dass die erste Fremdsprache häufig Englisch ist, erklärt werden kann (siehe Abbildung C8).

Abbildung C12a zeigt auch, dass 11 europäische Länder – Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Zypern, Malta, Österreich, Polen, Liechtenstein, Nordmazedonien und Norwegen – bereits 2013 einen sehr hohen Anteil an Schülern im Primarbereich hatten (mehr als 90 %). Im Gegensatz dazu lernen die Studierenden in der flämischen Gemeinschaft Belgiens und Luxemburgs in der Regel kein Englisch in der Grundschulbildung (sie lernen andere Sprachen, die in Abbildung C8) dargestellt sind, und dieses Muster bleibt im Laufe der Zeit stabil (siehe Anhang 1).

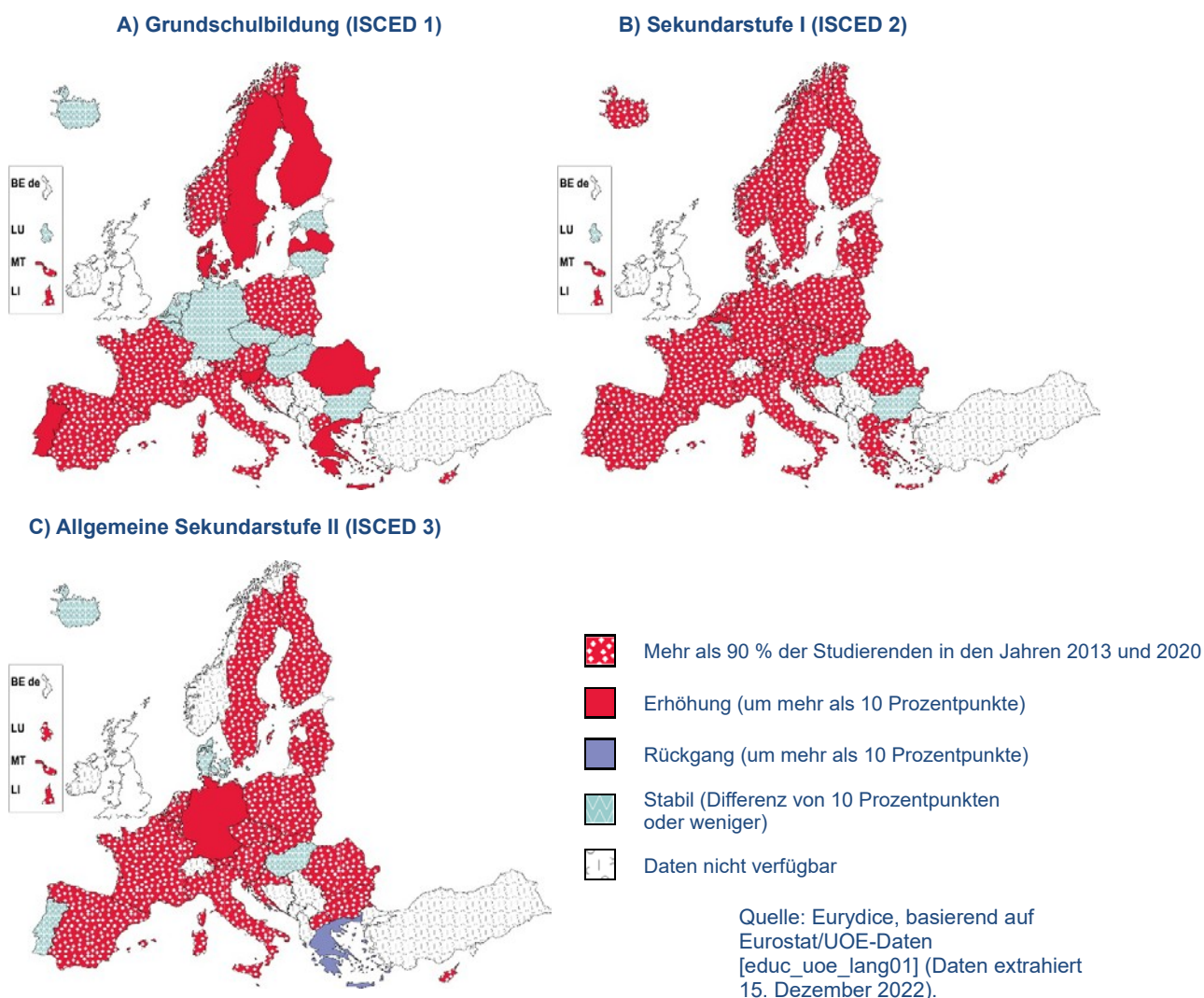


Abbildung 30 Abbildung C12: Trends bei den prozentualen Anteilen der Schüler, die Englisch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020

Erläuterungen

Länderspezifische Notizen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Für methodische Hinweise zu den Daten siehe https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) und

https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED-1-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 1 sind nicht verfügbar). Darüber hinaus wurden die Quelldaten für 2020 für ISCED 2 als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Deutschland: die Quelldaten für 2013 (alle unter die Abbildung fallenden Ebenen) und die Quelldaten für 2020 (ISCED 2) wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher die in den Erläuterungen enthaltenen Links.

Irland: die Quelldaten (alle erfassten Ebenen und beide Bezugsjahre) wurden als „nicht zutreffend“ (d. h. „fehlender Wert“) gekennzeichnet. Daten können nicht existieren).

Griechenland: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Ungarn: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Break in time series“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Malta: Englisch ist eine Amtssprache neben Maltesisch (siehe Abbildung A1), aber für die Zwecke der Bildungsstatistik wird es als Fremdsprache gezählt.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 3 sind nicht verfügbar).

Bosnien und Herzegowina: Daten liegen für 2013 nicht vor.

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung einfließen, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Norwegen: die Quelldaten für allgemeine ISCED 3 (2013 und 2020) wurden als „nicht zutreffend“ (d. h. „fehlender Wert“) gekennzeichnet. Daten können nicht existieren).

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

Die Zahlen C12b und C12c beschreiben die Trends beim Lernen von Englisch in der Sekundarstufe II und im allgemeinen Sekundarbereich II.

In der Sekundarstufe II gab es zwischen 2013 und 2020 kaum Veränderungen. Dies liegt vor allem daran, dass in fast allen europäischen Ländern bereits 2013 mehr als 90 % der Schüler Englisch lernen. Die flämische Gemeinschaft Belgiens ist das einzige Bildungssystem mit einer bemerkenswerten Veränderung – einem Anstieg um 16,4 Prozentpunkte – zwischen den beiden Bezugsjahren. Dieser Anstieg lässt sich zum Teil durch eine regulatorische Änderung erklären, die das Erlernen der zweiten Fremdsprache gestärkt hat (siehe Abbildung B3 für Einzelheiten zur Entwicklung der Vorschriften und Abbildung C10 für Einzelheiten der am zweithäufigsten erlernten Fremdsprache).

Wie in der Sekundarstufe II (allgemeine Sekundarstufe II) in der überwiegenden Mehrheit der Länder, in denen Daten vorliegen, lernten bereits 2013 mehr als 90 % der Schüler Englisch. Deutschland ist das einzige Land, das zwischen den beiden Bezugsjahren einen deutlichen Anstieg des Anteils der Schüler der allgemeinen Sekundarstufe II um 10,2 Prozentpunkte verzeichnete. Im Gegensatz dazu verzeichnete Griechenland zwischen 2013 und 2020 einen deutlichen Rückgang von 12,9 Prozentpunkten (wie der länderspezifische Vermerk im Zusammenhang mit der Zahl nahelegt, könnte dies jedoch teilweise mit methodischen Änderungen zusammenhängen).

ZWISCHEN 2013 UND 2020 IST DER ANTEIL DER STUDENTEN, DIE FRANZÖSISCH LERNEN, IN MEHREREN LÄNDERN LEICHT ZURÜCKGEGANGEN.

Auf EU-Ebene ist Französisch die zweithäufigste Fremdsprache im Primar- und Sekundarbereich (siehe Daten für Abbildung C10 in Anhang 1). In etwa einem Drittel der europäischen Länder sehen die Vorschriften vor, dass alle Schulen Französisch in mindestens einem Bildungsniveau anbieten müssen (siehe Abbildung B8a), und in einigen wenigen Ländern müssen alle Schüler während eines Schuljahres Französisch lernen (siehe Abbildung B7).

Abbildung C13 zeigt die Veränderungen auf Länderebene (über 5 Prozentpunkte) am Anteil der Schüler, die Französisch in der Primar-, Sekundarstufe II und allgemeiner Sekundarstufe II zwischen 2013 und 2020 lernen. Die Änderungen werden angezeigt, wenn sie in mindestens einem der betrachteten Bildungsstufen stattgefunden haben.

Im Bezugszeitraum verzeichneten 10 europäische Länder (Tschechien, Dänemark, Irland, Italien, Zypern, Malta, Österreich, Slowakei, Liechtenstein und Nordmazedonien) einen Rückgang um mehr als 5 Prozentpunkte beim Anteil der Studenten, die Französisch lernen. In Irland und Zypern ging der Rückgang in zwei Bildungsstufen zurück: Sekundarstufe II und Sekundarstufe II. In den anderen Ländern mit einem Rückgang von mehr als 5 Prozentpunkten war nur eine Ebene betroffen: Sekundarstufe II in Italien, Malta und Nordmazedonien sowie die allgemeine Sekundarstufe II in Tschechien, Dänemark, Österreich, der Slowakei und Liechtenstein. In den meisten der oben genannten Länder war der Rückgang eher moderat und lag zwischen 5 und 10 Prozentpunkten. Nur Irland und Nordmazedonien verzeichneten einen deutlicheren Rückgang: 12,4 bzw. 11,7 Prozentpunkte (beide in der Sekundarstufe II).

Zwischen 2013 und 2020 verzeichneten zwei europäische Länder (Spanien und Portugal) einen Anstieg um mehr als 5 Prozentpunkte im Verhältnis von Studenten, die Französisch lernen. In Spanien stieg der Anstieg (um 13,7 Prozentpunkte) in der Grundschulbildung und in Portugal in der Sekundarstufe I (7,9 Prozentpunkte).

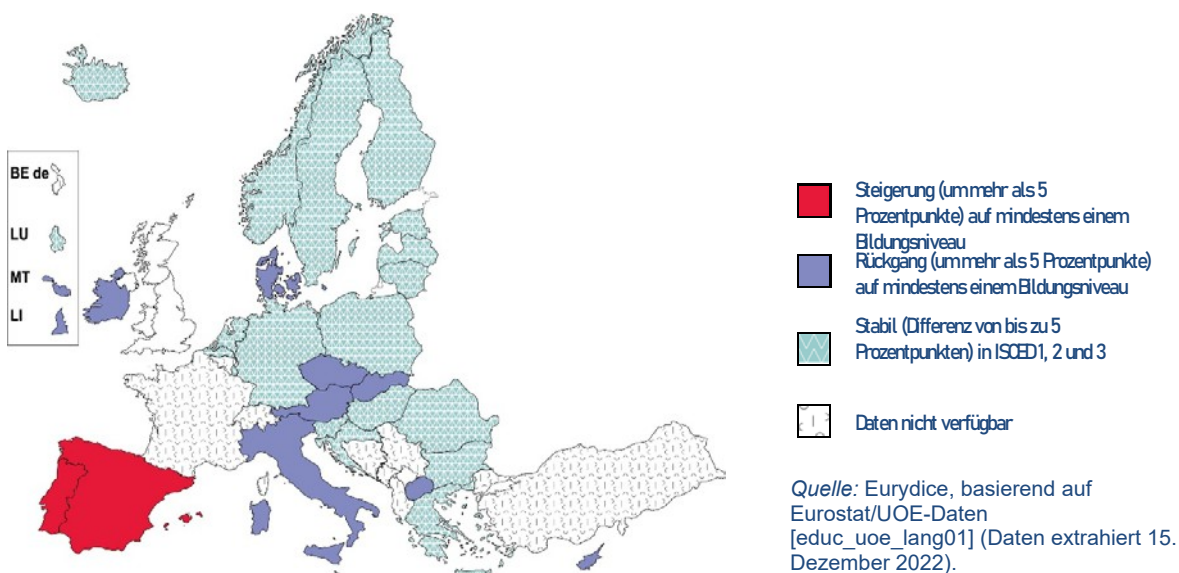


Abbildung 31 Abbildung C13: Trends bei den prozentualen Anteilen der Schüler, die Französisch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt eine Veränderung des Bildungsniveaus (ISCED 1, ISCED 2 und/oder allgemeine ISCED 3).

Länderspezifische Notizen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Für methodische Hinweise zu den Daten siehe https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) und

https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informationen zum Umfang der Eurostat/UAOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien: die Amtssprachen sind Niederländisch, Französisch und Deutsch (siehe Abbildung A1). Diese Sprachen werden jedoch in abgegrenzten Sprachen verwendet und werden nicht als Verwaltungssprachen im gesamten Hoheitsgebiet des Landes anerkannt. Daher gilt Französisch in der flämischen Gemeinschaft Belgiens als Fremdsprache.

Belgien (BE fr) und Frankreich: die Quelldaten (alle erfassten Ebenen und beide Bezugsjahre) wurden als „nicht zutreffend“ (d. h. „fehlender Wert“) gekennzeichnet. Daten können nicht existieren).

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UAOE [educ_uae_lang01].

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED-1-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 1 sind nicht verfügbar).

Dänemark und Irland: die Quelldaten für ISCED 1 (2013 und 2020) wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1.

Deutschland: die Quelldaten für 2013 (alle unter die Abbildung fallenden Ebenen) und die Quelldaten für 2020 (ISCED 2) wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher die in den Erläuterungen enthaltenen Links.

Griechenland: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Luxemburg: obwohl die offiziellen Landessprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sind (siehe Abbildung A1) werden für die Zwecke der Bildungsstatistik Französisch und Deutsch als Fremdsprachen gezählt.

Ungarn: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Break in time series“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Niederlande: die Quelldaten 2013 für ISCED 1 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1.

Bosnien und Herzegowina: Daten liegen für 2013 nicht vor.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 3 sind nicht verfügbar).

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung eingespeist werden, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Norwegen: die Quelldaten für 2013 für allgemeine ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher berücksichtigt die Zahl nicht die allgemeine ISCED 3.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UAOE aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

IM LAUFE DER ZEIT IST DER ANTEIL DER STUDIERENDEN, DIE DEUTSCH LERNEN, IN DER ÜBERWIEGENDEN MEHRHEIT DER LÄNDER NACH WIE VOR ÄHNLICH.

Deutsch ist eine weitere beliebte Fremdsprache in allen europäischen Ländern. Auf EU-Ebene ist sie die zweithäufigste Fremdsprache im Sekundarbereich II (siehe Daten zu Abbildung C10 in Anhang 1). In mehreren Ländern, in mindestens einem Bildungsniveau, müssen alle Schulen den Schülern die Möglichkeit bieten, Deutsch zu lernen (siehe Abbildung B8a).

Abbildung C14 zeigt die Veränderungen auf Länderebene (über 5 Prozentpunkte) am Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch in der Primar-, Sekundarstufe II und allgemeiner Sekundarstufe II zwischen 2013 und 2020 lernen. Die Änderungen werden angezeigt, wenn sie in mindestens einem der erfassten Bildungsstufen stattgefunden haben.

Im Bezugszeitraum verzeichnete kein europäisches Land eine bemerkenswerte Veränderung des Prozentsatzes der Schüler, die Deutsch in der Grundschulbildung lernen. Sieben Bildungssysteme verzeichneten Änderungen von mehr als 5 Prozentpunkten in der Sekundarstufe II und/oder der allgemeinen Sekundarstufe II.

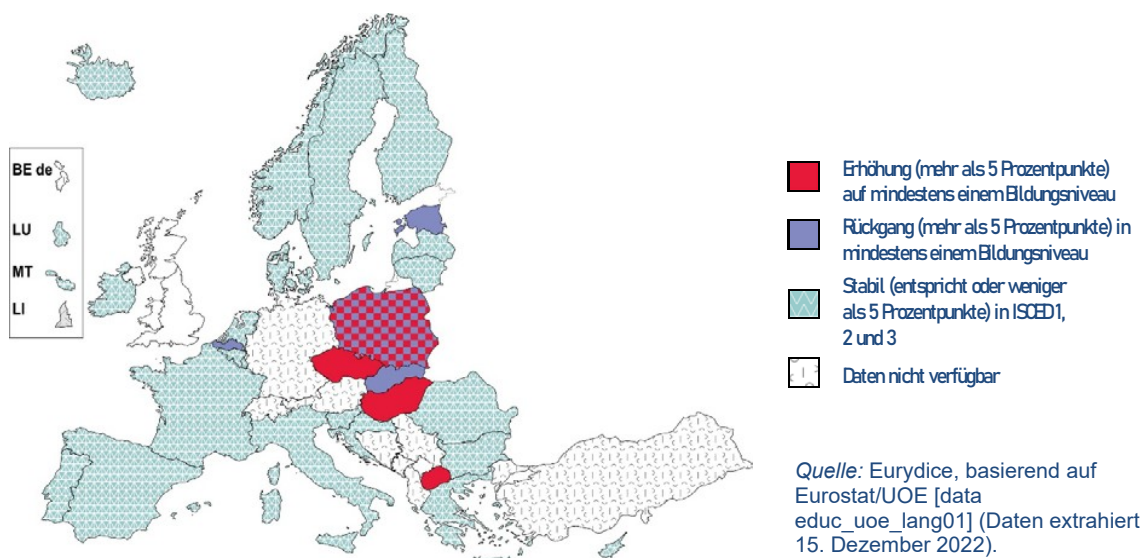


Abbildung 32 Abbildung C14: Entwicklung des Anteils der Studierenden, die Deutsch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt eine Veränderung des Bildungsniveaus (ISCED 1, ISCED 2 und/oder allgemeine ISCED 3).

Länderspezifische Notizen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Die Daten nach ISCED-Ebene sind in Anhang 1 enthalten. Für methodische Hinweise zu den Daten siehe https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) und https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Belgien (BE nl): das Bezugsjahr für ISCED-1-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 1 sind nicht verfügbar).

Dänemark und Irland: die Quelldaten für ISCED 1 (2013 und 2020) wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1.

Deutschland und Österreich: die Quelldaten (alle erfassten Ebenen und beide Bezugsjahre) wurden als „nicht zutreffend“ (d. h. „fehlender Wert“) gekennzeichnet. Daten können nicht existieren).

Griechenland: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Luxemburg: obwohl die offiziellen Landessprachen Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sind (siehe Abbildung A1) werden für die Zwecke der Bildungsstatistik Französisch und Deutsch als Fremdsprachen gezählt.

Ungarn: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Break in time series“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Niederlande: die Quelldaten 2013 für ISCED 1 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher berücksichtigt die Zahl nicht ISCED 1.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 3 sind nicht verfügbar).

Bosnien und Herzegowina: Daten liegen für 2013 nicht vor.

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung einfließen, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Norwegen: die Quelldaten für 2013 für allgemeine ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher berücksichtigt die Zahl nicht die allgemeine ISCED 3.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

In Tschechien und Nordmazedonien stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch lernen, sowohl in der Sekundarstufe II als auch in der allgemeinen Sekundarstufe II. Der Anstieg in diesen Ländern war bei der Sekundarstufe I deutlicher, wobei der Anteil um rund 15 Prozentpunkte zunahm (Details siehe Anhang 1). In Ungarn und Polen kam es zu einem Anstieg (10 bzw. 6,9 Prozentpunkte) im allgemeinen Sekundarbereich II.

Der deutlichste Rückgang des Anteils der Schüler, die Deutsch lernen, wurde in Polen und der Slowakei in der Sekundarstufe II registriert: 28,4 bzw. 25,4 Prozentpunkte. In Polen lässt sich der Rückgang durch eine Umstrukturierung der Schulnoten über das Bildungsniveau erklären, wobei die Sekundarstufe II nunmehr aus vier Klassen besteht, von denen zwei kein obligatorisches zweites Fremdsprachenlernen umfassen (Details finden Sie in der Analyse zu Abbildung C4). Trotz dieses Rückgangs ist Deutsch in Polen und in der Slowakei jedoch nach wie vor die zweithäufigste Fremdsprache in diesem Bildungsniveau (siehe Daten zu Abbildung C10 in Anhang 1). Die flämische Gemeinschaft Belgiens und Estlands verzeichneten ebenfalls einen Rückgang des Prozentsatzes der Schüler, die Deutsch lernen, was im allgemeinen Sekundarbereich II stattfand (8,9 bzw. 10,2 Prozentpunkte).

ZWISCHEN 2013 UND 2020 STIEG DER ANTEIL DER SCHÜLER, DIE SPANISCH LERNEN, IN SECHS LÄNDERN UND GING IN NUR ZWEI LÄNDERN ZURÜCK.

Bildungsbehörden in den meisten europäischen Ländern legen weniger Wert auf Spanisch als Englisch, Französisch oder Deutsch. Kein europäisches Land definiert Spanisch als obligatorische Fremdsprache für alle Schüler während mindestens einem Schuljahr (siehe Abbildung B7), und nur zwei Länder (Schweden und Norwegen) verlangen, dass alle Schulen in bestimmten Bildungsstufen den Schülern die Möglichkeit bieten, Spanisch zu lernen (siehe Abbildung B8a).

Wie bereits in diesem Abschnitt gezeigt, ist Spanisch in keinem europäischen Land die am meisten gelernte Fremdsprache (siehe Abbildung C8) und ist in nur fünf Ländern (Deutschland, Irland, Frankreich, Schweden und Norwegen) die zweithäufigste Fremdsprache in mindestens einem Bildungsniveau (mit mindestens 10 % der Studierenden) (siehe Abbildung C10).

Abbildung C15 untersucht die Veränderungen (über 5 Prozentpunkte) am Anteil der Schüler, die Spanisch im Sekundarbereich der Sekundarstufe II und der allgemeinen Sekundarstufe II zwischen 2013 und 2020 lernen. Die Änderungen werden angezeigt, wenn sie in mindestens einem der beiden betrachteten Bildungsstufen stattgefunden haben.

Wie die Zahl zeigt, verzeichneten sechs europäische Bildungssysteme im Bezugszeitraum einen Anstieg um mehr als 5 Prozentpunkte beim Anteil der Schüler im Sekundarbereich, die Spanisch lernen. Der Anstieg der Sekundarstufe II war in Frankreich am deutlichsten: 17,6 Prozentpunkte. Polen verzeichnete den zweitgrößten Anstieg von 11,9 Prozentpunkten im allgemeinen Sekundarbereich II. Der Anstieg der übrigen vier Bildungssysteme (die Französische Gemeinschaft Belgiens, Irlands, Maltas und Österreichs) lag zwischen 5 und 7 Prozentpunkten.

In zwei Ländern (Zypern und Portugal) ging der Anteil der Sekundarschüler, die Spanisch lernen, zwischen 2013 und 2020 um mehr als 5 Prozentpunkte zurück. In Zypern kam es zu einem Rückgang der allgemeinen Sekundarstufe II (14,7 Prozentpunkte) und in Portugal in der Sekundarstufe II (5,3 Prozentpunkte).

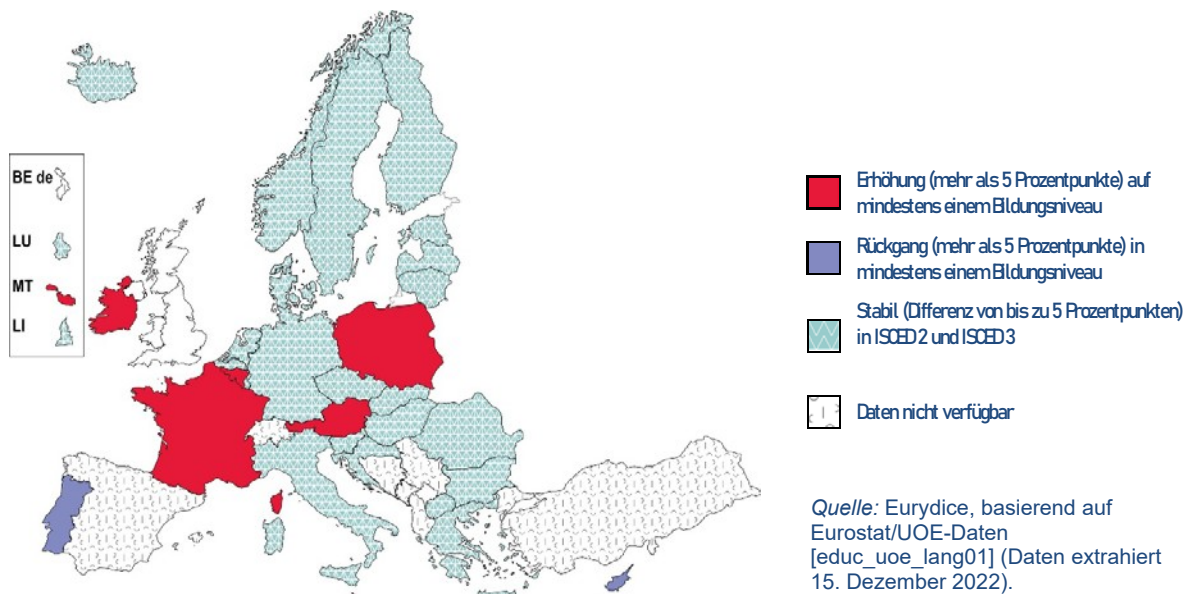


Abbildung 33 *Abbildung C15: Trends beim Prozentsatz der Schüler, die Spanisch im allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 2–3), 2013 und 2020*

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt eine Veränderung des Bildungsniveaus (ISCED 2 oder allgemeine ISCED 3). Grundschulbildung (ISCED 1) wird nicht berücksichtigt, da auf diesem Niveau Spanisch selten gelernt wird.

Länderspezifische Notizen beziehen sich nur auf Unterbrechungen in Zeitreihen, wenn sie 2013 oder 2020 aufgetreten sind. Unterbrechungen in Zeitreihen zwischen diesen beiden Bezugsjahren, die in einigen Ländern aufgetreten sein können, sind nicht angegeben.

Daten nach ISCED-Ebene (ISCED 2 und ISCED 3) sind in Anhang 1 enthalten. Für methodische Hinweise zu den Daten siehe https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx (2020) und https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx (2013). Informationen zum Umfang der Eurostat/UOE-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr) und Dänemark: die Quelldaten für ISCED 2 (2013 und 2020) wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren). Daher wird ISCED 2 nicht berücksichtigt.

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UOE [educ_uae_lang01].

Deutschland: die Quelldaten für 2013 (beide Ebenen, die unter die Abbildung fallen) und die Quelldaten für 2020 (ISCED 2) wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher die in den Erläuterungen enthaltenen Links.

Spanien: die Quelldaten (sowohl erfasste Ebenen als auch beide Bezugsjahre) wurden als „nicht zutreffend“ (d. h. „fehlender Wert“) gekennzeichnet. Daten können nicht existieren).

Griechenland: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Definition unterschiedlich, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Ungarn: die Quelldaten für 2020 für allgemeine ISCED 3 wurden als „Break in time series“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Island: das Bezugsjahr für ISCED-3-Daten ist 2019 statt 2020 (Daten für 2020 zu ISCED 3 sind nicht verfügbar).

Bosnien und Herzegowina: die Daten liegen für 2013 nicht vor.

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe. ISCED-3-Daten, die in die Abbildung einfließen, beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Bildung.

Norwegen: die Quelldaten für 2013 für allgemeine ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren⁵⁵). Daher berücksichtigt die Zahl nicht die allgemeine ISCED 3.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UOE aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

DER ANTEIL DER SCHÜLER, DIE ENGLISCH LERNEN, IST IN DER ALLGEMEINEN SEKUNDARSTUFE ALLGEMEIN HÖHER ALS IN DEN BERUFLICHEN LAUFBAHNEN.

In der Sekundarstufe II werden zwei Haupttypen von Programmen unterschieden: allgemein und beruflich. Wie bereits erwähnt (siehe Abbildung C5 und die dazugehörige Analyse), befindet sich fast die Hälfte aller Schüler im Sekundarbereich II auf einem beruflichen Programm. Studierende im Allgemeinen und berufliche Programme folgen in der Regel eher unterschiedlichen Lehrplänen. Es lohnt sich daher zu analysieren, ob es Unterschiede in den erlernten Fremdsprachen gibt.

In fast allen Ländern, die Gegenstand dieses Berichts sind, ist Englisch die am meisten erlernte Fremdsprache im Sekundarbereich II (siehe Daten zu Abbildung C8 in Anhang 1). Dies gilt sowohl für die allgemeine Sekundarstufe II als auch für die berufsbildende Sekundarstufe II (⁵⁵).

In Anbetracht der Tatsache, dass Englisch in fast allen europäischen Ländern die am meisten erlernte Fremdsprache ist, konzentriert sich Abbildung C16 auf den Unterschied im Prozentsatz der Schüler, die Englisch im allgemeinen Sekundarbereich II und der beruflichen Sekundarstufe II lernen.

Auf EU-Ebene lernen 95,7 % der Studierenden der allgemeinen Sekundarstufe II und 79,2 % der Studierenden auf beruflichen Wegen Englisch (siehe Anhang 1).

Mehrere europäische Länder verzeichnen deutlich höhere Anteile an Schülern, die Englisch im allgemeinen Sekundarbereich II lernen als auf beruflichen Wegen. Der Unterschied ist in Dänemark, Deutschland, Spanien und Island besonders signifikant – mindestens 50 Prozentpunkte mehr in der allgemeinen Bildung. Unter diesen Ländern verzeichnet Dänemark die größte Kluft zwischen den Studierenden auf verschiedenen Wegen: 78,0 % der Schüler der allgemeinen Sekundarstufe II lernen Englisch, aber nur 15,4 % der Schüler auf beruflichen Wegen tun dies (ein Unterschied von 62,6 Prozentpunkten). Zusätzliche Bildungssysteme mit erheblichen Unterschieden zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (20 bis 43 Prozentpunkte) sind die französischen und flämischen Gemeinschaften Belgiens, Estlands, Litauens, Luxemburgs und der Niederlande. In den meisten dieser Bildungssysteme müssen Studierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung für weniger Jahre Fremdsprachen lernen als Studierende der allgemeinen Bildung (siehe Abbildung B5).

Im Gegensatz dazu lernen in Bulgarien, Frankreich, Italien, Zypern, Malta, Österreich, Polen, Rumänien, Slowenien, Finnland und Schweden in Bulgarien, Frankreich, Italien, Zypern, Malta, Österreich, Polen, Rumänien, Slowenien, Finnland und Schweden ein gleicher oder ähnlicher Anteil der Studierenden (d. h. kein Unterschied oder Unterschied unter 5 Prozentpunkten).

Der Anteil der berufsbildenden Studierenden, die Englisch lernen, ist in nur zwei Ländern um mindestens 5 Prozentpunkte höher als in der allgemeinen Bildung: Portugal und Norwegen (11,3 bzw. 7,3 Prozentpunkte)

55 Abbildung C8, in der die von den Studierenden am meisten erlernten Fremdsprachen dargestellt werden, bezieht sich auf die Primar-, Sekundarstufe II und allgemeine und berufliche Sekundarstufe II (aggregierte Daten). Getrennte Daten zur allgemeinen und beruflichen Sekundarstufe II sind auf der Eurostat-Website veröffentlicht (Datencode: [educ_uae_lang01]).

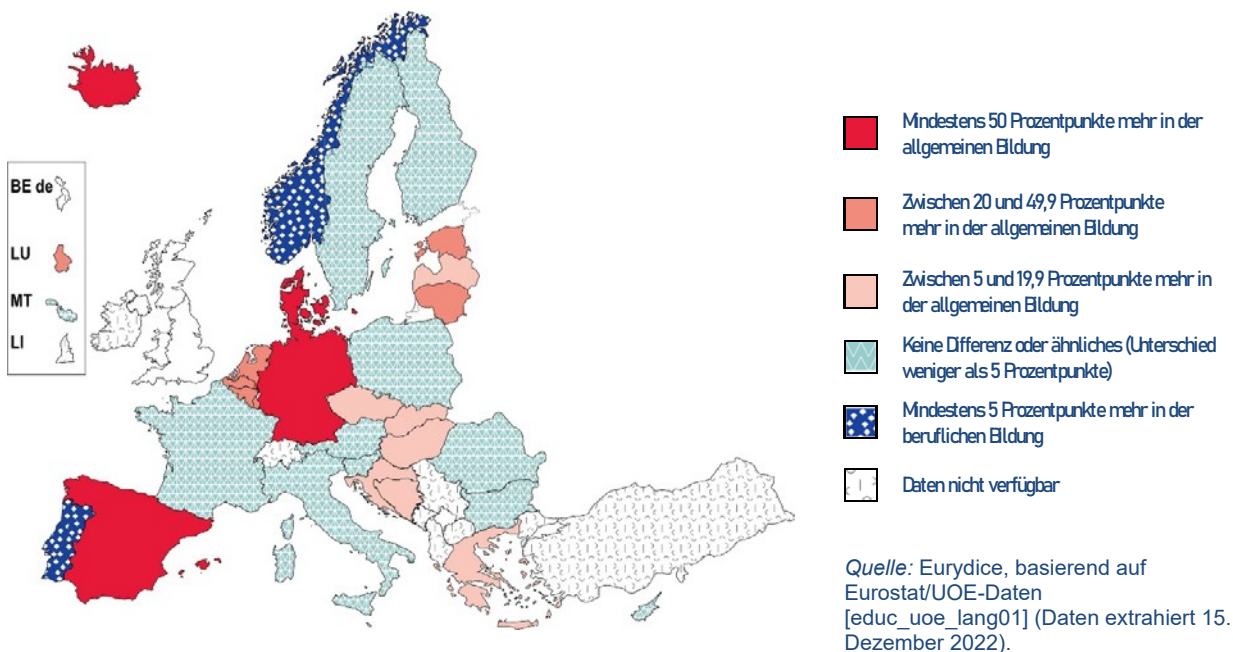


Abbildung 34 Abbildung C16: Unterschiede in den Prozentsätzen der Schüler, die Englisch im allgemeinen und der beruflichen Sekundarstufe II lernen (ISCED 3), 2020

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt die Differenz zwischen den prozentualen Anteilen der Schüler, die Englisch im allgemeinen Sekundarbereich II und der beruflichen Sekundarstufe II lernen (ISCED 3).

Die Daten sind in Anhang 1 enthalten. Methodische Hinweise zu den Daten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx.

Informationen zum Umfang der Eurostat/UEO-Datenerhebung finden Sie in der Einleitung zu Kapitel C (Abschnitt I).

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de), Albanien, Schweiz, Montenegro und Türkei: diese Länder fallen nicht unter die Datenerhebung von Eurostat/UEO [educ_uae_lang01].

Irland: die Quelldaten wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Griechenland: die Quelldaten für allgemeine ISCED 3 wurden als ‚Definitionsunterschiede, siehe Metadaten‘ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Ungarn: die Quelldaten für allgemeine und berufliche ISCED 3 wurden als „Zeitreihenbruch“ gekennzeichnet und „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher den Link in den Erläuterungen.

Malta: Englisch ist eine Amtssprache neben Maltesisch, aber für die Zwecke der Bildungsstatistik wird es als Fremdsprache gezählt.

Island: das Bezugsjahr für die Daten ist 2019 (Daten für 2020 sind nicht verfügbar).

Liechtenstein: die Quelldaten für die berufliche ISCED 3 wurden als „nicht zutreffend“ gekennzeichnet (d. h. „fehlender Wert“; Daten können nicht existieren).

Nordmazedonien: es gibt keine Untergliederung zwischen allgemeinem ISCED 3 und ISCED 3 für berufliche Berufe.

Serbien: dieses Land ist in die Datenerhebung von Eurostat/UEO aufgenommen [educ_uae_lang01], jedoch liegen keine Daten vor.

KAPITEL D LEHRER

ABSCHNITT I – QUALIFIKATIONEN UND AUSBILDUNG

Lehrer spielen eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler in Fremdsprachen. Daher ist es wichtig, ihre Qualifikationen, ihre Fachspezialisierung und ihre Ausbildungsmöglichkeiten zu untersuchen.

Der erste Indikator in diesem Abschnitt untersucht den Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenunterricht an Mainstream-Schulen (siehe Abbildung D1). Der zweite Indikator konzentriert sich insbesondere auf Lehrkräfte, die CLIL liefern und ihre Qualifikationen untersuchen (siehe Abbildung D2). Der dritte Indikator beschreibt die Ausbildung von Lehrkräften zum Unterrichten in mehrsprachigen Einstellungen (siehe Abbildung D3). Der vierte und letzte Indikator untersucht das Vorhandensein von Weiterbildungsmaßnahmen (CPD) im Zusammenhang mit dem Begriff „Sprachbewusstsein in Schulen“ (siehe Abbildung D4).

Die meisten Indikatoren in diesem Abschnitt beruhen auf Daten, die über das Eurydice-Netzwerk erhoben wurden und 39 Bildungssysteme in 37 Ländern abdecken ⁽⁵⁶⁾. Der dritte Indikator verwendet eine andere Datenquelle, nämlich Daten aus der Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Dieser Indikator deckt weniger Länder ab als Indikatoren auf der Grundlage von Eurydice-Daten ⁽⁵⁷⁾.

IN GANZ EUROPA TEILEN SICH GENERALISTEN UND FACHLEHRER DIE VERANTWORTUNG FÜR DEN UNTERRICHT VON FREMDSPRACHEN IN DER GRUNDSCHULBILDUNG

Lehrer, die Fremdsprachenunterricht anbieten, können unterschiedliche Profile in Bezug auf ihre Fachspezialisierung haben. Sie können qualifiziert sein, alle (oder fast alle) Fächer im Lehrplan zu unterrichten, oder sie können sich auf den Unterricht einer begrenzten Anzahl von Fächern (in der Regel bis zu drei Fächer) spezialisieren. Lehrer in der ersten Kategorie werden in diesem Bericht als „allgemeinistische Lehrer“ bezeichnet, während diejenigen in der zweiten als „Fachlehrer“ gelten. Generalistische Lehrer können auch als „Klassenlehrer“ bezeichnet werden, da sie für eine bestimmte Gruppe von Schülern in einer Schule verantwortlich sind.

Auf der Grundlage des Inhalts der Empfehlungen der obersten (Bildungs-)Behörden untersucht Abbildung D1 den Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern in der Grundschulbildung.

Die Abbildung hebt drei Ansätze hervor, die jeweils in etwa einem Drittel der Bildungssysteme mit Empfehlungen auf höchster Ebene zum Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern gefunden werden. In 14 Bildungssystemen wird die Zuständigkeit für den Unterricht von Fremdsprachen in der Grundschulbildung (nur) auf Fachlehrer übertragen. Ein gegensätzlicher Ansatz, der in elf Bildungssystemen eingeführt wird, beinhaltet die Zuweisung dieser Verantwortung an generalistische Lehrer. In den übrigen Bildungssystemen mit einschlägigen Empfehlungen der obersten Ebene (10 Bildungssysteme) können sowohl Fachlehrer als auch generalistische Lehrer Fremdsprachen in der Grundschulbildung unterrichten.

Wenn sich Empfehlungen auf höchster Ebene sowohl auf generalistische Lehrer als auch auf Fachlehrer beziehen, enthalten sie manchmal keine weiteren Spezifikationen. Dies bedeutet, dass generalistische (Klassen-)Lehrer und Fachspezialisten Fremdsprachen austauschbar unterrichten können, z. B. abhängig von den Fremdsprachenkenntnissen einzelner Generalistenlehrer. In einigen Ländern enthalten offizielle Dokumente jedoch weitere Richtlinien oder Anforderungen. Zum Beispiel können in Polen sowohl generalistische Lehrer als auch Fachlehrer während der ersten drei Jahre der Grundschulbildung Fremdsprachen unterrichten, aber ab dem vierten Jahr wird die Verantwortung den Fachspezialisten

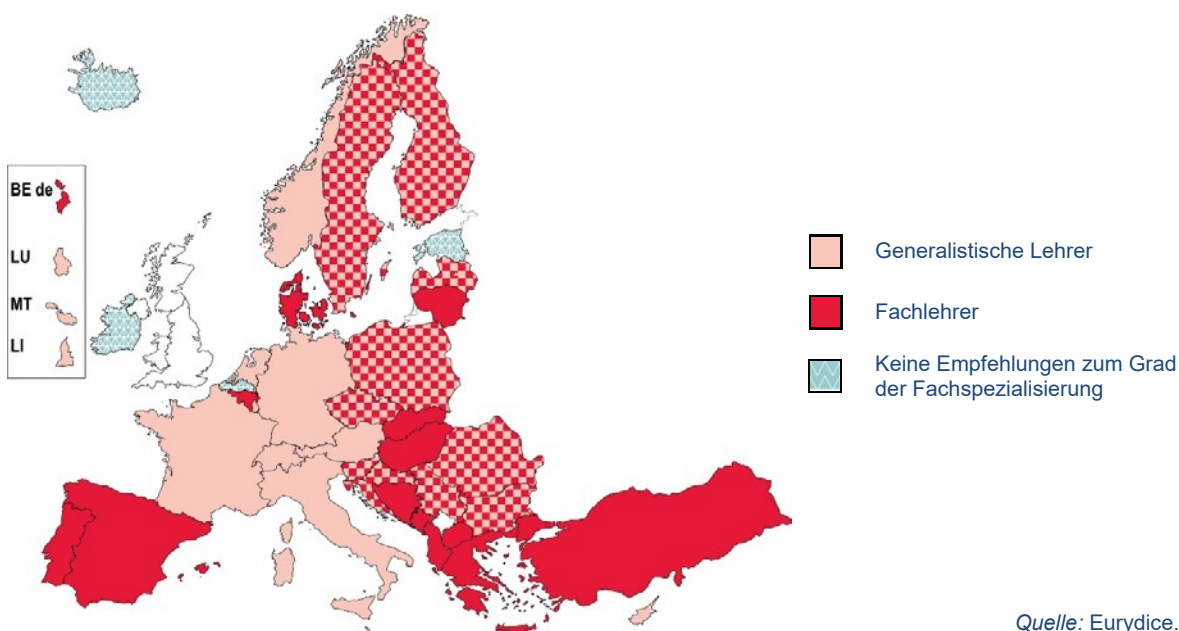
56 Einzelheiten zur Länderberichterstattung dieses Berichts finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

57 Einzelheiten zu TALIS und seiner Länderabdeckung finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

übertragen. In Schweden wird erwartet, dass Generalisten das Fach „Englisch“ unterrichten, während Fachlehrer das Fach „Moderne Sprache“ unterrichten, das andere Fremdsprachen als Englisch umfasst. Andere Spezifikationen beziehen sich auf die Ausbildung, die generalistische Lehrer absolvieren sollten, um Fremdsprachen zu unterrichten. In Bulgarien und Slowenien beispielsweise können generalistische Lehrer neben Fachfachleuten Fremdsprachen in der Grundschulbildung unterrichten, sie müssen jedoch ein zusätzliches Sprachstudium absolvieren.

In den Ländern, in denen Fachlehrer Fremdsprachen in der Grundschulbildung unterrichten, werden häufig andere Lehrgebiete von Fachspezialisten unterrichtet. Die typischsten Bereiche – abgesehen von Fremdsprachen – sind Sportunterricht, Musik und Kunst (und Religion, Ethik und Informations- und Kommunikationstechnologie, wenn der Primarbildungslehrplan diese Fächer umfasst). Ausnahmen in diesem Zusammenhang sind Portugal, Bosnien und Herzegowina und Serbien, wo Fremdsprachen der einzige Fachbereich im Primarbereich sind, der von Fachlehrern unterrichtet wird.

Es gibt keine Empfehlungen auf höchster Ebene zum Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern in der Grundschulbildung in nur vier Bildungssystemen: die flämische Gemeinschaft Belgiens, Estlands, Irlands und Islands. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens und Islands unterrichten generalistische Lehrer häufig Fremdsprachen in diesem Bildungsniveau.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 35 Abbildung D1: Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern in der Grundschulbildung (ISCED 1), 2021/2022

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt den Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern in der Grundschulbildung, wie sie in den Empfehlungen der obersten (Bildungs-)Behörden festgelegt sind.

Nur die allgemeine Schulbildung wird von der Zahl abgedeckt (d. h. Sonderklassen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht werden nicht berücksichtigt).

Definitionen von „fremde Sprache“, „allgemeinistische Lehrer“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“, „Fachlehrer“ und „Hochschulbehörde“ siehe Glossar.

Länderspezifischer Hinweis

Dänemark: Lehrer, die qualifiziert sind, in einstrukturierten Grundschulen zu unterrichten (Folkeskolen; ISCED 1 und 2) sollten in der Lage sein, jedes Thema zu liefern. Neben ihrem generalistischen Profil müssen sich potenzielle Folkeskolen-Lehrer jedoch auf eine begrenzte Anzahl von Fächern (in der Regel zwei oder drei Fächer) spezialisieren. Das Folkeskole-Gesetz legt fest, dass die Lehrer grundsätzlich die Fächer unterrichten sollten, in denen sie sich spezialisiert haben. Daher bezieht sich die Zahl auf „Fachlehrer“.

Wenn die Schüler in Richtung höherer Noten voranschreiten, ändert sich das Bild in Abbildung D1. In der Sekundarstufe II sollten in fast allen Ländern mit Empfehlungen auf höchster Ebene zum Grad der Fachspezialisierung von Fremdsprachenlehrern nur Fachspezialisten Fremdsprachen unterrichten. Ausnahmen sind Kroatien und Lettland, an denen sowohl Generallehrer als auch Fachlehrer beteiligt sein können; und Norwegen, wo die Verantwortung generalistischen Lehrern übertragen wird. In der Sekundarstufe II in ganz Europa unterrichten nur Fachlehrer Fremdsprachen.

LEHRER, DIE CLIL LIEFERN, MÜSSEN IN DER REGEL IHRE FREMDSPRACHENKENNTNISSE NACHWEISEN

Die meisten Länder verfügen über eine zweisprachige oder Immersion-Ausbildung, in der zumindest einige Fächer – zum Beispiel Mathematik, Geographie und Naturwissenschaften – in einer Fremdsprache unterrichtet werden (siehe Abbildung B12). In diesem Bericht wird diese Art von Bestimmung als „CLIL Typ A“ bezeichnet (siehe Glossar).

Idealerweise müssen Lehrer, um ein Fach in einer Fremdsprache zu unterrichten, über sehr gute Kenntnisse sowohl des Fachs als auch der Sprache verfügen, in der es unterrichtet wird. Darüber hinaus sollten sie mit den Anforderungen der CLIL-Methodik vertraut sein.

In Abbildung D2 werden die Anforderungen der obersten (Bildungs-)Behörden für Lehrkräfte, die CLIL-Programme des Typs A durchführen, zusammengefasst. In etwa zwei Dritteln der Bildungssysteme mit CLIL-Programmen des Typs A (19 von 29 Systemen) beziehen sich die Verordnungen auf spezifische (zusätzliche) Qualifikationen. In rund einem Drittel der Systeme mit CLIL-Programmen des Typs A (10 Bildungssysteme) gibt es keine spezifischen Spitzenanforderungen für Lehrkräfte, die über die normalen Lehrqualifikationen hinausgehen.

In den meisten Bildungssystemen mit Vorschriften, die sich auf spezifische Qualifikationen für die Bereitstellung von CLIL beziehen, gelten die Anforderungen für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen. Diese Lehrer müssen in der Regel nachweisen, dass sie über ausreichende Kenntnisse der betreffenden Sprache verfügen. Die erforderliche Mindestkenntnisse in Fremdsprachen entsprechen in der Regel entweder dem Niveau B2 oder dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) ⁽⁵⁸⁾. Je nach Land werden verschiedene Arten von Zertifikaten oder Diplomen als Nachweis für Fremdsprachenkenntnisse akzeptiert (z. B. das Cambridge English Certificate in Dänemark oder das State Language Examination in der Slowakei).

In einer begrenzten Anzahl von Ländern gehen die Anforderungen über die Kenntnis der Zielsprache hinaus. Zum Beispiel benötigen in Frankreich prospektive CLIL-Lehrer eine Qualifikation, die sowohl ihre Fähigkeit zur Nutzung der Zielsprache als auch ihr Verständnis für die Besonderheiten des CLIL-Unterrichts beweist. In Spanien müssen Lehrer in einigen autonomen Gemeinschaften an Schulungen zur CLIL-Methodik teilnehmen. Eine vergleichbare Anforderung besteht in Italien, wo die CLIL-Methodikausbildung entweder im Rahmen der Erstausbildung von Lehrkräften (ITE) (60 ECTS-Punkte) oder im Rahmen von CPD (20 ECTS-Punkte) absolviert werden kann.

Es ist auch bemerkenswert, dass Lehrkräfte, wenn in den Vorschriften auf höchster Ebene keine zusätzlichen Anforderungen für die Bereitstellung von CLIL festgelegt werden, möglicherweise noch ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in diesem Bereich nachweisen müssen. Je nach Verteilung der Zuständigkeiten für die Einstellung von Lehrkräften können spezifische Anforderungen auf Ebenen unterhalb der höchsten Entscheidungsebene festgelegt werden, z. B. durch regionale Behörden oder Schulen.

58 Einzelheiten zum GER finden Sie auf der Website des Europarats (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>).

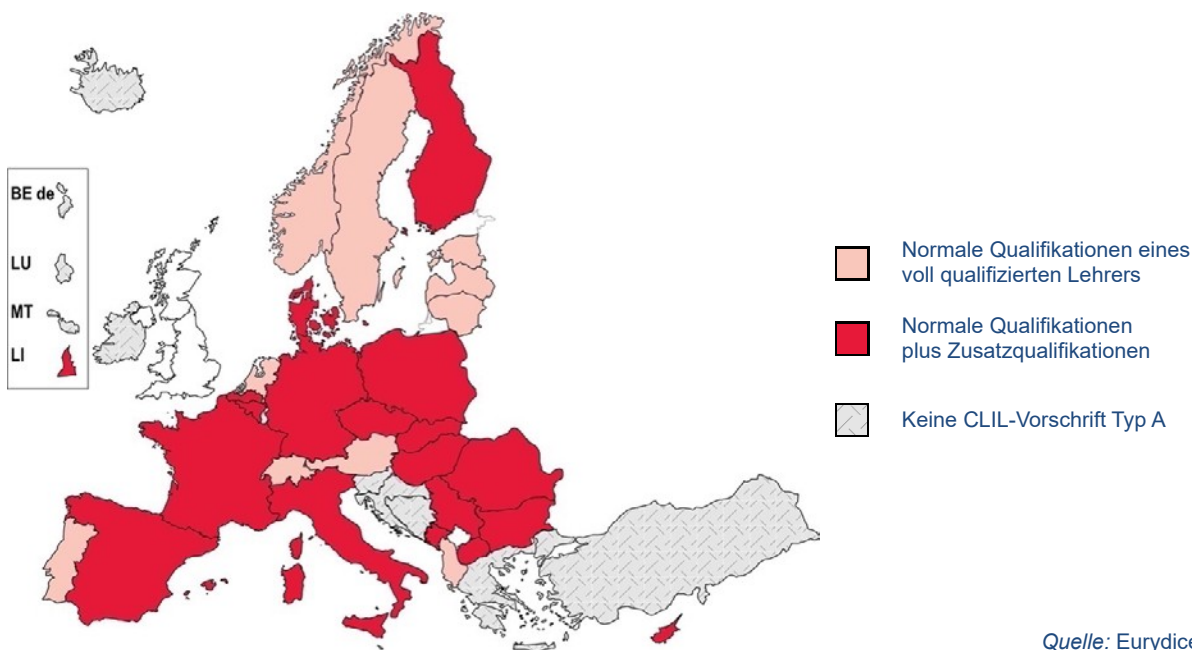


Abbildung 36 *Abbildung D2: Qualifikationen, die erforderlich sind, um in Schulen mit CLIL-Unterricht Typ A im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich zu arbeiten (ISCED 1–3), 2021/2022*

Art der erforderlichen Zusatzqualifikationen

- In der Zielsprache erworbene Qualifikationen; oder
- Seien Sie fr — Zertifikat (auf der Grundlage einer Prüfung vergeben), mit dem eine gründliche Kenntnis der Zielsprache nachgewiesen wird.
- NI nl Bescheinigung über Kenntnisse in der Zielsprache auf einem GER-Mindestniveau von C1.
- BG Bescheinigung über Kenntnisse in der Zielsprache auf einem GER-Mindestniveau von B2 (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
- CZ Kenntnisse der Zielsprache auf einem GER-Mindestniveau von C1 (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
 - Bachelor-Abschluss in der Zielsprache; oder
- DK — Cambridge English Zertifikat; oder
 - Nachweis der schriftlichen und mündlichen Kompetenz in der Zielsprache (z. B. Abschluss eines nichtsprachigen Studiums an einer britischen oder amerikanischen Universität).
- DE Nachweis der Kompetenz in der Zielsprache in der Regel auf einem GER-Mindestniveau von C1 (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
- ES IST Zertifikat und/oder Prüfung zum Nachweis gründlicher Kenntnisse der Zielsprache (erforderlich in den meisten autonomen Gemeinschaften). Das erforderliche Mindestniveau ist in der Regel GER B2, aber es gibt einige Unterschiede zwischen den autonomen Gemeinschaften (z. B. Aragón, Navarra, Madrid und Valencia erfordern GER-Niveau C1). Darüber hinaus benötigen einige autonome Gemeinschaften (z. B. Navarra und Madrid) die Zertifizierung der Sprachfähigkeit (Acreditación/habilitación en lenguas extranjeras), die von offiziellen Sprachschulen (Escuelas Oficiales de Idiomas) oder anderen offiziellen Institutionen ausgestellt wurde. Einige andere autonome Gemeinschaften (z. B. Katalonien und Extremadura) erfordern spezifische Schulungen in der CLIL-Methodik.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Im Folgenden finden Sie Beispiele für die Anforderungen in zwei autonomen Gemeinschaften.

- Katalonien: die Lehrkräfte müssen die Zielsprache auf einem Mindestniveau von B2 des GER beherrschen und 90 Stunden in der CLIL-Methodik geschult haben.
 - Extremadura: die Lehrkräfte müssen eine spezifische Akkreditierung in der CLIL-Bildung erhalten, die Kenntnisse in der Zielsprache auf einem Mindestniveau von B2 des GER umfasst, und entweder mindestens ein Jahr Erfahrung in CLIL oder mindestens 50 Stunden spezifische Ausbildung in der CLIL-Methodik in einem offiziellen Lehrerausbildungszentrum.
 - Qualifikationen zum Nachweis der Fähigkeit der Lehrkräfte, die Zielsprache im Rahmen des zu unterrichtenden Fachs zu nutzen (Kenntnisse auf einem Mindestniveau des GER von B2) und ihr Verständnis für die Besonderheiten des CLIL-Unterrichts.
- F.F.
- Für internationale Sektionen müssen Lehrer auch die beiden Sprachen der Sektion als Muttersprachler sprechen.
 - Bescheinigung über die Kenntnisse der Zielsprache auf einem GER-Mindestniveau von C1; und
- DAS IST
- Abschluss eines einjährigen Hochschulstudiums in CLIL-Methodik (60 ECTS-Punkte), das im Rahmen des ITE durchgeführt werden kann; oder
 - Abschluss eines Kurses in CLIL-Methodik (20 ECTS-Punkte), der im Rahmen der berufsbegleitenden Lehrerausbildung durchgeführt werden kann.
- CY
- Abschluss eines intensiven berufsbegleitenden Schulungskurses mit Schwerpunkt auf CLIL-Methodik.
- SCHNÄPPC
HEN
- Bescheinigung über Kenntnisse in der Zielsprache auf einem GER-Mindestniveau von C1 (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
- Hochschulabschluss in einem Land, in dem die Zielsprache eine Amtssprache ist; oder
- P.S.
- Bescheinigung über Kenntnisse in der Zielsprache auf einem Mindestniveau des GER von B2; oder
 - Bescheinigung über die Kenntnisse der Zielsprache auf einem Niveau, das als gleichwertig mit dem GER-Niveau B2 anerkannt ist (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
- RO
- Bescheinigung über Kenntnisse in der Zielsprache auf einem GER-Mindestniveau von B2.
- SK
- Abschluss der staatlichen Sprachprüfung in der Zielsprache (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
- Offizielle Sprachqualifikation; oder
- FI
- Abschluss des Hochschulstudiums in der Zielsprache; oder
 - Abschluss der ITE in einem Land, in dem die Zielsprache eine Amtssprache ist.
- LI
- Bescheinigung über Kenntnisse auf einem GER-Mindestniveau von C1 (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen Abschluss in der Zielsprache besitzen).
- ICH BIN
- Englischkenntnisse auf einem GER-Mindestniveau von B2; und
 - Ausbildung in CLIL (zunächst 20 Module; reduziert auf 10 Module).
- MK-
BESCHICHT
UNG
- Zertifikat mit Sprachkenntnissen in der Zielsprache (gilt nur für CLIL mit Französisch).
- Bescheinigung über Kenntnisse in der Zielsprache auf mindestens dem GER-Niveau B2, mit der Anforderung, innerhalb von fünf Jahren über die CPD das GER-Niveau C1 zu erreichen; oder
- RS-KÜHLER
- Andere Zeugnisse oder Diplome mit Sprachkenntnissen (mit dem Sekundarschulabschluss das niedrigstmögliche Niveau des Sprachnachweises); oder
 - Bescheinigung über Kenntnisse auf einem GER-Mindestniveau von B1 für diejenigen, die neben einem qualifizierten Fremdsprachenlehrer unterrichten (gilt nur für Lehrkräfte, die keinen akademischen

Abschluss in der Zielsprache besitzen).

Erläuterungen

Die Abbildung zeigt Qualifikationen, die von den obersten (Bildungs-)Behörden benötigt werden, um in Schulen mit CLIL-Typ-A-Unterricht zu arbeiten. Die angezeigten Anforderungen decken mindestens ein Bildungsniveau im Bereich ISCED 1 bis 3 ab.

In der Abbildung bezieht sich „zusätzliche Qualifikationen“ auf Qualifikationen/Zertifikate, die Lehrkräfte zusätzlich zu den in ihrem Heimatland erworbenen vollständigen Lehrqualifikationen erwerben sollten. Hochschulabschlüsse, die im Zielland erworben wurden, werden erwähnt, wenn offizielle Dokumente sie als mögliche Nachweise für Qualifikationen auflisten.

Definitionen von „CLIL Typ A“, „CLIL Typ B“, „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)“, „Ausländische Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“ und „Top-Level (Bildungs-)Behörde“ siehe Glossar.

Länderspezifische Notizen

Schweiz: zentrale Vorschriften sehen vor, dass Kantone angemessene Qualifikationen in Bezug auf Fremdsprachen und CLIL-Methodik sicherstellen müssen.

Montenegro: die Daten beziehen sich auf ein CLIL-Pilotprojekt, an dem Englisch beteiligt ist.

SCHULUNGEN ZUM UNTERRICHTEN IN MEHRSPRACHIGEN KLASSEN SIND BEI LEHRERN IN EUROPA NICHT ÜBLICH.

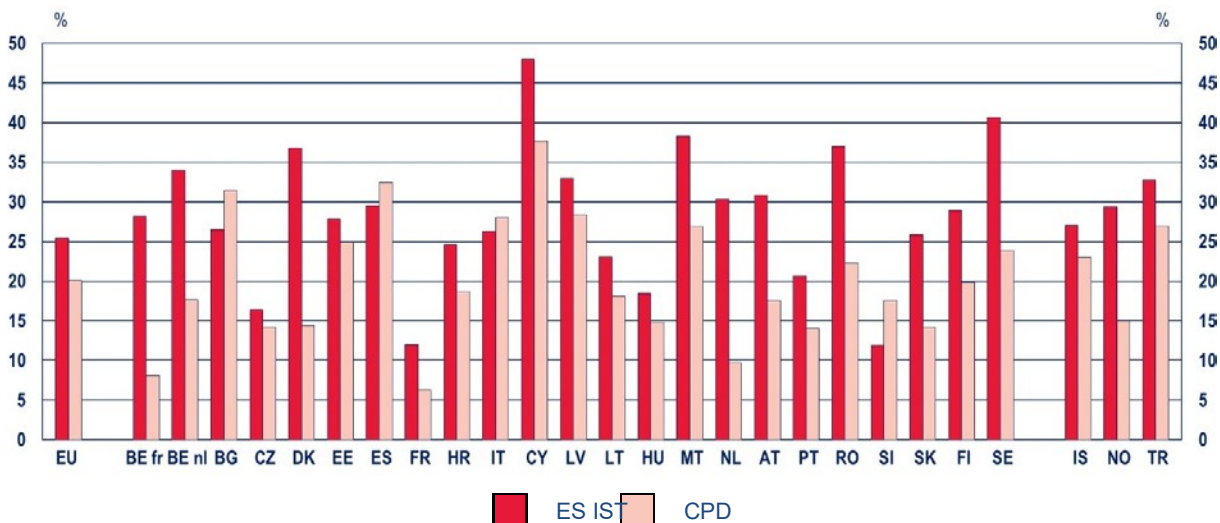
In Europa arbeiten viele Lehrkräfte in heterogenen sprachlichen und kulturellen Umgebungen, die von länderspezifischen sprachlichen und kulturellen Kontexten und/oder der Anwesenheit von Migranten geprägt sind (siehe Kapitel A). Die Koexistenz verschiedener Sprachen in Schulen ist sicherlich ein Vorteil⁽⁵⁹⁾. Es erfordert jedoch auch, dass Lehrer das reiche sprachliche Repertoire ihrer Schüler schätzen können. Die Lehrerbildung in der ITE und in der CPD spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, alle Lehrer mit den Kompetenzen auszustatten, die sie benötigen, um die sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihren Klassenräumen zu berücksichtigen.

Abbildung D3 zeigt den Prozentsatz der Lehrkräfte der Sekundarstufe I, die eine Ausbildung in der Verwaltung von mehrsprachigen und multikulturellen Klassen absolviert haben, wie in der OECD TALIS 2018 berichtet. Diese Zahl betrifft Lehrer aller Fächer und zeigt Daten für die Ausbildung in ITE und CPD.

Die in Abbildung D3 dargestellten Daten basieren auf nur zwei der verschiedenen Themen in ITE und CPD, die von der OECD TALIS 2018 behandelt⁶⁰wurden. Die Antworten der Lehrer zeigen, dass „Lehren in multikulturellen und mehrsprachigen Klassenzimmern“ zu den am wenigsten adressierten Themen in ihrer ITE und den von ihnen durchgeführten CPD-Aktivitäten gehörten. Im Gegensatz dazu waren ITE- und CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit den Fächern der Lehrer am häufigsten. Zum Beispiel gehörten in Bezug auf die ITE „Inhalte einiger oder aller Fächer, die ich unterrichte“, „Pädagogie einiger oder aller Fächer, die ich unterrichte“ und „Klassenpraxis in einigen oder allen Fächern, die ich unterrichte“ zu den am häufigsten wiederkehrenden Antworten (OECD, 2019a, S. 129).

59 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019).

60 Was beispielsweise den Inhalt der ITE betrifft, so waren die anderen in TALIS 2018 behandelten Elemente: „Inhalt einiger oder aller Fächer, die ich unterrichte“; „Pädagogie einiger oder aller Fächer, die ich unterrichte“; „Allgemeine Pädagogik“; „Klassenzimmerpraxis in einigen oder allen Fächern, die ich unterrichte“; „Lehre in gemischten Fähigkeiten“; „Lehre fachübergreifender Fähigkeiten (z. B. Kreativität, kritisches Denken, Problemlösung)“; „Nutzung von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) für den Unterricht“; „Studierendes Verhalten und Unterrichtsmanagement“; „Überwachung der Entwicklung und des Lernens der Studierenden“; „Erleichterung der Übergänge von ISCED 2011 auf ISCED 2011 Ebene 1“; und ‚Facilitating play‘.



Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Abbildung 37 Abbildung D3: Anteil der Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die eine Lehrausbildung in mehrsprachigen oder multikulturellen Umgebungen absolviert haben, 2018

Erläuterungen

Die Zahl basiert auf den Antworten der Lehrer auf die Fragen 6 und 23 von TALIS 2018: „Sind die folgenden Elemente in Ihrer formellen [Bildung oder Ausbildung] enthalten?“ und „Werden in den letzten 12 Monaten eines der unten aufgeführten Themen in Ihren beruflichen Weiterbildungsaktivitäten aufgeführt?“ Die Länge der Balken zeigt den Prozentsatz der Lehrer, die mit „Ja“ auf „Lehren in einem multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld“ geantwortet haben, Option f) in Frage 6 (Kategorie „ITE“ in der Abbildung) und j) in Frage 23 (die Kategorie „CPD“ in der Abbildung).

Die EU umfasst Teilnehmer aus allen derzeit in der EU ansässigen Ländern, die 2018 an TALIS teilgenommen haben.

Weitere Informationen zu TALIS finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Definitionen von „Fortsetzende berufliche Entwicklung“ (CPD), „Erstlehrerausbildung (ITE) und International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Wie die Zahl zeigt, wurden in den EU-Ländern rund ein Viertel der Lehrkräfte (25,4 %) während ihrer ITE in mehrsprachigen Lehrveranstaltungen geschult. In den meisten Ländern ist der Anteil jedoch deutlich höher als auf EU-Ebene. Es ist das höchste in Zypern (48,0 %), wo fast jeder zweite Lehrer ausgebildet wurde, um die sprachliche Vielfalt in ihren Klassenzimmern zu bewältigen. Im Gegensatz dazu liegt in Tschechien, Frankreich, Litauen, Ungarn, Portugal und Slowenien der Anteil der in diesem Bereich ausgebildeten Lehrkräfte unter dem für die EU geltenden Prozentsatz. Die beiden niedrigsten Prozentsätze (rund 10 %) wurden von Lehrern in Frankreich und Slowenien gemeldet.

In allen Bildungssystemen mit einem relativ hohen Anteil an 15-jährigen Schülern, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen (mindestens 15 %; siehe Abbildung A2): Die Teilnahme von Lehrkräften an der ITE für den Unterricht in mehrsprachigen Umgebungen liegt in der Regel über der EU-Ebene. Dies gilt für die französischen und flämischen Gemeinschaften Belgiens, Zyperns, Spaniens, Maltas, Österreichs und Schwedens.

In der überwiegenden Mehrheit der Länder haben junge Lehrer eher einen ITE-Kurs absolviert, der sich mit dem Thema Unterricht in einem multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld befasste. Dieser positive Trend

ergibt sich aus dem Vergleich des Prozentsatzes junger Lehrer (jünger als 35 Jahre) mit dem Prozentsatz älterer Lehrer (ab 35 Jahren), der einen solchen Kurs absolviert hat: 35,3 % auf EU-Ebene für erstere gegenüber 23,4 % für letztere (siehe Anhang 1). Die Differenz liegt somit bei 11,9 Prozentpunkten zugunsten der jüngeren Generation. Der Unterschied ist mit 32,6 Prozentpunkten zugunsten der jüngeren Generation der höchsten in Norwegen.

Der Übergang von der ITE zur CPD zeigt, dass in der EU ein Fünftel der Lehrkräfte (20,1 %) in den zwölf Monaten vor der Erhebung an CPD-Aktivitäten zum Unterricht in einem multikulturellen oder mehrsprachigen Umfeld teilgenommen hat. Der höchste Prozentsatz der Lehrer, die CPD-Aktivitäten zu diesem Thema abgeschlossen haben, war, wie bei der ITE, in Zypern, mit 37,7 % Lehrern, die dies berichteten. Im Gegensatz dazu haben 10 % oder weniger Lehrkräfte der Sekundarstufe II CPD in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Frankreichs und der Niederlande zu diesem Thema durchgeführt.

IN EINIGEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN KÖNNEN LEHRKRÄFTE BERUFSBEGLEITENDE SCHULUNGEN ZUM SPRACHBEWUSSTSEIN IN SCHULEN DURCHFÜHREN.

Während der Schwerpunkt auf der Verbesserung des Unterrichts moderner Sprachen an Schulen liegt, zielt die Empfehlung des Rates von 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen auch darauf ab, die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler zu verbessern. Diese allgemeine Sprachkompetenz umfasst Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen, einschließlich der Sprache der Schule und Sprachen, die von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund zu Hause gesprochen werden. Um dies zu erreichen, werden die EU-Mitgliedstaaten in der Empfehlung des Rates aufgefordert, einen umfassenderen Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen zu verfolgen, indem insbesondere die Entwicklung des Sprachbewusstseins in Schulen gefördert wird ⁽⁶¹⁾.

Sprachbewusstsein in Schulen ist ein Begriff, der sich auf einen mehrsprachigen und Ganzschulansatz bezieht, der eine umfassende Sprachenstrategie beinhaltet, die eine kontinuierliche Reflexion der sprachlichen Dimension in allen Facetten des Schullebens beinhaltet; es beinhaltet auch einen übergreifenden Ansatz für den Unterricht aller Sprachen in Schulen (Schulsprache, Heimatsprachen, Fremdsprachen, tote Sprachen usw.). Konkret schätzen sprachbewusste Schulen die sprachliche Vielfalt ihrer Lernenden, erkennen ihre anfänglichen Sprachkenntnisse und nutzen sie als Lernressource. Sprachschulen unterstützen alle Lehrkräfte dabei, sich mit der Verwendung inhaltspezifischer Sprache in ihren jeweiligen Fachgebieten zu befassen, unter anderem durch die Sensibilisierung für verschiedene Sprachregister und Wortschatz (Europäische Kommission, 2018).

Der Fragebogen, der verwendet wurde, um Eurydice-Informationen für diesen Bericht zu sammeln, umfasste eine Reihe von Fragen zu CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit Sprachbewusstsein in Schulen für Lehrer oder Schulleiter im Primar- und Sekundarbereich. CPD bezieht sich auf formale Schulungen, die es Mitarbeitern ermöglichen, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen während ihrer gesamten Karriere zu erweitern, zu entwickeln und zu aktualisieren. CPD-Aktivitäten können in verschiedenen Formaten angeboten werden, wie Kurse, Seminare, Peer-Beobachtung und Unterstützung durch Netzwerke von Praktikern. CPD ist eine Berufspflicht in fast allen Ländern (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2021c). CPD-Aktivitäten sind daher ein guter Weg, um alle Mitarbeiter im Dienst zu erreichen, um ihnen zu helfen, sich mit neuen Lehrpraktiken vertraut zu machen.

Ziel der Untersuchung war es, Informationen darüber zu sammeln, inwieweit der relativ neue Lehransatz zur Förderung des Sprachbewusstseins in Schulen über CPD-Aktivitäten an das Schulpersonal weitergegeben wird. Die Datenanbieter der 39 untersuchten Bildungssysteme hatten die Möglichkeit, bis zu drei Beispiele für CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit Sprachbewusstsein in Schulen zur Verfügung zu stellen. Die erhobenen Daten umfassen nur CPD-Aktivitäten, die von hochrangigen Bildungsbehörden (allein oder in Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen) akkreditiert, finanziell unterstützt oder organisiert werden ⁽⁶²⁾.

61 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019).

Bei der inhaltlichen Analyse der Beispiele für CPD-Aktivitäten (kurze Beschreibungen) werden einige wichtige thematische Bereiche im Zusammenhang mit dem Konzept des Sprachbewusstseins in Schulen hervorgehoben. Diese Themenbereiche lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen, die sich teilweise überschneiden: (1) Förderung des sprachsensiblen Unterrichts⁽⁶³⁾, (2) linguistischer und kultureller Vielfalt in mehrsprachigen Klassenräumen und (3) Unterricht der Schulsprache in mehrsprachigen Klassenzimmern.

Der erste Themenbereich – Förderung des sprachsensiblen Unterrichts – kann durch CPD-Aktivitäten in Deutschland, Frankreich, Österreich und Finnland veranschaulicht werden. In Deutschland zielte eine auf Mathematiklehrer ausgerichtete Lehramtstätigkeit darauf ab, Lehrern bei der Gestaltung von Unterrichtsstunden zu helfen, in denen mathematisches und sprachliches Wissen mitkonstruiert wurde. Dies könnte beispielsweise durch inhaltliche Diskussionen erreicht werden, in denen die Studierenden in einer strukturierten und nachvollziehbaren Rede klar mathematische Probleme und Ideen unter Verwendung der richtigen Fachbegriffe formulieren lernten⁽⁶⁴⁾. In Frankreich bietet das Ministerium für nationale Bildung, Jugend und Sport Schulungsmöglichkeiten für Lehrerausbilder, Schulleiter und Inspektoren an, die es ihnen ermöglichen, die sprachliche Dimension des Lehrens und Lernens und allgemeiner im Schulleben zu verstehen⁽⁶⁵⁾. In Österreich gehörte sprachsensibler Unterricht zu den Themen eines Schulungsmoduls, das im Rahmen von ITE- und CPD-Aktivitäten verfügbar⁶⁶ war. Weitere Themen waren Spracherwerb, diagnostische Sprachanalyse, Sprache(n) und Identität. Einige andere inspirierende Beispiele für CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit sprachlich sensiblem Unterricht finden sich in Finnland. So soll beispielsweise eine berufsbegleitende Lehrerausbildung, die sich hauptsächlich an Lehrkräfte der Sekundarstufe II richtet, in die Lage versetzt werden, ein umfassendes Projekt zum sprachsensiblen Unterricht in Schulen zu entwickeln und umzusetzen⁽⁶⁷⁾.

62 Der Fragebogen enthielt die oben genannte Definition des Begriffs „Sprachbewusstsein in Schulen“ und verwendete halbstrukturierte Fragen mit offenen Feldern, die es Datenanbietern ermöglichten, CPD-Aktivitäten zu beschreiben. Darüber hinaus lieferte sie folgende Beispiele für spezifische Lernziele von CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit Sprachbewusstsein in Schulen:

- wie eine umfassende Sprachstrategie in Schulen umgesetzt werden kann (d. h. ein übergreifender Ansatz für den Unterricht aller Sprachen in Schulen und darüber hinaus eine sprachliche Dimension, die in allen Facetten des Schullebens widerspiegelt);
- wie die sprachliche Vielfalt in Schulen geschätzt werden kann;
- wie das sprachliche Repertoire der Studierenden bewertet werden kann;
- wie man die Fähigkeiten der Schüler in verschiedenen Sprachen bewertet;
- wie man die Fähigkeiten der Schüler als Lernressource nutzt;
- wie man in mehrsprachigen Klassenzimmern unterrichtet;
- wie die Schüler bei der Entwicklung akademischer Sprachkenntnisse unterstützt werden können (d. h. fortgeschrittene Fähigkeiten in der Schulsprache im Gegensatz zu alltäglichen Sprachkenntnissen, die in der zwischenmenschlichen Grundkommunikation verwendet werden).

Abbildung D4 und der dazugehörige Text basieren im Wesentlichen auf Beschreibungen von CPD-Aktivitäten, die in offenen Fragen zur Verfügung gestellt werden.

63 Linguistisch sensible Lehre ist ein Oberbegriff, der sich sowohl auf ein Konzept als auch auf Lehrpraktiken bezieht. Sie würdigt die sprachliche Dimension der Bildung und die „Rolle der Sprachen bei Lernen, Identitätswachstum und Wohlbefinden auf individueller und kollektiver Ebene“ (Bergroth et al., 2022, S. 13). Da der sprachensible Unterricht alle in der Schule unterrichteten und von den Schülern gesprochenen Sprachen betrifft, führt er zur Valorisierung der Mehrsprachigkeit. Sprachsensibler Unterricht ist daher ein Konzept, das dem Konzept des Sprachbewusstseins in Schulen sehr nahe kommt, was in der Empfehlung des Rates von 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen befürwortet wird.

64 <https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5>

65 https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation

66 http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

Der zweite Themenbereich – die sprachliche und kulturelle Vielfalt in mehrsprachigen Klassenzimmern – bezieht sich auf die Tatsache, dass mehrsprachige Klassenräume für eine beträchtliche Anzahl von Schülern Realität sind (siehe Abbildung A4). Daher ist es ein wichtiges Ziel, Lehrern bei der Aufnahme von Mehrsprachigkeit und der Unterstützung von mehrsprachigen Schülern zu helfen, insbesondere indem sie ihnen dabei helfen, ein hohes Maß an Sprachkenntnissen in der Schulsprache zu erreichen. So verfügt Luxemburg beispielsweise über drei Amtssprachen und einen erheblichen Teil der Schüler, die die Schulsprache nicht beherrschen (siehe Abbildungen A1 und A2). In diesem Zusammenhang soll eine CPD-Aktion, die sich auf Lehrkräfte auf allen Bildungsebenen richtet, den Teilnehmern ein besseres Verständnis dafür vermitteln, was es bedeutet, mehrsprachig zu sein und mehrsprachige Schüler zu unterrichten⁽⁶⁸⁾. Die Schweiz hat auch eine besonders vielfältige sprachliche Landschaft (siehe Abbildung A1). Eine CPD-Aktivität zielt insbesondere darauf ab, die Teilnehmer in mehrsprachigen Klassenzimmern zu unterrichten und spezifische Fragen im Zusammenhang mit der Schulsprache anzugehen. Darüber hinaus bildet diese Aktivität speziell Lehrer aus, um allophone Schüler zu unterstützen, indem sie auf die eigenen (Lern- oder sprachlichen) Ressourcen der Schüler zurückgreift⁽⁶⁹⁾.



Abbildung 38 *Abbildung D4: Beispiele für Schlüsselbegriffe, die CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit „Sprachbewusstsein in Schulen“ beschreiben, 2021/2022*

Erläuterungen

Diese Zahl enthält Beispiele für Schlüsselbegriffe, die verwendet werden, um CPD-Aktivitäten im Zusammenhang mit der Sprachwahrnehmung in Schulen zu beschreiben, die von hochrangigen Bildungsbehörden (allein oder in Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen) akkreditiert, finanziell unterstützt oder organisiert werden und sich auf Lehrkräfte oder Schulleiter im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich konzentrieren. Diese Beispiele stammen aus den CPD-Aktivitäten, die in dem mit der Abbildung verbundenen Text berichtet werden.

Definitionen von „Weitere berufliche Entwicklung“ und „Sprachbewusstsein in Schulen“ finden Sie im Glossar.

Der dritte und letzte Themenbereich – Unterricht der Schulsprache in mehrsprachigen Klassenzimmern – konzentriert sich zwar immer noch auf die Mehrsprachigkeit, konzentriert sich aber insbesondere auf die Sprache der Schule und ihre Schlüsselrolle beim Lernen. Zum Beispiel werden in Irland Lehrer, die Lerner unterstützen, die die Sprache der Schule nicht beherrschen, eine Ausbildung in der Bewertung des Englischniveaus der Schüler und der Verwendung der Heimatsprachen der Schüler zur Unterstützung der Entwicklung ihres Englisch angebot.

67 <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutus/kielitietoinen-opetus-toisella-asteella/>

68 <https://ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622>

69 <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html>

ABSCHNITT II – TRANSNATIONALE MOBILITÄT

Die Entwicklung der transnationalen Mobilität von Lehrkräften während ihres Studiums oder ihrer Laufbahn ist seit langem eine Priorität der EU. Im Jahr 2009 wurde in den Schlussfolgerungen des Rates der EU zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern hervorgehoben, dass die transnationale Mobilität, insbesondere für Lehrkräfte, schrittweise ausgebaut werden muss, um eine „Regel statt der Ausnahme“ zu⁷⁰erreichen. In jüngster Zeit werden in den Schlussfolgerungen des Rates vom Mai 2022 zur Verbesserung der Mobilität von Lehrkräften und Ausbildern eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung der europäischen Mobilität von Lehrkräften im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung⁷¹gefordert.

In Anbetracht der oben genannten Priorität konzentriert sich dieser Abschnitt auf die transnationale Mobilität von Fremdsprachenlehrern, als Lehramtsstudenten oder als Praktiker. Zunächst wird untersucht, ob die Bildungsbehörden der Spitzenstufe empfehlen, dass potenzielle Fremdsprachenlehrer während ihrer Erstausbildung einen Zeitraum im Zielsprachenland verbringen (siehe Abbildung D5). Dann gibt es den Prozentsatz der Fremdsprachenlehrer der unteren Sekundarstufe I, die zu beruflichen Zwecken ins Ausland gehen, und vergleicht diese Daten im Laufe der Zeit (siehe Abbildung D6). In diesem Abschnitt werden auch die wichtigsten Förderprogramme zur Unterstützung der transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern vorgestellt (siehe Abbildung D7). Darüber hinaus vergleicht sie die Prozentsätze der Fremdsprachenlehrer, die ins Ausland gehen, mit der Unterstützung von EU-Programmen mit nationalen/regionalen Programmen (siehe Abbildung D8). Schließlich beleuchtet dieser Abschnitt die Hauptgründe, warum Fremdsprachenlehrer ins Ausland gehen, sowie die Zeit, die sie auf beruflichen Reisen in andere Länder verbringen (siehe Abbildungen D9 und D10).

Da sich die in diesem Abschnitt dargestellten Trends auf den Zeitraum 2013-2018 beziehen, ist zu berücksichtigen, dass sie möglicherweise vorübergehend von der COVID-19-Pandemie betroffen waren.

Vier Indikatoren in diesem Abschnitt basieren auf Daten von TALIS (⁷²). Sie betreffen 22 europäische Länder (EU-Mitgliedstaaten und Nicht-EU-Länder). Die beiden verbleibenden Indikatoren enthalten Informationen auf der Grundlage der Daten des Eurydice-Netzes, das 37 Länder umfasst.

TOP-LEVEL-EMPFEHLUNGEN BEZIEHEN SICH SELTEN SPEZIELL AUF DIE GRENZÜBERSCHREITENDE MOBILITÄT ANGEHENDER FREMDSPRACHENLEHRER

Der Aufenthalt im Zielsprachenland während der ITE ist besonders wichtig für zukünftige Fremdsprachenlehrer. Dies kann ihre Kenntnisse in der Sprache, die sie unterrichten, erheblich verbessern. Sie kann ihnen auch Erfahrungen aus erster Hand mit der Kultur des Zielsprachenlandes vermitteln.

Abbildung D5 zeigt das Vorhandensein von Empfehlungen der obersten (Bildungs-)Behörden zum Inhalt der ITE für Fremdsprachenlehrer und enthält, sofern solche Empfehlungen bestehen, Informationen über die Leitlinien für Aufenthalte im Zielsprachenland.

70 Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET2020), ABl. C 119 vom 28.5.2009, S. 3.

71 Schlussfolgerungen des Rates vom 21. April 2022 zur Verbesserung der Mobilität von Lehrkräften und Ausbildern, insbesondere der europäischen Mobilität, während ihrer Aus- und Fortbildung, ABl. C 167 vom 21.4.2022.

72 Einzelheiten zu TALIS finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

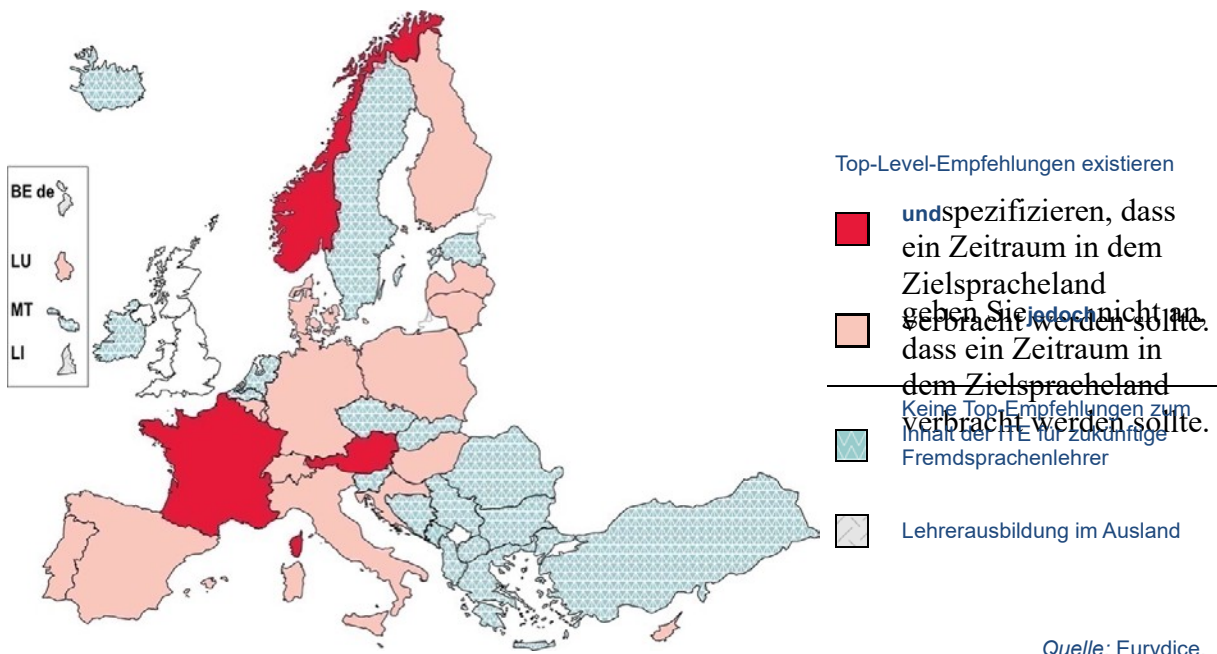


Abbildung 39 Abbildung D5: Vorhandensein von Empfehlungen auf höchster Ebene zum Inhalt der ITE für künftige Fremdsprachenlehrer und für den Zeitraum, der im Zielspracheland verbracht werden soll, 2021/2022

Erläuterungen

Wenn Empfehlungen auf höchster Ebene zum Inhalt der ITE für mindestens eine Art von Fremdsprachenlehrern (d. h. General- oder Fachlehrer) bestehen; siehe Abbildung D1 für Einzelheiten) oder ein Bildungsniveau (ISCED 1–3), das Land wird je nach Lage in eine von zwei Hauptkategorien (dunkelrot oder hellrot) eingestuft.

Wenn Fremdsprachenlehrer einen Zeitraum in einem Land oder einer Region verbringen, in dem die zu unterrichtende Sprache (Zielsprache) gesprochen wird, kann dies auch die Zeit umfassen, die in einer Schule (als Assistentin), an einer Universität (Besuchskurse) oder auf einem Praktikum verbracht wird. Ziel ist es, zukünftigen Lehrern direkten Kontakt mit der Sprache, die sie unterrichten werden, und zur Kultur des betreffenden Landes zu vermitteln.

Für die Definitionen von „fremde Sprache“, „Erstlehrerausbildung (ITE)“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“ und „Top-Level (Bildungs-)Behörde“ siehe Glossar.

Wie die Abbildung zeigt, geben die obersten Bildungsbehörden in rund der Hälfte der befragten Länder keine Empfehlungen bezüglich der ITE für potenzielle Fremdsprachenlehrer ab. Wenn solche Empfehlungen vorhanden sind, befassen sie sich mit verschiedenen Aspekten der ITE, darunter z. B. die Organisation von theoretischen Kursen, schulinternen Fremdsprachenunterrichtsplätzen und/oder Aufhalten im Zielland.

Unter den Ländern, die einige Empfehlungen zum Inhalt der ITE geben, empfehlen nur drei, dass potenzielle Fremdsprachenlehrer einen bestimmten Zeitraum im Zielspracheland verbringen, bevor sie ihre Lehrqualifikation abschließen. In Österreich wird ein Semester im Ausland empfohlen. In Frankreich wird empfohlen, dass spezialisierte Fremdsprachenlehrer einen Zeitraum im Zielspracheland verbringen, aber die Dauer ist nicht angegeben. Eine ähnlich allgemeine Empfehlung gibt es auch in Norwegen, wo die nationalen Leitlinien für die Lehrerbildung im Primar- und Sekundarbereich darauf hindeuten, dass generalistische Lehrkräfte, weil sie Fremdsprachen unterrichten, während ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt absolvieren sollten. Das Land des Aufenthalts ist nicht angegeben, aber Englisch ist ein Pflichtfach für Schüler in der Primar- und Sekundarstufe II (siehe Abbildung B7) und von Generallehrern wird erwartet, dass sie es unterrichten (siehe Abbildung D1).

In Bezug auf die untersuchten Empfehlungen stellt Irland einen konkreten Fall dar. In diesem Land steht es den Ausbildungseinrichtungen frei, über den Inhalt der ITE zu entscheiden, die sie Fremdsprachenlehrern anbieten (d. h. es werden in der Abbildung keine Empfehlungen auf höchster Ebene angezeigt). Um angestellt zu werden, müssen die Lehrer jedoch beim Lehrrat registriert werden (was es Einzelpersonen

ermöglicht, an staatlich finanzierten Schulen zu unterrichten). Um registriert zu werden, müssen potenzielle Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II und der allgemeinen Sekundarstufe II mindestens 6 Monate im Zielspracheland verbracht haben (ab 2023 wurde der Zeitraum auf 3 Monate verkürzt).

Während die Zahl der Länder mit den entsprechenden Empfehlungen nach wie vor begrenzt ist, müssen zwei zusätzliche Aspekte im Zusammenhang mit der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften berücksichtigt werden. Erstens können einzelne Hochschuleinrichtungen in Ländern ohne spezifische Empfehlungen auf höchster Ebene noch festlegen, dass potenzielle Fremdsprachenlehrer einen Teil ihres Studiums im Zielsprachenland absolvieren müssen. Zweitens legen die obersten Empfehlungen der Länder heutzutage allgemein fest, dass alle Studierenden – d. h. nicht nur angehende Fremdsprachenlehrer – die Möglichkeit haben sollten, einen Teil ihres Studiums im Ausland abzuschließen. Daher kann die grenzüberschreitende Mobilität potenzieller Fremdsprachenlehrer durch Empfehlungen angeregt werden, die über die in Abbildung D5 dargestellten hinausgehen.

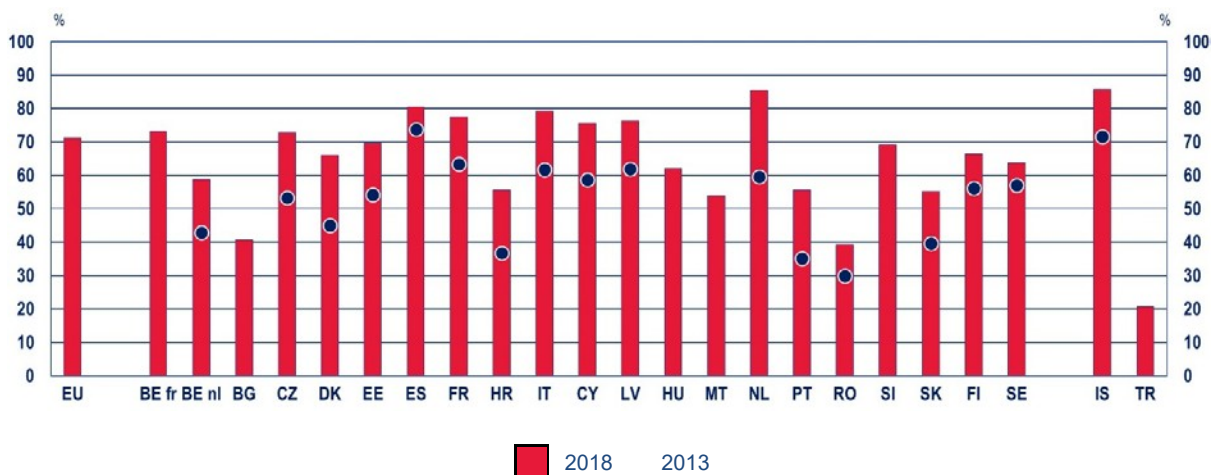
DIE TRANSNATIONALE MOBILITÄT VON FREMDSPRACHENLEHRERN HAT IM LAUFE DER ZEIT ZUGENOMMEN

Abbildung D5 untersuchte die Empfehlungen der obersten Ebene zur ITE in Bezug auf die transnationale Mobilität angehender Fremdsprachenlehrer. Es zeigt, dass nur wenige Länder Empfehlungen in diesem Bereich eingebracht haben. Abbildung D6 zeigt auch die transnationale Mobilität von Fremdsprachenlehrern, aber aus einer anderen Perspektive. Sie betrachtet die tatsächliche transnationale Mobilitätspraxis, wie sie von Lehrkräften in TALIS 2018 berichtet wurde. Genauer gesagt werden Daten über den Prozentsatz der Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II angezeigt, die berichteten, dass sie während ihres Studiums oder ihrer beruflichen Laufbahn ins Ausland gegangen waren. Es vergleicht auch die transnationalen Mobilitätspraktiken von Fremdsprachenlehrern in den Jahren 2018 und 2013.

Wie Abbildung D6 zeigt, gingen 2018 etwa 70 % der Fremdsprachenlehrer in der EU mindestens einmal ins Ausland, als Student, als Lehrer oder als beides. Spanien, die Niederlande und Island haben den höchsten Anteil an mobilen Fremdsprachenlehrern, wobei mehr als 80 % von ihnen grenzüberschreitende Mobilität melden.

Im Vergleich dazu sind Lehrer anderer Fächer viel weniger mobil: auf EU-Ebene gingen nur 36,0 % von ihnen während ihrer allgemeinen oder beruflichen Bildung oder ihrer Laufbahn als Lehrerin ins Ausland (siehe Anhang 1). Zypern und wieder Island haben den größten Anteil an Lehrern anderer Fächer, die mobil sind (63,5 % bzw. 80,1 %).

Fremdsprachenlehrer müssen natürlich die Sprache, die sie unterrichten, trainieren und üben. Sie müssen auch engen Kontakt zu einem der Länder erleben, in denen die Sprache, die sie unterrichten, gesprochen wird, um einen tieferen kulturellen Einblick zu gewinnen, um mit ihren Schülern zu teilen. Daher scheint die transnationale Mobilität für Fremdsprachenlehrer mehr als für diejenigen anderer Fächer ein berufliches Bedürfnis zu sein. Doch fast 30 % der modernen Fremdsprachenlehrer, die in der EU befragt wurden, waren noch nie zu beruflichen Zwecken im Ausland, was sich auf die Qualität des Fremdsprachenunterrichts auswirken könnte. In Bulgarien, Rumänien und Türkei war nur eine Minderheit von Fremdsprachenlehrern mobil. Dieser Prozentsatz ist der niedrigste in Türkei, wo nur 20,7 % der Fremdsprachenlehrer je als praktizierende Lehrerin oder während ihrer ITE im Ausland waren.



Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018 und 2013.

Abbildung 40 Abbildung D6: Anteil moderner Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die zu beruflichen Zwecken im Ausland waren, 2013 und 2018

Erläuterungen

Die Zahl basiert auf den Antworten der Lehrer auf die Fragen 15 und 56 von TALIS 2018 und die Fragen 15 und 48 von TALIS 2013: „Unterrichten Sie im laufenden Schuljahr folgende Fächerkategorien?“ und „Haben Sie schon einmal in Ihrer Lehrerkarriere oder während Ihrer Lehrerbildung/Lehrerausbildung berufliche Zwecke im Ausland verbracht?“

Die Länge der Balken und die Position der blauen Kreise zeigen den Prozentsatz der Lehrkräfte, die Option e für Frage 15 gewählt und mindestens eine der Mobilitätssituationen mit „Ja“ beantwortet haben (Optionen a bis e im Jahr 2018 und Optionen (b) bis f) im Jahr 2013).

Die EU umfasst Befragten aus allen derzeit in der EU befindlichen Ländern, die 2018 auf die Mobilitätsfragen von TALIS reagierten.

Weitere Informationen zu TALIS finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Trends können im Laufe der Zeit auf der Grundlage der 17 europäischen Bildungssysteme beobachtet werden⁷³, die auf die Fragen der transnationalen Mobilität in beiden Runden von TALIS reagierten. Der Vergleich der Daten von TALIS 2013 und 2018 zeigt, dass in diesen Bildungssystemen im Jahr 2018 mehr Fremdsprachenlehrer für berufliche Zwecke im Ausland waren (⁷⁴). Der Anteil der ausländischen Fremdsprachenlehrer lag 2018 um 14,6 Prozentpunkte höher als im Jahr 2013, und stieg von 57,6 % auf 72,2 % (siehe Anhang 1). Die Mobilität von Fremdsprachenlehrern stieg in allen 17 Bildungssystemen, die 2013 und 2018 auf die Fragen im Zusammenhang mit der Mobilität reagierten. Der größte Anstieg war in den Niederlanden mit einem Anstieg um 26,0 Prozentpunkte zu verzeichnen. Der geringste Anstieg war in Schweden mit nur 6,7 Prozentpunkten mehr im Jahr 2018 als 2013.

73 Be nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE und IS.

74 In Bezug auf die Validität des Vergleichs sollten die Leser wissen, dass die Fragen zur Mobilität zwischen der Umfrage 2013 und der Umfrage 2018 etwas unterschiedlich waren. Im Jahr 2013 wurden die Fragen zur Mobilität durch eine Filterfrage („Haben Sie in Ihrer Lehrerkarriere oder während Ihrer Lehrerausbildung/Lehrerausbildung je zu beruflichen Zwecken im Ausland gewesen sein: ja/nein?“), während es 2018 keine Filterfrage gab. Trotz dieses Unterschieds in den Mobilitätsfragen zwischen 2013 und 2018 und obwohl die Auswirkungen dieser Differenz unbekannt sind, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass der Anstieg nicht allein auf die Änderungen im Fragebogen zurückzuführen ist.

Die Zunahme der grenzüberschreitenden Mobilität von Fremdsprachenlehrern ist kein isoliertes Phänomen. In der Tat stieg der Anteil der Lehrer anderer Fächer, die Zeit für berufliche Zwecke in einem anderen Land verbrachten, zwischen 2013 und 2018 in ähnlicher Weise von 20,0 % auf 36,3 % in der EU (siehe Anhang 1).

NATIONALE FÖRDERPROGRAMME FÜR DIE TRANSNATIONALE MOBILITÄT VON FREMDSPRACHENLEHRERN BESTEHEN HAUPTSÄCHLICH IN WESTEUROPÄISCHEN LÄNDERN

Einige Länder verfügen über Förderprogramme auf höchster Ebene, um die transnationale Mobilität ihrer Fremdsprachenlehrer zu unterstützen. Ziel dieser Förderprogramme ist die Unterstützung von Lehrkräften, die eine gewisse Zeit im Ausland für berufliche Zwecke verbringen möchten. Abbildung D7 konzentriert sich auf Programme zur Unterstützung der transnationalen Mobilität von Lehrkräften im Zeitraum 2021/2022, obwohl in der Praxis aufgrund der COVID-19-Pandemie weniger Lehrkräfte von ihnen profitierten als vor der Pandemie. Obwohl kein Land berichtete, dass bestimmte vorrangige Förderprogramme zur Förderung der Mobilität seit 2020 abgeschafft wurden, wurden einige Programme in den Jahren 2020, 2021 und/oder 2022 nicht bereitgestellt, während andere auf Online-Formate umgestellt wurden.

Wie Abbildung D7 zeigt, gibt es in einem Dutzend Länder, vor allem in Westeuropa, Förderprogramme zur Förderung der beruflichen transnationalen Mobilität von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe II. Die Förderprogramme können für alle Lehrkräfte gelten, unabhängig vom Unterrichtsfach, oder können sich speziell an Fremdsprachenlehrer richten. Diese Programme unterstützen sowohl Grundlehrer als auch Lehrer der allgemeinen Sekundarstufe, außer in den französischen und flämischen Gemeinschaften Belgiens, Irlands und Norwegens, wo nur Lehrkräfte der Sekundarstufe II davon profitieren können.

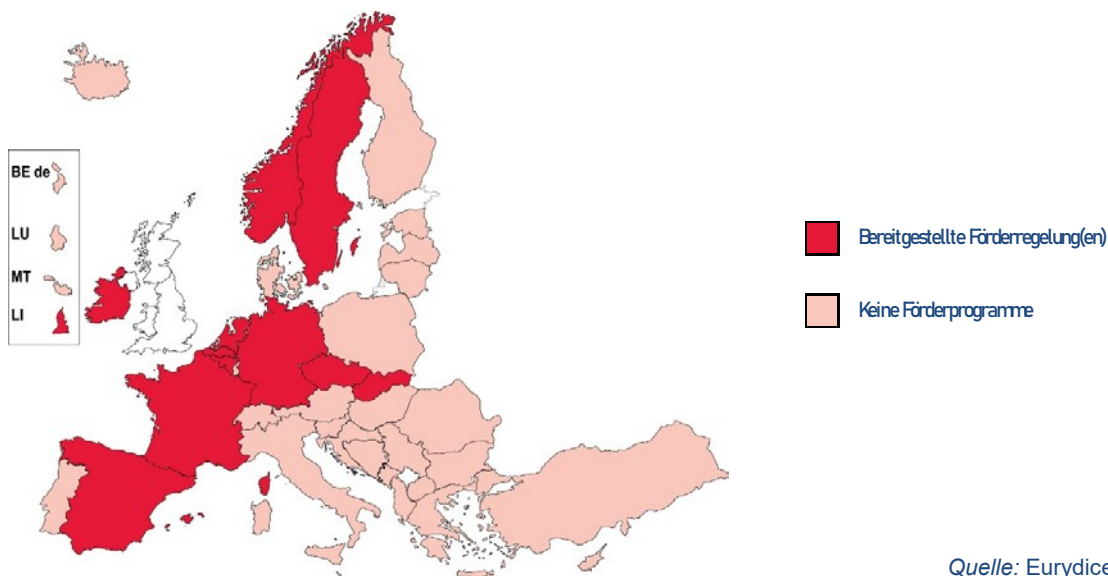


Abbildung 41 Abbildung D7: Von obersten Behörden bereitgestellte Förderprogramme zur Unterstützung der transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2021/2022

Erläuterungen

Die Karte zeigt, ob Förderprogramme, die die transnationale Mobilität von Fremdsprachenlehrern im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich unterstützen, von obersten Bildungseinrichtungen bereitgestellt werden.

Die Förderprogramme können von Lehrern aller Fächer oder speziell von Fremdsprachenlehrern genutzt werden. Es werden nur Förderregelungen berücksichtigt, die über das gesamte Land/das Bildungssystem oder ein bedeutendes geografisches Gebiet verteilt sind (die auf einen bestimmten geografischen Standort beschränkt sind daher

ausgeschlossen). Förderprogramme sollten das grenzüberschreitende Überschreiten geografischer Grenzen abdecken und als langfristige Elemente des Bildungssystems gedacht sein, die mehrere aufeinanderfolgende Jahre abdecken (Initiativen mit kurzfristiger projektbezogener Finanzierung, die nur ein oder zwei Jahre abdecken, sind ausgeschlossen).

Förderprogramme, die Lehrkräfte dabei unterstützen, ins Ausland zu ziehen, um an einer Konferenz oder einem Workshop teilzunehmen, einen Dokortitel zu absolvieren oder an einer Schule in ihrem Herkunftsland zu unterrichten (wenn sie sich von dem Land unterscheidet, in dem sie arbeiten) werden hier nicht berücksichtigt. Ebenso sind binationale Bildungsprogramme und internationale Förderprogramme wie das EU-Programm Erasmus+ und das Nordplus-Programm sowie Sprachassistentenprogramme für Anfänger oder Hochschullehrer vom Anwendungsbereich der Zahl ausgenommen.

Die Datenanbieter von Eurydice wurden aufgefordert, bis zu drei Förderprogramme zu melden.

Definitionen von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ und „Top-Level-Behörden“ finden Sie im Glossar.

Ein genauerer Blick auf die von den Eurydice-Datenanbietern gemeldeten Förderprogramme zeigt, dass diese Programme unterschiedliche Ziele verfolgen, z. B. die Verbesserung der Sprach- und Lehrkompetenzen von Lehrkräften oder die Entwicklung eines kulturellen Bewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Sie können diese Ziele auch auf unterschiedliche Weise erreichen, unter anderem durch Studienbesuche, Schulungen, Job Shadowing, Praktika oder Unterrichtszeiten. Auch die Dauer der Mobilitätszeiten, die durch nationale Regelungen unterstützt werden, ist unterschiedlich. Am häufigsten gehen Lehrer für einen kurzen Zeitraum ins Ausland, in der Regel 1 oder 2 Wochen.

Auch die Zahl der Zielländer variiert je nach Förderprogramm. Einige Förderprogramme richten sich an Lehrkräfte, die eine bestimmte Fremdsprache unterrichten: Sie bieten diesen Lehrern die Möglichkeit, Zeit in dem Land zu verbringen, in dem die Sprache, die sie unterrichten, gesprochen wird. Dies ist beispielsweise in Norwegen der Fall, wo Französischlehrer die Möglichkeit haben, für 2 bis 21 Tage an Weiterbildungskursen oder Einzelprogrammen (job shadowing) in Frankreich teilzunehmen.

In Spanien, Frankreich, Schweden und Liechtenstein zielen die gemeldeten Finanzierungsregelungen auf viele verschiedene Länder ab. In Spanien bietet das Programm „Professional Visits“ (*Estancias Profesionales*) Lehrkräfte der Primar- und allgemeinen Sekundarstufe, unabhängig vom Unterrichtsfach, die Möglichkeit, 2 Wochen im Ausland für Studien- und Beobachtungsbesuche an Schulen in 14 verschiedenen Ländern zu verbringen. In Frankreich können Fremdsprachenlehrer in allgemeinen Sekundarschulen (einschließlich derjenigen, die an CLIL-Schulen beteiligt sind) für zwei Wochen in sechs bis acht Zielländern an Sprach-, *pädagogischen und kulturellen Entwicklungsaktivitäten (Stufen de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel)* im Ausland teilnehmen. In Schweden bietet das Atlas-Partnerschaftsprogramm, das die internationale Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulen fördern soll, allen Lehrkräften die Möglichkeit, am Lehreraustausch in allen Nicht-EU-Ländern teilzunehmen. In Liechtenstein finanziert der Staat, wie im Dekret über Lehrdienste von⁷⁵2004 festgestellt, professionelle Reisen von Fremdsprachenlehrern in die Länder, in denen die von ihnen unterrichteten Sprachen gesprochen werden.

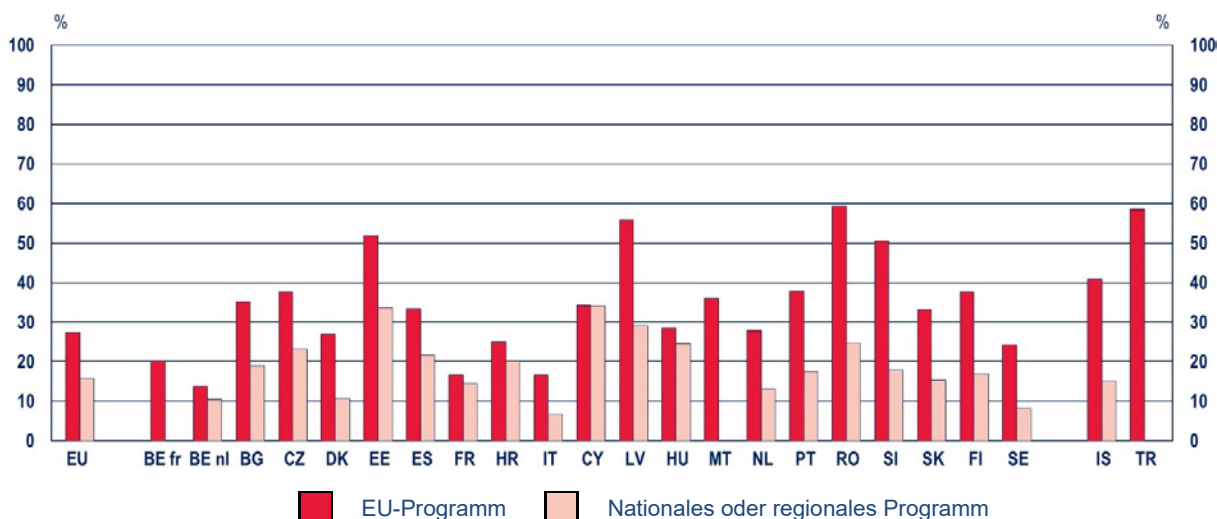
Die drei belgischen Gemeinschaften mit drei verschiedenen Schulsprachen (Französisch, Niederländisch und Deutsch) haben im April 2015 ein Abkommen unterzeichnet, das darauf abzielt, Fremdsprachenlehrern jeder Gemeinschaft die Möglichkeit zu bieten, für einen Zeitraum von mindestens einem Jahr in einer der beiden anderen Gemeinschaften zu unterrichten. Wenn auch nicht länderübergreifend per se, ist diese transkommunistische Initiative auch erwähnenswert. Ziel der Initiative ist es, Schulen in die Lage zu versetzen, Sprachkurse mit Muttersprachlern als Lehrer anzubieten. Ebenso wird in der Schweiz der Austausch von Französisch-, Deutsch- und Italienischlehrern zwischen den verschiedenen Sprachregionen organisiert. Diese Sprachlehrer haben die Möglichkeit, einen kurzen (bis zu 5 Wochen) oder einen langen (bis zu 12 Monate) Aufenthalt in einer anderen Sprachregion als Klassenassistent zu verbringen. Ziel ist es, Lehrkräften dabei zu helfen, ihre Sprach- und Lehrkompetenzen zu entwickeln und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen zwischen Sprachregionen aufzubauen.

EU-PROGRAMME SPIELEN EINE WICHTIGE ROLLE BEI DER TRANSNATIONALEN MOBILITÄT VON FREMDSPRACHENLEHRERN

75 <https://www.gesetze.li/konso/2004092000>

Abbildung D8 zeigt den Prozentsatz der mobilen Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II, die mit Unterstützung transnationaler Mobilitätsprogramme gemeldet haben, dass sie zu beruflichen Zwecken im Ausland waren. Sie legt die Art des Mobilitätsprogramms (ein EU-Programm wie Erasmus+ oder ein nationales/regionales Programm) fest, mit dem sie ins Ausland gereist sind. Diese Zahl betrifft nur die transnationale Mobilität von Fremdsprachenlehrern während ihrer Karriere.

In der EU liegt der Anteil mobiler moderner Fremdsprachenlehrer, die EU-Mittel erhalten haben, im Durchschnitt fast doppelt so hoch wie der Prozentsatz derjenigen, die Mittel aus einem nationalen oder regionalen Programm erhalten haben. Der Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer, die im Rahmen eines EU-Programms zu beruflichen Zwecken im Ausland waren, beträgt 27,4 %, verglichen mit 15,7 % bei nationalen oder regionalen Programmen. In zehn Bildungssystemen (Dänemark, Italien, Niederlande, Portugal, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Finnland, Schweden und Island) war dieser Trend noch ausgeprägter, wobei mindestens doppelt so viele Lehrkräfte mit EU-Mitteln ins Ausland gingen als mit nationalen oder regionalen Mitteln. Im Gegensatz dazu waren in der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Frankreichs, Kroatiens, Zyperns und Ungarns die Auswirkungen beider Finanzierungsquellen in etwa gleich.



Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018

Abbildung 42 Abbildung D8: Anteil mobiler moderner Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die mit Unterstützung eines Mobilitätsprogramms für berufliche Zwecke ins Ausland gegangen sind, 2018

Erläuterungen

Die Zahl basiert auf den Antworten der Lehrer auf die Fragen 15 und 56 von TALIS 2018: „Unterrichten Sie im laufenden Schuljahr folgende Fächerkategorien?“ und „Haben Sie jemals im Ausland in Ihrer Laufbahn als Lehrer oder während Ihrer Lehrerausbildung im Ausland gewesen?“ Die Länge der Balken zeigt den Prozentsatz der Lehrer, die auf Option b) „als Lehrer in einem EU-Programm“ und/oder (c) „als Lehrer in einem regionalen oder nationalen Programm“ mit „Ja“ geantwortet haben. Lehrer können beide Arten von Programmen verwendet haben.

Fremdsprachenlehrer sind diejenigen, die die Option (e) für Frage 15 gewählt haben. Mobile Lehrer sind diejenigen, die auf mindestens eine der Optionen a bis e in Frage 56 mit „Ja“ geantwortet haben.

Die EU umfasst Befragten aus allen derzeit in der EU befindlichen Ländern, die 2018 auf die Mobilitätsfragen von TALIS reagierten.

Weitere Informationen zu TALIS finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifischer Hinweis

Belgien (BE fr), Malta und Türkei: die Stichprobe war unzureichend (weniger als 5 verschiedene Schulen oder 30 Lehrkräfte) für die Kategorie „nationale oder regionale Programme“.

Im Vergleich zu 2013 hat sich der Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer, die Teil der EU-Programme waren, nicht wesentlich geändert, während sich der Anteil, der Teil nationaler oder regionaler Programme war, um 4,3 Prozentpunkte erhöhte (S.E. 0,86) (siehe Anhang 1). Folglich war in den europäischen Ländern der relative Beitrag der EU-Programme zur Mobilität von Fremdsprachenlehrern im Vergleich zum relativen Beitrag der nationalen oder regionalen Programme 2013 im Durchschnitt leicht höher (25,1 % (S.E. 0,89) gegenüber 11,1 % (S.E. 0,53)) als 2018 (27,2 % (S.E. 0,71) gegenüber 15,4 % (S.E. 0,67)).

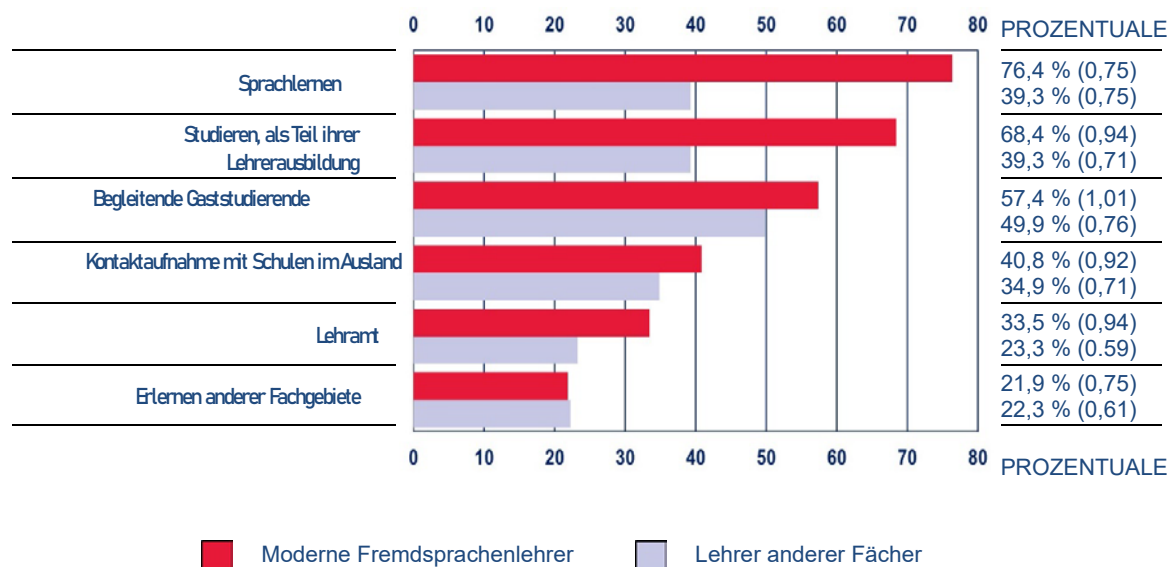
MEHR ALS ZWEI DRITTEL DER FREMDSPRACHENLEHRER GEHEN ZUM SPRACHENLERNEN INS AUSLAND UND IM RAHMEN IHRER ERSTAUSBILDUNG

Abbildung D9 beschreibt die Zwecke, für die Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II während ihres Studiums oder ihrer beruflichen Laufbahn Zeiträume in einem anderen Land verbringen. Genauer gesagt, es zeigt den Prozentsatz der transnational mobilen Lehrer als EU-Durchschnitt nach beruflichem Zweck, ins Ausland zu gehen. Dieser Prozentsatz wird für Fremdsprachenlehrer und Lehrer anderer Fächer angezeigt.

Wie Abbildung D9 zeigt, unterscheiden sich die beruflichen Zwecke für den Auslandsaufenthalt in gewissem Maße zwischen den beiden Lehrerkategorien.

In der EU ist der Hauptgrund für den Auslandsaufenthalt von Fremdsprachenlehrern auf das Sprachenlernen (76,4 %) zurückzuführen. In Spanien, Italien und Ungarn gaben mehr als 80 % der mobilen Fremdsprachenlehrer dies als Reisegrund an (siehe Anhang 1). Eine der effektivsten Möglichkeiten für Lehrer, ihre Kenntnisse in der Sprache oder den Sprachen, die sie unterrichten, zu verbessern, besteht darin, eines der Länder, in denen sie gesprochen werden, zu besuchen. Dieser spezifische Grund für die transnationale Mobilität ist daher sehr eng miteinander verbunden. Im Vergleich dazu haben auf EU-Ebene nur 39,3 % der mobilen Lehrkräfte, die andere Fächer unterrichten, als beruflicher Zweck für den Auslandsaufenthalt angegeben.

Auf EU-Ebene haben fast 70 % der mobilen Fremdsprachenlehrer im Rahmen ihrer Lehrerausbildung im Ausland studiert, obwohl nur wenige Länder Empfehlungen in diesem Bereich haben (siehe Abbildung D5). Die Unterschiede zwischen den Ländern sind beträchtlich: rund 80 % der mobilen Fremdsprachenlehrer in Spanien und Italien haben im Rahmen ihrer Lehrerausbildung im Ausland studiert, weniger als 50 % in Kroatien, Lettland, Portugal, Slowenien, Island und Türkei. Im Vergleich dazu haben auf EU-Ebene nur 39,3 % der Lehrkräfte, die andere Fächer unterrichten, im Rahmen ihrer Ausbildung ein Auslandsstudium gemeldet.



Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Abbildung 43 Abbildung D9: Anteil mobiler Lehrkräfte im Sekundarbereich II (ISCED 2) nach beruflichen Gründen für den Auslandsaufenthalt, EU-Ebene, 2018

Erläuterungen

Die Zahl basiert auf den Antworten der Lehrer auf die Fragen 15 und 57 von TALIS 2018: „Unterrichten Sie im laufenden Schuljahr folgende Fächerkategorien?“ und „Werden die folgenden Tätigkeiten berufliche Zwecke Ihrer Auslandsaufenthalte?“ Die Lehrer wurden gebeten, möglichst viele Antworten zu geben.

Fremdsprachenlehrer sind diejenigen, die die Option (e) für Frage 15 gewählt haben. Lehrer anderer Fächer sind diejenigen, die keine Option (e) für Frage 15 gewählt haben, aber eine andere Option von (a) bis (i) gewählt haben. Mobile Lehrer sind diejenigen, die auf mindestens eine der Optionen a bis e in Frage 56 mit „Ja“ geantwortet haben.

Die EU umfasst Teilnehmer aus allen derzeit in der EU ansässigen Ländern, die 2018 die Frage 57 von TALIS beantworteten: Tschechien, Dänemark, Estland, Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Zypern, Lettland, Ungarn, Malta, Niederlande, Portugal, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Finnland, Schweden, Island und Türkei.

Gründe für das Auslandsaufenthalt werden in absteigender Reihenfolge nach dem Prozentsatz der von ihnen gemeldeten Fremdsprachenlehrer dargestellt.

Siehe Anhang 1 für die länderspezifischen Daten und S.E.s. Weitere Informationen zu TALIS finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Lehrer können auch eine Rolle dabei spielen, sowohl die reale Mobilität der Studierenden als auch die virtuelle Mobilität der Studierenden zu unterstützen. Das Lehrpersonal kann Studenten, die ins Ausland reisen, begleiten und kann auch die Grundlage für die künftige Zusammenarbeit zwischen Schulen schaffen, z. B. durch die Vorbereitung transnationaler Mobilitätsprogramme oder die Entwicklung gemeinsamer Projekte, bei denen neue Technologien den Austausch zwischen den Schülern fördern. Der Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer, die bereits Gastschüler begleitet haben, beträgt 57,4 % in der EU, etwas mehr als für Lehrer anderer Fächer (49,9 %). Mobile Fremdsprachenlehrer waren auch im Ausland, um häufiger Kontakt mit Schulen herzustellen als Lehrer anderer Fächer (40,8 % bzw. 34,9 %).

Auf EU-Ebene ist der Auslandsunterricht bei mobilen Fremdsprachenlehrern nicht so verbreitet wie das Sprachenlernen (33,5 %), aber er ist immer noch etwas häufiger als bei Lehrern anderer Fächer (23,3 %). „Lehre“ wurde am häufigsten als Grund für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern in Rumänien angegeben

(68,3 % der Fremdsprachenlehrer). Mehr als 40 % der mobilen Fremdsprachenlehrer in Spanien und Frankreich berichten, dass sie im Ausland unterrichtet haben. Umgekehrt haben weniger als 15 % von ihnen in Kroatien und Portugal dies getan.

Schließlich sind Reisen ins Ausland, um über andere Fächer zu lernen, kein häufiger Grund für die Mobilität, da ähnliche und niedrige Prozentsätze sowohl von mobilen Fremdsprachenlehrern (21,9 %) als auch von Lehrern anderer Fächer (22,3 %) berichten, dass sie zu diesem Zweck ins Ausland gegangen sind.

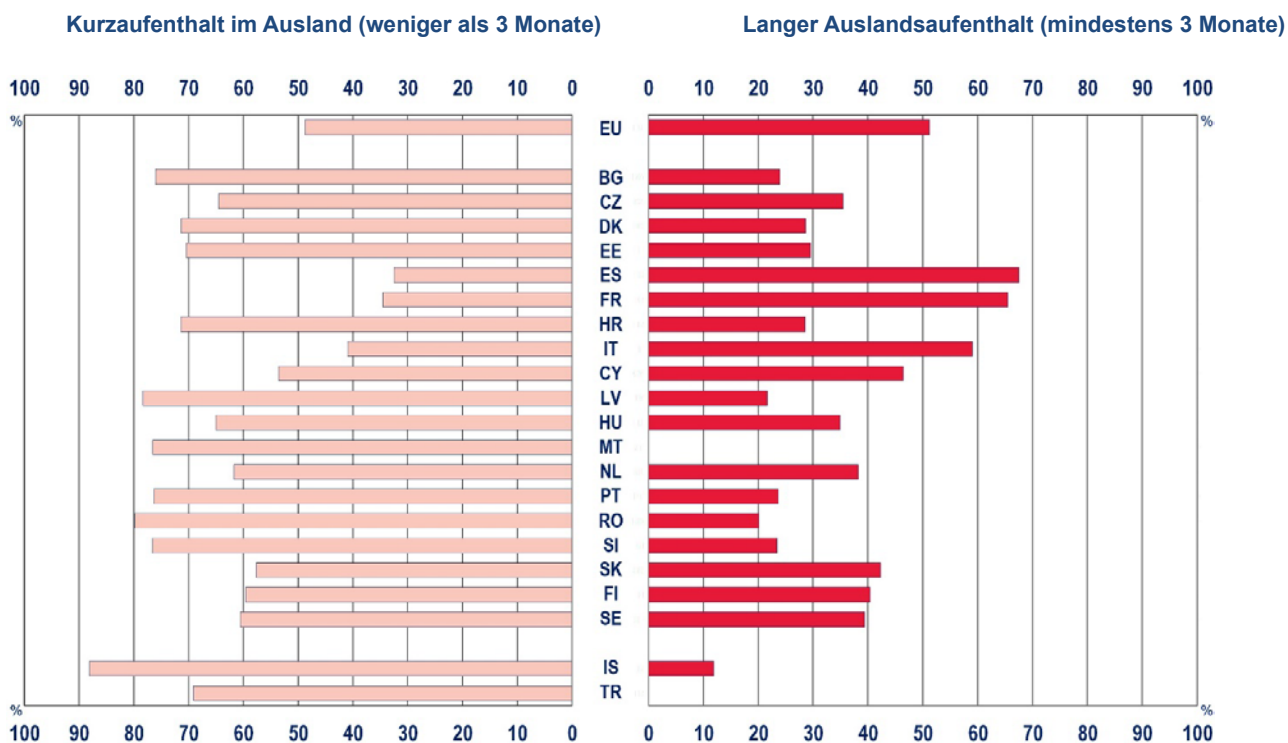
Daten aus TALIS 2013 (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2017) zeigen, dass die Entwicklung der grenzüberschreitenden Mobilität von Fremdsprachenlehrern im Laufe der Zeit konstant geblieben ist. Das Ranking von den meisten bis zu den am wenigsten verbreiteten Gründen, warum Fremdsprachenlehrer für berufliche Zwecke ins Ausland gehen, ist für 2013 und 2018 gleich, obwohl die Mobilität von Fremdsprachenlehrern in allen Ländern zunimmt (siehe Abbildung D6).

DIE DAUER DER AUSLANDSAUFENTHALTE VON FREMDSPRACHENLEHRERN UNTERSCHIEDET SICH STARK VON LAND ZU LAND

Abbildung D10 zeigt die Dauer des Auslandsaufenthalts mobiler Fremdsprachenlehrer während ihrer ITE und ihrer Karriere. Diese Dauer entspricht allen Auslandsaufenthalten, die zusammengerechnet werden. Genauer gesagt unterscheidet Abbildung D10 zwischen Auslandsaufenthalten von weniger als 3 Monaten (Kurzaufenthalte) und Auslandsaufenthalten von mindestens 3 Monaten (lange Aufenthalte).

Wie Abbildung D10 zeigt, ist der Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer, die Kurz- und Langzeitaufenthalte im Ausland melden, auf EU-Ebene in etwa ähnlich (48,8 % bzw. 51,2 %).

Wenn jedoch einzelne Länder betrachtet werden, hatte in fast allen von ihnen die Mehrheit der mobilen Fremdsprachenlehrer während ihres Studiums und ihrer Karriere insgesamt weniger als 3 Monate im Ausland verbracht (Kurzaufenthalt). Besonders bemerkbar ist dies in Bulgarien, Lettland, Malta, Portugal, Rumänien, Slowenien und Island. In Spanien, Frankreich und Italien ist die Situation jedoch das Gegenteil: in diesen Ländern meldeten mehr als die Hälfte der mobilen Fremdsprachenlehrer längere Auslandsaufenthalte (67,5 %, 65,5 % bzw. 59,1 %).



Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Abbildung 44 Abbildung D10: Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2) für Langzeit- und Kurzaufenthalte im Ausland, 2018

Erläuterungen

Die Zahl basiert auf den Antworten der Lehrer auf die Fragen 15 und 58 von TALIS 2018: „Unterrichten Sie im laufenden Schuljahr folgende Fächerkategorien?“ und „Insgesamt sind Sie zu beruflichen Zwecken im Ausland geblieben?“ Die Antworten „für drei bis zwölf Monate“ (Option 2) und „für mehr als ein Jahr“ (Option 3) wurden zusammengeführt, um die Kategorie „längerer Aufenthalt“ zu bilden.

Fremdsprachenlehrer sind diejenigen, die die Option (e) für Frage 15 gewählt haben. Mobile Lehrer sind diejenigen, die auf mindestens eine der Optionen a bis e in Frage 56 mit „Ja“ geantwortet haben.

Die EU umfasst Befragten aus allen derzeit in der EU befindlichen Ländern, die 2018 die Frage 58 von TALIS beantworteten.

Weitere Informationen zu TALIS finden Sie im Abschnitt „Statistische Datenbanken und Terminologie“.

Eine Definition von „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr, BE nl): die Frage wurde im Land nicht verwaltet.

Malta und Türkiye: die Stichprobe ist unzureichend (weniger als 5 verschiedene Schulen oder 30 Lehrer) für die Kategorie „lange Auslandsaufenthalte“.

KAPITEL E LEHRPROZESSE

ABSCHNITT I – UNTERRICHTSZEIT UND LERNERGEBNISSE

In diesem Abschnitt, der sechs Indikatoren enthält, wird vor allem die Unterrichtszeit erörtert, die für den Unterricht von Fremdsprachen als Pflichtfächer in der Vollzeitschulpflicht vorgesehen ist ⁽⁷⁶⁾. Genauer wird untersucht, wie viel Zeit die Schulen für den Fremdsprachenunterricht benötigen, wie sie von den obersten Bildungsbehörden festgelegt werden ⁽⁷⁷⁾. Unterrichtszeiten außerhalb dieses Rahmens werden nicht gemeldet (z. B. Fremdsprachen, die als fakultative Fächer aufgenommen oder im Rahmen des auf Schulebene festgelegten Lehrplans unterrichtet werden).

Die Frage der Unterrichtszeit wird aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, einschließlich der Differenz zwischen der für die erste und der zweiten Fremdsprache verbrachten Zeit (siehe Abbildung E2), dem Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit für die erste Fremdsprache und der Anzahl der Unterrichtsjahre (siehe Abbildung E3), dem relativen Gewicht des Fremdsprachenunterrichts innerhalb des Curriculums (siehe Abbildung E4) und schließlich den zeitlichen Veränderungen in der Anzahl der Stunden, die dem Fremdsprachenunterricht gewidmet sind (siehe Abbildung E5). Darüber hinaus enthält dieser Abschnitt Informationen über die erwarteten Mindestniveaus für die erste und zweite Fremdsprache an zwei Bezugspunkten: das Ende der Sekundarstufe II und das Ende der allgemeinen Sekundarstufe II (siehe Abbildung E6).

Alle Indikatoren in diesem Abschnitt stützen sich auf Daten, die über das Eurydice-Netzwerk erhoben wurden und 39 Bildungssysteme in 37 Ländern abdecken ⁽⁷⁸⁾. Indikatoren zur Unterrichtszeit zeigen Daten über die einzelnen Bildungswege in Luxemburg ⁽⁷⁹⁾ und Liechtenstein ⁽⁸⁰⁾, die den Vergleich von 42 Bildungssystemen/Bildungswegen ermöglichen.

UNTERRICHTSZEIT FÜR FREMDSPRACHEN IST IM SEKUNDARBEREICH WESENTLICH HÖHER ALS IN DER GRUNDSCHULBILDUNG

Abbildung E1 zeigt die Mindeststundenzahl für den Unterricht aller Fremdsprachen, die während eines fiktiven Jahres als Pflichtfächer unterrichtet werden (d. h. die Gesamtunterrichtsbelastung für ein bestimmtes Bildungsniveau geteilt durch die Anzahl der Noten dieses Bildungsniveaus) ⁽⁸¹⁾. Diese Zahl enthält zwei

76 Bei den betreffenden Fremdsprachen handelt es sich um solche, die für alle Studierenden eines bestimmten Grades oder eines bestimmten Bildungsniveaus obligatorisch sind. Darüber hinaus schließt der Anwendungsbereich die Vorschulbildung aus, auch wenn in einigen Bildungssystemen einige Noten dieses Bildungsniveaus für Kinder verpflichtend sind.

77 Die Daten werden von Eurydice und dem OECD Network for the Collection and the Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices (NESLI) alle zwei Jahre gesammelt. Die in diesem Bericht vorgelegten Daten stammen aus der Datenerhebung 2020/2021. Weitere Informationen zur Unterrichtszeit in Schulen in Europa finden Sie im zweijährlichen Eurydice-Bericht zu diesem Thema (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2021a).

78 Einzelheiten zur Länderberichterstattung dieses Berichts finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

79 *Enseignement secondaire classique* (klassische Sekundarstufe) und *enseignement secondaire général* (allgemeine Sekundarstufe).

80 *Gymnasium* (Schultyp mit fortgeschrittenen Voraussetzungen), Oberschule (Schultyp mit Grundvoraussetzungen) und Realschule (Schultyp mit mittleren Voraussetzungen).

81 Die Zahl der Noten, die in die allgemeine Vollzeitschulbildung einbezogen werden, variiert erheblich zwischen den Bildungssystemen. In einigen Fällen endet die obligatorische Vollzeitschulbildung am Ende der Sekundarstufe II; in anderen Fällen schließt sie die Sekundarstufe II teilweise oder vollständig ein (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2020). Um die Variation zu beseitigen, die sich aus den Unterschieden in der Anzahl der Noten in der Vollzeitschulpflicht ergibt, stellen die meisten Indikatoren

Balkendiagramme, die Daten für die Grundschulbildung und die allgemeine Sekundarschulbildung in Vollzeit getrennt bereitstellen.

Auf der Ebene der Grundschulbildung variiert die Zahl der Stunden pro fiktivem Jahr für den Unterricht von Fremdsprachen als Pflichtfächer zwischen 13 Stunden (in Ungarn) und 407 Stunden (in Luxemburg). Trotz dieses breiten Spektrums liegt die Anzahl der Unterrichtsstunden in den meisten Bildungssystemen zwischen 30 und 69 Stunden (27 Bildungssysteme). In den Pflichtnoten des allgemeinen Sekundarschulabschlusses in Vollzeit liegt die Zahl der Unterrichtsstunden pro fiktivem Jahr in allen berücksichtigten Bildungssystemen/Bildungswegen zwischen 74 Stunden (in Norwegen) und 373 Stunden (in Luxemburg (*Enseignement Secondaire classique*)).

Zwei Schlüsselfaktoren können die geringere Anzahl der Unterrichtsstunden in der Grundschulbildung erklären. Der erste bezieht sich auf das Alter, in dem das Erlernen einer Fremdsprache obligatorisch wird. Die Unterrichtszeit ist in der Französischen Gemeinschaft Belgiens (31 Stunden), Deutschland (37 Stunden), Portugal (36 Stunden) und Bosnien und Herzegowina (32 Stunden) relativ gering, wo das Erlernen von Fremdsprachen nach der zweiten Primarstufe im Gegensatz zu den meisten anderen Bildungssystemen obligatorisch wird (siehe Abbildung B1).

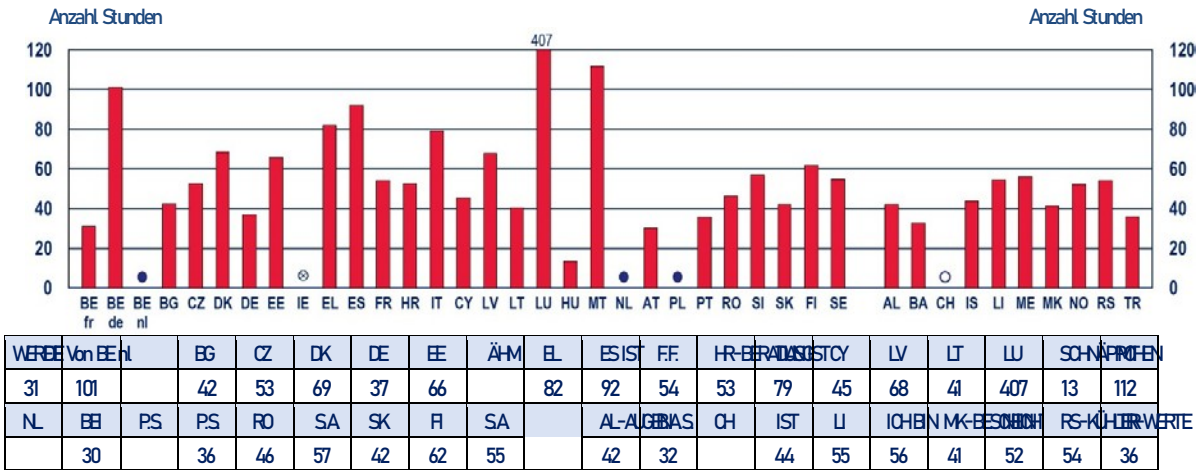
Der zweite Faktor bezieht sich auf die Struktur der Bildungssysteme. In der Regel steigt die Zahl der Stunden, die dem Fremdsprachenunterricht zugewiesen werden, wenn die Schüler die Schulnoten durchlaufen (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2021a). Daher, wenn die Dauer der Grundschulbildung relativ kurz ist (z. B. 4 Jahre), wie in Deutschland (37 Stunden) und Österreich (30 Stunden), verlassen Kinder dieses Bildungsstadium in einem jüngeren Alter, was bedeutet, dass sie in dieser Bildungsstufe weniger Stunden Fremdsprachenunterricht erhalten als Kinder in Bildungssystemen, in denen die Grundschulbildung länger dauert.

Die beiden genannten Faktoren gelten auch für Ungarn, in dem eine besonders geringe Anzahl von Stunden für den Fremdsprachenunterricht (13 Stunden) vergeben wird. In Ungarn gibt es vier Klassen in der Grundschulbildung, und das Erlernen von Fremdsprachen wird in der letzten obligatorisch. Je nach Schule können die Schüler jedoch früher mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen und daher zusätzliche Unterrichtszeit erhalten.

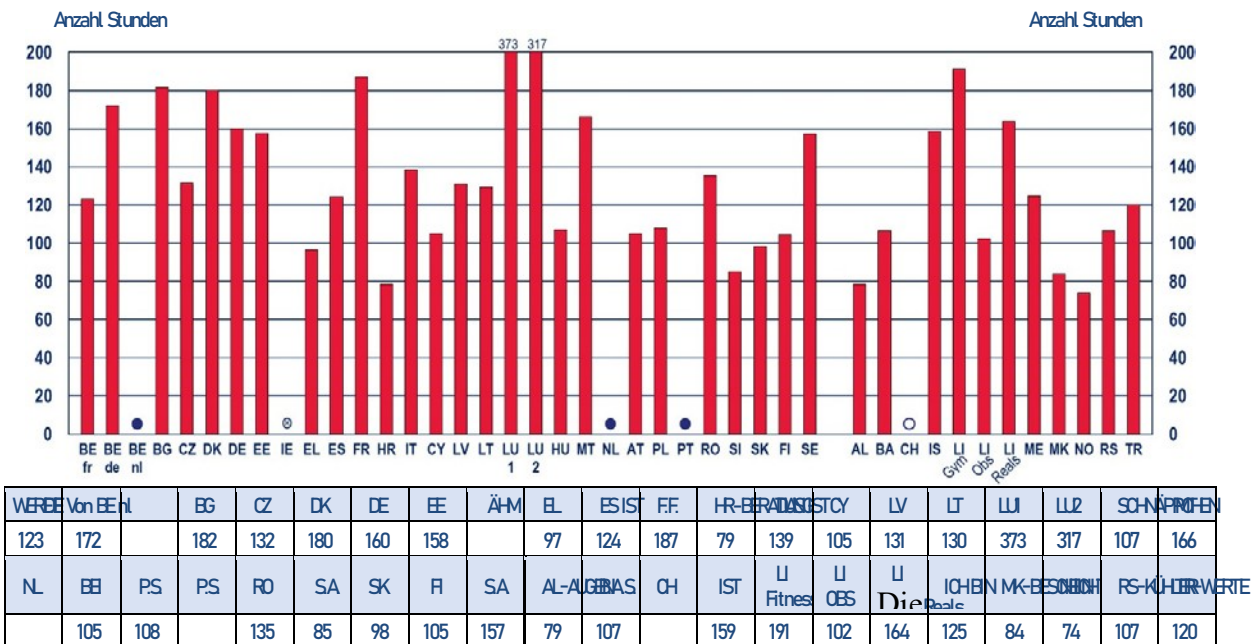
In sechs Bildungssystemen (der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Griechenlands, Spaniens, Italiens, Luxemburgs und Maltas) beträgt die Zahl der Stunden für den Unterricht von Fremdsprachen im Primarbereich mehr als 69 Stunden. Die Bildungssysteme der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Italiens, Luxemburgs und Maltas haben folgende Gemeinsamkeiten: CLIL wird als Lehransatz in einigen Klassen (oder fast allen Noten im Fall Luxemburgs) der Vollzeitschulpflicht verwendet. Dieser spezifische Lehransatz, nach dem Lehrplanfächer in (mindestens) zwei Sprachen unterrichtet werden (siehe Abbildung B12), könnte zum Teil die vergleichsweise hohe Anzahl von Stunden erklären, die dem Unterricht von Fremdsprachen in diesen Bildungssystemen gewidmet sind. Die Zahl der Stunden ist in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (101 Stunden), Luxemburg (407 Stunden) und Malta (112 Stunden) am höchsten.

für die Unterrichtszeit die Mindestzahl der Unterrichtsstunden pro fiktivem Jahr dar.

(A) Grundschulbildung



(B) Allgemeine Sekundarschulpflicht in Vollzeit



Horizontale Flexibilität Unterrichtszeit auf Kantonebene festgelegt Keine obligatorische Fremdsprache

Quelle: Eurydice.

Abbildung 45 Abbildung E1: Anzahl der Stunden des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts während eines fiktiven Jahres im Primar- und Vollzeitschulunterricht, 2020/2021

Erläuterungen

Diese Abbildung zeigt die minimale empfohlene Unterrichtszeit für Fremdsprachen, die als Pflichtfächer für alle Schüler unterrichtet werden, wie von den obersten Bildungsbehörden festgelegt.

Die Unterrichtszeit pro fiktivem Jahr in der Grundschulbildung (oder der obligatorischen allgemeinen Sekundarschulbildung in Vollzeit) entspricht dem Gesamtbetrag der Lehrzeit in der Grundschulbildung (oder der Vollzeitschulpflicht für allgemeine Sekundarschulbildung), geteilt durch die Anzahl der Noten in der Grundschulbildung (oder Vollzeitschulbildung).

Horizontale Flexibilität: die obersten Bildungsbehörden bestimmen die Gesamtunterrichtszeit für eine Gruppe von (oder allen) Fächern innerhalb einer bestimmten Klasse. Schulen/lokale Behörden können dann frei entscheiden, wie viel Zeit für einzelne Fächer zugeteilt werden soll. Wenn dies für die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Noten in der Grundschul-

und/oder Vollzeitschulpflicht gilt, wird das spezifische Symbol ● verwendet. Wenn horizontale Flexibilität für weniger als die Hälfte der Noten in der Grundschulbildung oder der allgemeinen allgemeinen Sekundarschulpflicht gilt, werden diese Benotungen bei der Berechnung der fiktiven Jahre ausgeschlossen. Dies gilt für die Französische Gemeinschaft Belgiens und Portugals im Primarbereich.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): in den Klassen 3 und 4 gibt es horizontale Flexibilität.

Bulgarien: in den letzten beiden Klassen der Vollzeitschulpflicht, die den ersten 2 Jahren der Sekundarstufe II entsprechen, zeigt die Abbildung Daten für den Weg für intensives Fremdsprachenlernen.

Deutschland: die Daten stellen die gewichteten durchschnittlichen Unterrichtszeiten für den Fremdsprachenunterricht dar, die vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Minister für Bildung und Kultur der Länder anhand der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in den verschiedenen Schultypen eingeschrieben sind, berechnet werden.

Irland: Fremdsprachenunterricht ist nicht obligatorisch. Die Amtssprachen Englisch und Irisch werden allen Schülern beigebracht.

Spanien: die Daten stellen die gewichteten Durchschnittswerte der nationalen und regionalen Regelungen für Lehrplan und Schulkalender (Bezugsjahr 2020/2021) dar. Die vom Statistikamt des Ministeriums für Bildung und Berufsbildung (Bezugsjahr 2018/2019) gemeldeten Statistiken über die Anzahl der Studierenden je Besoldungsgruppe und autonomen Gemeinschaft wurden zur Berechnung der gewichteten Durchschnittswerte herangezogen.

Italien: die Daten für die letzten beiden Klassen der allgemeinen Sekundarschulpflicht in Vollzeit beziehen sich auf den liceo scientifico.

Luxemburg: LU1 entspricht dem *enseignement secondaire classique* (klassischer Sekundarbereich); LU2 entspricht dem *enseignement secondaire général* (allgemeiner Sekundarschulabschluss).

Ungarn: in den Klassen 9 und 10, den letzten beiden Klassen der Vollzeitschulpflicht, entsprechen die Daten Gimnázium.

Österreich: es liegen keine Daten für die letzte Klasse der Vollzeitschulpflicht vor.

Österreich und Liechtenstein: die Daten enthalten keine Unterrichtszeit für die Klassen 1 und 2 für Österreich und die 1. Klasse für Liechtenstein, da Fremdsprachen über andere Fächer und nicht als eigenständige Fächer unterrichtet werden. Daher unterschätzen die vorgelegten Daten die den Fremdsprachen zugewiesene Unterrichtszeit.

Polen: in den ersten drei (von vier) Klassen der Grundschulbildung besteht horizontale Flexibilität.

Portugal: in den letzten beiden der sechs Klassen in der Grundschulbildung gibt es horizontale Flexibilität. In den ersten drei Klassen der obligatorischen allgemeinen Sekundarschulpflicht gibt es horizontale Flexibilität für die erste und zweite Fremdsprachen als Pflichtfächer, während in den letzten drei Fremdsprachen nicht obligatorisch ist.

Schweden: für die obligatorische allgemeine Sekundarschulbildung in Vollzeit umfassen die Daten die Unterrichtszeit für die zweite Sprache, die für alle Studierenden kein Pflichtfach ist (siehe Abbildung B1).

Liechtenstein: Li Gym entspricht Gymnasium (eine Art von Schule mit fortgeschrittenen Anforderungen); Li Obs entspricht der *Oberschule* (eine Schulart mit Grundvoraussetzungen) und Li Reals entspricht der Realschule (eine Schulart mit mittleren Voraussetzungen).

Schweiz: auf nationaler Ebene werden kein Standardlehrplan und keine Standardunterrichtszeit festgelegt. Lehrpläne und geplante Unterrichtszeit werden von den 26 Kantonen auf regionaler Ebene festgelegt.

Wie bereits erwähnt, ist in den Pflichtnoten des allgemeinen Sekundarschulabschlusses die Bandbreite der Unterrichtsstunden pro fiktivem Jahr in allen Bildungssystemen/Bildungswegen recht breit (von 74 bis 373 Stunden). Innerhalb dieses breiten Spektrums können vier Gruppen von Bildungssystemen/Bildungswegen mit einer relativ vergleichbaren Anzahl von Unterrichtsstunden identifiziert werden.

Die erste Gruppe umfasst 15 Bildungssysteme/Bildungswege, bei denen zwischen 74 Stunden (Norwegen) und 108 Stunden (Polen) pro fiktivem Jahr dem Unterricht von Fremdsprachen als Pflichtfächern gewidmet sind; der zweite umfasst neun Bildungssysteme/Bildungswege, die zwischen 120 Stunden (Türkiye) und 139 Stunden (Italien) pro fiktivem Jahr dem obligatorischen Fremdsprachenunterricht zugeteilt werden. Die meisten Bildungssysteme/Bildungswege fallen in diese beiden Gruppen.

Elf Bildungssysteme/Bildungswege bilden die dritte Gruppe, in der die Unterrichtszeit, die den Fremdsprachen als Pflichtfächer zugewiesen wird, von 157 Stunden (in Schweden) bis 191 Stunden (in Liechtenstein (*Gymnasium*)) reicht. Schließlich bieten die beiden Bildungswege in Luxemburg

(*enseignement secondaire général* und *enseignement secondaire classique*) die bei weitem höchste Anzahl an Unterrichtsstunden (317 Stunden bzw. 373 Stunden pro fiktivem Jahr).

Ein genauerer Vergleich zwischen der Unterrichtszeit für Fremdsprachen im Primarbereich und der Unterrichtszeit, die diesen Fächern während der obligatorischen Schulklassen der allgemeinen Sekundarstufe gewidmet wird, zeigt, dass die Anzahl der Unterrichtsstunden pro fiktivem Jahr in fast allen Bildungssystemen/Bildungswegen in den Pflichtklassen der allgemeinen Sekundarstufe höher ist (Luxemburg ist eine Ausnahme). In den meisten von ihnen ist die Zahl mindestens doppelt, und es ist drei (oder mehr) in etwas mehr als einem Drittel von ihnen. Alle Bildungssysteme mit einer deutlich geringeren Anzahl an Unterrichtsstunden in der Grundschulbildung erhöhen die Möglichkeiten der Schüler, Fremdsprachen zu lernen, erheblich, indem sie in den Pflichtklassen der Sekundarstufe wesentlich mehr Unterrichtszeit bieten. Dies ist insbesondere in Ungarn der Fall, wo die Zahl der Stunden pro fiktivem Jahr achtmal höher ist.

DIE ERSTE FREMDSPRACHE BEHERRSCHT DEN GRÖSSTEN ANTEIL AN UNTERRICHTSZEIT FÜR FREMDSPRACHEN IN ALLEN LÄNDERN

Abbildung E1 zeigt die Mindestunterrichtszeit für alle Fremdsprachen, die als Pflichtfächer im Primar- und Vollzeitschulunterricht unterrichtet werden. Abbildung E2 vergleicht die Mindeststundenzahl, die dem Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprachen als Pflichtfächer zugewiesen wird. Sie deckt die gesamte obligatorische Vollzeitschulbildung ab. Um die Variation zu beseitigen, die sich aus den Unterschieden in der Anzahl der Noten in der Vollzeitschulpflicht ergibt, bietet sie Unterrichtszeit pro fiktivem Jahr, d. h. dem Gesamtbetrag der Unterrichtszeit in der Vollzeitschulpflicht, geteilt durch die Anzahl der Jahre in dieser Bildungszeit.

Im Gegensatz zu anderen Lehrplanfächern, wie z. B. Mathematik, werden Fremdsprachen nicht als Pflichtfächer in allen Klassen der Pflichtschulpflicht unterrichtet (siehe Abbildung B2). Darüber hinaus ist das Erlernen einer zweiten Fremdsprache in einigen Bildungssystemen nicht obligatorisch (siehe Abbildung B3). Diese Besonderheiten der Fremdsprachen als Lehrplanfächer müssen beim Vergleich der Unterrichtszeit zwischen den Bildungssystemen berücksichtigt werden.

Die Unterrichtszeit für die erste Fremdsprache als Pflichtfach reicht von 39 bis 114 Stunden pro fiktivem Jahr in fast allen Bildungssystemen/Bildungswegen. Diejenigen, in denen die Unterrichtszeit am unteren Ende dieses Bereichs liegt, d. h. diejenigen mit den sechs niedrigsten Werten (zwischen 39 und 54 Stunden pro fiktivem Jahr), umfassen Zypern, Ungarn, Schweden, Bosnien und Herzegowina, Island, Nordmazedonien und Serbien. Bildungssysteme mit Unterrichtszeiten im oberen Bereich, d. h. mit den vier höchsten Werten (zwischen 105 und 114 Stunden pro fiktivem Jahr) sind die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Bulgariens, Spaniens und Maltas. In Luxemburg liegt die Unterrichtszeit, die dem Unterricht in der ersten Fremdsprache gewidmet ist, weit außerhalb dieses Bereichs (199 Stunden in *enseignement secondaire général* und 223 in *enseignement secondaire classique*).

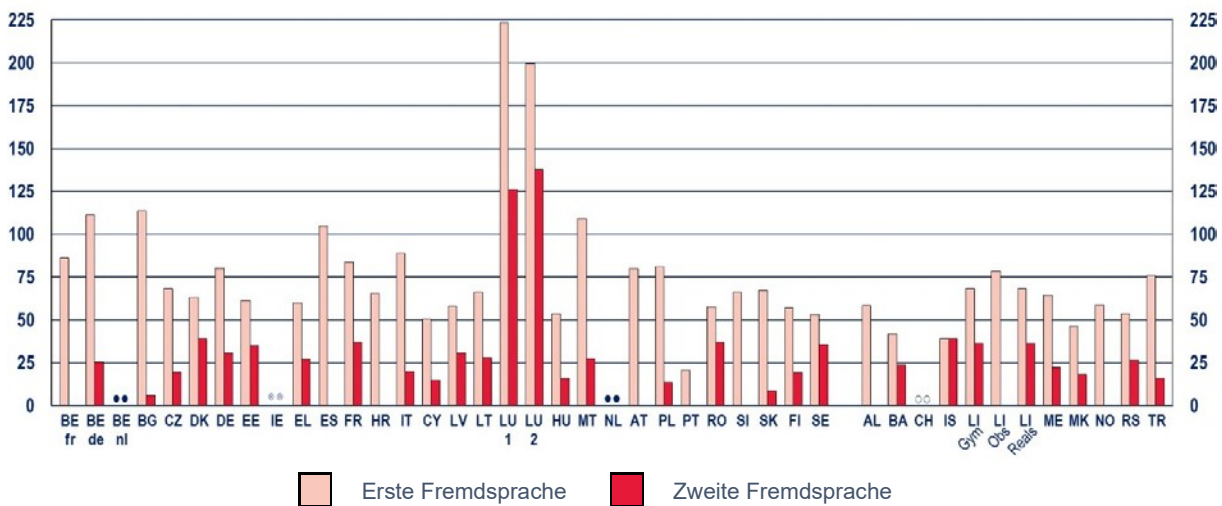
In den Bildungssystemen/Bildungswegen, in denen das Erlernen einer zweiten Fremdsprache obligatorisch ist, ist die Anzahl der Stunden pro fiktivem Studienjahr in fast allen Bildungssystemen von 6 bis 39 Stunden eher begrenzt. Bildungssysteme mit Unterrichtszeiten am unteren Rand des Bereichs, d. h. mit Werten von weniger als 10 Stunden pro Nominaljahr, sind Bulgarien und die Slowakei (6 bzw. 8 Stunden). Bildungssysteme mit Unterrichtszeiten im oberen Bereich, d. h. mit Werten von mindestens 35 Stunden pro Nominaljahr, sind Dänemark, Estland, Frankreich, Rumänien, Schweden, Island und Liechtenstein (*Gymnasium* und *Realschule*).

Die Unterrichtszeit, die der zweiten Fremdsprache gewidmet ist, ist in Luxemburg wiederum vergleichsweise bemerkenswert hoch (126 Stunden in *enseignement secondaire classique* und 138 Stunden in *Enseignement Secondaire Général*) und übertrifft bei weitem alle anderen Länder. In Luxemburg werden Französisch und Deutsch, die als Fremdsprachen unterrichtet werden, alternativ als Unterrichtssprachen im Bildungsbereich (CLIL-Angebot) verwendet.

Unterschiede in der Klasse, in der das Erlernen einer zweiten Fremdsprache obligatorisch wird, erklären häufig die Unterschiede in der Unterrichtszeit zwischen Bildungssystemen/Bildungswegen. In Europa beginnen die Studierenden in der Regel mit dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach in der

Sekundarstufe II; eine Minderheit von ihnen beginnt früher, in der Grundschulbildung oder später in einer über die Pflichtschulbildung hinausgehenden Note (siehe Abbildung B1).

In fast allen Bildungssystemen/Bildungswegen, die in diesem Abschnitt berücksichtigt werden (Island ist eine Ausnahme; siehe die länderspezifische Anmerkung), die Zahl der Unterrichtsstunden pro fiktivem Jahr ist für die erste obligatorische Fremdsprache systematisch höher als für das zweite. Der Unterschied reicht von 17 Stunden (in Schweden) bis 108 Stunden (in Bulgarien). In den Bildungssystemen, in denen der Unterschied am größten ist, d. h. mehr als 81 Stunden (die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Bulgariens (Pfad für intensives Fremdsprachenlernen), Luxemburg (Enigmentsecondaire classique) und Malta), werden die ersten Fremdsprachenschüler zu einem gewissen Zeitpunkt als Unterrichtssprache verwendet (CLIL-Angebot).



Horizontale Flexibilität Unterrichtszeit auf Kantonebene festgelegt Keine obligatorische Fremdsprache

(Stunden)	WERI FF	WER de	WER NL	BG	CZ	DK	DE	EE	Ä-M	EL	ES	FF	HR	ER	SI	LV	LT	LU 1	LU 2	SCHWÄBISCHEN	WÄRTEN
Erste Fremdsprache	86	111		114	68	63	80	61		60	105	84	66	89	50	58	66	223	199	54	109
Zweite Fremdsprache	0	25		6	20	39	31	35		27	0	37	0	20	15	31	28	126	138	16	27
	NL	BE	PS	PS	RO	SA	SK	FI	SA	AL	AUGS	CH	IST	LI	LI	LI	ICHEN	NW	BESON	RS	WÄRTEN
Erste Fremdsprache		80	81	20	58	66	67	57	53	58	42		39	68	78	68	64	46	59	54	76
Zweite Fremdsprache		0	14	0	37	0	8	19	36	0	24		39	36	0	36	22	18	0	27	16

Quelle: Eurydice.

Abbildung 46 Abbildung E2: Anzahl der Stunden pro Nominaljahr, die für den Unterricht der ersten und zweiten Fremdsprachen als Pflichtfächer in der obligatorischen Vollzeitschule zugewiesen werden, 2020/2021

Erläuterungen

Diese Abbildung zeigt die minimale empfohlene Unterrichtszeit für die ersten und zweiten Fremdsprachen, die als Pflichtfächer für alle Schüler unterrichtet werden, wie von den obersten Bildungsbehörden festgelegt.

Die Unterrichtszeit pro fiktivem Jahr in der obligatorischen Vollschulbildung entspricht dem Gesamtbetrag der unterrichteten Zeit für diesen Bildungszeitraum, geteilt durch die Anzahl der Noten in der obligatorischen Vollschulbildung.

Horizontale Flexibilität: die obersten Bildungsbehörden bestimmen die Gesamtunterrichtszeit für eine Gruppe von (oder allen) Fächern innerhalb einer bestimmten Klasse. Schulen/lokale Behörden können dann frei entscheiden, wie viel Zeit für einzelne Fächer zugeteilt werden soll. Wenn dies für die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Noten in der Vollzeitschulpflicht gilt, wird das spezifische Symbol ● verwendet. Wenn die horizontale Flexibilität für weniger als die Hälfte der Besoldungsstufen in der Vollzeitschulpflicht gilt, sind diese Besoldungsstufen bei der Berechnung der fiktiven

Jahre ausgeschlossen. Dies gilt für die Französische Gemeinschaft Belgiens, Polens und Portugals (zusätzliche Informationen siehe Abbildung E1).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen unter Abbildung E1.

Frankreich: die obersten Bildungseinrichtungen legen die Unterrichtszeit für die erste und die zweite Fremdsprache zusammen in der letzten Klasse des obligatorischen allgemeinen Sekundarschulabschlusses fest. In diesem Fall wurde diese Zeitspanne durch zwei geteilt, und das Ergebnis der Teilung, die der ersten und zweiten Fremdsprachen zugewiesen wurde, ist gleich.

Island: Top-Level-Bildung Behörden definieren Unterrichtszeit für die erste und zweite Fremdsprachen zusammen für alle Noten. In diesem Fall wurde diese Zeitspanne durch zwei geteilt, und das Ergebnis der Teilung, die der ersten und zweiten Fremdsprachen zugewiesen wurde, ist gleich.

DIE LÄNDER, IN DENEN DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT AM LÄNGSTEN DAUERT, HABEN NICHT UNBEDINGT DIE HÖCHSTE UNTERRICHTSZEIT.

Abbildung E3 zeigt die Beziehung zwischen zwei Faktoren, die den Fremdsprachenunterricht in der Schule stark beeinflussen: die Mindestunterrichtszeit für Fremdsprachen und die Dauer der Schuljahre, die der Unterricht dauert. Genauer gesagt zeigt die Abbildung E3 den Zusammenhang zwischen Unterrichtszeit für das Erlernen der ersten Fremdsprache als Pflichtfach und der Dauer dieses Lernens. Es werden nur Unterrichtszeiten für die Noten, für die Daten vorliegen, gemeldet ⁽⁸²⁾.

Insgesamt deutet die Zahl darauf hin, dass zwischen den beiden Faktoren eine positive, wenn auch relativ schwache Beziehung besteht. Eine detailliertere Analyse zeigt jedoch, dass einige Länder zwar die erste Fremdsprache als Pflichtfach für die gleiche Anzahl von Noten unterrichten, sich jedoch in Bezug auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeit, die sie dem Unterricht zuweisen, erheblich unterscheiden. Besonders deutlich wird der Unterschied bei Ländern mit einer zehnjährigen Rückstellung: in Norwegen beträgt die Unterrichtszeit für die erste Fremdsprache 588 Stunden, während diese Zahl in Spanien 1 050 Stunden erreicht.

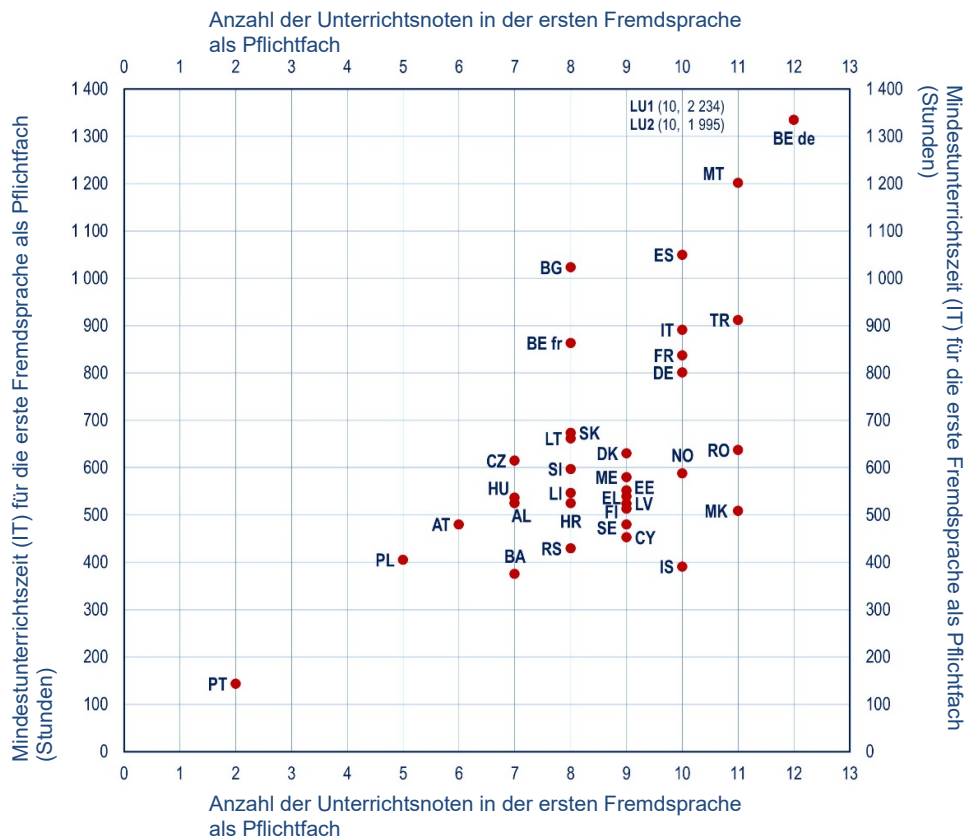
Umgekehrt können die Länder, die ähnliche Mengen an Unterrichtszeit zuweisen, dies über eine ganz andere Anzahl von Jahren innerhalb der Pflichtschulzeit tun. Zum Beispiel werden in Ungarn und Nordmazedonien Unterrichtszeiten von 536 Stunden bzw. 509 Stunden für die erste Fremdsprache als Pflichtfach empfohlen. Die Regelung dauert 7 Jahre in Ungarn und 11 Jahre in Nordmazedonien.

Abbildung E3 zeigt auch eine Gruppe von 11 Ländern (Dänemark, Estland, Griechenland, Kroatien, Lettland, Litauen, Slowenien, Slowakei, Finnland, Liechtenstein und Montenegro) mit einem ähnlichen Profil; Sie verteilen 700 bis 500 Stunden auf den Unterricht der ersten obligatorischen Fremdsprache über 8-9 Schuljahre.

In der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Luxemburgs und Maltas, wo die erste Fremdsprache auch eine Unterrichtssprache ist, ist die Unterrichtszeit dieser Sprache die höchste in ganz Europa. Die offiziellen Lehrpläne in diesen drei Bildungssystemen schreiben 1 335 Stunden über einen Zeitraum von 12 Jahren in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2 234 und 1 995 Stunden (*l'enseignement secondaire classique und enseignement secondaire général r espectively*) über 10 Jahre in Luxemburg und 1 201 Stunden über 11 Jahre in Malta vor.

82 Weitere Informationen finden Sie in der Erläuterung. Spezifische Informationen über die Dauer des Unterrichts in der ersten Fremdsprache finden Sie in Abbildung B2

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023



Stunden	Seien	Wenden	Sie	DE	CZ	DK	EE	EL	ES	FR	HR	IT	LT	LV	MT	PL	PT	RO	SK	SI	TR	UK	LU1	LU2	SONSTIGE
DAS	ST	863	1335	1023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2234	1995	536						
		MT	BE	PS	PS	RO	SA	SK	FI	SA	AL	ALGERIA	IST	LI	ICH	BN	MK	BESONNEN	RS	KUL	WIRTE				
DAS	ST	201	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912						

Quelle: Eurydice.

Abbildung 47 Abbildung E3: Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit für die erste Fremdsprache und der Anzahl der Noten, in denen diese Sprache in Vollzeitschulpflicht unterrichtet wird, 2020/2021

Erläuterungen

Die Daten enthalten die Mindestunterrichtszeit (in Stunden), die für die erste Fremdsprache als Pflichtfach für alle Studierenden empfohlen wird, bezogen auf die Anzahl der Noten, die diese obligatorische Fremdsprache während der Vollzeitschulpflicht unterrichtet haben.

Die Anzahl der Jahre, in denen die erste Fremdsprache als Pflichtfach unterrichtet wurde, hängt von zwei Faktoren ab: die Anzahl der Noten, in denen die erste Fremdsprache als Pflichtfach unterrichtet wird, und die Dauer der Vollzeitschulpflicht, die je nach Bildungssystem unterschiedlich ist.

Für einige Bildungssysteme (die Französische Gemeinschaft Belgiens, Österreichs, Polens, Portugals und Liechtensteins) bezieht sich die angezeigte Stundenzahl auf die Anzahl der Noten, für die Daten angezeigt werden können. Zum Beispiel wurden die Noten (und ihre Unterrichtsstunden), in denen horizontale Flexibilität gilt, nicht berücksichtigt. Weitere Erläuterungen finden sich in den länderspezifischen Anmerkungen. Weitere Informationen zur Dauer des Unterrichts in der ersten Fremdsprache als Pflichtfach finden Sie in Abbildung B2.

Horizontale Flexibilität: die obersten Bildungsbehörden bestimmen die Gesamtunterrichtszeit für eine Gruppe von (oder allen) Fächern innerhalb einer bestimmten Klasse. Schulen/lokale Behörden können dann frei entscheiden, wie viel Zeit für einzelne Fächer zugeteilt werden soll.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): in den Klassen 3 und 4 gibt es horizontale Flexibilität.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Belgien (BE nl): die Zahl enthält keine Daten für dieses Bildungssystem, da horizontale Flexibilität für alle Klassen der obligatorischen Vollzeitschulbildung gilt.

Bulgarien: für die beiden letzten Klassen der hauptamtlichen allgemeinen allgemeinen Bildung, die den ersten beiden Jahren der allgemeinen Sekundarstufe II entsprechen, zeigt die Abbildung Daten für den Weg zum intensiven Fremdsprachenlernen.

Deutschland: die Daten stellen die gewichteten durchschnittlichen Unterrichtszeiten für den Fremdsprachenunterricht dar, die vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Minister für Bildung und Kultur der Länder anhand der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in den verschiedenen Schultypen eingeschrieben sind, berechnet werden.

Irland: Fremdsprachenunterricht ist nicht obligatorisch. Die Amtssprachen Englisch und Irisch werden allen Schülern beigebracht.

Spanien: die Daten stellen die gewichteten Durchschnittswerte der nationalen und regionalen Regelungen für Lehrplan und Schulkalender (Bezugsjahr 2020/2021) dar. Die vom Statistikamt des Ministeriums für Bildung und Berufsbildung (Bezugsjahr 2018/2019) gemeldeten Statistiken über die Anzahl der Studierenden je Besoldungsgruppe und autonomen Gemeinschaft wurden zur Berechnung der gewichteten Durchschnittswerte herangezogen.

Italien: die Daten für die letzten beiden Klassen der allgemeinen Sekundarschulpflicht in Vollzeit beziehen sich auf den liceo scientifico.

Frankreich: die obersten Bildungseinrichtungen legen die Unterrichtszeit für die erste und die zweite Fremdsprache zusammen in der letzten Klasse des obligatorischen allgemeinen Sekundarschulabschlusses fest. In diesem Fall wurde die Zeit durch zwei geteilt und das Ergebnis der Teilung der ersten und zweiten Fremdsprachen gleichermaßen.

Luxemburg: LU1 entspricht dem *enseignement secondaire classique* (klassischer Sekundarbereich); LU2 entspricht dem *enseignement secondaire général* (allgemeiner Sekundarschulabschluss).

Ungarn: in den Klassen 9 und 10, den letzten beiden Klassen der Vollzeitschulpflicht, entsprechen die Daten Gimnázium.

Niederlande: die Zahl enthält keine Daten für dieses Land, da die obersten Bildungsbehörden nicht die Mindestunterrichtszeit für jedes Lehrplanfach angeben, sondern für alle Lehrplanfächer zusammen pro Bildungsniveau.

Österreich: für den Sekundarbereich entsprechen die Daten der *Allgemeinbildende höhere* Schule. Die Schüler lernen die erste Fremdsprache als Pflichtfach für 9 Jahre, d. h. die gesamte Dauer der obligatorischen Ausbildung. Diese Zahl zeigt die Unterrichtszeit nur für 6 Jahre. Für die ersten 2 Jahre (die erste Fremdsprache wird durch andere Fächer unterrichtet und nicht als eigenständiges Fach) und für das letzte Jahr (fehlende Daten) konnten keine Daten vorgelegt werden.

Polen: die erste Fremdsprache wird als Pflichtfach während der gesamten Vollzeitschulpflicht (acht Klassenstufen) unterrichtet. Daten können jedoch erst ab Besoldungsgruppe 4 bereitgestellt werden, da zuvor diese horizontale Flexibilität gilt.

Portugal: die erste Fremdsprache ist ein Pflichtfach in 7 der 12 Jahre der Pflichtschulpflicht (von der 3. bis zur 9. Klasse). Daten konnten jedoch nur für die Besoldungsgruppen 3 und 4 bereitgestellt werden, da für die anderen horizontale Flexibilität gilt.

Island: Top-Level-Bildung Behörden definieren Unterrichtszeit für die erste und zweite Fremdsprachen zusammen für alle Noten. In diesem Fall wurde die Zeit durch zwei geteilt und das Ergebnis der Teilung der ersten und zweiten Fremdsprachen gleichermaßen.

Liechtenstein: im Sekundarbereich entsprechen die Daten dem Gymnasium (der höchsten Sekundarstufe). Die Studierenden lernen die erste Fremdsprache als Pflichtfach für 9 Jahre, d. h. die gesamte Dauer der Vollzeitschulpflicht. Diese Zahl zeigt die Unterrichtszeit nur für 8 Jahre. Für die erste Klasse konnten keine Daten vorgelegt werden (die erste Fremdsprache wird durch andere Fächer unterrichtet und nicht als eigenständiges Fach).

Nordmazedonien: das Abgangsalter für die Vollzeitschulpflicht variiert, was bedeutet, dass auch die Dauer des Erlernens der ersten Fremdsprache variiert (zwischen 11 und 13 Jahren).

Schweiz: die Zahl enthält keine Daten aus diesem Land, da auf nationaler Ebene kein Standardlehrplan und keine Standardunterrichtszeit festgelegt sind. Lehrpläne und geplante Unterrichtszeit werden von den 26 Kantonen auf regionaler Ebene festgelegt.

DER ANTEIL DER UNTERRICHTSZEIT FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT IST IM SEKUNDARBEREICH DEUTLICH HÖHER ALS IM PRIMARBEREICH.

In Abbildung E4 wird das Gewicht des Fremdsprachenunterrichts im Lehrplan für die Grund- und Vollzeitschulpflicht der allgemeinen Sekundarschulbildung erfasst. Zu diesem Zweck untersucht sie die

Mindestanzahl an Unterrichtsstunden für Fremdsprachen, die für alle Schüler verpflichtend sind, als Anteil an der Gesamtunterrichtszeit, die für den Unterricht des gesamten obligatorischen Lehrplans vorgesehen ist.

In fast allen Bildungssystemen/Bildungswegen ist der Anteil der den Fremdsprachen als Pflichtfächer zugewiesenen Zeit an der Gesamtunterrichtszeit des obligatorischen Lehrplans in den Pflichtnoten der allgemeinen Sekundarstufe II (viel) höher als in der Grundschulbildung. In 10 Bildungssystemen/Bildungswegen beträgt die Differenz 10 Prozentpunkte (die Französische Gemeinschaft Belgiens, Bulgariens, Deutschlands, Frankreichs, Litauens, Ungarns, Schwedens, Islands und Liechtensteins (*Realschule* und *Gymnasium*)).

Gegen diesen Trend ist *enseignement secondaire général* (allgemeine Sekundarschulbildung) in Luxemburg der einzige Bildungsweg, auf dem der Anteil der Fremdsprachenunterrichtszeit in der Grundschulbildung höher ist. Der spezifische Kontext des Sprachunterrichts in Luxemburg, in dem die erste und die zweite Fremdsprache als Unterrichtssprachen verwendet werden, kann dies erklären (siehe Abbildungen E1 und E2). Darüber hinaus ist in drei Bildungssystemen/Bildungswegen (Spanien, Kroatien und Luxemburg(*enseignement secondaireclassique*)) der Unterschied zwischen Primar- und Vollzeitschulpflicht auf weniger als 1 Prozentpunkt begrenzt.

Betrachtet man die Zeit, die sich dem Fremdsprachenunterricht widmet, als Anteil der Zeit, die das gesamte Lehrplan in der Grundschulbildung verbracht hat, macht der Unterricht von Fremdsprachen als Pflichtfächer in den meisten Bildungssystemen zwischen 5 % und 10 % der gesamten Unterrichtszeit aus. In einigen wenigen Bildungssystemen, nämlich der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Ungarns, Österreichs und Portugals, beträgt der Anteil der gesamten Unterrichtszeit, die dem Unterricht von Fremdsprachen als Pflichtfächer gewidmet ist, weniger als 5 %. In Österreich werden in den ersten 2 Jahren der Grundschulbildung Fremdsprachen durch CLIL-Angebot unterrichtet, was hier nicht berichtet wird. In den anderen drei Bildungssystemen wird das Erlernen von Fremdsprachen relativ spät in der Grundschulbildung obligatorisch (siehe Abbildung B1).

Am anderen Ende des Spektrums macht der Fremdsprachenunterricht etwa 11 % der gesamten Unterrichtszeit in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Griechenlands, Spaniens, Kroatiens, Lettlands und Montenegros und 14,9 % in Malta aus. Luxemburg zeichnet sich durch 44,0 % der gesamten Unterrichtszeit für Fremdsprachen aus.

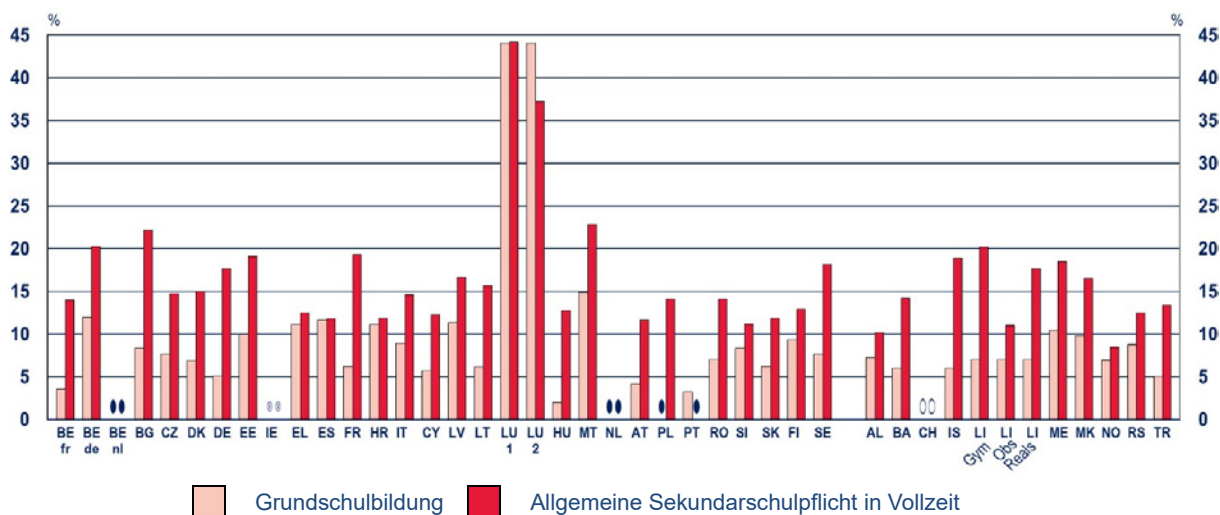
Unterschiede zwischen den Bildungssystemen können durch strukturelle Faktoren erklärt werden, die bereits zuvor hervorgehoben wurden (siehe Abbildungen E1 und E2), wie z. B. die Anzahl der Noten im Primar- und Vollzeitschulschulabschluss oder durch Faktoren, die speziell auf Fremdsprachen bezogen sind (d. h. die Anzahl der obligatorischen Fremdsprachen und das Einstiegsalter für das Lernen und ihr Gewicht im Lehrplan).

In Bezug auf die obligatorische allgemeine Sekundarschulbildung in Vollzeit liegt der Anteil der Fremdsprachenunterrichtszeit in den meisten Bildungssystemen zwischen 10 % und 19 %. Es gibt also eine größere Variation als in der Grundschulbildung. Der Prozentsatz für Albanien liegt am unteren Rand der Spanne (10,2 %), während diejenigen für Estland (19,1 %) und Frankreich (19,3 %) an der Spitze liegen.

Nur wenige Bildungssysteme liegen außerhalb dieses Bereichs. Norwegen hat den geringsten Anteil an Zeit für Fremdsprachen (8,5 %). In diesem Land ist nur eine Fremdsprache in Vollzeitschulpflicht obligatorisch, was die niedrige Zahl zumindest teilweise erklären kann. Die Bildungssysteme mit dem höchsten Anteil, d. h. 20 % und mehr, verfolgen CLIL als Unterrichtsansatz in allen Schulen oder in einigen Klassen der allgemeinen allgemeinen Sekundarschulpflicht (die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Bulgariens⁸³, Luxemburgs und Maltas). Eine Ausnahme ist Liechtenstein (Gymnasium) (20,1 %), wo CLIL in diesen Sorten nicht vorgesehen ist. Wie in der Grundschulbildung zeichnet sich Luxemburg aus: 37,2 % (*enseignement secondaire général*) und 44,2 % (*Enignement secondaireclassique*) der gesamten Unterrichtszeit sind dem Fremdsprachenunterricht gewidmet.

83 In den letzten beiden Klassen der Vollzeitschulbildung, die den ersten 2 Jahren der Sekundarstufe II entsprechen, beziehen sich die Daten auf den Weg, der ein intensives Fremdsprachenlernen ermöglicht.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023



Horizontale Flexibilität Unterrichtszeit auf Kantonsebene festgelegt Keine obligatorische Fremdsprache

PROZENTUALE	WERD FF	WERD de	WERD NL	BG	CZ	DK	DE	EE	ÄM	EL	ES	FF	FR	HR	IS	LI	LI 1	LI 2	SCHN	ANMERKUNGEN	
Primäre	3.6	11.9		8.3	7.6	6.9	5.1	9.9		11.1	11.6	6.3	11.1	8.9	5.7	11.3	6.1	44.0	44.0	2.0	14.9
Sekundär	14.0	20.2		22.2	14.8	15.0	17.7	19.1		12.5	11.8	19.3	11.9	14.6	12.3	16.7	15.7	44.2	37.2	12.8	22.8
	NL	EE	PS	PS	RO	SA	SK	FI	SA	AL-A	CH	IST	LI	LI	LI	ICH	ENK	ES	ES	RS-K	ANMERKUNGEN
Primäre		4.2		3.2	7.0	8.3	6.3	9.4	7.7	7.2	6.0		6.0	7.0	7.0	7.0	10.5	9.8	6.9	8.8	5.0
Sekundär		11.7	14.1		14.1	11.1	11.9	12.9	18.1	10.2	14.2		18.9	20.1	11.0	17.6	18.5	16.5	8.5	12.5	13.3

Quelle: Eurydice

Abbildung 48 Abbildung E4: Unterrichtszeit, die Fremdsprachen als Pflichtfächer zugewiesen wird, als Anteil an der Gesamtunterrichtszeit in der Grund- und Vollzeitschulpflicht, 2020/2021

Erläuterungen

Die Daten entsprechen der Unterrichtszeit (wie von den obersten Bildungsbehörden festgelegt) für alle Fremdsprachen als Pflichtfächer, die allen Studierenden vermittelt werden, geteilt durch die Gesamtunterrichtszeit für alle Fächer des obligatorischen Curriculums, multipliziert mit 100.

Horizontale Flexibilität: die obersten Bildungsbehörden bestimmen die Gesamtunterrichtszeit für eine Gruppe von (oder allen) Fächern innerhalb einer bestimmten Klasse. Schulen/lokale Behörden können dann frei entscheiden, wie viel Zeit für einzelne Fächer zugeteilt werden soll. Wenn dies für die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Noten in der Grundschul- und/oder Vollzeitschulpflicht gilt, wird das spezifische Symbol ● verwendet. Wenn horizontale Flexibilität für weniger als die Hälfte der Noten in der Grundschulbildung oder der allgemeinen allgemeinen Sekundarschulpflicht gilt, werden diese Benotungen bei der Berechnung der fiktiven Jahre ausgeschlossen. Dies gilt für die Französische Gemeinschaft Belgiens und Portugals im Primärbereich.

Länderspezifische Notizen

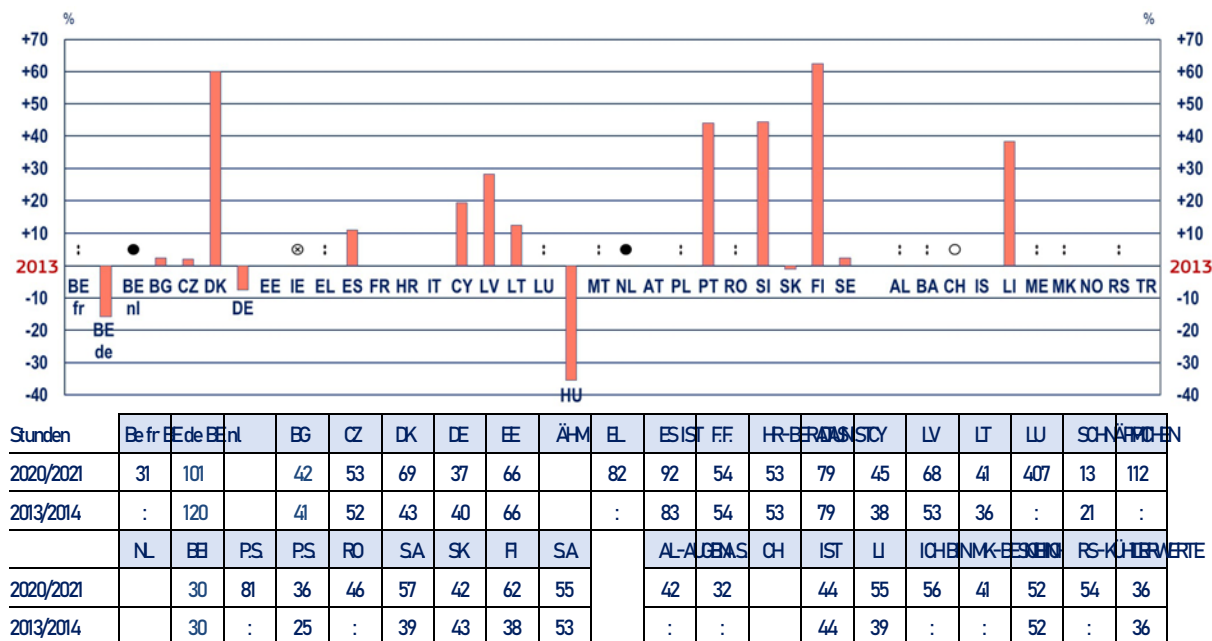
Siehe die länderspezifischen Anmerkungen unter Abbildung E1.

IN GANZ EUROPA BLEIBT DIE FREMDSPRACHENUNTERRICHTSZEIT RELATIV STABIL.

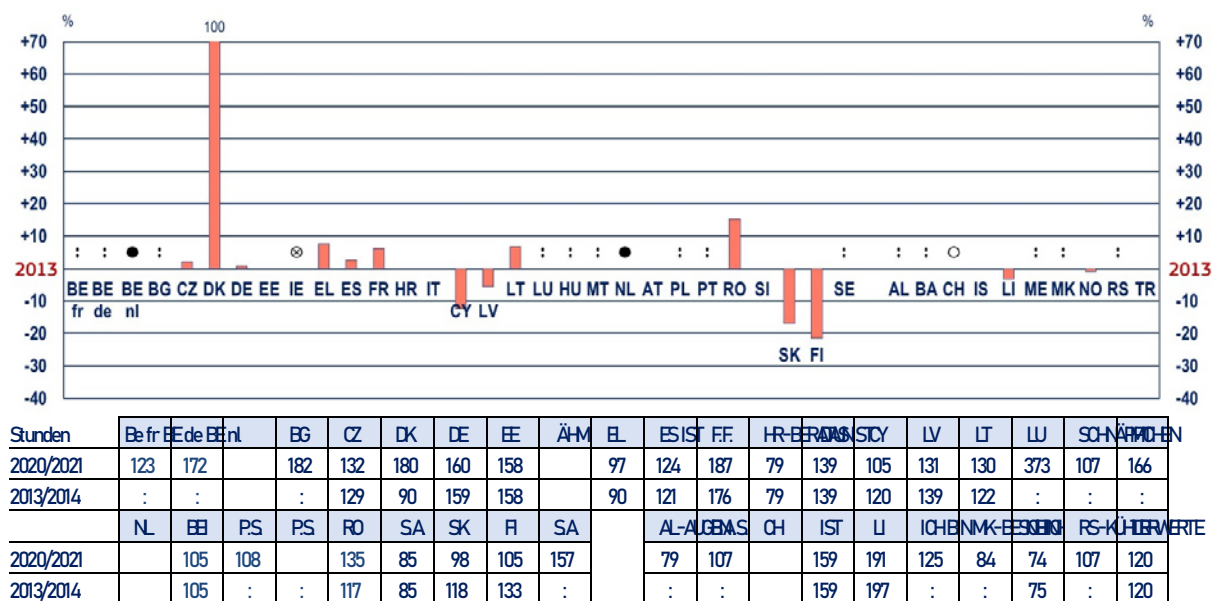
Abbildung E5 zeigt die Veränderungen (in Prozent) der empfohlenen Mindestunterrichtszeit pro Nominaljahr⁽⁸⁴⁾, die allen Studierenden 2020/2021 gegenüber 2013/2014 allen Studierenden als Pflichtfächer zugewiesen werden, als Ausgangsbasis. Diese Zahl konzentriert sich auf die Grundschulbildung und die obligatorische allgemeine Sekundarschulbildung in Vollzeit. Ein Vergleich zwischen den beiden Bezugsjahren kann nur für etwas weniger als zwei Drittel der Bildungssysteme vorgenommen werden; länderspezifische Erläuterungen zu Fragen der Vergleichbarkeit finden Sie in den Erläuterungen unter der Abbildung.

84 Der Gesamtbetrag der Unterrichtszeit pro Nominaljahr entspricht dem Gesamtbetrag der Unterrichtszeit für die Grundschulbildung/Vollzeitschulpflicht, geteilt durch die Anzahl der Noten in der Grundschulbildung/Vollzeitschulbildung.

(A) Grundschulbildung



(B) Allgemeine Sekundarschulpflicht in Vollzeit



Horizontale Flexibilität Unterrichtszeit auf Kantonsebene festgelegt Keine obligatorische Fremdsprache

Quelle: Eurydice.

Abbildung 49 Abbildung E5: Änderungen (in Prozent) der empfohlenen Mindestunterrichtszeit pro Nominaljahr, die Fremdsprachen als Pflichtfächer zwischen 2013/2014 und 2020/2021 zugewiesen wird

Erläuterungen

Diese Zahl zeigt die in Prozent ausgedrückte Differenz zwischen der Unterrichtszeit für Fremdsprachen als Pflichtfächer im Jahr 2020/2021 und der Unterrichtszeit für Fremdsprachen als Pflichtfächer im Jahr 2013/2014, die als Ausgangsbasis verwendet wird.

Datentabellen unter den Zahlen zeigen die Anzahl der Stunden, die für den Unterricht von Fremdsprachen als Pflichtfächer pro Nominaljahr in den Jahren 2020/2021 und 2013/2014 vorgesehen sind. Die Unterrichtszeit pro fiktivem Jahr im Primarbereich/Vollzeitschulabschluss entspricht dem Gesamtbetrag der Unterrichtszeit in diesem Bildungszeitraum, geteilt durch die Anzahl der Jahre in der Grundschulbildung/Vollzeitschulpflicht der Sekundarstufe II.

Aufgrund fehlender Daten im Jahr 2013/2014 oder unterschiedlicher Methoden zur Datenerhebung zwischen den beiden Bezugsjahren kann kein Vergleich zwischen allen Bildungssystemen vorgenommen werden. In beiden Fällen wird das Symbol „:“ für 2013/2014 in den Tabellen und Abbildungen angezeigt, und detaillierte Informationen finden sich in den länderspezifischen Anmerkungen ⁽⁸⁵⁾.

Horizontale Flexibilität: die obersten Bildungsbehörden bestimmen die Gesamtunterrichtszeit für eine Gruppe von (oder allen) Fächern innerhalb einer bestimmten Klasse. Schulen/lokale Behörden können dann frei entscheiden, wie viel Zeit für einzelne Fächer zugeteilt werden soll. Wenn dies für die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Noten in der Grundschul- und/oder Vollzeitschulpflicht gilt, wird das spezifische Symbol ● verwendet. Wenn horizontale Flexibilität für weniger als die Hälfte der Noten in der Grundschulbildung oder der allgemeinen allgemeinen Sekundarschulpflicht gilt, werden diese Benotungen bei der Berechnung der fiktiven Jahre ausgeschlossen. Dies gilt für die Französische Gemeinschaft Belgiens und Portugals im Primarbereich 2020/2021.

Länderspezifische Notizen

Die nachstehenden länderspezifischen Anmerkungen betreffen hauptsächlich Vergleichbarkeitsprobleme zwischen den beiden Bezugsjahren. Weitere länderspezifische Anmerkungen zu allgemeineren Fragen finden Sie unter Abbildung E1.

Belgien (BE fr): es gibt einen Unterschied in der Methodik (verschiedene Kodierung).

Belgien (BE de) und Schweden: es gibt einen Unterschied in der Methodik (unterschiedliche Kodierung für die Berichterstattung über die obligatorische allgemeine Sekundarschulbildung in Vollzeit).

Belgien (BE nl) und Niederlande: horizontale Flexibilität gilt.

Bulgarien: es gibt einen Unterschied in der Methodik (unterschiedliche Kodierung für Berichterstattungsfächer in der Vollzeitschulpflicht der Sekundarstufe II).

Griechenland: seit 2016/2017 gibt es nur eine einzige Art der Ganztagsgrundschule. Die Unterscheidung zwischen Schulen, die den regulären Lehrplan umsetzen, und Schulen, die den einheitlichen überarbeiteten Lehrplan umsetzen, wurde gestrichen. Auch der Tagesablauf und die Anzahl der Unterrichtsstunden haben sich geändert. Daher ist ein Vergleich auf der Ebene der Grundschulbildung nicht möglich.

Luxemburg: es gibt einen Unterschied in der Methodik (unterschiedliche Kodierung für die Landessprachen).

Malta: es gibt einen Unterschied in der Methodik (verschiedene Ansätze zur Meldung der Winter- und Sommerfahrpläne).

Ungarn: es gibt einen Unterschied in der Methodik (unterschiedlicher Anwendungsbereich).

Polen: es gibt einen Unterschied in der Methodik (wesentliche Veränderungen in der Bildungsstruktur). Horizontale Flexibilität gilt (in mehreren Besoldungsgruppen) in den Jahren 2013/2014 und 2020/2021.

Portugal: im Jahr 2020/2021 gab es in der allgemeinen Sekundarschulpflicht in den ersten drei Klassen horizontale Flexibilität, und in den letzten drei Klassen wurden keine Fremdsprachen als Pflichtfächer unterrichtet. Daher kann kein Vergleich mit den Daten 2013/2014 vorgenommen werden.

Rumänien: es gibt einen Unterschied in der Methodik (Änderung der Berichterstattung über eine Schulzeit in der Grundschulbildung).

Albanien, Bosnien und Herzegowina, Montenegro, Nordmazedonien und Serbien: für 2013/2014 liegen keine Daten vor.

Liechtenstein: die Daten entsprechen dem Gymnasium im vollzeitlichen allgemeinen Sekundarschulabschluss.

In der Grundschulbildung gibt es keine oder kaum Veränderungen in etwa der Hälfte der Bildungssysteme, für die Vergleiche möglich sind. Sehr kleine Abweichungen können sich einfach aus den Schwankungen der

85 Vollständige Daten zur Unterrichtszeit in Schulen für 2013/2014 finden Sie im Eurydice-Bericht 2015 zu diesem Thema (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015).

Anzahl der Unterrichtstage ergeben, z. B. je nachdem, wann die Ferien das ganze Jahr über zurückgingen und die spezifische Anordnung des Schuljahres.

Unter den Ländern mit Unterschieden zwischen den beiden Bezugsjahren nahm in den meisten von ihnen die Unterrichtszeit für Fremdsprachen zu. Der Anstieg lag in Spanien, Zypern und Litauen zwischen 10 % und 20 %; in Lettland, Portugal, Slowenien und Liechtenstein lag der Anstieg zwischen 30 % und 45 %; schließlich war 2020/2021 in Dänemark und Finnland die Fremdsprachenunterrichtszeit gegenüber 2013/2014 um mehr als 50 % gestiegen.

Die Unterrichtszeit verringerte sich in nur drei Bildungssystemen (der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Deutschlands und Ungarns). In Ungarn wurde der nationale Lehrplan erheblich geändert, was insbesondere dazu führte, dass flexible Fächer, die von den einzelnen Schulen ausgewählt wurden, mehr Unterrichtszeit erhalten, die von dieser Analyse ausgeschlossen sind. Die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens zählt jedoch nach wie vor zu denjenigen, die die meiste Unterrichtszeit für den Unterricht von Fremdsprachen im Primarbereich bieten (siehe Abbildung E1).

In der allgemeinen Sekundarschulpflicht in Vollzeit ist die Zahl der Länder mit einer spürbaren Veränderung (d. h. mindestens 3 %) ähnlich der Zahl der Länder, die keine oder kaum Veränderungen aufweisen. Wenn jedoch spürbare Unterschiede bestehen, sind sie im Allgemeinen kleiner als die in der Grundschulbildung. Die Zahl der Länder, die die Unterrichtszeit für den Unterricht in Vollzeitschulen im allgemeinen Sekundarschulunterricht erhöhen oder verringern, ist in etwa ähnlich.

In Zypern, der Slowakei und Finnland liegt der Rückgang der Unterrichtszeit für Fremdsprachen als Pflichtfächer zwischen etwa 10 % und 20 %. In fünf Ländern (Dänemark, Griechenland, Frankreich, Litauen und Rumänien) ist die Unterrichtszeit für Fremdsprachenlernen spürbar gestiegen. In Dänemark gab es einen besonders starken Anstieg (100 %). In diesem Land ist es für alle Schüler obligatorisch, eine zweite Fremdsprache zu lernen, während vor dem Erlernen einer zweiten Sprache im Curriculum als fakultativ eingestuft wurde (siehe Abbildung B3).

Nur wenige Länder zeigen den gleichen Trend auf beiden Bildungsniveaus. Unter ihnen trat die größte Veränderung in Dänemark ein, wo die Unterrichtszeit zunahm. Umgekehrt stieg in Zypern, Lettland und insbesondere Finnland die Zahl der Unterrichtsstunden, die dem Fremdsprachenunterricht gewidmet sind, in der Grundschulbildung, während die Pflichtklassen der allgemeinen Sekundarschulbildung zurückgingen.

AM ENDE DES SEKUNDARSCHULABSCHLUSSES WIRD ERWARTET, DASS DIE SCHÜLER DAS NIVEAU B2 IN DER ERSTEN FREMDSPRACHE UND DAS NIVEAU B1 IN DER ZWEITEN SPRACHE ERREICHEN.

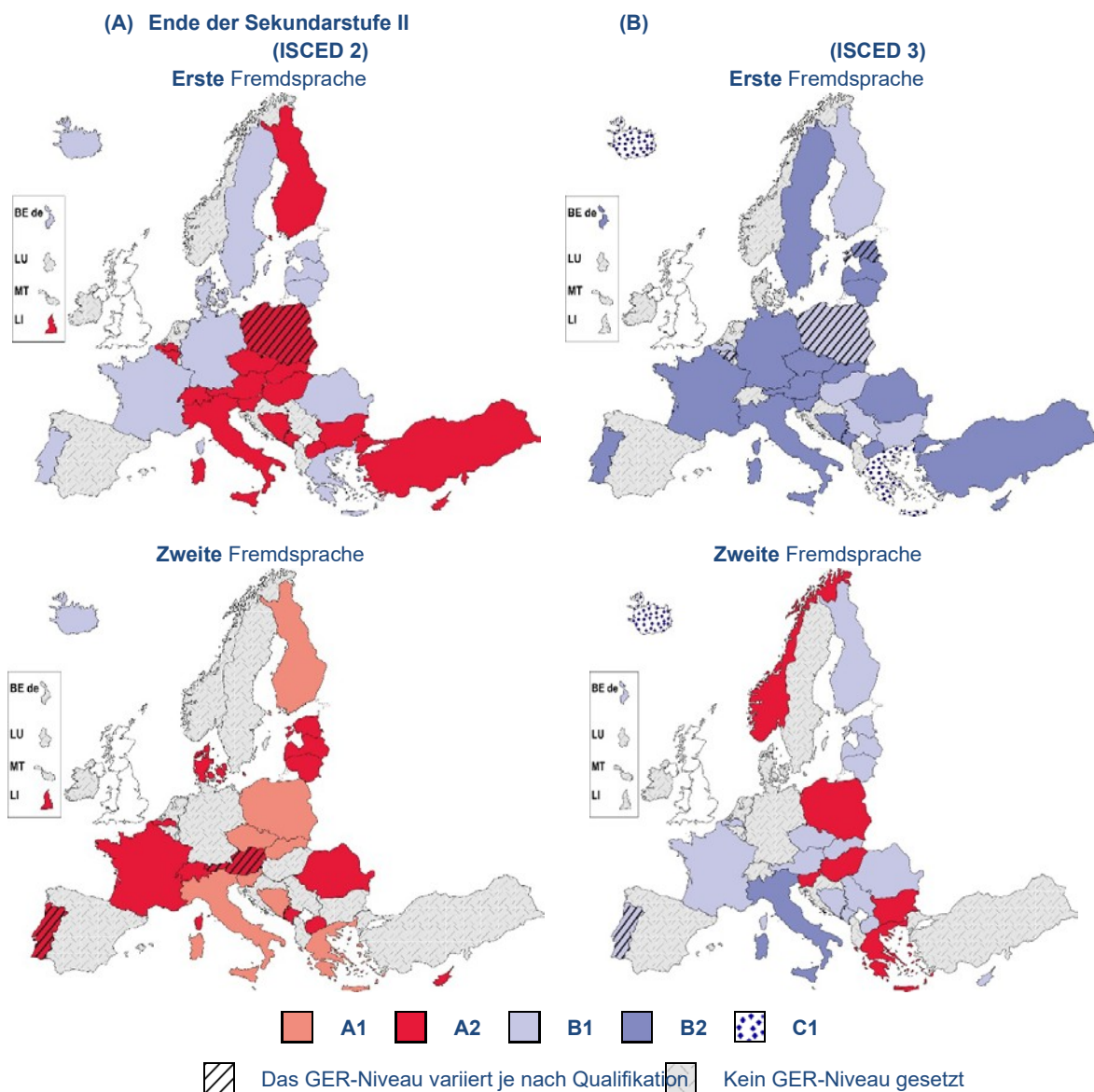
Der GER ist ein vom Europarat entwickelter Rahmen für das Erlernen, Lehren und Bewerten von Sprachen. Der GER beschreibt Fremdsprachenkenntnisse auf einer sechsstufigen Skala: A1 und A2 (Grundnutzer), B1 und B2 (unabhängige Benutzer) sowie C1 und C2 (sachkundige Benutzer). Die skalierten Beschreibungen der Kommunikationskompetenzen (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) werden von einer detaillierten Analyse kommunikativer Kontexte, Themen, Aufgaben und Zwecke begleitet. Dieser Rahmen ermöglicht den Vergleich von Tests und Prüfungen über Sprachen und Landesgrenzen hinweg. Es bietet auch eine Grundlage für die Anerkennung von Sprachkompetenzen und -qualifikationen und erleichtert so die Bildungs- und Berufsmobilität (Europarat, 2020). In der Empfehlung des Rates aus dem Jahr 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen wird empfohlen, dass der GER verstärkt wird, „insbesondere für inspirierende Entwicklungen bei Sprachlehrplänen, Tests und Bewertung⁸⁶“.

Abbildung E6 zeigt die erwarteten Mindestniveaus der ersten und zweiten Fremdsprachen als Pflichtfächer (für alle Studierenden) an zwei Bezugspunkten: das Ende der Sekundarstufe II und das Ende der allgemeinen Sekundarstufe II. Derzeit verwenden etwa zwei Drittel der europäischen Bildungssysteme, in denen Fremdsprachenlernen obligatorisch ist, den GER, um an diesen beiden Bezugspunkten das Mindestniveau der Fremdsprachenkenntnisse festzulegen. Dies gilt allgemein sowohl für die erste obligatorische Fremdsprache als auch für die zweite obligatorische Fremdsprache.

86 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 18).

Beim Vergleich der Niveaus des Erreichens der ersten und der zweiten Fremdsprachen am gleichen Bezugspunkt wird allgemein erwartet, dass der Abschluss von Schülern für die erste Fremdsprache höher ist als für die zweite. Am Ende der Sekundarstufe II schwankt das Mindestniveau in der Regel zwischen A2 und B1 für die erste Sprache und zwischen A1 und A2 für die zweite in fast allen Bildungssystemen. Am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II definieren die meisten europäischen Länder B2 als das Mindestniveau des Abschlusses für die erste Fremdsprache und B1 als das Mindestniveau des Abschlusses für die zweite Fremdsprache. Für die zweite Sprache (am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II) reichen die Sprachniveaus in ganz Europa weiter: von A2 in Bulgarien, Griechenland, Ungarn, Polen, Slowenien und Norwegen bis C1 Island. Nur zwei Länder legen das Mindestniveau auf fortgeschrittenen oder kompetenten Sprachbenutzerebenen (C1 oder C2) fest: Griechenland für die erste Fremdsprache (C1) und Island sowohl für die erste Fremdsprache als auch für die zweite Fremdsprache (C1).

In einigen Bildungssystemen sind die erwarteten Ergebnisse für die erste und die zweite Sprache am gleichen Bezugspunkt identisch. Dies ist in acht Bildungssystemen (der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Zyperns, Österreichs, der Schweiz, Island, Liechtenstein, Montenegro und Nordmazedonien) am Ende der Sekundarstufe II der Fall. Ein ähnlicher Trend zeigt sich in sechs Bildungssystemen (der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Italiens, Rumäniens, Finnlands, Islands und Serbiens) am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 50 Abbildung E6: Erwartetes Mindestniveau des Abschlusses der ersten und zweiten Fremdsprachen am Ende der Sekundarstufe II und der allgemeinen Sekundarstufe II (ISCED 2-3), 2021/2022

Erläuterungen

Diese Zahl zeigt das erwartete Mindestniveau des Erreichens der ersten und zweiten Fremdsprachen als Pflichtfächer. Genauer gesagt deckt sie das Mindestniveau des Bildungsniveaus ab, das als Lernergebnis der obersten Bildungsbehörden festgelegt wird. Der GER wird verwendet, um die Erreichungsniveaus auszudrücken. Nur die sechs Hauptebenen (d. h. A1, A2, B1, B2, C1 und C2) werden abgedeckt; Unterebenen werden nicht berücksichtigt.

Wenn das Niveau des GER je nach den vier Hauptkompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) variiert, wird das für die Mehrheit der vier Fähigkeiten festgelegte Niveau in der Zahl angegeben; wenn sich das Erreichen von zwei Hauptkompetenzen (z. B. Lesen und Hören) von dem für die beiden verbleibenden Hauptfertigkeiten (z. B. Schreiben und Sprechen) festgelegten Niveau unterscheidet, wird in der Abbildung das Mindestniveau des Erreichens angegeben. In all diesen Fällen sind ergänzende Informationen in den länderspezifischen Vermerken enthalten.

Kein GER-Niveau festgelegt: diese Kategorie umfasst drei verschiedene Situationen: (1) Fremdsprachenlernen (erste und/oder zweite Fremdsprache) ist in der Sekundarstufe II nicht obligatorisch; (2) Der GER wird nicht verwendet, um den Grad der Erreichung festzulegen; und (3) Im Curriculum ist kein Mindestniveau des Erreichens festgelegt. Länderspezifische Informationen sind im Text enthalten.

Definitionen von „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)“, „Ausländische Sprache“ und „International Standard Classification of Education (ISCED)“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr): am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II variieren die Niveaus des GER für die erste Fremdsprache je nach den vier Hauptkompetenzen: B1 für Hör-, Schreib- und Sprechfähigkeiten; B2 für Lesefertigkeiten.

Estland: am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II variieren die Niveaus des GER für die erste Fremdsprache je nach den vier Hauptkompetenzen: B2 zum Lesen, Hören und Sprechen; B1 zum Schreiben.

Frankreich: am Ende der Sekundarstufe II ist A2 für die zweite Fremdsprache das erwartete Niveau des Abschlusses in mindestens zwei Sprachkenntnissen.

Österreich: am Ende der Sekundarstufe II werden für die zweite Fremdsprache unterschiedliche Niveaus für zwei Arten von Sprachkenntnissen festgelegt: A2 ist für sprechende Produktion eingestellt, während A1 für die Sprechinteraktion benötigt wird. Am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II variiert der GER-Niveau je nachdem, wie viele Jahre die Schüler ihre zweite obligatorische Fremdsprache (4 oder 6 Jahre) und/oder die betreffenden Hauptkenntnisse (nach 6 Jahren, B2 für Lesen und B1 für Hören, Sprechen und Schreiben) gelernt haben; und nach vier Jahren B1).

Portugal: am Ende der Sekundarstufe II wird erwartet, dass die zweiten Fremdsprachenschüler A2 in Französisch und Deutsch erreichen; im Spanischen hängt das Niveau von der Fähigkeit ab (B1 zum Lesen und Zuhören; A2 zum Sprechen und Schreiben).

Polen: die Niveaus des GER variieren je nach den vier Hauptkompetenzen für die erste Fremdsprache: A2 für Sprech- und Schreibfähigkeiten und B1 für Lese- und Hörfähigkeiten am Ende der Sekundarstufe II; und B1 für Sprech- und Schreibfähigkeiten und B2 für Lese- und Hörfähigkeiten am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II.

Ein Vergleich der Mindestabschlüsse für Fremdsprachenlernende am Ende der Sekundarstufe II und des allgemeinen Sekundarbereichs Sekundarbereichs II zeigt, wie zu erwarten ist, dass das Niveau des Abschlusses am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II häufig höher ist als am Ende der Sekundarstufe II. Es besteht die allgemeine Erwartung, dass die Studierenden mit weiteren Studien weitere Fortschritte machen werden. Dies gilt sowohl für die erste Fremdsprache als auch für die zweite Fremdsprache.

Die meisten Länder setzen die gleichen Mindeststandards für die vier wichtigsten Kommunikationsfähigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). In der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Estlands, Österreichs, Polens und Portugals werden jedoch bestimmten Qualifikationen unterschiedliche Mindestniveaus zugewiesen (siehe länderspezifische Anmerkungen). Aus dieser Vielfalt ergibt sich kein klarer Trend. Zum Beispiel legt die Französische Gemeinschaft Belgiens am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II die Stufe B1 für Hör-, Schreib- und Sprechfähigkeiten und B2 für Lesefertigkeiten für die erste Fremdsprache fest, während sie in Estland für das Lesen, Hören und Sprechen auf B2 und für das Schreiben B1 festgelegt ist.

Abweichungen des Mindestniveaus können auch von den untersuchten Sprachen abhängen. Dies ist in Portugal und Finnland der Fall. In Portugal können die Studierenden Französisch, Deutsch oder Spanisch als Zweitsprache lernen. Am Ende der Sekundarstufe II wird erwartet, dass die Schüler A2 in Französisch und Deutsch erreichen, während im Spanischen von den Schülern erwartet wird, dass sie von den Fähigkeiten abhängen (B1 für Lesen und Hören und A2 für Sprechen und Schreiben). In Finnland ist das Mindestniveau des Englischunterrichts als erste Fremdsprache höher als bei anderen Sprachen (d. h. B1 am Ende der Sekundarstufe II und B2 am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II).

Drei Hauptgründe können erklären, warum in einigen Bildungssystemen kein GER-Ereichungsniveau festgelegt wird.

Erstens ist das Fremdsprachenlernen (für die erste und/oder zweite Fremdsprache) in der Sekundarstufe II möglicherweise nicht verpflichtend. Dies ist in Irland der Fall, wo keine Fremdsprachen obligatorisch sind. Sie gilt auch für die Französische Gemeinschaft Belgiens, Deutschlands, Spaniens, Kroatiens, Schwedens

und Albaniens, wo zu keinem Zeitpunkt der Sekundarschulabschluss für alle Schüler eine zweite Fremdsprache obligatorisch ist. In Bulgarien, Ungarn und Norwegen ist eine zweite Fremdsprache für alle nur in der allgemeinen Sekundarstufe II obligatorisch, während sie in Dänemark nur in der Sekundarstufe II obligatorisch ist. In Malta sind in den letzten zwei Jahren der allgemeinen Sekundarstufe II keine Fremdsprachenpflichtfächer.

Zweitens darf der GER nicht verwendet werden, um den Grad der Erreichung festzulegen. Dies gilt für Spanien und Kroatien, wo nur eine Fremdsprache obligatorisch ist, sowie für Luxemburg, Malta und die Niederlande, wo zwei Fremdsprachen obligatorisch sind. In Norwegen und Türkei hängt die Verwendung des GER zur Festlegung des Niveaus der Leistungen von der betreffenden Fremdsprache ab (die zweite für Norwegen und die erste für Türkei). Ein ähnlicher gemischter Ansatz findet sich in Dänemark, der Schweiz, Liechtenstein und Serbien, wo die Verwendung des GER vom Bildungsniveau abhängt (er wird am Ende der Sekundarstufe II in den ersten drei Ländern und am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II im letzten verwendet).

Schließlich ist in Albanien für die erste obligatorische Fremdsprache kein Mindestniveau des Abschlusses im Lehrplan festgelegt (es gibt keine zweite obligatorische Fremdsprache).

ABSCHNITT II – MASSNAHMEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON TESTS UND SPRACHENLERNEN

Die Unterrichtszeit für Fremdsprachen, ein Thema, das in Abschnitt I dieses Kapitels diskutiert wird, ist die Zeit, die der Bereitstellung formaler Lernmöglichkeiten für Schüler im schulischen Kontext gewidmet ist. Weitere wichtige Dimensionen des Lern-/Lehrprozesses sind die Erprobung und Einführung von Unterstützungsmaßnahmen zum Sprachenlernen, die im Mittelpunkt dieses zweiten Abschnitts stehen.

Tests können viele Formen annehmen, die weitgehend von ihren Zwecken geprägt sind: es kann diagnostisch, formativ oder summativ sein ⁽⁸⁷⁾. Die Empfehlung des Rates von 2019 für einen umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen unterstützt die „Verwendung einer Mischung“ dieser drei ⁸⁸Bewertungsformen.

Dieser Abschnitt befasst sich mit summativen Fremdsprachenprüfungen, die am Ende der allgemeinen Sekundarstufe II zu einem Zertifikat führen (siehe Abbildung E7). Die Diskussion konzentriert sich auf die Vielfalt der Fremdsprachen, für die diese Tests zur Verfügung stehen. Dies steht in engem Zusammenhang mit den Abbildungen B7 und B8 in Kapitel B und Kapitel C Abschnitt II. Dieser Abschnitt betrifft auch die diagnostische Bewertung von Sprachen am Ende der Vorschulbildung oder den Beginn der Grundschulbildung. Der Schwerpunkt liegt auf der Bewertung der Schulsprache, die für einige Schüler (z. B. neu eingewanderte Schüler) eine Fremdsprache sein kann (siehe Abbildung E8).

Die in diesem Abschnitt erörterten Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachenlernens (siehe Abbildung E9) sind auf diejenigen beschränkt, die neu ankommende Migranten in der Primar- und Sekundarstufe II ansprechen, was der Pflichtschulbildung in den meisten Ländern entspricht. In der Empfehlung des Rates von 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen wird den besonderen Bedürfnissen dieser speziellen Gruppe von Schülern Rechnung getragen, insbesondere in Bezug auf die Sprache der Schule ⁽⁸⁹⁾.

Alle Indikatoren in diesem Abschnitt stützen sich auf Daten, die über das Eurydice-Netzwerk erhoben wurden und 39 Bildungssysteme in 37 Ländern abdecken ⁽⁹⁰⁾.

IN DEN MEISTEN LÄNDERN GIBT ES NATIONALE TESTS FÜR ZWISCHEN 6 UND 12 FREMDSPRACHEN.

Abbildung E7 zeigt die Fremdsprachen, die durch nationale Prüfungen getestet werden, die am Ende des allgemeinen Sekundarschulabschlusses zu einem Zertifikat führen. Bei den nationalen Tests handelt es sich um standardisierte Tests/Prüfungen, die von den obersten Bildungsbehörden festgelegt und unter ihrer Verantwortung durchgeführt werden. Wie die Abbildung zeigt, verwenden die meisten Länder nationale Tests. Die geprüften Fremdsprachen können in drei Hauptkategorien gruppiert werden.

87 Diagnostische Bewertungen sind Vorbewertungen, die den Ausbildern Informationen über Vorkenntnisse, Verständnisse und Missverständnisse der Lernenden geben, bevor sie ein neues Konzept oder eine neue Aktivität einführen. Die diagnostische Bewertung kann auch verwendet werden, um eine Basis dafür zu setzen, wie viel akademisches Wachstum bis zum Abschluss der Lektion aufgetreten ist.“ „Summative Bewertungen sind Schülerbewertungen... die oft (aber nicht immer) am Ende eines Kurses, Moduls oder einer Einheit auftreten, um zu messen, wie gut die Schüler die Ziele des Unterrichts erreicht haben.“ „Formative Bewertung bezieht sich nicht auf die Art der Studentenbewertung, sondern auf den Zeitpunkt dieser Bewertung“ (McComas, 2014). Sie finden während des Unterrichts statt. Sie geben Schülern und Lehrern Feedback zum Lehr-/Lernprozess, um ihn zu verbessern und den Schülern dabei zu helfen, ihre akademische Leistung zu verbessern.

88 Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Erlernen von Sprachen (ABl. C 189 vom 5.6.2019, S. 21).

89 Ebd.

90 Einzelheiten zur Länderberichterstattung dieses Berichts finden Sie in der Einleitung zum Bericht.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Die erste Kategorie umfasst Englisch, Französisch und Deutsch, die durch nationale Tests (sofern vorhanden) in der überwiegenden Mehrheit der Bildungssysteme getestet werden, dicht gefolgt von Russisch, Spanisch und Italienisch, die auch in den meisten von ihnen getestet werden. Die zweite Kategorie umfasst Chinesisch, Latein, klassisches Griechisch (91), Japanisch, Portugiesisch, Arabisch, Neugriechisch, Ungarisch, Polnisch und Türkisch. Diese Sprachen werden durch nationale Tests in 5 bis 10 Bildungssystemen getestet. Die letzte Kategorie enthält Sprachen, die in weniger als fünf Bildungssystemen getestet werden. Dies gilt beispielsweise für modernes Hebräisch (vier Bildungssysteme), Persisch, Finnisch, Litauisch, Niederländisch und Schwedisch (drei Bildungssysteme).

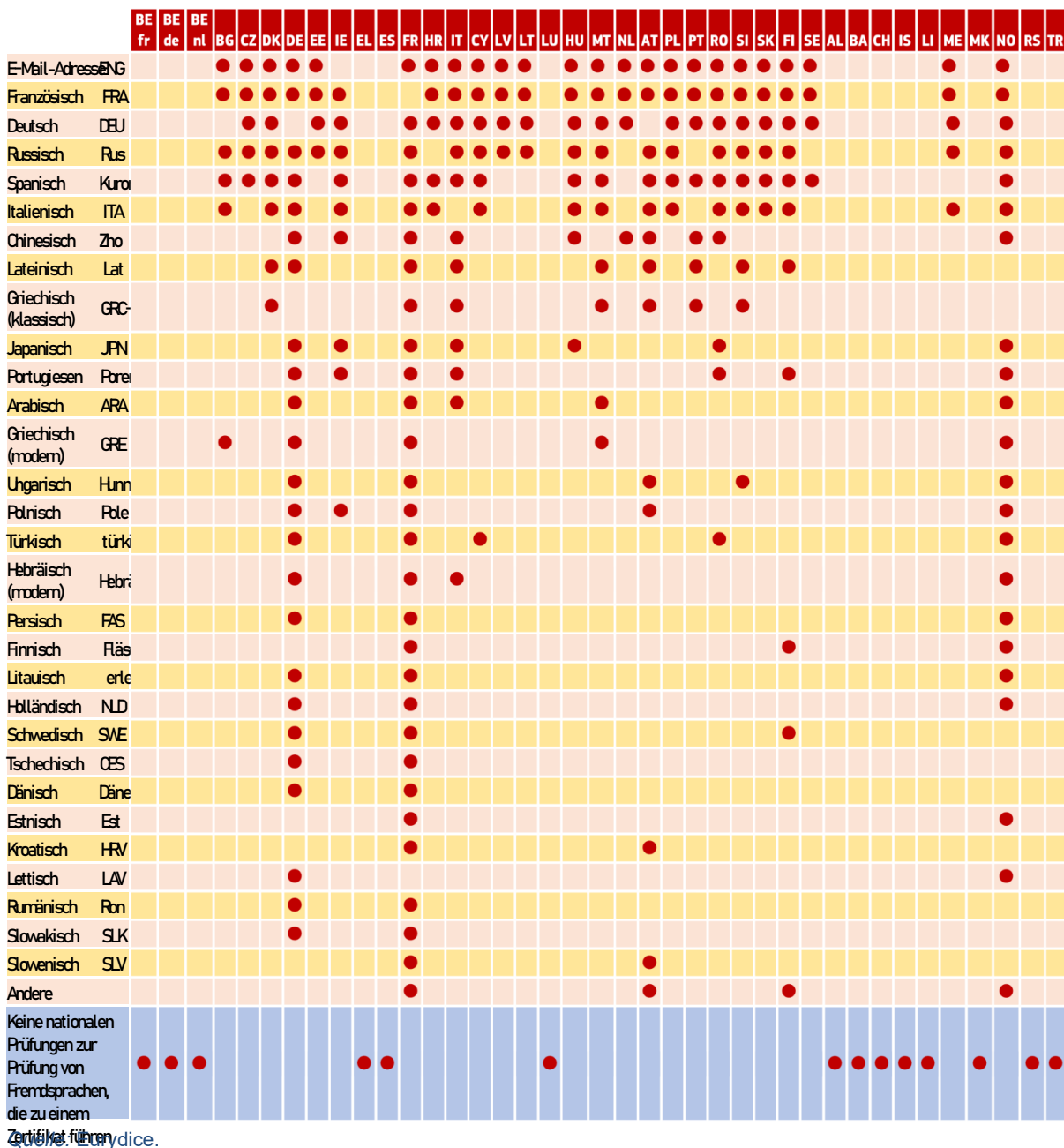


Abbildung 51 Abbildung E7: Fremdsprachen, die durch nationale Prüfungen im allgemeinen Sekundarbereich II (ISCED 3) getestet werden, 2021/2022

Erläuterungen

Der Anwendungsbereich dieser Zahl betrifft nur nationale Prüfungen, die am Ende des allgemeinen Sekundarschulabschlusses zu einem Zertifikat führen. Die aufgeführten Fremdsprachen betreffen möglicherweise nicht die gesamte Schulbevölkerung auf diesem Bildungsniveau, da die durch nationale Tests getesteten Fremdsprachen je nach Bildungsweg unterschiedlich sein können.

Fremdsprachen werden in absteigender Reihenfolge aufgeführt, je nach Anzahl der Bildungssysteme, die sie durch nationale Tests testen. Wenn die Anzahl der aufgelisteten Sprachen gleich ist, werden die Sprachen nach ihrem ISO-Code (ISO 639-3) bestellt (siehe <https://iso639-3.sil.org/>, zuletzt aufgerufen: 11. Juli 2022).

Die EU-Amtssprachen werden angezeigt, wenn sie in mindestens zwei Bildungssystemen getestet werden; alle anderen Sprachen werden angezeigt, wenn sie in mindestens drei Bildungssystemen getestet werden. Alle Sprachen, die nicht angezeigt werden, werden in der Abbildung als „andere“ markiert und in länderspezifischen Anmerkungen angegeben.

Definitionen von „fremde Sprache“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“ und „nationaler Test“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE de): es gibt keine nationale Prüfung, aber alle Schüler im letzten Jahr der Sekundarstufe II nehmen an der *diplôme d'études en langue française* (Studiendiplom in französischer Sprache) teil und erhalten ein Zertifikat, wenn sie die Prüfung bestehen.

Deutschland: die *Abiturprüfungen* (allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) werden von den obersten Bildungsbehörden in fast allen *Bundesländern festgelegt*. Die Sprachen können je nach Land unterschiedlich sein.

Frankreich: „Andere“ umfasst Albanisch, Amharisch, Armenisch, Bambara, Baskisch, Berber Tachelhit, Berber Kabyle, Berber Riffian, Bretonisch, Bulgarisch, Katalanisch, Kambodschanisch, Korsika, Kreolisch, Fula, Gallo, Hausa, Hindi, Indonesisch-Malaysisch, Koreanisch, Laotisch, Mazedonisch, Malagasy, Melanesische Sprachen, Norwegisch, Okzitan, Regionalsprachen von Elsass und Moselle (bekannt als Elsassisch und Moselle Franconian Dialekte), Swahili, Tahitian, Tamil, Vietnamesisch, Wallisian und Moselle.

Ungarn: jede Sprache, die in der Schule unterrichtet wird, kann in der *Matura* -Prüfung (Nationaltest am Ende des Sekundarschulabschlusses) getestet werden. Die aufgeführten Fremdsprachen sind diejenigen, die 2020/2021 getestet wurden.

Österreich: „Andere“ umfasst bosnisch, Kroatisch und Serbisch.

Finnland: „Andere“ umfasst Sami-Sprachen (Northern, Skolt und Inari).

Norwegen: „Andere“ umfasst Albanisch, Amharisch, Bosnisch, Kantonesisch, Dari, Filipino, Hindi, Isländisch, Koreanisch, Kurdisch (Sorani), Lule Sami, Nordsami, Oromo, Panjabi, Pashto, Serbisch, Gebärdensprache, Somali, Südsami, Tamil, Thai, Tigrinya, Urdu und Vietnamesisch.

Die meisten Länder mit nationalen Prüfungen führen zu einem Zertifikat am Ende der allgemeinen Sekundarschulprüfung zwischen 6 und 12 Fremdsprachen. In drei Ländern, nämlich Deutschland, Frankreich und Norwegen, ist die Zahl der geprüften Fremdsprachen außergewöhnlich hoch: 24, 60 bzw. 45 Fremdsprachen.

EINE EMPFEHLUNG ODER ANFORDERUNG ZUR ERPROBUNG DER SCHULSPRACHE VON KLEINKINDERN BESTEHT IN ETWAS WENIGER ALS DER HÄLFTE DER BILDUNGSSYSTEME.

Das Beherrschen der Sprache der Schulbildung ist der Schlüssel für jeden Schüler, um in der Schule gut zu funktionieren. Darüber hinaus wird nun anerkannt, dass die Studierenden, um erfolgreich zu lernen, Sprachkompetenzen entwickeln müssen, die „über die spontane und allgemein informelle Sprache hinausgehen, die im sozialen Alltag verwendet wird“ (Europarat, 2015, S. 10). Die spezifische Sprache, die in akademischen Einstellungen verwendet wird, die oft als „akademische Sprache“ bezeichnet wird, unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der Alltagssprache, z. B. mit spezialisiertem Vokabular oder komplexen Sätzen mit Klauselverbindern. Während die Entwicklung eines hohen Niveaus der Sprachkenntnisse in der Schulsprache für alle Schüler eine Herausforderung sein kann, ist es besonders für diejenigen, die die Sprache der Schule zu Hause nicht sprechen (siehe Abbildung A2).

Es gibt auch ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass sich die sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten der Schüler, wenn sie sich von der Hauptsprache (und Kultur) der Schule unterscheiden, positiv auf das Wohlbefinden und die Leistung der Schüler in der Schule auswirken, insbesondere in Bezug auf die Sprache der Schule (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2019). Verschiedene konkrete Unterstützungsmaßnahmen wie die Organisation von Muttersprachenkursen (siehe Abbildung E9) können dazu beitragen, die spezifischen sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten der Schüler zu bewerten und allgemein zur Verbesserung ihrer Schulleistung beizutragen (Siarova, 2022).

Die Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, die dem Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Erlernen von Sprachen beigefügt ist, spricht sich nachdrücklich dafür aus, „die Silos des Sprachenlernens aufzubrechen“ (Europäische Kommission, 2018, S. 24), indem ein umfassenderer Ansatz für das Erlernen und Lehren von Sprachen in der Schule verfolgt wird. In dieser innovativen und umfassenden Perspektive wird auch die Bewertung (und Validierung) der Sprachkompetenzen der Studierenden empfohlen (d. h. alle Sprachen zu bewerten, die die Schüler (teilweise) kennen).

In den europäischen Ländern gibt es derzeit keine Empfehlung oder Auflage, die von den obersten Bildungsbehörden für Schulen ausgesprochen wird, um diagnostische Tests des vollen Sprachrepertoires der Schüler durchzuführen, d. h. ihrer Schulsprache, Muttersprache, Fremdsprachen usw.. Bestehende diagnostische Tests konzentrieren sich ausschließlich auf die Schulsprache.

Der Zweck der Abbildung E8 besteht darin, zu zeigen, ob die obersten Bildungsbehörden empfehlen oder verlangen, dass Schulen diagnostische Tests der Schulsprache am Ende des Vorschulabschlusses oder am Beginn der Grundschulbildung durchführen (Karte (a)). Es zeigt auch, ob die obersten Bildungsbehörden Bewertungsinstrumente für die Durchführung dieser Tests entwickelt oder gebilligt haben (Karte b). Das Ende der Vorschulbildung und der Beginn der Grundschulbildung sind kritische Punkte in der Bildung, da sie oft der Zeit entsprechen, in der der Alphabetisierungsunterricht beginnt. Beide Karten geben auch an, ob diagnostische Tests und Bewertungsinstrumente alle Schüler oder nur bestimmte Gruppen betreffen, z. B. neu eingetragene Migrantenschüler oder Legasthenie.

Wie die Abbildung zeigt (Karte (a)), empfehlen die obersten Bildungsbehörden in 16 Bildungssystemen (von 39) Schulen, dass sie am Ende der Vorschulbildung und/oder zu Beginn der Grundschulbildung diagnostische Prüfungen der Kompetenzen der Schüler in der Schulsprache durchführen. Die Hälfte von ihnen testet alle Schüler, während die andere Hälfte nur bestimmte Gruppen von Schülern testet. In Malta und Schweden werden Schulen empfohlen (oder erforderlich), um die gesamte Schülerpopulation und die spezifischen Schülerkategorien zu bewerten.

Neu angekommene Migranten und/oder diejenigen, die die Sprache der Schule nicht sprechen, sind die am meisten getesteten Gruppen von Schülern (Tschechien, Griechenland, Zypern, Malta, Schweden und Schweiz). Andere spezifische Kategorien von Schülern, die Gegenstand von diagnostischen Tests sind, sind Schüler in Schulen, in denen mehr als 30 % der Schulbevölkerung aus gefährdeten Gebieten stammen (Dänemark); diejenigen, die als schutzbedürftige Gruppen identifiziert wurden, z. B. Schüler aus der Roma-Gemeinschaft oder griechische Rückkehrer (Griechenland); Schüler mit Legasthenie (Ungarn und Schweden); und Schüler, die älter sind als das erwartete Schulalter (Nordmazedonien).

In den meisten Bildungssystemen, in denen die Erprobung der Kompetenz der Schüler in der Schulsprache eine Empfehlung oder Anforderung ist, haben sie auch spezifische Bewertungsinstrumente entwickelt oder gebilligt. Ausnahmen sind Deutschland, Luxemburg, Polen, die Schweiz und Norwegen (Karte b). Umgekehrt gibt es zwar keine Empfehlung oder Anforderung, diagnostische Tests am Ende der Vorschulbildung und/oder zu Beginn der Grundschulbildung (Karte a) durchzuführen, doch haben die obersten Bildungsbehörden der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens und der Niederlande Bewertungsinstrumente entwickelt oder gebilligt. Sie richten sich an Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkenntnisse in der Schulsprache unter dem GER-Niveau A2 (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens) und 3- bis 4-jährigen Schülern (Niederlande) liegen.

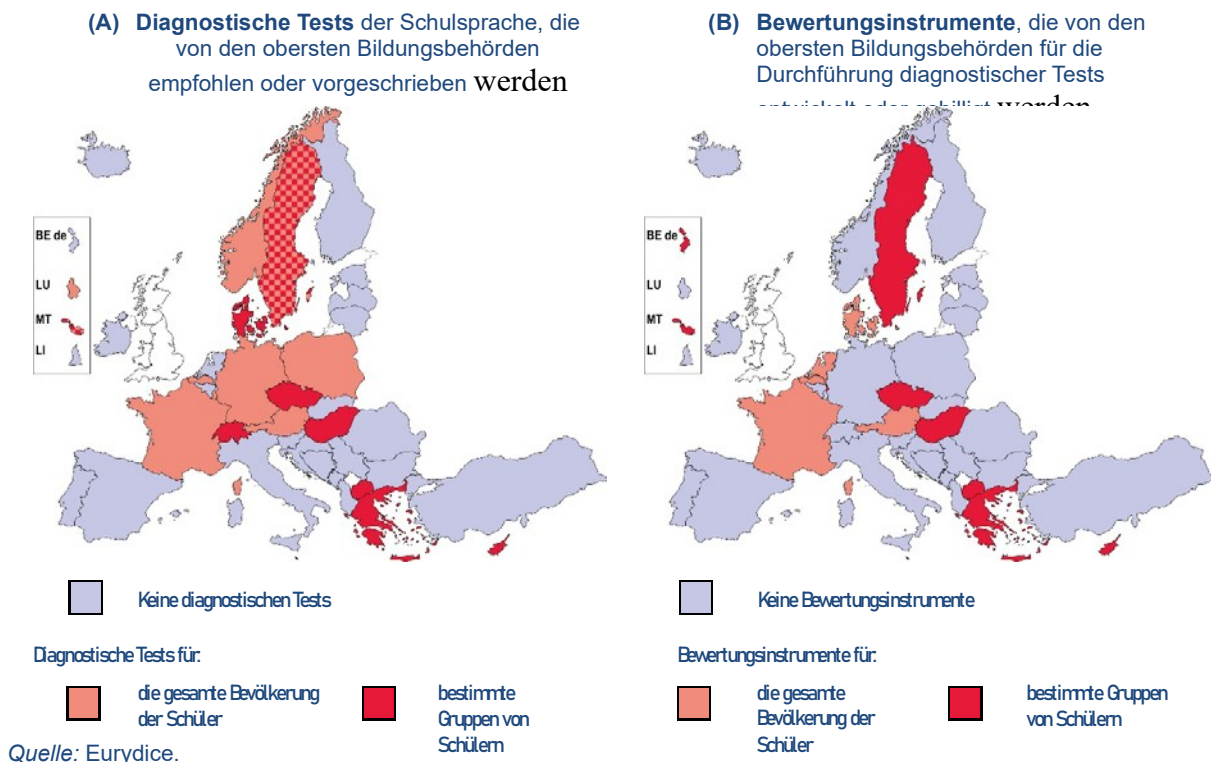


Abbildung 52 Abbildung E8: Prüfung der Schulsprache am Ende der Vorschulbildung (ISCED 0) und/oder am Beginn der Grundschulbildung (ISCED 1), 2021/2022

Erläuterungen

Tests, die sich nur auf Lesefähigkeiten konzentrieren, sind vom Anwendungsbereich der Abbildung ausgenommen. „Die gesamte Schülerpopulation“ bezieht sich auf die gesamte Schulbevölkerung eines bestimmten Alters.

Definitionen von „Diagnostiktest“, „International Standard Classification of Education (ISCED)“ und „Top-Level (Bildungs-)Behörde“ finden Sie im Glossar.

Länderspezifischer Hinweis

Belgien (BE nl): Zielpublikum des KOALA-Tests ist die gesamte 5-jährige Schülerpopulation außer neu eingetroffenen Migrantenschülern.

EINE MINDERHEIT VON LÄNDERN FÖRDERT ODER FINANZIELL DEN UNTERRICHT NEU ANGEKOMMENER MIGRANTINNEN UND SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DER MUTTERSPRACHE FÖRDERT ODER FINANZIELL UNTERSTÜTZT

Neu angekommene Migrant*innen sind eine bestimmte Gruppe von Student*innen, die sich einer bestimmten Anzahl von Herausforderungen stellen. Diese beziehen sich auf den Migrationsprozess (z. B. Verlassen des Heimatlandes und Anpassung an neue Regeln im Aufnahmeland), die allgemeinen sozioökonomischen und politischen Gegebenheiten des Aufnahmelandes (z. B. Bildungsressourcen) und die Teilnahme an Bildung (z. B. unangemessene Notenvermittlung oder Sprachversorgung sowie mangelnde soziale und emotionale Unterstützung). Zur Bewältigung dieser Herausforderungen plädiert die Forschung für einen umfassenden Ansatz zur Unterstützung – einschließlich Unterstützungsmaßnahmen zum Sprachenlernen –, bei dem die akademischen, sozialen und emotionalen Bedürfnisse neu angekommener Migrant*innen berücksichtigt werden (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2019).

Dennoch liegt der Schwerpunkt im Rahmen dieses Berichts, der sich auf das Sprachenlernen konzentriert, auf Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachenlernens, insbesondere auf Maßnahmen, die von den obersten Bildungsbehörden gefördert oder finanziell unterstützt werden. Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachenlernens, die zur Entwicklung sprachreicher Lernumgebungen beitragen, sind nicht nur für neu eingewanderte Schülerinnen und Schüler von Vorteil, die oft nicht die Sprache der Schule sprechen, sondern auch für die gesamte Schulbevölkerung (Europäische Kommission, 2018).

Wie Abbildung E9 zeigt, unterstützen die obersten Bildungsbehörden in fast allen Ländern mindestens eine der folgenden Maßnahmen zur Unterstützung des Sprachenlernens entweder finanziell oder promote:

- zusätzliche Unterrichtsstunden in der Schulsprache
- ein angepasstes Curriculum (d. h. ein Curriculum, dessen Standardanforderungen geändert wurden)
- Muttersprachenkurse
- Lehrassistentin im Unterricht
- bilingualer Fachunterricht (Muttersprache und Schulsprache).

Die am weitesten verbreitete Maßnahme zur sprachlichen Unterstützung, die in fast allen europäischen Ländern gilt, ist die Bereitstellung zusätzlicher Unterrichtsstunden in der Schulsprache während der Schulzeit. In der Regel ist die Bereitstellung solcher Klassen zeitlich begrenzt. In Finnland ist es besonders lang: Schüler können davon für 6 Jahre ab dem Tag, an dem sie die Schule beginnen, profitieren. Nur Bulgarien, Polen, Rumänien, Slowenien, die Slowakei, Albanien, Nordmazedonien und Norwegen melden diese Bestimmung nicht. Diese Länder, außer Albanien und Norwegen, organisieren jedoch zusätzliche Klassen in der Sprache der Schule außerhalb der Schulzeiten.

Die Bereitstellung zusätzlicher Klassen in der Schulsprache außerhalb der Schulzeiten ist eine sprachliche Unterstützungsmaßnahme, die in etwas weniger als zwei Dritteln der Bildungssysteme gefördert oder finanziell unterstützt wird. In einigen von ihnen wird im Sommer Sprachlernunterstützung angeboten. Dies ist beispielsweise in Malta der Fall. Der Sommersprachkurs „Language to Go“, der vom Referat „Migrantenlerner“ organisiert wird, richtet sich speziell an neu angekommene Migrantinnen und Migranten sowie an Studierende mit Lernschwierigkeiten auf Maltesisch und/oder Englisch.

In mehreren Bildungssystemen finanzieren die obersten Bildungsbehörden die Bereitstellung zusätzlicher Klassen in der Schulsprache, ohne anzugeben, ob sie während oder außerhalb der Schulzeiten organisiert werden sollten. Dies ist beispielsweise in der flämischen Gemeinschaft Belgiens, Estlands, Lettlands und der Niederlande der Fall. In Österreich hängt die gewählte Regelung für zusätzliche Klassen von den Ergebnissen der deutschen Sprachkompetenzprüfung ab: diejenigen, die viel Unterstützung benötigen, werden außerhalb der Schulzeiten unterrichtet, während diejenigen, die moderate Unterstützung benötigen, zusätzliche Unterrichtsstunden innerhalb der Schulzeiten erhalten.

Neben den Zusatzkursen in der Schulsprache ist die Einführung eines angepassten Lehrplans eine weitere Unterstützungsmaßnahme, die für neu ankommende MigrantInnen in ganz Europa weit verbreitet ist. Es ist in etwas mehr als der Hälfte der befragten Länder vorhanden.

Da etwas mehr als ein Drittel der Länder meldet, dass die Muttersprache von neu angekommenen Migrantinnen und Schülern gefördert oder finanziell unterstützt wird, ist dies eine weniger beliebte Maßnahme. In einigen Fällen hängt diese Bestimmung vom Herkunftsland der Studierenden und/oder vom Bestehen bilateraler Abkommen zwischen dem Gastland und dem Herkunftsland (z. B. Tschechien und Nordmazedonien) ab. In Zypern werden Muttersprachenkurse durch ein nationales Projekt angeboten, das aus EU-Strukturfonds finanziert wird. In Deutschland und Spanien hängt die Verfügbarkeit der Muttersprache von den Ländern bzw. den autonomen Gemeinschaften ab.

In etwas weniger als einem Drittel der Bildungssysteme werden Lehrassistenten in Klassenzimmern eingesetzt, um das Lernen neu angekommener Migranten zu erleichtern. Es ist auch bemerkenswert, dass sich die Arbeit der Lehrassistenten nicht unbedingt darauf beschränkt, neu eingewanderten Studenten zu helfen; es kann für alle Studenten verfügbar sein, die Unterstützung benötigen. Dies ist beispielsweise in Finnland der Fall.

REFERENZEN

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompарт Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. and Sierens, S. (2022), *Linguistically Sensitive Teacher Education: Toolkit für Reflexionsaufgaben und Aktionsforschung* (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>), zuletzt aufgerufen: 13. Juli 2022.

Council of Europe (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRML)*, European Treaty Series, Nr. 148 (<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>), zuletzt abgerufen: 20. Mai 2022.

Europarat (2015), *Die Sprachdimension in allen Fächern: Ein Handbuch für Lehrplanentwicklung und Lehrerbildung* (<https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf>), zuletzt abgerufen: 17. Mai 2022.

Europarat (2020), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>), zuletzt aufgerufen: 30. November 2021.

EACEA (Exekutivagentur für Bildung und Kultur) (2015), *Vergleichender Überblick über die empfohlene jährliche Unterrichtszeit in Vollzeitschulbildung in Europa* (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-de>), zuletzt abgerufen: 30. Januar 2023.

Europäische Kommission (2012), *Erste europäische Erhebung über Sprachkompetenzen: Abschlussbericht*, Veröffentlichungsbüro der Europäischen Union, Luxemburg (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/Veröffentlichung/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>), zuletzt aufgerufen: 6. Juli 2022.

European Commission (2013), *Studie über Bildung support für neu angekommene Migrantenkinder* (<http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/>), zuletzt abgerufen: 12. November 2021.

European Commission (2018), Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen zum Vorschlag für eine Empfehlung des Rates für ein umfassendes Konzept für das Lehren und Lernen von Sprachen, KOM(2018) 272 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018%3A174%3AFIN>), zuletzt abgerufen: 15. Dezember 2022.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Sprachen im Sekundarbereich: Eine Übersicht über nationale Tests in Europa: 2014/15*, Eurydice-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Schlüsseldaten zum Sprachenunterricht an der Schule in Europa – Ausgabe 2017*, Eurydice-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2018), *Die Struktur der europäischen Bildungssysteme 2018/19: Schematische Diagramme*, Eurydice – Zahlen und Fakten, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund in Europa: Nationale Politiken und Maßnahmen*, Eurydice-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2020), *Die Struktur der europäischen Bildungssysteme 2020/21: Schematische Diagramme*, Eurydice – Fakten und Zahlen, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Union, Luxemburg.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2021a), *Empfohlene jährliche Unterrichtszeit in Vollzeitschulpflicht in Europa – 2020/21*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2021b), *Strukturindikatoren für die Überwachung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa – 2021: Überblick über die wichtigsten Reformen seit 2015*, Eurydice-Bericht, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2021c), *Lehrer in Europa: Karriere, Entwicklung und Wohlbefinden*, Bericht Eurydice, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Gerken, M. (2022), *Erleichterung der Umsetzung der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen durch künstliche Intelligenz* (<https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecrml-en/1680a657c5>), zuletzt abgerufen: 18. Mai 2022.

MCComas, W. F. (Hrsg.) (2014), *The Language of Science Education: Ein erweitertes Glossar der Schlüsselbegriffe und Konzepte im naturwissenschaftlichen Lehren und Lernen* (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf>), zuletzt abgerufen: 8. Juli 2022.

OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2019a), *TALIS 2018 Ergebnisse (Band I): Lehrer und Schulleiter als lebenslange Lernende*, OECD Publishing, Paris (https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), zuletzt aufgerufen: 18. Mai 2020.

Siarova, H. (2022), *Bildungsinterventionen zur Unterstützung neu angekommener Migranten und vertriebener Kinder bei ihrem Sprachlernbedarf*, NESET Ad-hoc-Berichte, Nr. 2/2022 (https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf), zuletzt abgerufen: 2. Dezember 2022.

UNESCO UIS (Institut für Statistik der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur), (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)* (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-de.pdf>), zuletzt aufgerufen: 19. Januar 2021.

Wallace, S. (Hrsg.) (2015), *A Dictionary of Education*, Oxford University Press, Oxford.
Doi:10.1093/acref/9780199679393.001.0001.

LEXIKON

Akademische Sprache: spezifische Sprachform, die sich lexikalisch und grammatikalisch von der Alltagssprache unterscheidet, oft mit spezialisiertem Vokabular oder bestimmten grammatikalischen Strukturen (z. B. Klauselverbindern) und für verschiedene spezifische Zwecke wie Zusammenfassung, Vergleich und Kontrastierung verwendet wird. Die Studierenden müssen ihre akademischen Sprachkenntnisse entwickeln, um die Inhalte des ► Curriculums erfolgreich zu erlernen.

Zertifikat: offizieller Nachweis einer Qualifikation, die einem Studenten nach Abschluss einer bestimmten Phase oder einem vollständigen Bildungs- oder Ausbildungsgang erteilt wurde. Die Erteilung von Bescheinigungen kann auf verschiedenen Bewertungsformen beruhen; eine Abschlussprüfung ist nicht unbedingt Voraussetzung.

Klassische Sprache: eine alte Sprache, wie klassisches Griechisch oder Latein, die in keinem Land mehr gesprochen wird und daher zu anderen Zwecken als Kommunikation gelehrt wird. Zu den Lernzielen kann es gehören, ein tieferes Wissen über die Wurzeln einer modernen Sprache, die aus der betreffenden klassischen Sprache hervorgegangen ist, zu erwerben, Originaltexte in der alten Literatur zu lesen und zu verstehen oder sich mit der Zivilisation vertraut zu machen, die die Sprache verwendet hat. In einigen Lehrplänen gelten klassische Sprachen als ► Fremdsprachen.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): Rahmen für Sprachenlernen, -unterricht und -bewertung, entwickelt vom Europarat. Ihr Hauptziel besteht darin, die Transparenz und Vergleichbarkeit bei der Bereitstellung von Sprachunterricht und -qualifikationen zu erleichtern.

Der GER bietet eine umfassende Beschreibung der Kompetenzen, die für die Kommunikation in einer ► Fremdsprache erforderlich sind, die damit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die verschiedenen Kontexte der Kommunikation.

Der GER definiert sechs Kompetenzstufen vom „Grundnutzer“ bis zum „fähigen Benutzer“:

- A1 („Durchbruch“),
- A2 („Wanderung“),
- B1 („Schwellenwert“)
- B2 („Vontage“),
- C1 („effektive operative Kompetenz“)
- C2 („Meisterschaft“).

Sie ermöglicht es, den Fortschritt von Fremdsprachenlernenden und -nutzern zu messen (Europarat, 2020).

Inhalte und Sprachintegriertes Lernen (CLIL): ein allgemeiner Begriff, um verschiedene Arten der zweisprachigen oder Immersion-Bildung zu bezeichnen. Zwei Arten von CLIL wurden basierend auf dem Status der Sprachen definiert, die verwendet werden, um verschiedene Fächer zu unterrichten (außer Sprachen und deren Literatur/Kultur).

CLIL Typ A: Bereitstellung, bei der verschiedene Fächer in einer Sprache unterrichtet werden, die im ► Top-Level ► Curriculum als ► Fremdsprache angegeben ist. Die Anzahl der in der Fremdsprache unterrichteten Fächer kann variieren. In einigen Fällen (Fall 1) werden alle Fächer (außer Sprachen) in der Fremdsprache unterrichtet. In anderen (Fall 2) werden einige Fächer (außer Sprachen) in der Fremdsprache unterrichtet, andere werden in der Hauptsprache der Schule im Land unterrichtet.

CLIL Typ B: Bestimmung, wenn unterschiedliche Fächer in einer ► Regional- oder Minderheitensprache unterrichtet werden, eine ► nicht-territoriale Sprache oder eine ► Landessprache (in Ländern mit mehr als einer Landessprache) und andere Fächer (außer Sprachen) in einer zweiten Sprache unterrichtet werden, die jede andere Sprache sein kann. Im Gegensatz zu CLIL Typ A (Fall 1) werden in CLIL Typ B andere Fächer als Sprachen immer in mindestens zwei Sprachen unterrichtet. Neben der Methode, die zwei Sprachen umfasst, werden in einigen seltenen Fällen drei (oder mehr) Sprachen verwendet, um

verschiedene Fächer zu unterrichten (z. B. eine Landessprache, eine Regional- oder Minderheitensprache und eine Fremdsprache).

Berufliche Weiterbildung (CPD): im Zusammenhang mit diesem Bericht bezieht sich die CPD auf eine formale In-Service-Ausbildung von Lehrkräften und/oder Schulleitern während ihrer gesamten Laufbahn, die es ihnen ermöglicht, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Einstellungen zu erweitern, weiterzuentwickeln und zu aktualisieren. Es umfasst sowohl fachbezogene Ausbildung als auch pädagogische Ausbildung. Es werden verschiedene Formate wie Kurse, Seminare, Peer-Beobachtung und Unterstützung durch Netzwerke von Praktikern angeboten. In bestimmten Fällen können CPD-Aktivitäten zu Zusatzqualifikationen führen.

Lehrplan: ein amtliches ► Lenkungsdocument von ► obersten Behörden, in dem die Studienprogramme und/oder eines der folgenden Bereiche aufgeführt sind: Lerninhalte, Lernziele, Zielvorgaben, Leitlinien zur Schülerbewertung oder Lehrpläne. Mehr als eine Art von Lenkungsdocumenten kann jederzeit in einem Bildungssystem in Kraft sein, und diese können den Schulen unterschiedliche Auflagen auferlegen.

Diagnostische Prüfung: Ein Test, dessen Ziel es ist, die Stärken und Entwicklungsbereiche eines Lernenden zu bewerten. ... [es ist] ein Mittel, um herauszufinden, welches Niveau der Unterstützung oder Herausforderung der Lernende benötigt wird. Ein diagnostischer Test ist oft ein erster Schritt zur Entwicklung eines individuellen Lernplans. Es wird in der Regel durchgeführt, wenn der Lernende in seinen Studiengang eintritt, und seine Ergebnisse werden manchmal als „Eintrittsverhalten des Lernenden“ oder „Startpunkt“ bezeichnet (Wallace, 2015). Diagnostische Tests können national/standardisiert sein oder von den Schulen und Lehrern selbst definiert werden.

Bildungsweg: in einigen Ländern müssen die Studierenden einen speziellen Studienbereich aus einer Reihe von Optionen auf Sekundarstufe wählen; Sie können beispielsweise zwischen literarischen und wissenschaftlichen Studien oder zwischen verschiedenen Schultypen wie Gymnasium oder Realschule in Deutschland wählen. Dieses Konzept gilt nur für Mainstream-Schulen. Es versucht nicht, sehr spezifische Arten von Bildungsangeboten zu beschreiben, wie ► CLIL, experimentelle Schulen und Musikschulen.

Fremdsprache: eine Sprache, die als solche im ► Curriculum beschrieben wird, das von ► obersten Bildungsbehörden festgelegt wird. Die verwendete Beschreibung basiert auf einer bildungsbezogenen Definition, die nicht mit dem politischen Status einer Sprache zusammenhängt. So können bestimmte Sprachen, die aus politischer Sicht als Regional- oder Minderheitensprachen gelten, als Fremdsprachen in den Lehrplan aufgenommen werden. In gleicher Weise können bestimmte ► klassische Sprachen in bestimmten Lehrplänen als Fremdsprachen betrachtet werden. Fremdsprachen können auch als „moderne Sprachen“ bezeichnet werden (um diese Sprachen eindeutig von klassischen Sprachen zu unterscheiden) oder die „zweite oder dritte Sprache“ (im Gegensatz zur „ersten Sprache“, die verwendet werden kann, um die ►-Sprache der Schule in Ländern mit mehr als einer ► Staatssprache zu beschreiben).

Generalist Lehrer: ein Lehrer (in der Regel in der Grundschulbildung), der qualifiziert ist, alle (oder fast alle) Fächer im Lehrplan zu unterrichten, einschließlich ► Fremdsprachen. Diese Lehrer können Fremdsprachenunterricht anbieten, unabhängig davon, ob sie eine Ausbildung in diesem Bereich erhalten haben oder nicht.

Heimatsprache: die Sprache, die oft zu Hause von Schülern mit Migrationshintergrund gesprochen wird. Es unterscheidet sich von der ► Sprache der Schule. In vielen Fällen ist die Heimatsprache des Schülers ihre Muttersprache.

Erste Lehrerausbildung (ITE): Studien- und Ausbildungszeitraum, in dem angehende Lehrkräfte akademische fachbezogene Kurse besuchen und (gleichzeitig oder konsekutiv) eine Berufsausbildung absolvieren, um die für die Lehrerschaft erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Dieser Zeitraum endet, wenn sich potenzielle Lehrer als Lehrer qualifizieren.

International Standard Classification of Education (ISCED): die internationale Referenzklassifikation für die Organisation von Bildungsprogrammen und verwandten Qualifikationen nach Ebenen und Bereichen. Es wurde entwickelt, um den länderübergreifenden Vergleich von Bildungsstatistiken und -indikatoren auf der Grundlage einheitlicher und international vereinbarter Definitionen zu erleichtern. Die Abdeckung der ISCED erstreckt sich auf alle organisierten und nachhaltigen Lernmöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, einschließlich solcher mit sonderpädagogischen Bedürfnissen, unabhängig davon, welche Einrichtungen oder Organisationen sie bereitstellen oder in welcher Form sie erbracht werden.

Die derzeitige Klassifikation – ISCED 2011 (UNESCO UIS, 2012) – umfasst neun Stufen, die bei ISCED 0 (Frühkindliche Bildung) beginnen, und in Höhe von ISCED 8 (Doktorand oder gleichwertiges Niveau).

Dieser Bericht deckt vier ISCED-Stufen (ISCED 0-3) ab, wobei ISCED 1–3 im Mittelpunkt der Untersuchung steht. Die wichtigsten Merkmale der betreffenden Ebenen sind wie folgt.

ISCED 0: frühkindliche Bildung

Frühkindliche Bildungsprogramme werden in der Regel mit einem ganzheitlichen Ansatz entwickelt, um die frühe kognitive, körperliche, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern zu unterstützen und kleine Kinder in den organisierten Unterricht außerhalb des familiären Kontextes einzubringen.

ISCED 0-Programme richten sich an Kinder unter dem Eintrittsalter der ISCED 1. Es gibt zwei Kategorien von ISCED 0-Programmen: frühkindliche Bildungsentwicklung und Vorschulbildung. Erstere hat Bildungsinhalte für jüngere Kinder (im Alter von 0 bis 2 Jahren), während letztere für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Alter, in dem sie die Grundschulbildung beginnen, konzipiert sind.

ISCED 1: Grundschulbildung

Grundschulbildung bietet Lern- und Bildungsaktivitäten, die in der Regel darauf ausgelegt sind, grundlegende Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Mathematik (z. B. Alphabetisierung und Rechnen) zu entwickeln. Es schafft eine solide Grundlage für das Lernen und ein fundiertes Verständnis der Kernbereiche des Wissens und fördert die persönliche Entwicklung und bereitet die Schüler auf die Sekundarstufe II vor. Es bietet grundlegendes Lernen mit wenig, wenn überhaupt, Spezialisierung.

Das übliche oder gesetzliche Einreisealter liegt in der Regel nicht unter 5 Jahren oder älter als 7 Jahre. Dieses Niveau dauert in der Regel 6 Jahre, obwohl seine Dauer von 4 bis 7 Jahren reichen kann. Die Grundschulbildung dauert in der Regel bis zum Alter von 10 bis 12 Jahren.

ISCED 2: Sekundarstufe II

Programme auf der ISCED-2-Ebene oder in der Sekundarstufe II bauen in der Regel auf den grundlegenden Lehr- und Lernprozessen auf, die mit ISCED 1 beginnen. In der Regel besteht das Bildungsziel darin, den Grundstein für lebenslanges Lernen und persönliche Entwicklung zu legen und die Studierenden auf weitere Bildungsmöglichkeiten vorzubereiten. Die Programme auf dieser Ebene werden in der Regel um ein eher fachorientiertes Curriculum organisiert, das theoretische Konzepte über ein breites Spektrum von Fächern hinweg einführt.

Einige Bildungssysteme können Berufsbildungsprogramme auf der ISCED 2 anbieten, um Einzelpersonen beschäftigungsrelevante Fähigkeiten zu vermitteln.

ISCED 2 beginnt nach 4 bis 7 Jahren ISCED 1 Ausbildung. Studenten geben ISCED 2 in der Regel zwischen 10 und 13 Jahren (im Alter von 12 Jahren ist die häufigste).

ISCED 3: Sekundarstufe II

Programme auf der ISCED-3-Ebene oder in der Sekundarstufe II sind in der Regel für Schüler gedacht, die eine Sekundarstufe zur Vorbereitung auf eine tertiäre oder höhere Bildung absolvieren, oder um beschäftigungsrelevante Fähigkeiten oder beides zu vermitteln. Die Programme auf dieser Ebene bieten den Studierenden mehr fachbezogene, spezialisierte und vertiefte Programme als in der Sekundarstufe I (ISCED 2). Sie sind differenzierter, mit einer erhöhten Auswahl an Optionen und Streams verfügbar.

ISCED-3-Programme können allgemein oder berufsbildend sein. Einige ISCED-3-Programme ermöglichen direkten Zugang zu ISCED 4 und/oder ISCED 5, 6 oder 7.

ISCED 3 beginnt nach 8 bis 11 Jahren Ausbildung ab Beginn der ISCED 1. Schüler treten in der Regel zwischen 14 und 16 Jahren ein. ISCED-3-Programme enden in der Regel 12 oder 13 Jahre nach Beginn der ISCED 1 (oder etwa 17 oder 18 Jahre).

Sprache als Pflichtfach: jede Sprache, die im ► Curriculum oder in anderen ► Lenkungsdokumenten der ► obersten Bildungsbehörden als Pflichtfach bezeichnet wird. Der Ausdruck kann verwendet werden, um sich auf Situationen zu beziehen, in denen alle Schüler eines bestimmten Bildungsprogramms oder einer bestimmten Note eine Sprache oder im besonderen Kontext spezifischer Lehrpläne für verschiedene ► Bildungswege lernen müssen.

Sprache als Anspruch: jede Sprache, die im ► Curriculum oder in anderen ► Lenkungsdocumenten der ► obersten Bildungsbehörden angegeben ist, die die Studierenden als fakultatives Fach wählen können. Der Anspruch bedeutet, dass Schulen sicherstellen müssen, was der Schüler wählt. Im Kontext fremder und klassischer Sprachen kann der Ausdruck verwendet werden, um sich auf Situationen zu beziehen, in denen alle Schüler eines bestimmten Bildungsprogramms oder einer bestimmten Note berechtigt sind, eine Sprache zu wählen, oder im besonderen Kontext spezifischer Lehrpläne für verschiedene ► Bildungswege.

Sprachbewusstsein in Schulen: Begriff, der sich auf einen mehrsprachigen und schulischen Ansatz bezieht, der eine umfassende Sprachenstrategie beinhaltet, die eine kontinuierliche Reflexion der Sprachdimension in allen Facetten des Schullebens beinhaltet und einen übergreifenden Ansatz für den Unterricht aller Sprachen in Schulen vorschlägt (die ► Schulsprache, ► Heimatsprachen, ► Fremdsprachen (einschließlich ► klassische Sprachen) usw.). Es wird erwartet, dass dieser Ansatz alle Lehrer und Schulleiter einbezieht und Eltern, andere Betreuer und die breitere lokale Gemeinschaft einbezieht. Konkret schätzen sprachbewusste Schulen die sprachliche Vielfalt ihrer Lernenden, erkennen ihre vorherigen Sprachkenntnisse und nutzen sie als Lernressource. Sprachschulen unterstützen Lehrkräfte dabei, sich mit der Verwendung bestimmter Sprachen in ihren jeweiligen Fachgebieten zu befassen, unter anderem durch die Sensibilisierung für verschiedene Sprachregister und Wortschatz (Europäische Kommission, 2018).

Sprache der Schule: eine Sprache, die verwendet wird, um die Inhalte des ►-Lehrplans und, allgemeiner, für die Kommunikation innerhalb der Schule und außerhalb der Schule, mit Stakeholdern wie Eltern und Bildungsbehörden zu liefern.

Nationale Prüfung: eine standardisierte Prüfung/Prüfung, die von ► obersten Behörden festgelegt und unter ihrer Verantwortung durchgeführt wird. Standardisierte Tests/Prüfungen sind jede Form von Tests, die (1) alle Testteilnehmer dazu verpflichten, die gleichen Fragen (oder Fragen, die von einer gemeinsamen Fragebank ausgewählt wurden) zu beantworten und (2) auf Standard- oder konsistente Weise bewertet werden. Internationale Tests oder Umfragen wie SurveyLang fallen nicht in den Anwendungsbereich, noch werden Tests auf Schulebene durchgeführt, auch wenn sie auf der Grundlage eines zentral gestalteten Referenzrahmens entwickelt wurden (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015).

Neu eingetragene MigrantInnen: Studierende, die außerhalb ihres derzeitigen Wohnsitzlandes geboren werden, um Eltern, die auch außerhalb ihres Aufnahmelandes geboren wurden und das Schulalter oder jünger sind (gemäß den nationalen Vorschriften für die Pflichtschulbildung), und anschließend eine formale Ausbildung in ihrem Gastland zu absolvieren (Europäische Kommission, 2013).

Nicht-territoriale Sprache: eine Sprache, die „von Staatsangehörigen des Staates verwendet wird, die sich von der Sprache oder den Sprachen unterscheiden, die von der übrigen Bevölkerung des Staates verwendet werden, die aber, obwohl sie traditionell im Staatsgebiet verwendet wird, nicht mit einem bestimmten Gebiet davon identifiziert werden kann“ (Europarat, 1992). Rumänien ist eine nicht-territoriale Sprache.

Amtssprache: eine Sprache, die für rechtliche und öffentliche Verwaltungszwecke in einem bestimmten Gebiet eines bestimmten Staates verwendet wird. Der offizielle Status kann auf einen Teil des Staates beschränkt werden oder sich über sein gesamtes Hoheitsgebiet erstrecken. Alle ► Landessprachen sind Amtssprachen, aber nicht alle Sprachen mit Amtssprachestatus sind staatliche Sprachen (z. B. Dänisch, das in Deutschland Amtssprache hat, eine ► Regional- oder Minderheitensprache und keine Landessprache ist).

Regional- oder Minderheitensprache: eine Sprache, die „traditionell in einem bestimmten Staatsgebiet von Staatsangehörigen dieses Staates verwendet wird, die eine Gruppe bilden, die zahlenmäßig kleiner ist als der Rest der Bevölkerung des Staates“; Sie unterscheidet sich von der ► Landessprache(n) dieses Staates (Europarat, 1992). In der Regel handelt es sich um Sprachen von Populationen, die ihre ethnischen Wurzeln in den betreffenden Gebieten haben oder seit Generationen in den betreffenden Regionen angesiedelt sind. Minderheitensprachen/Regionalsprachen können den Status einer ► Amtssprache haben, aber definitionsgemäß wird sich dieser Status auf die Bereiche beschränken, in denen sie gesprochen werden.

Fachlehrer: ein Lehrer qualifiziert, um eine begrenzte Anzahl von Fächern zu unterrichten (in der Regel bis zu drei Fächer). Dies umfasst entweder nur ► Fremdsprachen oder eine oder mehrere Fremdsprachen und (ein)anderes Fach(e).

Landessprache: jede Sprache mit offiziellem Status in einem ganzen Land. Jede Landessprache ist eine
▶ Amtssprache.

Lenkungsdokumente: verschiedene Arten von offiziellen Dokumenten, die Verordnungen, Richtlinien und/oder Empfehlungen für Bildungseinrichtungen enthalten.

Studierende mit Migrationshintergrund: Schüler, die die Schule in einem anderen Land als ihrem Herkunftsland oder dem Herkunftsland ihrer Eltern besuchen. Diese Leistungsbeschreibung umfasst mehrere rechtlich unterschiedliche Situationen, darunter Flüchtlinge, Asylbewerber, Kinder von Wanderarbeitnehmern, Kinder von Drittstaatsangehörigen mit langfristigem Aufenthaltsstatus, Kinder von Arbeitnehmern aus Nicht-EU-Ländern, die nicht langfristig aufenthaltsberechtigt sind, Kinder, die irregulär aufenthaltsberechtigt sind, und Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht notwendigerweise von Rechtsvorschriften über die Bildung profitieren. Diese Definition berücksichtigt nicht sprachliche Minderheiten, die seit mehr als zwei Generationen in Ländern angesiedelt sind.

Das fiktive Alter der Schüler: im Schulsystem das normale Alter der Schüler, wenn sie eine bestimmte Klasse oder ein bestimmtes Bildungsniveau beginnen oder beenden. Frühe oder späte Schuleintritte, Notenwiederholungen oder andere Schulunterbrechungen werden nicht berücksichtigt.

Oberste (Bildungs-)Behörde: die höchste Ebene der Behörde, die für die Bildung in einem bestimmten Land zuständig ist, in der Regel auf nationaler (staatlicher) Ebene. Für Belgien, Deutschland und Spanien sind jedoch die Verwaltungen der Gemeinden, Länder und autonomen Gemeinschaften entweder vollständig verantwortlich oder teilen sich mit der nationalen Ebene für alle oder die meisten Bildungsbereiche. Daher gelten diese Verwaltungen als die obersten Behörden für die Bereiche, in denen sie die Verantwortung tragen, und für die Bereiche, für die sie die Verantwortung mit der nationalen Ebene teilen, gelten beide als oberste Behörden.

STATISTISCHE DATENBANKEN UND TERMINOLOGIE

Die internationale Datenbank PISA 2018

Die PISA ist eine internationale Umfrage, die unter der Schirmherrschaft der OECD durchgeführt wird, um das Leistungsniveau von 15-jährigen Schülern in den Bereichen Lesekompetenz, Rechnen und wissenschaftliche Kompetenz zu messen. Die Erhebung basiert auf einer repräsentativen Stichprobe von 15-jährigen Studierenden, die sich je nach Systemstruktur entweder in der Sekundarstufe II oder Sekundarstufe II (ISCED 2 oder 3) befinden. Neben der Leistungsmessung umfasst die internationale PISA-Umfrage Fragebögen zur Identifizierung von Variablen im Schul- und Familienkontext, die die Ergebnisse der Umfrage beleuchten können. Alle Indikatoren beziehen sich sowohl auf öffentliche Schulen als auch auf private Schulen, unabhängig davon, ob sie gefördert werden oder nicht.

Pisa-Umfragen werden alle 3 Jahre durchgeführt. Die erste Erhebung fand im Jahr 2000 statt; die folgenden Runden wurden 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 und 2018 durchgeführt.

Unter den an diesem Bericht teilnehmenden Ländern nahm nur Liechtenstein nicht an der Datenerhebung für PISA 2018 teil.

Das Stichprobenverfahren beinhaltete die Auswahl von Schulen und dann Schülern. Es versuchte, jedem Schüler die gleiche Wahrscheinlichkeit zu bieten, unabhängig von der Größe oder dem Ort der Schule, die er besucht hat, ausgewählt zu werden. Zu diesem Zweck wurden Schulen mit einer Wahrscheinlichkeit proportional zur Zahl der 15-jährigen Schüler ausgewählt. Innerhalb einer Schule wurde eine feste Anzahl von Schülern abgetastet. Dieses Verfahren soll die Variabilität der Wahrscheinlichkeit begrenzen, dass ein Student Teil der Stichprobe ist.

Wenn Daten für die gesamte Grundgesamtheit eines Landes herangezogen werden, müssen bestimmte strenge Anforderungen wie die S.E.-Analyse (Schätzung von Stichprobenfehlern) eingehalten werden. Infolgedessen kann ein spürbarer Unterschied zwischen zwei Datenpunkten statistisch als unbedeutend angesehen werden (siehe auch die Erläuterungen unter „Statistische Begriffe“).

Bei den in diesem Bericht dargestellten EU-Werten (Bevölkerungsschätzungen) handelt es sich um gewichtete Durchschnittswerte der Bevölkerungsschätzungen der EU-Länder/Regionen, die 2018 an der PISA-Erhebung teilgenommen haben. Dies bedeutet, dass der Beitrag jedes Landes zur Schätzung des statistischen Indikators auf europäischer Ebene proportional zur Größe des Landes ist, d. h. der Zahl der 15-jährigen Studenten mit nicht fehlenden Werten. Die PISA-Datenbank 2018 ist auf der Website der OECD (<http://www.oecd.org/pisa/data/>) abrufbar.

Die PISA-Fragebögen 2018 sind auch auf der Website der OECD (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>) abrufbar.

Die Datenbank TALIS 2018

Talis ist eine internationale Umfrage unter der Schirmherrschaft der OECD, die sich auf die Arbeitsbedingungen von Lehrern und das Lernumfeld in Schulen konzentriert. Die Hauptthemen sind die Schulleitung; Lehrerausbildung; Bewertung und Rückmeldung an die Lehrkräfte; pädagogische Überzeugungen, Einstellungen und Lehrpraktiken der Lehrer; von den Lehrern berichtetes Gefühl der Selbstwirksamkeit; die Zufriedenheit der Lehrer am Arbeitsplatz und das Klima in den Schulen und Klassenzimmern, in denen sie arbeiten; und schließlich die transnationale Mobilität der Lehrer.

Die Erhebung konzentriert sich hauptsächlich auf Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (ISCED 2). Sie basiert auf Fragebögen von Lehrern und Lehrern. Alle Indikatoren beziehen sich sowohl auf öffentliche Schulen als auch auf private Schulen, unabhängig davon, ob sie gefördert werden oder nicht.

Die erste Runde der Umfrage fand 2008 statt, die zweite wurde 2013 durchgeführt. Die jüngsten Daten stammen aus dem dritten Zyklus der Umfrage (2018). Die OECD bereitet derzeit TALIS 2024 vor.

In diesem Bericht werden Daten über die Lehrerausbildung und die transnationale Mobilität von Lehrkräften verwendet. Die Daten zur Lehrerausbildung decken 26 Bildungssysteme in 25 Ländern ab, die an diesem Bericht teilnahmen, der an TALIS 2018 teilgenommen hat. Daten über die transnationale Mobilität von Lehrkräften sind in einer begrenzteren Zahl von Bildungssystemen verfügbar (23). Dieser Bericht enthält

auch Trenddaten, die auf den TALIS-Zyklen 2013 und 2018 basieren. Trenddaten beziehen sich auf die 17 Bildungssysteme, die an beiden Zyklen teilnahmen.

Das Standardverfahren umfasste die Auswahl von 200 Schulen pro Land und 20 Lehrkräften (pro Schule) auf Sekundarstufe II (ISCED 2).

Wenn Daten für die gesamte Grundgesamtheit von Ländern herangezogen werden, ist es unerlässlich, bestimmte strenge Anforderungen zu erfüllen, wie etwa die S.E.-Analyse (Schätzung von Fehlern im Zusammenhang mit Stichproben), wodurch ein spürbarer Unterschied zwischen zwei Datenpunkten statistisch als unbedeutend angesehen werden kann (siehe auch die Erläuterungen unter „Statistische Begriffe“).

Bei den in diesem Bericht dargelegten EU-Werten (Bevölkerungsschätzungen) handelt es sich um gewichtete Durchschnittswerte der Werte der EU-Länder/Regionen, die 2018 an TALIS teilgenommen haben. Dies bedeutet, dass der Beitrag jedes Landes zur Schätzung des statistischen Indikators auf europäischer Ebene proportional zur Größe des Landes ist, d. h. der Zahl der ISCED-2-Lehrer mit nicht fehlenden Werten.

Die Daten von TALIS 2018 sind auf der Website der OECD (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>) abrufbar.

Die Fragebögen TALIS 2018 sind auch auf der Website der OECD (<https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>) abrufbar.

Statistische Begriffe

International Standard Classification of Education (ISCED): siehe Glossar.

Standardfehler (SE): die PISA 2018-Umfrage und TALIS 2018, genau wie alle anderen groß angelegten Bildungsumfragen (die früheren PISA-Umfragen der OECD und Taliss, die International Association for the Evaluation of Educational Achievement's Progress in International Reading Literacy Study and Trends in International Mathematics and Science Study Surveys, etc.), betrachten nur eine repräsentative Stichprobe der Zielpopulationen. Im Allgemeinen gibt es eine unendliche Anzahl möglicher Proben für jede gegebene Population. Daher können von einer Stichprobe zur anderen Schätzungen für einen Populationsparameter (Durchschnitt, Prozentsatz, Korrelation usw.) variieren. Die S.E., die mit einer Schätzung eines Populationsparameters verbunden ist, quantifiziert diese Stichprobenunsicherheit. Auf der Grundlage dieses geschätzten Parameters und seiner jeweiligen S.E. ist es möglich, das Konfidenzintervall zu konstruieren, das widerspiegelt, wie viel der aus einer Stichprobe berechnete Wert von einer Probe zur anderen variieren kann. Unter der Annahme eines geschätzten Durchschnittes von 50 und eines S.E. von 5 ist das Konfidenzintervall mit einem Fehler vom Typ I von 5 % also gleich $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, d. h. etwa [40; 60]. Daher kann gesagt werden, dass es nur 5 von 100 Chancen gibt, falsch zu sein, wenn der Durchschnitt der Bevölkerung in diesem Intervall liegt.

Alle in diesem Bericht erfassten S.E. wurden anhand von Resampling-Methoden und nach der Methodik verschiedener technischer Dokumente der PISA-Erhebung und des TALIS berechnet.

Die S.E.s der Erhebungsdaten sind in Anhang 1 aufgeführt.

Statistische Signifikanz. Bezieht sich auf das Konfidenzniveau von 95 %. Ein signifikanter Unterschied bedeutet beispielsweise, dass sich die Differenz statistisch signifikant von Null mit einem Konfidenzniveau von 95 % unterscheidet.

ANHÄNGE

ANHANG 1: DETAILLIERTE STATISTISCHE DATEN

Kapitel A

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LX	LT	LU	HU
% 2018	11.5	17.4	24.1	17.4	12.9	5.8	8.1	17.8	5.4	9.1	6.2	20.6	11.5	3.3	7.1	22.3	10.5	5.9	82.9	2.2
SE	0.21	0.85	2.28	1.33	1.17	0.51	0.39	0.95	0.40	0.59	0.47	0.76	0.66	0.28	0.37	0.53	0.70	0.41	0.42	0.23
Δ 2003-2015	:	10.5	0.7	-7.4	:	3.8	3.8	4.1	:	4.8	2.6	2.9	1.8	:	3.9	:	1.7	:	-8.0	1.7
SE		1.56	2.50	1.75		0.38	0.59	0.96		0.86	0.72	1.76	0.98		0.48		1.42		0.59	0.26
Δ 2003-2018	:	10.2	6.9	-5.5	:	4.8	4.2	10.1	:	6.7	3.0	4.8	4.8	:	5.1	:	2.2	:	-9.6	1.6
SE		1.11	2.70	1.84		0.54	0.62	1.11		0.79	0.61	1.64	1.00		0.45		1.31		0.58	0.26
Δ 2015-2018	:	-0.4	6.2	1.9	4.2	1.0	0.4	6.0	-0.4	1.8	0.4	1.9	3.1	0.2	1.1	:	0.5	0.5	-1.6	-0.1
SE		1.63	3.05	1.79	1.50	0.60	0.53	1.22	0.71	0.90	0.77	1.24	0.92	0.45	0.56		1.0	0.62	0.60	0.33

	MT	ML	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
% 2018	82.8	9.8	20.5	1.7	3.1	3.1	9.9	8.7	7.6	17.6	4.0	6.5	27.0	7.2	4.2	7.2	10.2	5.2	7.0
SE	0.54	0.76	0.90	0.29	0.34	0.55	0.39	0.74	0.49	1.03	0.53	0.44	1.20	0.45	0.25	0.39	0.55	0.58	0.91
Δ 2003-2015	:	-7.4	9.8	0.9	1.4	:	:	4.9	3.1	8.2	:	:	14.0	4.0	:	:	3.9	:	5.4
SE		1.42	1.20	0.18	0.35			1.00	0.57	1.28			1.38	0.43			0.80		1.26
Δ 2003-2018	:	-4.8	11.5	1.5	1.7	:	:	4.8	4.7	10.0			14.9	5.5	:	:	5.1		5.2
SE		1.49	1.17	0.30	0.40			1.07	0.54	1.25			1.39	0.50			0.77		1.17
Δ 2015-2018	:	-4.9	2.6	1.7	0.6	0.2	0.4	2.3	-0.1	1.9			0.9	1.6	1.1	1.4	1.1		-0.2
SE		0.74	0.98	1.31	0.33	0.44	0.62	0.60	0.97	0.72			1.69	0.58	0.35	0.52	0.81		1.37

Δ Unterschied zwischen spezifischen Bezugsjahren

Quelle: Eurydice, basierend auf PISA 2018, 2015 und 2003.

Tabelle 1: Anteil der 15-jährigen Schüler, die hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache sprechen, 2018 (Daten für Abbildung A2) und Unterschiede zwischen 2003 und 2015, 2003 und 2018, sowie 2015 und 2018

Erläuterungen

Daten, berechnet auf der Grundlage der PISA-Umfragefrage „Welche Sprache sprechen Sie die meiste Zeit zu Hause?“ (ST16Q01(31) in PISA 2003 und ST022Q01TA in PISA 2015 und 2018). Die Kategorie „Sprache des Tests“ wird als Proxy für das Sprechen der gleichen Sprache zu Hause wie in der Schule verwendet.

Bei der Betrachtung der Unterschiede zwischen 2003 und 2015, 2003 und 2018, sowie 2015 und 2018 sind Werte, die sich erheblich von Null unterscheiden ($p < 0,05$), in Fettdruck angegeben.

Siehe auch die Erläuterungen zu Abbildung A2 in Kapitel A.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	6.9	11.7	14.4	9.9	0.7	2.9	5.4	13.8	1.3	8.8	4.8	6.1	6.5	0.7	5.9	8.0	1.0	0.5	41.5	:
S.E.	0.18	0.83	1.96	0.89	0.11	0.33	0.28	0.85	0.19	0.58	0.42	0.31	0.49	0.11	0.34	0.45	0.17	0.08	0.64	
B	5.6	11.1	11.2	4.5	:	1.2	5.2	8.3	9.1	9.0	6.9	6.1	7.8	8.3	4.1	6.7	3.4	1.1	13.4	2.2
S.E.	0.16	0.88	1.75	0.49		0.17	0.30	0.50	0.45	0.55	0.45	0.29	0.66	0.48	0.30	0.30	0.27	0.11	0.42	0.30
C	4.4	5.5	9.4	7.0	11.6	2.7	2.6	3.5	4.0	:	1.3	14.2	5.0	2.4	1.1	14.0	9.4	5.3	41.5	1.8
S.E.	0.12	0.36	1.33	0.68	1.13	0.30	0.24	0.29	0.32		0.23	0.69	0.39	0.24	0.13	0.33	0.66	0.42	0.61	0.23
D	83.1	71.7	65.0	78.6	87.2	93.2	86.8	74.4	85.6	81.8	87.0	73.6	80.8	88.5	88.9	71.3	86.1	93.2	3.6	95.6
S.E.	0.30	1.43	2.50	1.41	1.16	0.54	0.52	1.26	0.55	0.91	0.67	0.87	1.02	0.57	0.50	0.60	0.76	0.44	0.25	0.39

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	ME	MK	NO	RS	TR
A	5.7	7.6	16.7	:	1.9	:	6.9	:	4.3	13.9	:	:	21.7	4.6	1.0	:	7.8	1.0	:
S.E.	0.38	0.66	0.92		0.27		0.31		0.36	1.01			1.08	0.36	0.13		0.49	0.16	
B	3.0	6.2	6.0	:	5.0	:	1.9	0.7	1.5	6.5	:	2.3	12.2	1.0	4.8	1.2	4.6	8.3	0.6
S.E.	0.31	0.65	0.43		0.42		0.18	0.13	0.19	0.50		0.30	0.69	0.18	0.28	0.19	0.43	0.40	0.12
C	77.2	1.9	3.6	1.2	1.1	3.0	2.8	8.0	3.1	3.3	3.8	5.9	5.0	2.5	3.2	6.5	2.3	4.2	6.7
S.E.	0.57	0.25	0.27	0.18	0.14	0.65	0.31	0.73	0.38	0.25	0.52	0.43	0.43	0.28	0.22	0.40	0.21	0.50	0.89
D	14.1	84.3	73.7	98.2	91.9	96.3	88.3	90.9	91.1	76.2	95.6	91.3	61.1	91.9	91.0	91.9	85.3	86.5	92.5
S.E.	0.51	1.24	1.12	0.30	0.62	0.67	0.41	0.74	0.56	1.36	0.51	0.54	1.50	0.47	0.34	0.46	0.80	0.63	0.91

- A Zuwanderer, die hauptsächlich eine andere Sprache zu Hause als die Sprache der Schule sprechen
- B Zuwanderer, die hauptsächlich die Sprache der Schule zu Hause sprechen
- C Nicht-Erwanderer, die hauptsächlich eine andere Sprache zu Hause als die Sprache der Schule sprechen
- D Nicht-Erwanderer, die hauptsächlich die Sprache der Schule zu Hause sprechen

Quelle: Eurydice, basierend auf PISA 2018.

Tabelle 2: Anteil der 15-jährigen Zuwanderer und Nichteinwanderer nach Sprache, die zu Hause gesprochen wird, 2018 (Daten für Abbildung A3)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung A3 in Kapitel A.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung A3 in Kapitel A.

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	E	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
%	13.3	21.8	41.4	20.5	16.6	3.1	4.5	25.8	2.6	4.7	3.7	27.8	10.8	:	6.4	18.1	10.8	6.6	96.2	:
S.E.	0.50	2.79	0.61	2.80	2.27	0.93	0.58	2.48	0.84	1.70	0.99	1.05	1.60		0.85	0.39	1.39	0.84	0.03	

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	98.0	10.1	29.0	:	:	2.0	10.5	11.0	7.8	22.5	1.8	1.6	4.83	1.2	0.0	5.1	6.1	3.9	8.9
S.E.	0.03	2.29	2.44			0.84	0.49	1.29	1.51	2.59	0.91	0.68	3.32	0.11		0.11	1.52	0.97	1.80

Quelle: Eurydice, basierend auf PISA 2018.

Tabelle 3: Anteil der 15-jährigen Schüler, die Schulen besuchen, in denen mehr als 25 % der Schüler hauptsächlich zu Hause eine andere Sprache als die Sprache der Schule sprechen, 2018 (Daten für Abbildung A4)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung A4 in Kapitel A.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung A4 in Kapitel A.

Kapitel C, Abschnitt I

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	7.2	0.0	X	0.0*	2.0	0.8	30.2	1.3	33.4	:	35.9	20.2	0.9	20.0	2.7	10.2	19.0	0.7	83.2	2.1
1 FL	78.9	47.3	X	26.7*	81.5	79.0	56.7	52.8	46.3	:	62.4	79.8	99.0	80.0	93.5	89.8	79.2	72.0	16.8	60.3
0 FL	13.9	52.7	X	73.3*	16.4	20.2	13.1	45.9	20.3	:	1.7	0	0.1	0.0	3.9	0.0	1.8	27.3	:	37.6

%	MT	ML	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	4.4	1.0	1.7	5.1	0.6	2.1	0.0	5.0	26.8	15.0	X	4.9	X	22.0	0.0	X	0.0	0.0	:	X
1 FL	95.6	43.6	98.1	94.8	68.1	97.7	81.2	83.4	59.9	79.6	X	69.9	X	53.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
0 FL	0.0	55.4	0.2	0.1	31.3	0.2	18.8	11.6	13.3	5.4	X	25.2	X	24.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).
 Tabelle 4: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen (FL) im Primarbereich (ISCED 1) lernen, nach Anzahl der Sprachen, 2020 (Daten für Abbildung C1a)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen und Daten finden Sie in den Erläuterungen zu den Abbildungen C1a und C1b in Kapitel C.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu den Abbildungen C1a und C1b in Kapitel C.

PROZENTUALE	BE fr	CZ	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LT	LU	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	FI	LI	NO
7 Jahre	6.8	50.3	13.7	33.2	97.4	100.0	99.8	100.0	100.0	3.2	100.0	44.8	100.0	99.8	100.0	0.5	99.7	99.3	65.3	100.0	100.0
8 Jahre	33.6	75.0	58.4	45.1	98.6	100.0	100.0	100.0	100.0	93.9	100.0	51.3	100.0	99.8	100.0	83.8	99.8	99.1	56.5	100.0	100.0
9 Jahre	38.6	96.6	94.1	83.5	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0	98.3	100.0	70.7	100.0	99.9	99.9	98.6	100.0	99.1	99.2	100.0	100.0
10 Jahre	90.9	98.6	95.6	98.2	98.9	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6	100.0	92.3	100.0	99.9	99.8	99.7	100.0	98.8	99.6	100.0	100.0

Quelle: Eurydice-Berechnungen auf der Grundlage nicht veröffentlichter Eurostat/UOE-Daten (zuletzt aktualisiert: 29. September 2022).
 Tabelle 5: Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache im Primarbereich (ISCED 1) lernen, nach Alter, 2020 (Daten für Abbildung C1b)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen und der Datenerhebung nach Alter finden Sie in den Erläuterungen zu den Abbildungen C1a und C1b in Kapitel C.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu den Abbildungen C1a und C1b in Kapitel C.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

%	EU	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2020	86.1	47.3	X	26.7*	83.6	79.8	86.9	54.1	79.7	:	98.3	100.0	100.0	100.0	96.1	100.0	98.2	72.7	100.0	62.4
2013	79.4	50.0	X	28.6	82.9	71.9	56.9	67.9	77.0	:	75.5	99.6	98.8	99.9	99.7	100.0	73.1	74.9	100.0	59.1
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020	100.0	44.6	99.8	99.9	68.7	99.8	81.2	87.6	86.7	94.6	X	74.8	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
2013	100.0	52.2	99.9	97.3	35.2	56.5	49.8	84.8	68.8	77.9	X	:	X	:	100.0	X	100.0	100.0	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 6: Anteil der Studierenden, die mindestens eine Fremdsprache im Primarbereich (ISCED 1), 2013 und 2020 lernen (Daten für Abbildung C2)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen und Daten finden Sie in den Erläuterungen zu Abbildung C2 in Kapitel C. Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C2 in Kapitel C.

%	EU	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	59.2	0	X	65.7	12.0	65.5	85.1	36.9	95.2	7.8	95.7	45.0	75.5	54.6	97.0	83.7	73.0	77.4	100.0	7.4
1 FL	39.2	98.4	X	34.3	86.4	33.0	14.9	58.9	1.9	74.1	3.8	55.0	24.3	45.4	3.0	16.1	25.0	28.8	:	98.4
0 FL	1.6	1.6	X	0.0	1.6	1.4	0.0	4.3	2.9	18.1	0.5	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	2.0	1.8	:	2.2
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	95.0	71.1	7.9	46.7	92.7	94.6	25.6	52.6	98.7	78.6	X	94.9	X	97.1	100.0	X	100.0	66.1	:	X
1 FL	5.0	26.3	92.1	53.2	3.3	5.4	74.4	45.2	1.0	21.4	X	4.6	X	2.3	0.0	X	0.0	28.6	:	X
0 FL	0.0	2.6	0.1	0.1	4.0	0.0	0.0	2.2	0.4	0.0	X	0.5	X	0.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 7: Anteil der Studierenden, die Fremdsprachen (FL) im Sekundarbereich II lernen (ISCED 2), nach Anzahl der Sprachen, 2020 (Daten für die Abbildungen C3 und C4)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen und Daten finden Sie in den Erläuterungen zu Abbildung C3 in Kapitel C.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C3 in Kapitel C.

%	EU	BEfr	BEde	BEnl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	58.4	:	X	49.3	17.4	43.1	81.7	37.1	95.6	8.5	95.0	41.6	54.0	52.4	98.5	91.6	71.8	81.0	100.0	6.0
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2	96.5	73.7	9.7	93.6	86.8	95.6	53.9	79.8	98.3	78.2	X	:	X	97.5	97.2	X	98.1	69.9	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 8: Anteil der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen (FL) im Sekundarbereich II lernen (ISCED 2), 2013 (Daten für Abbildung C4)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen und Daten finden Sie in den Erläuterungen zu Abbildung C4 in Kapitel C.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C4 in Kapitel C.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	60.0	72.1	X	100.0	72.6	98.8	45.0	58.7	97.6	122	0.9	27.4	99.6	94.3	24.7	38.8	82.6	38.3	100.0	74.9
	Voc	35.1	16.0	X	69.7	42.0	33.9	1.2	1.3	22.6	:	2.8	0.2	32.1	30.0	48.1	32.2	54.4	6.5	77.4	4.5
1 FL	Gen	37.1	27.9	X	0.0	27.1	1.2	39.6	41.2	1.9	66.9	88.8	70.3	0.3	5.7	74.8	55.8	16.1	60.4	:	23.5
	Voc	44.9	70.2	X	30.3	53.1	60.1	14.8	38.3	35.2	:	72.4	45.1	66.7	64.7	51.6	63.3	31.3	54.3	15.2	88.6
0 FL	Gen	2.9	0.0	X	0.0	0.3	0.0	15.4	0.1	0.5	20.9	10.3	2.3	0.1	0.0	0.5	5.8	1.3	1.3	:	1.6
	Voc	18.0	13.8	X	0.0	4.9	5.9	84.0	60.4	42.2	:	24.8	54.7	1.3	5.3	0.3	4.4	14.3	39.2	7.4	6.9
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	Gen	66	67.9	63.6	81.3	7.1	99.1	95.5	98.4	99.0	80.1	X	95.8	X	55.9*	91.9	X	56.6	100.0	:	X
	Voc	1.4	12.4	21.6	76.8	7.3	97.4	29.4	31.5	89.3	3.8	X	28.2	X	5.2*	:	X	:	0.0	:	X
1 FL	Gen	34.0	32.1	36.3	18.7	61.8	0.9	3.3	1.6	1.0	19.9	X	2.8	X	30.1*	8.1	X	43.4	0.0	:	X
	Voc	98.6	58.4	77.6	23.2	72.6	2.4	64.4	68.2	7.9	96.1	X	68.3	X	19.0*	:	X	:	100.0	:	X
0 FL	Gen	0.0	0.0	0.1	0.0	31.1	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	X	1.4	X	14.0*	0.0	X	0	0.0	:	X
	Voc	0.0	29.2	0.8	0.0	20.1	0.2	6.2	0.3	2.8	0.1	X	3.5	X	75.8*	:	X	:	0.0	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 9: Prozentsatz der Studierenden, die Fremdsprachen (FL) im Allgemeinen (Gen) und berufliche (Volks-) Sekundarstufe II (ISCED 3) lernen, nach Anzahl der Sprachen, 2020 (Daten für die Abbildungen C5 und C6)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen, den EU-Aggregaten und den Länderdaten finden Sie in den Erläuterungen zu Abbildung C5 in Kapitel C.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C5 in Kapitel C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	58.4	78.3	X	99.9	73.3	93.9	49.7	55.6	92.7	6.2	2.7	31.2	97.2	86.9	24.1	83.8	81.9	41.2	100.0	46.1
	Voc	34.1	14.4	X	68.5	48.9	34.3	5.4	1.7	62.3	:	0.1	0.4	30.9	23.1	41.7	21.8	46.1	11.8	67.7	0.7
≥ 2 FL	Gen	68.0	69.7	64.1	69.1	5.1	98.7	95.5	98.7	99.0	81.2	X	:	X	60.1	100.0	X	52.6	:	:	X
	Voc	0.0	12.7	22.3	64.9	9.2	96.6	32.6	66.5	88.6	11.3	X	:	X	15.8	:	X	:	:	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang02] (Daten extrahiert 15. September 2022).

Tabelle 10: Prozentsatz der Studierenden, die zwei oder mehr Fremdsprachen (FL) im Allgemeinen (Gen) und die berufliche (Volks-) Sekundarstufe II (ISCED 3) lernen, 2013 (Daten für Abbildung C6)

Erläuterungen

EU-Aggregat für die berufliche ISCED 3 wurde als „Definition unterscheidet, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Methodische Hinweise zu den Daten finden Sie unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadatas/Annexes/educ_uae_enr_esms_an4.xlsx.

Erläuterungen zu den Berechnungen finden Sie in den Erläuterungen zu Abbildung C6 in Kapitel C.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C6 in Kapitel C.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Durchschnittliche	FI	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED1	0,9	0,5	X	0,3*	0,9	0,8	1,2	0,6	1,1	:	1,3	1,2	1	1,2	1	1	1,2	0,7	1,8	0,7
ISCED2	1,6	1	X	1,7	1,1	1,7	1,9	1,3	2	0,9	1,9	1,5	1,8	1,5	2	1,9	1,7	1,8	2,5	1,1
ISCED3	1,4	1,5	X	2,1	1,5	1,5	0,9	1	1,6	:	0,9	1	1,8	1,5	1,5	1,4	1,7	1,2	2,6	1,3
Durchschnittliche	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED1	1,1	0,5	1	1,1	0,7	1	0,8	0,9	1,2	1,1	X	0,8	X	1,0	1	X	1	1	:	X
ISCED2	2,1	2	1,1	1,5	1,9	2	1,3	1,5	2,2	1,8	X	1,9	X	2,0	2,0	X	2,0	1,6	:	X
ISCED3	1,5	1,2	1,4	1,9	0,8	2	1,5	1,5	2,1	1,6	X	1,4	X	1,2*	1,9	X	1,6	0,7	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang03] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 11: Durchschnittliche Anzahl der Fremdsprachen pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2020 (Daten für Abbildung C7)

Erläuterungen

Erläuterungen zu den Berechnungen, den EU-Aggregaten und den Länderdaten finden Sie in den Erläuterungen zu Abbildung C7 in Kapitel C.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C7 in Kapitel C.

Kapitel C – Abschnitt II

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
ISCED 1	eng	ind	X	fra*	eng	eng	eng	eng	eng	:	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	84.1	33.1	X	26.1*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	100.0	45.9	
ISCED 2	eng	eng	X	fra	eng	eng	eng	eng	eng	fra	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu fra	eng
	98.3	49.7	X	100.0	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	49.2	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	100.0	74.6	
ISCED 3	eng	eng	X	fra	eng	eng	eng	eng	eng	(fra)	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	88.1	77.6	X	94.4	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	(50.8)	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	86.3	79.4	

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	X	eng	X	eng	eng	X	eng	eng	:	X
	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED 2	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	X	eng	X	eng	eng fra	X	eng	eng	:	X
	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
ISCED 3	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	X	eng	X	eng*	eng	X	eng	eng	:	X
	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	X	91.8	X	57.7*	100.0	X	99.9	42.5	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 12: Die am meisten erlernte Fremdsprache und der Anteil der Schüler, die sie im Primar- und Sekundarbereich lernen (ISCED 1–3), 2020 (Daten für Abbildung C8)

Erläuterungen

Wenn Sie sich auf Sprachen beziehen, verwendet die Tabelle ISO 639-3-Codes.

Das EU-Aggregat zeigt den Prozentsatz der Studierenden, die eine Fremdsprache von allen Studierenden auf einem bestimmten ISCED-Niveau lernen. Es basiert auf der Referenzpopulation aller Studierenden in der EU, mit Ausnahme des Landes (oder Länder), in dem die angegebene Sprache nicht als Fremdsprache gilt.

Das EU-Aggregat 2020 für ISCED 3 wurde als „Definition unterscheidet, siehe Metadaten“ gekennzeichnet. Bitte beachten Sie daher methodische Hinweise zu den Daten: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadaten/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx

Andere Sprachen als Englisch sind schattiert.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich nur auf die allgemeine Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C8 in Kapitel C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	84.1	13.3	X	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9
ISCED 2	98.3	49.7	X	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6
ISCED 3	88.1	77.6	X	88.8	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	:	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	84.4	79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED 2	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
ISCED 3	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	X	91.8	X	57.7*	100.0	X	99.9	42.5	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 13: Prozentsatz der Schüler, die Englisch im Primar- und Sekundarbereich lernen (ISCED 1–3), 2020 (Daten für Abbildung C9)

Erläuterungen

Erläuterungen zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen in diesem Anhang zu den Daten für Abbildung C8.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C9 in Kapitel C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
ISCED 1	fra	eng	X	00*	rus	deu	:	fra	est	:	fra	fra	deu	deu	deu	fra	rus	deu	fra	deu	
	5.5	13.3	X	00*	4.3	11	:	2.6	20.7	:	19.2	19.1	3.1	20.4	1.9	2.3	13.3	0.4	83.2	18.9	
ISCED 2	fra	nld	X	eng	rus	deu	deu	fra	rus	spa	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	deu	fra	deu
	30.6	47.3	X	65.7	10.1	47.6	16.5	23.1	64.7	21.3	47.8	41.3	54.6	44.1	60.4	82.7	58.1	59.3	100.0	29.1	
ISCED 3	deu	nld	X	eng	deu	deu	deu	spa	rus	(deu)	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	fra	deu	
	20.0	59.2	X	88.8	26.8	37.8	17.2	11.9	44.9	(19.0)	3.8	18.0	59.3	34.9	23.5	25.5	51.8	24.8	85.4	41.0	
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
ISCED 1	ita	deu	slv	deu	fra	fra	deu	slk	swe	spa	X	deu	X	dan	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
	2.4	0.6	0.7	5.0	0.4	10.7	2.1	6.0	18.4	8.6	X	5.8	X	20.7	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
ISCED 2	ita	fra	fra	deu	fra	fra	deu	deu	swe	spa	X	deu	X	dan	eng	fra	X	deu	spa	:	X
	55.1	55.3	3.8	40.6	71.2	80.3	21.3	32.3	92.5	45.9	X	16.5	X	95.7	100.0	X	59.6	31.2	:	X	
ISCED 3	ita	deu	fra	deu	spa	fra	deu	deu	swe	spa	X	deu	X	dan*	fra	X	deu	spa	:	X	
	25.4	21.4	15.2	62.9	7.2	85.0	37.0	36.8	89.4	28.6	X	38.1	X	24.9*	91.9	X	30.8	11.7	:	X	

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 14: Die zweithäufigste Fremdsprache und der Anteil der Schüler, die sie im Primar- und Sekundarbereich lernen (ISCED 1–3), 2020 (Daten für Abbildung C10)

Erläuterungen

Wenn Sie sich auf Sprachen beziehen, verwendet die Tabelle ISO 639-3-Codes.

Erläuterungen zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen zu den Daten zu Abbildung C8 in diesem Anhang.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich nur auf die allgemeine Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C10 in Kapitel C.

PROZENTUALE	BE fr	BG	CZ	EE	HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS		
ISCED1	nld	–	–	rus	est	–	rus	–	–	–	–	–	swe	dan		
	33.1	–	–	15.5	20.7	–	13.3	–	–	–	–	–	18.4	20.7		
ISCED2	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	–	–	–	rus	swe	dan	
	47.3	10.1	13.4	64.7	22.0	10.6	58.1	59.3	55.1	–	–	–	12.9	92.5	95.7	
Allgemeines ISCED3	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	ita	rus	est	ita	rus	swe	dan*
	72.7	24.2	11.4	67.0	18.1	22.7	56.7	29.9	34.6	15.0	11.5	10.6	18.1	91.9	32.4*	

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 15: Anteil der Studierenden, die andere Sprachen als Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch lernen (wobei mindestens 10 % der Studierenden andere Sprachen lernen) im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1–3), 2020 (Daten für Abbildung C11)

Erläuterungen

Wenn Sie sich auf Sprachen beziehen, verwendet die Tabelle ISO 639-3-Codes.

Die Tabelle zeigt Länder an, in denen mindestens 10 % der Studierenden (in mindestens einem Bildungsniveau) andere Fremdsprachen als Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch lernen. Andere Länder werden nicht angezeigt.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C11 in Kapitel C.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

		%																			
		EU	BE fr	DE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED1	2020	84.1	13.3	X	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9
	2013	77.2	11.4	X	0.1	73.5	71.2	56.9	62.4	68.9	:	74.6	99.0	92.2	92.3	98.8	98.0	71.2	73.7	0.0	40.4
ISCED2	2020	98.3	49.7	X	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6
	2013	96.7	42.5	X	49.3	86.8	96.5	100.0	97.8	97.1	:	99.0	99.4	98.4	97.6	100.0	99.7	95.8	97.1	53.2	68.5
Allgemeine ISCED3	2020	95.7	90.7	X	100.0	90.3	99.9	98.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1
	2013	93.8	91.1	X	99.9	90.6	95.1	82.8	86.8	96.0	:	93.5	98.1	99.7	99.4	95.9	91.4	98.6	94.4	97.1	81.8

		%																			
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED1	2020	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	X	73.5	X	75.4	100.0	X	100.0	100.0	:	X
	2013	100.0	52.2	100.0	94.0	34.9	45.3	48.0	81.0	66.3	77.9	X	:	X	71.5	100.0	X	100.0	100.0	:	X
ISCED2	2020	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	X	100.0	X	99.4	100.0	X	100.0	94.7	:	X
	2013	100.0	96.6	99.9	96.3	93.4	99.2	100.0	94.9	99.4	100.0	X	:	X	99.8	100.0	X	99.9	100.0	:	X
Allgemeine ISCED3	2020	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	X	98.6	X	72.7*	100.0	X	(99.9)	38.7	:	X
	2013	100.0	100.0	99.9	94.0	59.2	99.6	98.0	98.8	99.9	100.0	X	:	X	70.8	100.0	X	(98.4)	:	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 16: Prozentsatz der Schüler, die Englisch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020 (Daten für Abbildung C12)

Erläuterungen

Erläuterungen zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen zu den Daten zu Abbildung C8 in diesem Anhang. Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C12 in Kapitel C.

		%																			
		EU	BE fr	DE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED1	2020	5.5	:	X	26.1*	0.8	0.1	:	2.6	1.4	:	19.2	19.1	:	0.6	0.8	2.3	1.4	0.2	83.2	0.3
	2013	3.6	:	X	28.6	1.2	0.1	:	3.7	1.6	:	14.8	5.4	:	0.6	0.9	2.0	0.8	0.2	83.8	0.3
ISCED2	2020	30.6	:	X	100.0	1.3	2.6	9.3	23.1	2.6	49.2	47.8	41.3	:	1.2	68.4	82.7	2.2	4.6	100.0	0.5
	2013	33.9	:	X	99.6	3.1	3.3	9.1	24.4	2.7	61.6	49.4	38.7	:	1.4	68.7	90.0	1.0	3.4	100.0	0.5
Allgemeine ISCED3	2020	21.8	:	X	100.0	9.5	11.5	7.8	20.9	5.6	50.8	4.6	24.8	:	4.5	14.8	29.4	5.9	2.7	100.0	8.0
	2013	23.6	:	X	99.9	12.2	17.5	15.0	24.2	6.4	58.9	4.6	28.7	:	3.6	17.7	37.2	5.8	3.2	100.0	5.8
		%																			
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED1	2020	2.2	0.5	0.1	0.4	0.4	10.7	0.0	0.2	2.1	3.0	X	0.0	X	0.6	0.0	X	0.0	0.0	:	X
	2013	1.1	:	0.3	0.2	0.1	10.8	0.0	0.1	2.0	2.2	X	:	X	0.6	0.0	X	0.2	0.0	:	X
ISCED2	2020	28.1	55.3	3.8	1.3	71.2	80.3	1.4	1.0	4.6	14.4	X	2.3	X	1.8	100.0	X	38.7	10.7	:	X
	2013	35.1	57.8	5.1	3.7	63.3	85.0	3.2	2.6	5.9	15.6	X	:	X	1.8	97.2	X	50.4	14.0	:	X
Allgemeine ISCED3	2020	18.2	28.1	29.7	12.3	3.0	80.8	7.2	9.0	8.8	15.8	X	6.6	X	9.0*	91.9	X	(22.4)	7.4	:	X
	2013	23.1	32.7	35.5	8.1	2.6	84.9	11.2	14.8	12.0	18.3	X	:	X	11.3	100.0	X	(27.2)	:	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 17: Prozentsatz der Schüler, die Französisch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020 (Daten für Abbildung C13)

Erläuterungen

Erläuterungen zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen zu den Daten zu Abbildung C8 in diesem Anhang. Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C13 in Kapitel C.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ISCED1	2020	3.4	0.9	X	0.0*	2.2	1.1	:	:	3.2	:	16.7	1.2	3.1	20.4	1.9	0.0	5.0	0.4	100.0	18.9	
	2013	3.7	1.0	X	0.0	2.6	1.3	:	:	3.9	:	12.0	0.6	5.7	20.2	2.0	0.0	4.7	0.6	100.0	20.4	
ISCED2	2020	21.4	1.4	X	0.0	5.0	47.6	76.5	:	9.9	19.3	46.6	4.8	15.2	44.1	9.4	1.7	13.2	13.8	100.0	29.1	
	2013	22.6	1.6	X	0.1	7.2	32.4	73.6	:	14.5	20.9	44.9	3.1	14.4	42.7	8.6	1.3	11.3	11.4	100.0	31.7	
Allgemeine ISCED3	2020	21.4	5.2	X	42.3	34.3	64.1	27.4	:	19.4	19.0	4.4	2.9	20.8	62.1	9.2	1.4	26.5	6.7	98.8	55.4	
	2013	21.5	5.6	X	51.2	34.2	55.7	28.0	:	29.6	15.4	2.5	2.1	22.0	62.1	7.7	5.3	28.9	10.2	100.0	45.4	
		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED1	2020	1.4	0.6	:	5.0	0.1	2.6	2.1	1.7	3.9	3.3	X	5.8	X	0.0	0.0	X	0.0	0.0	:	X	
	2013	0.6	:	:	6.7	0.1	1.5	1.7	1.8	3.7	2.2	X	:	X	0.0	0.0	X	1.7	0.0	:	X	
ISCED2	2020	13.7	49.4	:	40.6	1.3	13.6	21.3	32.3	9.3	18.4	X	76.5	X	1.0	0.0	X	59.6	24.0	:	X	
	2013	9.1	51.7	:	69.0	0.7	10.3	19.1	57.7	10.5	19.3	X	:	X	2.5	0.0	X	44.9	24.4	:	X	
Allgemeine ISCED3	2020	9.2	42.2	:	53.9	1.4	16.3	66.2	57.6	14.6	19.6	X	78.1	X	20.9*	0.0	X	(30.8)	23.0	:	X	
	2013	5.0	42.4	:	47.0	1.0	12.5	63.4	58.8	17.6	22.2	X	:	X	22.3	0.0	X	(22.5)	:	:	X	

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 18: Anteile der Studierenden, die Deutsch im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 1-3), 2013 und 2020 (Daten für Abbildung C14)

Erläuterungen

Erläuterungen zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen zu den Daten zu Abbildung C8 in diesem Anhang. Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C14 in Kapitel C.

		%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	NO
ISCED2	2020	17.7	:	X	0.0	2.1	3.0	:	6.2	0.1	21.3	0.1	:	54.6	0.1	25.0	0.5	0.5	0.2	0.0	0.2	
	2013	12.6	:	X	0.0	1.5	1.7	:	3.7	0.3	14.4	0.1	:	37.0	0.1	21.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.1	
Allgemeine ISCED3	2020	26.8	7.4	X	2.2	10.6	14.0	17.9	22.5	4.0	18.3	0.0	:	73.1	4.5	15.3	4.0	2.5	0.9	5.8	6.1	
	2013	21.9	0.7	X	2.5	9.6	11.9	20.5	18.9	4.1	14.0	0.1	:	70.0	3.2	12.0	18.7	1.1	0.8	5.4	2.9	
		%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED2	2020	14.0	1.9	1.2	3.6	18.8	0.6	2.5	0.9	3.7	45.9	X	0.0	X	2.4	0.0	X	0.0	31.2	:	X	
	2013	7.5	1.9	1.2	1.4	24.1	0.4	2.4	0.7	1.7	43.5	X	:	X	2.9	0.0	X	0.0	31.0	:	X	
Allgemeine ISCED3	2020	9.1	5.7	21.5	15.2	9.1	2.6	15.7	12.6	12.9	41.4	X	0.0	X	24.2*	0.0	X	(0.0)	24.1	:	X	
	2013	5.3	4.8	15.7	3.3	8.4	2.5	12.3	10.0	13.4	39.9	X	:	X	21.7	0.0	X	(0.4)	:	:	X	

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 19: Prozentsatz der Schüler, die Spanisch im allgemeinen Sekundarbereich lernen (ISCED 2–3), 2013 und 2020 (Daten für Abbildung C15)

Erläuterungen

Erläuterungen zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen zu den Daten zu Abbildung C8 in diesem Anhang. Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C15 in Kapitel C.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

PROZENTUALE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
Allgemeines	95.7	90.7	X	100.0	90.3	99.9	78.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1
Berufseinstiege	79.2	59.9	X	79.7	85.4	91.1	15.4	38.8	56.3	:	73.5	45.3	96.9	89.1	100.0	95.6	83.6	56.2	76.9	69.7

PROZENTUALE	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CN	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
Allgemeines	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	X	98.6	X	72.7*	100.0	X	(99.9)	38.7	:	X
Berufseinstiege	100.0	68.9	99.2	93.7	73.6	99.6	96.1	90.6	95.0	99.9	X	89.8	X	20.9*	:	X	:	46.0	:	X

Quelle: Eurydice, basierend auf Eurostat/UOE-Daten [educ_uae_lang01] (Daten extrahiert 15. Dezember 2022).

Tabelle 20: Prozentsatz der Schüler, die Englisch im allgemeinen und der beruflichen Sekundarstufe II lernen (ISCED 3), 2020 (Daten für Abbildung C16)

Erläuterungen

EU-Aggregat 2020 für die berufliche ISCED 3 mit der Bezeichnung „Definition unterscheidet sich, siehe Metadaten“. Bitte beachten Sie daher methodische Hinweise zu den Daten: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadaten/Annexes/educ_uae_enr_esms_an6.xlsx

Weitere Einzelheiten zum EU-Aggregat finden Sie in den Erläuterungen zu den Daten zu Abbildung C8 in diesem Anhang.

Daten mit Sternchen stammen aus dem Jahr 2019 (statt 2020).

Die Daten in Klammern beziehen sich sowohl auf die allgemeine Bildung als auch auf die berufliche Sekundarstufe II.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung C16 in Kapitel C.

Kapitel D, Abschnitt I

PROZENTUALE	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
A Gesamt	25.4	28.2	34.0	26.5	16.4	36.8	27.8	29.5	12.0	24.6	26.3	48.0	33.0	
	S.E. 0.36	1.25	1.21	0.95	0.68	1.22	1.51	0.95	0.68	1.04	0.94	1.71	1.91	
B &t; 35 Jahre alt	35.3	33.1	47.7	35.0	29.2	59.2	48.7	45.8	17.7	26.5	36.0	57.3	38.9	
	S.E. 0.79	1.76	1.85	3.35	1.97	3.41	3.11	2.88	1.50	1.71	3.21	4.70	3.26	
C ≥ 35 Jahre alt	23.4	25.1	25.4	25.5	13.5	31.3	24.9	27.3	10.3	24.0	25.3	46.9	32.1	
	S.E. 0.38	1.68	1.28	0.97	0.80	1.35	1.57	0.89	0.68	1.23	0.94	1.54	2.07	
PB-C	11.9	8.0	22.2	9.5	15.6	27.9	23.8	18.5	7.4	2.5	10.7	10.4	6.8	
	S.E. 0.83	2.39	2.08	3.47	2.26	3.87	3.12	2.84	1.56	2.06	3.26	4.07	3.54	
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
A Gesamt	23.0	18.5	38.3	30.3	30.8	20.6	37.0	11.9	25.9	28.9	40.6	27.1	29.3	32.7
	S.E. 0.97	1.07	1.70	2.28	0.73	0.74	1.15	1.04	0.84	1.14	1.03	1.30	0.88	0.89
B &t; 35 Jahre alt	29.9	26.9	52.3	36.7	52.9	37.9	42.3	16.9	26.6	49.2	52.3	47.1	54.2	35.6
	S.E. 2.61	2.58	2.29	2.67	1.54	4.61	2.84	2.81	2.07	2.76	2.52	4.17	1.99	1.42
C ≥ 35 Jahre alt	22.4	17.5	26.1	27.7	23.1	20.2	35.6	11.2	25.7	24.7	38.5	24.2	21.6	29.7
	S.E. 0.99	1.07	1.53	2.63	0.86	0.73	1.23	0.98	0.95	1.18	1.11	1.36	0.75	1.19
PB-C	7.5	9.3	26.2	9.0	29.8	17.7	6.7	5.7	0.9	24.4	13.8	22.9	32.6	5.9
	S.E. 2.69	2.51	2.80	3.12	1.83	4.60	3.09	2.62	2.33	2.79	2.73	4.47	2.06	1.92

Δ Unterschied zwischen bestimmten Altersgruppen

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Tabelle 21: Anteil der Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die eine ITE abgeschlossen haben, die den Unterricht in mehrsprachigen oder multikulturellen Umgebungen umfasste, gesamt und nach Altersgruppe, 2018 (Daten für Abbildung D3)

Erläuterungen

Daten auf der Grundlage der Antworten der Lehrer auf die Frage 2, „Wie alt bist du?“ und Frage 6 (Option f) von TALIS 2018, „Wir sind die folgenden Elemente in Ihrer formellen [Bildung oder Ausbildung] enthalten?“. Die Antworten auf Frage 2 wurden nach Altersgruppen sortiert. Bei der Betrachtung des Gesamtprozentsatzes der Lehrkräfte in der

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Sekundarstufe II, die ITE abgeschlossen haben, die den Unterricht in mehrsprachigen oder multikulturellen Umgebungen umfasst, werden statistisch signifikante Unterschiede zum EU-Wert in Fettdruck angegeben.

Bei der Betrachtung der Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen (< 35 Jahre und ≥ 35 Jahre) werden Werte, die signifikant ($p < 0,05$) von Null sind, in Fettdruck angegeben.

Die EU umfasst Teilnehmer aus allen derzeit in der EU ansässigen Ländern, die 2018 an TALIS teilgenommen haben.

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	
CPD	20.1	8.1	17.6	31.4	14.2	14.4	24.9	32.5	6.3	18.7	28.1	37.7	28.4	
S.E.	0.32	0.86	1.28	1.47	0.95	1.46	1.60	0.84	0.74	1.25	1.27	2.15	1.79	
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
CPD	18.1	14.8	26.9	9.7	17.6	14.0	22.3	17.6	14.2	19.9	23.9	23.0	15.0	27.0
S.E.	0.83	1.08	2.08	0.79	0.80	0.80	1.05	1.68	0.72	1.24	0.94	1.18	0.93	0.88

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Tabelle 22: Anteil der Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die CPD-Aktivitäten besuchten, die sich auf den Unterricht in mehrsprachigen oder multikulturellen Umgebungen konzentrierten, 2018 (Daten für Abbildung D3)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung D3 in Kapitel D.

Kapitel D, Abschnitt II

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Fremdsprachenlehrer	71.2	73.2	58.7	40.6	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3	75.7
S.E.	0.72	2.55	2.32	3.09	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77	3.71
Lehrer anderer Fächer	36.0	33.5	38.4	28.9	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9	63.5
S.E.	0.48	1.27	1.36	1.29	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03	1.97
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Fremdsprachenlehrer	76.2	62.1	54.0	85.5	55.6	39.3	69.2	55.3	66.3	63.9	85.8	20.7
S.E.	3.36	2.20	3.75	2.80	2.11	2.21	3.05	1.79	1.94	2.43	1.97	2.22
Lehrer anderer Fächer	55.7	31.4	29.3	56.5	33.9	32.0	47.3	28.7	48.7	39.0	80.1	8.9
S.E.	1.76	1.33	1.37	1.81	1.07	1.82	1.65	1.18	1.73	1.66	1.86	0.71

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Tabelle 23: Anteil der Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die zu beruflichen Zwecken im Ausland waren, 2018 (Daten für Abbildung D6)

Erläuterungen

Daten auf der Grundlage der Antworten der Lehrer auf die Fragen 15 und 56 von TALIS 2018: „Unterrichten Sie im laufenden Schuljahr folgende Fächerkategorien?“ und „Haben Sie schon einmal in Ihrer Lehrerkarriere oder während Ihrer Lehrerbildung/Lehrerausbildung berufliche Zwecke im Ausland verbracht?“

Fremdsprachenlehrer sind diejenigen, die die Option (e) für Frage 15 gewählt haben. Lehrer anderer Fächer sind diejenigen, die die Option e für Frage 15 nicht gewählt und eine andere(n) Option(en) a-(i) markiert haben. Mobile Lehrer sind diejenigen, die auf mindestens eine der Mobilitätssituationen mit Ja geantwortet haben (Optionen a bis e).

Die EU umfasst Befragten aus allen derzeit in der EU befindlichen Ländern, die 2018 auf die Mobilitätsfragen von TALIS reagierten.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	72.2	58.7	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3
S.E.	0.74	2.32	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77
2013	57.6	43.0	53.3	45.1	54.2	73.7	63.3	36.8	61.7
S.E.	0.82	2.77	1.96	2.27	2.08	2.02	2.07	2.03	2.33
Δ2018-2013	14.6	15.8	19.5	20.9	15.5	6.8	14.2	18.8	17.6
S.E.	1.11	3.61	2.59	3.04	2.97	2.58	3.16	3.64	2.92
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018	75.7	76.2	85.5	55.6	39.3	55.3	66.3	63.9	85.8
S.E.	3.71	3.36	2.80	2.11	2.21	1.79	1.94	2.43	1.97
2013	58.6	62.0	59.5	35.1	30.0	39.6	56.2	57.1	71.6
S.E.	3.79	3.04	3.24	2.23	2.26	1.76	2.20	1.86	2.65
Δ2018-2013	17.1	14.2	26.0	20.5	9.3	15.7	10.0	6.7	14.2
S.E.	5.30	4.53	4.28	3.07	3.16	2.52	2.94	3.06	3.30

Δ Unterschied zwischen spezifischen Bezugsjahren

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018 und 2013.

Tabelle 24: Unterschiede zwischen 2018 und 2013 beim Anteil moderner Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die zu beruflichen Zwecken im Ausland waren (Daten für Abbildung D6)

Erläuterungen

„Durchschnitt 17“ bezieht sich auf die 17 Länder (oder Bildungssysteme) mit den Befragten für die Fragen zur transnationalen Mobilität in TALIS 2013 und 2018.

Siehe auch die Erläuterungen zu Abbildung D6 in Kapitel D.

	Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018	36.3	38.4	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9
S.E.	0.51	1.36	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03
2013	20.0	21.1	21.2	30.4	35.5	24.1	15.3	10.4	13.2
S.E.	0.37	0.94	1.20	1.54	1.26	1.06	0.78	0.72	0.89
Δ2018-2013	16.3	17.4	19.4	19.6	20.0	14.2	17.8	18.9	14.7
S.E.	0.63	1.66	1.73	2.40	1.93	1.53	1.52	1.60	1.36
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018	63.5	55.7	56.5	33.9	32.0	28.7	48.7	39.0	80.1
S.E.	1.97	1.76	1.81	1.07	1.82	1.18	1.73	1.66	1.86
2013	36.5	37.5	32.7	15.6	17.2	17.4	37.3	31.8	70.9
S.E.	1.35	2.43	1.78	0.96	1.21	1.25	1.36	1.40	1.49
Δ2018-2013	27.0	18.2	23.8	18.3	14.8	11.3	11.4	7.2	9.2
S.E.	2.39	3.00	2.53	1.44	2.19	1.72	2.20	2.17	2.38

Δ Unterschied zwischen spezifischen Bezugsjahren

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018 und 2013.

Tabelle 25: Unterschiede zwischen 2018 und 2013 beim Anteil der Lehrkräfte anderer Fächer der Sekundarstufe II (ISCED 2), die zu beruflichen Zwecken im Ausland waren (Daten für Abbildung D6)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen in der vorstehenden Tabelle in diesem Anhang sowie die Erläuterungen zu Abbildung D6 in Kapitel D.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
EU-Programm	27.4	20.1	13.7	35.2	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7	34.2
S.E.	0.66	3.20	2.14	4.24	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07	4.84
Nationales oder regionales Programm	15.7	:	10.5	18.9	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6	34.1
S.E.	0.64	:	2.00	3.42	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27	5.76
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
EU-Programm	55.8	28.5	36.0	27.9	37.7	59.3	50.5	33.2	37.6	24.2	40.9	58.5
S.E.	5.63	2.73	4.66	3.69	2.45	3.40	4.40	2.36	2.55	2.43	3.19	6.27
Nationales oder regionales Programm	29.1	24.6	:	13.2	17.5	24.8	17.9	15.3	17.0	8.2	15.1	:
S.E.	3.46	2.48	:	2.10	2.37	3.01	3.06	2.04	1.96	1.69	2.38	:

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Tabelle 26: Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die mit Unterstützung eines Mobilitätsprogramms für berufliche Zwecke ins Ausland gegangen sind, 2018 (Daten für Abbildung D8)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung D8 in Kapitel D.

Länderspezifische Notizen

Siehe die länderspezifischen Anmerkungen zu Abbildung D8 in Kapitel D.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	Durchschnittlich	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
EU-Programm 2018	27.2	13.7	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7
S.E.	0.71	2.14	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07
EU-Programm 2013	25.1	17.1	37.5	24.3	41.1	35.2	9.3	12.7	15.2
S.E.	0.89	2.85	2.31	2.33	2.44	2.51	1.81	2.52	1.88
Δ2018 – 13 JAHRE	2.1	-3.4	0.1	2.7	10.8	-1.8	7.2	12.3	1.5
S.E.	1.13	3.56	3.18	3.74	4.06	3.27	2.86	4.14	2.80
Nationales oder regionales Programm 2018	15.4	10.5	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6
S.E.	0.67	2.00	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27
Nationales oder regionales Programm 2013	11.1	:	13.2	:	26.1	19.9	:	22.2	:
S.E.	0.53	:	1.43	:	2.59	1.76	:	2.75	:
Δ2018 – 13 JAHRE	4.3	:	10.2	:	7.5	1.7	:	-2.1	:
S.E.	0.86	:	2.13	:	3.39	2.34	:	3.66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
EU-Programm 2018	34.2	55.8	27.9	37.7	59.3	33.2	37.6	24.2	40.9
S.E.	4.84	5.63	3.69	2.45	3.40	2.36	2.55	2.43	3.19
EU-Programm 2013	40.7	61.2	27.3	45.6	49.7	25.8	38.8	21.0	29.0
S.E.	4.64	3.10	3.92	4.56	3.97	2.24	2.78	1.93	2.24
Δ2018 – 13 JAHRE	-6.5	-5.3	0.6	-7.9	9.6	7.4	-1.2	3.3	11.9
S.E.	6.71	6.42	5.38	5.17	5.23	3.25	3.78	3.10	3.90
Nationales oder regionales Programm 2018	34.1	29.1	13.2	17.5	24.8	15.3	17.0	8.2	15.1
S.E.	5.76	3.46	2.10	2.37	3.01	2.04	1.96	1.69	2.38
Nationales oder regionales Programm 2013	:	22.6	:	:	:	12.7	13.5	:	20.1
S.E.	:	3.64	:	:	:	1.81	2.03	:	2.59
Δ2018 – 13 JAHRE	:	6.6	:	:	:	2.6	3.5	:	-5.0
S.E.	:	5.02	:	:	:	2.72	2.82	:	3.52

Δ Unterschied zwischen spezifischen Bezugsjahren

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018 und 2013.

Tabelle 27: Unterschiede zwischen 2018 und 2013 beim Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2), die mit Unterstützung eines Mobilitätsprogramms für berufliche Zwecke ins Ausland gegangen sind (Daten für Abbildung D8)

Erläuterungen

Daten auf der Grundlage der Antworten der Lehrkräfte auf die Fragen 15 und 56 von TALIS 2018 und 15 und 48 von TALIS 2013: „Unterrichten Sie im laufenden Schuljahr folgende Fächerkategorien?“ und „Haben Sie jemals im Ausland in Ihrer Laufbahn als Lehrer oder während Ihrer Lehrerausbildung im Ausland gewesen?“, Option (b) im Jahr 2018 und (c) 2013, „als Lehrerin eines EU-Programms“ und (c) 2018 und d im Jahr 2013, „als Lehrerin eines regionalen oder nationalen Programms“. Lehrer können beide Arten von Programmen verwendet haben.

Fremdsprachenlehrer sind diejenigen, die die Option (e) für Frage 15 gewählt haben. Mobile Lehrer sind diejenigen, die 2018 mindestens eine der Optionen a bis e in Frage 56 und (b) bis f im Jahr 2013 mit „Ja“ beantwortet haben.

„Durchschnitt 17“ bezieht sich auf die 17 Länder (oder Bildungssysteme) mit den Antworten auf die Fragen der transnationalen Mobilität in TALIS 2013 und 2018.

Bei der Betrachtung von Unterschieden zwischen 2018 und 2013 sind Werte, die sich erheblich von Null unterscheiden ($p < 0,05$), in Fettdruck angegeben.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE nl), Dänemark, Frankreich, Italien, Zypern, die Niederlande, Portugal, Rumänien und Schweden: die Stichprobe war für die Kategorie „nationale oder regionale Programme“ im Jahr 2013 unzureichend (weniger als 5 verschiedene Schulen oder 30 Lehrkräfte).

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	76.4		77.4	49.6	58.1	89.1	75.3	70.6	91.6	57.3	62.7
S.E.	0.75		1.78	2.72	2.63	1.36	2.69	2.92	1.35	5.68	3.89
B	68.4		56.0	54.8	70.3	80.0	58.8	38.7	83.1	77.1	44.4
S.E.	0.94		2.27	3.12	2.62	2.12	2.92	4.65	1.76	4.83	5.16
C	57.4		73.9	55.2	60.6	60.9	84.9	38.8	41.3	57.8	53.0
S.E.	1.01		1.80	2.89	2.92	2.07	2.17	3.94	2.16	6.47	4.41
D	40.8		45.3	40.3	61.2	46.5	34.3	37.6	25.2	33.5	61.4
S.E.	0.92		2.18	3.16	3.28	1.80	2.87	3.93	1.91	5.90	3.88
E	33.5		25.5	38.0	27.0	41.9	42.8	12.8	23.7	35.8	33.7
S.E.	0.94		1.62	2.14	2.51	2.08	3.05	2.20	2.03	5.31	3.68
F	21.9		33.7	15.4	19.1	30.3	12.0	11.4	15.7	44.4	:
S.E.	0.75		1.88	1.62	2.19	2.40	2.11	3.61	1.95	6.12	:
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	82.2	68.7	59.0	51.4	36.9	68.7	70.9	62.3	59.5	33.1	:
S.E.	2.05	3.32	4.95	2.39	3.42	3.59	2.45	2.20	2.80	3.15	:
B	70.8	62.5	63.1	47.7	56.6	41.9	62.5	54.5	66.0	38.6	36.4
S.E.	2.29	5.38	4.27	3.26	4.02	3.06	2.61	2.06	2.53	3.41	5.42
C	35.7	46.9	46.6	74.2	49.8	53.8	35.7	55.0	35.3	:	38.4
S.E.	3.22	5.60	5.08	2.40	3.78	3.50	2.58	2.30	2.74	:	4.76
D	55.2	37.3	44.7	51.6	65.7	59.1	43.2	53.6	41.2	43.5	50.0
S.E.	3.00	4.73	4.07	2.18	3.90	3.20	2.53	2.18	2.73	3.01	5.77
E	27.0	25.6	26.2	10.3	68.3	30.7	23.4	22.4	33.2	31.6	32.7
S.E.	2.54	5.28	3.25	1.70	3.21	3.33	2.40	2.47	2.81	3.18	4.92
F	36.4	35.3	18.3	20.0	15.0	32.1	24.1	39.6	28.8	27.9	79.2
S.E.	2.50	5.30	3.00	2.41	2.04	3.83	2.43	2.43	2.57	2.76	5.05

A Sprachlern
en B Studieren, als Teil ihrer
Lehrerausbildung C Begleitende
Gaststudierende D Kontaktaufnahme mit
Schulen im Ausland E Lehramt F Erlernen anderer
Fachgebiete

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Tabelle 28: Anteil mobiler Fremdsprachenlehrer in der Sekundarstufe II (ISCED 2) nach beruflichen Gründen für den Auslandsaufenthalt, 2018 (Daten für Abbildung D9)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung D9 in Kapitel D.

Länderspezifische Notizen

Belgien (BE fr, BE nl) und Bulgarien: die Frage wurde in diesen Ländern nicht verwaltet.

Lettland, Island und Türkiye: eine Kategorie wird aufgrund der unzureichenden Stichprobe in der Tabelle nicht angezeigt (weniger als 5 verschiedene Schulen oder 30 Lehrer).

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	39.3		35.5	10.2	32.5	65.1	30.5	32.3	62.4	23.1	28.7
S.E.	0.75		1.71	1.62	1.49	1.72	1.74	2.04	1.66	1.41	1.84
B	39.3		32.0	48.3	63.9	48.5	21.6	28.8	50.5	64.0	20.4
S.E.	0.71		1.54	2.54	1.55	1.76	1.56	2.27	1.97	2.23	2.31
C	49.9		64.4	54.5	51.5	47.9	78.9	42.8	31.5	50.1	48.3
S.E.	0.76		1.80	2.64	1.64	1.72	1.85	2.78	1.96	2.24	2.42
D	34.9		44.5	36.2	60.7	30.8	24.0	45.0	18.4	35.6	55.1
S.E.	0.71		2.03	2.81	1.86	1.47	1.88	2.49	1.42	1.97	1.99
E	23.3		25.0	32.0	24.0	24.3	18.7	12.1	16.6	25.9	27.3
S.E.	0.59		1.69	2.73	1.39	1.69	1.75	1.28	1.28	2.41	1.48
F	22.3		37.0	15.2	20.6	28.5	4.9	15.5	26.9	40.2	15.2
S.E.	0.61		1.89	2.02	1.48	1.50	0.88	1.51	1.62	2.25	1.37
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	42.4	13.3	9.3	20.9	30.2	29.3	25.6	18.7	13.7	10.1	29.3
S.E.	2.31	1.81	1.42	1.57	1.86	1.66	2.07	1.77	1.96	1.47	3.55
B	44.0	40.9	38.3	29.7	46.1	27.9	42.0	29.8	36.1	36.8	32.2
S.E.	1.76	2.76	1.86	1.60	2.09	1.93	2.58	2.00	2.17	1.99	3.96
C	24.8	41.6	35.1	66.4	45.8	55.3	29.1	50.9	39.0	7.2	37.5
S.E.	1.56	2.71	2.48	1.73	2.88	2.29	2.17	1.83	2.36	1.27	3.82
D	53.2	43.5	38.1	42.8	63.1	56.0	44.8	51.0	41.4	34.5	44.8
S.E.	1.87	2.97	2.33	2.00	2.41	2.36	2.31	1.89	2.19	2.05	4.13
E	17.5	36.1	22.5	10.2	52.7	19.9	21.1	24.2	41.6	38.2	35.2
S.E.	1.55	2.55	1.54	1.12	2.63	1.33	2.05	1.79	2.48	2.12	4.04
F	36.2	26.7	19.9	23.3	19.9	21.9	23.9	38.8	29.6	31.9	64.5
S.E.	2.31	2.05	3.31	1.60	2.67	1.45	2.14	1.85	2.60	1.86	4.06

A Sprachen
en B Studieren, als Teil ihrer
Lehrerausbildung C Begleitende
Gaststudierende D Kontaktaufnahme mit
Schulen im Ausland E Lehrtant F Erlernen anderer
Fachgebiete

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Tabelle 29: Anteil mobiler Lehrkräfte anderer Fächer im Sekundarbereich II (ISCED 2) nach beruflichen Gründen für den Auslandsaufenthalt, 2018 (Daten für Abbildung D9)

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung D9 in Kapitel D.

Länderspezifischer Hinweis

Belgien (BE fr, BE nl) und Bulgarien: die Frage wurde in diesen Ländern nicht verwaltet.

	EU	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Weniger als 3 Monate	48.8	76.0	64.5	71.3	70.4	32.5	34.5	71.5	40.9	53.6	78.3
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
Mindestens 3 Monate	51.2	24.0	35.5	28.7	29.6	67.5	65.5	28.5	59.1	46.4	21.7
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Weniger als 3 Monate	65.0	76.6	61.7	76.4	79.9	76.6	57.7	59.6	60.6	88.1	69.1
S.E.	2.47	3.66	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	6.52
Mindestens 3 Monate	35.0	:	38.3	23.6	20.1	23.4	42.3	40.4	39.4	11.9	:
S.E.	2.47	:	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	:

Quelle: Eurydice, basierend auf TALIS 2018.

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung D10 in Kapitel D.

Länderspezifische Notizen

Siehe die Ländernotizen für Abbildung D10 in Kapitel D.

ANHANG 2: CLIL IM PRIMAR- UND ALLGEMEINEN SEKUNDARBEREICH

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Unterricht in verschiedenen Sprachen und den betreffenden ISCED-Stufen			
	Sprachstatus	Sprachen	ISCED Niveaus
Seien Sie für	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Französisch + Englisch	1 BS3
	1 Landessprache +1 andere Landessprache	Französisch + Niederländisch/Deutsch	1 BS3
Werden Sie die	1 Landessprache +1 andere Landessprache	Deutsch + Französisch	1 BS3
N. nl	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Holländisch + Englisch	2-3
	1 Landessprache +1 andere Landessprache	Niederländisch + Französisch/Deutsch	2-3
	1 Landessprache + 1 andere Landessprache +1 Fremdsprache	Niederländisch + Französisch/Deutsch + Englisch	2-3
	1 Landessprache + 1 andere Landessprachen +1 weitere Landessprachen +1 Fremdsprache	Niederländisch + Französisch + Deutsch + Englisch	2-3
BG	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Bulgarisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Italienisch/Russisch/Spanisch	3
CZ	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Tschechisch + Englisch/Deutsch	1 BS3
		Tschechisch + Französisch/Italienisch/Spanisch	2-3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Tschechisch + Polnisch	1 BS3
DK	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Dänisch + Englisch	1 BS3
DE	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Deutsch + Chinesisch/Tschechisch/Niederländisch/Englisch/Französisch/Griechisch/Italienisch/Polnisch/Portugiesisch/Rumänisch/Spanisch/Türkisch	1 BS3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Deutsch + Dänisch/Sonstige	1 BS3
EE	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Estnisch + Deutsch	2-3
		Estnisch + Englisch	3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache ohne Amtssprachestatus	Estnisch + Russisch	1 BS3
	1 Regional-/Minderheitssprache ohne Amtssprache +1 Fremdsprache	Russisch + Englisch	1
ÄHM	1 Landessprache +1 andere Landessprache	Englisch + Irisch	1 BS3
EL	—	—	—
ES/IST	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Spanisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Italienisch/Portugiesisch	1 BS3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Spanisch + Baskisch/Katalanisch/Galizisch/Occitan/Valencian	1 BS3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprache +1 Fremdsprache	Spanisch + Baskisch + Englisch/Französisch/Deutsch Spanisch + Katalanisch + Englisch/Französisch Spanisch + Galizisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Portugiesisch Spanisch + Aranese (Occitan) + Englisch/Französisch Spanisch + Valencianisch + Englisch/Französisch	1 BS3
	1 Landessprache +1 Fremdsprache +1 andere Fremdsprache	Spanisch + Englisch + Französisch/Deutsch/Italienisch	1 BS3
	1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprache +1 Fremdsprache	Baskisch + Englisch/Französisch Katalanisch + Englisch/Französisch	1 BS3
FF	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Französisch + Arabisch/Chinesisch/Dänisch/Niederländisch/Englisch/Deutsch/Italienisch/Japanisch/Koreanisch/Polnisch/Portugiesisch/Russisch/Spanisch/Schwedisch	1 BS3
		Französisch + Vietnamesisch	2-3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache ohne Amtssprachestatus	Französisch + Elsassisch/Baskenisch/Breton/Katalanisch/Korsisch/Kretisch/Gallo/Melanesisch/Mosellan/Occitan/Polynesisch	1 BS3
HR-BERATUNG	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Kroatisch + Ungarisch/Serbisch	1 BS2
		Kroatisch + Tschechisch	3

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Unterricht in verschiedenen Sprachen und den betreffenden ISOED-Stufen			
	Sprachstatus	Sprachen	ISOED Niveaust.
DAS/ST	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Italienisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Spanisch	3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Italienisch + Französisch/Friulisch/Deutsch/Ladinisch/Slovenisch	1BS3
CY	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Griechisch + Englisch	1
LV	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Lettisch + Englisch/Deutsch	2-3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache ohne Amtssprachestatus	Lettisch + Polnisch/Russisch/Ukrainisch	1BS3
		Lettisch + Weißrussisch	1BS2
		Lettisch + Litauisch	2-3
Lettisch + Estnisch	1		
LT	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Litauisch + Englisch/Französisch/Deutsch	1BS3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache ohne Amtssprachestatus	Litauisch + Weißrussisch/Polnisch/Russisch	1BS3
LUX	1 Landessprache +1 andere Landessprache	Luxemburgisch + Deutsch/Französisch	1BS3
SCHN/PC/EN	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Ungarisch + Englisch/Deutsch	1BS3
		Ungarisch + Chinesisch	1BS2
		Ungarisch + Französisch/Italienisch/Russisch/Slowakisch/Spanisch	2-3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Ungarisch + Boyasch/Bulgarisch/Kroatisch/Deutsch/Griechisch/Polnisch/Rumänisch/Rumänisch/Serbisch/Slowakisch/Slovenisch/Maltisch + Englisch	1BS3
MT	1 Landessprache +1 andere Landessprache	Maltesisch + Englisch	1BS3
NL	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Holländisch + Englisch	1BS3
		Holländisch + Deutsch	2-3
BE	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Deutsch + Arabisch/Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Englisch	1BS3
		Deutsch + Spanisch	1BS2
		Deutsch + Französisch	1
		Deutsch + Chinesisch/Polnisch	2
	1 Landessprache + 1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Deutsch + Kroatisch (Burgenland Kroatisch)/Ungarisch/Slovenisch	1BS3
Deutsch + Tschechisch/Slowakisch	1BS2		
PS	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Polnisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Italienisch/Spanisch	2-3
		Polnisch + Russisch	2
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Polnisch + Kaschubisch/Deutsch	1BS2
		Polnisch + Ukrainisch	1BS3
		Polnisch + Russisch	2
Polnisch + Weißrussisch	3		
PS	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Portugiesisch + Französisch	2-3
		Portugiesisch + Englisch	1BS2
RO	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Rumänisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Italienisch/Portugiesisch/Spanisch	3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Rumänisch + Bulgarisch/Kroatisch/Tschechisch/Deutsch/Griechisch/Ungarisch/Italienisch/Polnisch/Rumänisch/Russisch/Serbisch/Slowakisch/Türkisch/Ukrainisch	2-3
SA	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Slowenisch + Ungarisch	1BS3
SK	1 Landessprache +1 Fremdsprache	Slowakisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Italienisch/Russisch/Spanisch	1BS3
	1 Landessprache +1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Slowakisch + Deutsch/Rumänien/Rusyn	1BS2
Slowakisch + Ukrainisch		1BS3	

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Unterricht in verschiedenen Sprachen und den betreffenden ISCED-Stufen			
	Sprachstatus	Sprachen	ISCED Niveaus
FI	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Finnisch + Englisch/Französisch/Deutsch/Russisch	1BS3
		Finnisch + Chinesisch/Estnisch/Spanisch	1BS2
	1 Landessprache + 1 nicht-territoriale Sprache mit Amtssprachestatus	Finnisch + Sami	1BS2
	1 Landessprache + 1 andere Landessprache	Finnisch + Schwedisch	1BS2
SA	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Schwedisch + Englisch	1BS2
	1 Landessprache + 1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprachestatus	Schwedisch + Finnisch	1BS2
	1 Landessprache + 1 nicht-territoriale Sprache mit Amtssprachestatus	Schwedisch + Sami	1
AL-ALBANI	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Albanisch + Italienisch	3
	1 Landessprache + 1 Regional-/Minderheitssprache ohne Amtssprachestatus	Albanisch + Griechisch/Mazedonisch	3
BAS	—	—	—
CH	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Deutsch + Englisch	3
		Französisch + Englisch	3
	1 Landessprache + 1 andere Landessprache	Französisch + Deutsch Deutsch + Französisch Italienisch + Deutsch Romanisch + Deutsch	1BS3
		Französisch + Italienisch Deutsch + Italienisch Deutsch + Romanisch	3
IST	—	—	—
LI	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Deutsch + Englisch	1BS3
I-CHEN	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Montenegrinisch + Englisch	1 und 3
	1 Regional-/Minderheitssprache mit Amtssprache + 1 Fremdsprache	Albanisch + Englisch	1
MK-BESCH	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Mazedonisch + Englisch/Französisch	3
NEN	1 Landessprache + 1 Fremdsprache	Norwegisch + Englisch	2-3
		Norwegisch + Französisch/Deutsch	3
RS-KHLER	Landessprache + 1 Fremdsprache	Serbisch + Englisch/Deutsch/Französisch/Italienisch/Russisch/Spanisch	1BS3
TR-WERTE	—	—	—

Erläuterungen

Siehe die Erläuterungen zu Abbildung B12.

Innerhalb eines Landes kann eine einzige Sprache Teil verschiedener CLIL-Programme sein (siehe Italien, Ungarn, Österreich, Polen, Rumänien und die Slowakei).

Länderspezifische Notizen

Italien: seit 2010 müssen alle Studierenden im letzten Jahr der Sekundarstufe II ein nichtsprachliches Fach durch eine Fremdsprache erlernen. Diejenigen auf dem „Sprachpfad“ müssen ab dem Alter von 16 Jahren ein nichtsprachliches Fach durch eine Fremdsprache und ab dem Alter von 17 Jahren ein zweites nichtsprachliches Fach durch eine andere Fremdsprache erlernen.

Luxemburg: der Unterricht wird in einer anderen Sprache als Luxemburgisch angeboten, meist in französischer oder deutscher Sprache.

Ungarn und Polen: es gibt keine Regeln für Sprachen für CLIL. Die Daten beziehen sich auf die tatsächliche CLIL-Bereitstellung im Schuljahr 2021/2022.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Slowakei: die Sprachenregelung für CLIL gilt nur für die Grundschulbildung. Daten über das Bildungsniveau oberhalb der Grundschulbildung beziehen sich auf die tatsächliche CLIL-Angebote im Schuljahr 2021/2022.

Schweden: die Sprachenregelung für CLIL gilt nur für die Primar- und Sekundarstufe II. Die Daten beziehen sich nur auf diese beiden Ebenen. CLIL in der Sekundarstufe II kann existieren, ist aber unreguliert.

Montenegro: die Daten beziehen sich auf ein CLIL-Pilotprojekt.

ANERKENNUNGEN

EUROPÄISCHE EXEKUTIVAGENTUR FÜR BILDUNG UND KULTUR

Plattformen, Studien und Analysen

Ein Veranstaltungsort du Bourget 1 (J-70 – Referat
A6) B-1049 Brüssel

([HTTPS://eurydice.eacea.ec.europa.eu/](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/))

Chefredakteur

Peter Birch

Autoren

Nathalie Baïdak (Koordination), Isabelle De Coster und Daniela Kocanova

Beiträge anderer EU-Institutionen

Eurostat-Referat F.5: Bildung, Gesundheit und Sozialschutz: Malgorzata Stadnik und Marco Picciolo

(Unterstützung der Eurostat-Datenbank zum Fremdsprachenlernen)

Externer Experte

Christian Monseur, Universität Lüttich (PISA und TALIS Datenextraktionen und Berechnungen)

Grafik und Layout

Patrice Brel

Produktionskoordinator

Gisèle De Lel

EURYDICE NATIONALE EINHEITEN

ALBANIEN

Eurydice-Einheit
Ministerium für Bildung und Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Beitrag des Referats: Egest Gjokuta

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
ABT. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Beitrag des Referats: Alexandra KristinaR-Wojnesitz (externe Expertin)

BELGIEN

Einheit Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Verwaltung Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Büro 4P03
1080 Bruxelles
Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brüssel
Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

BOSNIEN UND HERZEGOWINA

Ministerium für Zivilangelegenheiten

Bildungssektor
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

BULGARIEN

Eurydice-Einheit
Zentrum für Entwicklung der Humanressourcen
Referat Bildung Forschung und Planung
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Beitrag des Referats: Marchela Mitova und Nikoleta Hristova

KROATIEN

Agentur für Mobilität und EU-Programme
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Beitrag des Referats: Maja Balen Baketa und Ana Dragičević

ZYPERN

Eurydice-Einheit
Ministerium für Bildung, Kultur, Sport und Jugend
Kimonos und Thoukydidou
1434 Nikosia
Beitrag des Referats: Christiana Haperi;
Experten: Dr. Angeliki Constantinou-Charalambous (Inspector of English, Department of Secondary General Education), Dr. Sophia Ioannou Georgiou (Chief Education Officer, Abteilung für Grundschulbildung, Ministerium für Bildung, Sport und Jugend)

TSCHECHIEN

Eurydice-Einheit
Tschechische Nationale Agentur für internationale Bildung und Forschung
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Beitrag des Referats: Jana Halamová, Radka Topinková;
Experten: Eva Tučková, Marie Černíková

DÄNEMARK

Eurydice-Einheit
Ministerium für Hochschulbildung und Wissenschaft
Dänische Agentur für Hochschulbildung und Wissenschaft

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Haraldsgade 53

2100 Kopenhagen Ø

Beitrag des Referats: Das Ministerium für Hochschulbildung und Wissenschaft und das Ministerium für Kinder und Bildung

ESTLAND

Eurydice-Einheit

Ministerium für Bildung und Forschung

Munga 18

50088 Tartu

Beitrag des Referats: Inga Kukk, Pille Pöiklik, Ministerium für Bildung und Forschung

FINNLAND

Eurydice-Einheit

Finnische Nationalagentur für Bildung

Postfach 380

00531 Helsinki

Beitrag des Referats: Die Vertreter der finnischen Nationaleinheit: Tiina Komppa (Senior Spezialistin); Janne Loisa (Senior Spezialistin); Petra Packalén (Senior Beraterin, Bildung)

EDUFI Fachspezialisten: Minna Bálint (Seniorberaterin, Bildung); Kati Costiander, (Senior Adviser, Bildung); Nina Eskola (Projektleiterin); Anu Halvari (Senior Adviser, Bildung); Annamari Kajasto (Senior Beraterin, Bildung); Katri Kuukka (Senior Adviser, Bildung); Olli Määttä (Senior Adviser, Bildung); Yvonne Nummela (Senior Adviser, Bildung); Susanna Rajala (Senior Beraterin, Bildung)

FRANKREICH

Weitere Informationen über Unité française d'Eurydice

Direktion Evaluierung, Prognose und Leistungsüberwachung (DEPP)

Ministerium für Schulbildung und Jugendangelegenheiten

61-65, rue Dutot

75732 Paris Cedex 15

Beitrag des Referats: Françoise Parillaud (Expertin), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice Frankreich)

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)

Heinrich-Konen Str. 1

53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Taubenstraße 10

10117 Berlin

Beitrag des Referats: Thomas Eckhardt

GRIECHENLAND

Hellenic Eurydice Einheit

Direktion für europäische und internationale Angelegenheiten

Generaldirektion Internationale und europäische Angelegenheiten,

Hellenic Diaspora und Interkulturelle Bildung

Ministerium für Bildung und religiöse Angelegenheiten

37 Andrea Papandreou Straße (Büro 2172)

15180 Amarousion (Attiki)

Beitrag des Referats: Georgia Fermeli (Counselor A, of Science) und Thalia Chatzigiannoglou (Counselor B' für Fremdsprachen), Institut für Bildungspolitik

UNGARN

Ungarische Eurydice-Einheit

Bildungsbehörde

19-21 Maros Str.

1122 Budapest

Beitrag des Referats: Róza Szabó (Sachverständige, Bildungsbehörde); Sára Hatony (NU)

ISCHCENLAND

Eurydice-Einheit

Die Direktion Bildung

Víkurhvarf 3

203 Kópavogur

Beitrag des Referats: Hulda Skogland

IRLAND

Eurydice-Einheit

Institut für Bildung und Fähigkeiten

Internationale Sektion

Marlborough Straße

Dublin 1 – DO1 RC96

Beitrag des Referats: Maria Lorigan und Pádraig MacFhlannchadha

ITALIEN

Unità italiana di Eurydice

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione und Ricerca Educativa (INDIRE)

Agenzia Erasmus+

Über C. Lombroso 6/15

50134 Firenze

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Beitrag des Referats: Simona Baggiani;

Experte: Diana Saccardo (Dirigente tecnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

Große Belagerungsstraße

Floriana VLT 2000

Beitrag des Referats: Jeannine Vassallo

LETTLAND

Eurydice-Einheit

Staatliche Bildungsentwicklungsagentur

Straße 1 (5. Stock)

1050 Riga

Beitrag des Referats: Rita Kursite

MONTENEGRO

Eurydice-Einheit

Vaka Djurovica bb

81000 Podgorica

Beitrag des Referats: Divna Paljevic vom Prüfungszentrum und Fadila Kajevic vom Büro für Bildungsdienstleistungen

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice

Schulamt des Fürstentums Liechtenstein

Austrasse 79

Postfach 684

9490 Vaduz

Beitrag des Referats: Belgin Amann, Referat Eurydice, Amt für Bildung Liechtenstein; Barbara Ospelt-Geiger, Expertin, Bildungsbüro Liechtenstein

NIEDERLANDE

Eurydice Niederlande

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Directie Internationaal Beleid

Rijnstraat 50

2500 BJ Den Haag

Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

LITAUEN

Eurydice-Einheit

Nationale Agentur für Bildung

K. Kalinausko Straße 7

03107 Wilna

Beitrag des Referats: Eglė Petronienė und Beata Valungevičienė (externe Sachverständige)

NORDMAZEDONIEN

Nationale Agentur für europäische Bildungsprogramme und Mobilität

Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, Nr. 17

1000 Skopje

Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

LUXEMBURG

Einheit nationale d'Eurydice

ANEFORÉ ASBL

EduPôle Walferdange

Bâtiment 03 – étage 01

Route von Diekirch

7220 Walferdange

Beitrag des Referats: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) – Service des relations internationales), Nevena Zhelyazkova (MENJE – Service de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) – Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative) und Annick Bartocci (MENJE – Service de l'offre scolaire et éducative)

L'enseignement secondaire (ES))

NORWEGEN

Eurydice-Einheit

Die Direktion Hochschulbildung und Kompetenzen

Postboks 1093,

5809 Bergen

Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

POLEN

Polnische Eurydice-Einheit

Stiftung zur Entwicklung des Bildungssystems

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

Beitrag des Referats: Beata Piłatos-Zielińska; nationale Experten: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Bildungsforschungsinstitut)

MALTA

Ministerium für Bildung, Sport, Jugend, Forschung und Innovation

PORTUGAL

Portugiesische Eurydice-Einheit

Generaldirektion Bildung und Wissenschaft Statistik

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

AV. 24 von Julho, 134

1399-054 Lissabon

Beitrag des Referats: Isabel Almeida und Margarida Leandro in Zusammenarbeit mit der Generaldirektion Bildung; externe Experten: Helena Peralta und Joana Viana (Institut für Bildung – Universität Lissabon)

RUMÄNIEN

Eurydice-Einheit

Nationale Agentur für Gemeinschaftsprogramme im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung

Universitatea Politehnică București

Die Biblioteca Centrală

Splaiul Independenței, Nr. 313

Sektor 6

060042 București

Beitrag des Referats: Veronica – Gabriela Chirea, in Zusammenarbeit mit Experten: Manuela Delia Anghel (Bildungsministerium), Rodica Diana Cherciu (Bildungsministerium) und Ciprian Fartușnic (Nationales Zentrum für Politik und Evaluation im Bildungswesen – Forschungseinheit Bildung)

SERBIEN

Eurydice Einheit Serbien

Stiftung Tempus

Zabljacka 12

11000 Belgrad

Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

SLOWAKEI

Eurydice-Einheit

Slowakische Akademische Vereinigung für internationale Zusammenarbeit

Křížkova 9

811 04 Bratislava

Beitrag des Referats: Marta Čurajová

SLOWENIEN

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport

Ministrstvo za izobraževanje, znanost im sport

Abteilung für Bildungsentwicklung und Qualitätsbüro

Eurydice Slowenien

Masarykova 16

1000 Laibach

Beitrag des Referats: Saša Ambrožič Deleja

SPANIEN

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado 28

28014 Madrid, Spanien

Beitrag des Referats: Eva Alcayde García, Juan Mesonero Gómez und Jaime Vaquero Jiménez. Beitrag der Autonomen Gemeinschaften/Städte: Manuel Sáez Fernández (Andalusien); José Calvo Dombón und Óscar Sánchez Estella (Aragón); Carlos Duque Gómez (Canarias); María Pilar Martín García und Clara Sancho Ramos (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Montserrat Montagut Montagut (Cataluña); Roberto Romero Navarro (Comunidad Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo und Myriam García Sánchez (Extremadura); Iván Mira Fernández (Galicien); David Cervera Olivares und Gretchen Dobrott Bernard (C. de Madrid); Cristina Landa Gil (C.F. de Navarra); Maite Ruiz López (País Vasco); Antonio Coronil Rodríguez (Ceuta).

SCHWEDEN

Eurydice-Einheit

Universitets- och högskolerådet/

Schwedischer Rat für Hochschulbildung

Kasten 4030

171 04 Solna

Beitrag des Referats: gemeinsame Verantwortung

SCHWEIZ

Eurydice-Einheit

Schweizerische Bildungsministerkonferenz (EDK)

Speichergasse 6

3001 Bern

Beitrag des Referats: Alexander Gerlings

TÜRKIYE

Eurydice-Einheit

MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)

Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat

B-Blok Bakanlıklar

06648 Ankara

Beitrag des Referats: Osman Yıldırım Uğur; Experte: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

Kontakt mit der EU

PERSÖNLICH

In ganz Europa gibt es Hunderte von lokalen EU-Informationszentren.

Die Adresse des nächstgelegenen Zentrums finden Sie unter: https://europa.eu/european-union/contact_en

AM TELEFON ODER PER E-MAIL

Europe Direct ist ein Service, der Ihre Fragen zur Europäischen Union beantwortet. Sie können sich an diesen Service wenden: --- per freephone: 00 800 6 7 8 9 10 11 (bestimmte Betreiber können diese Anrufe berechnen),

— unter folgender Standardnummer: + 32 22999696 oder

— per E-Mail über: https://europa.eu/european-union/contact_en

Informationen über die EU finden

ONLINE-ÜBERTRAGUNG

Informationen in allen Amtssprachen der Europäischen Union finden Sie auf der Europa-Website: europa.eu

EU-VERÖFFENTLICHUNGEN

Sie können free und preisgünstige EU-Publikationen im EU Bookshop herunterladen oder bestellen unter: <https://op.europa.eu/en/web/general-Publikationen/Veröffentlichungen>.

Mehrere Kopien kostenfreier Veröffentlichungen können Sie erhalten, indem Sie sich an Europe Direct oder Ihr lokales Informationszentrum wenden.

(siehe https://europa.eu/european-union/contact_en).

EU-RECHT UND DAMIT ZUSAMMENHÄNGENDE DOKUMENTE

Für den Zugang zu rechtlichen Informationen aus der EU, einschließlich des gesamten EU-Rechts seit 1951 in allen offiziellen Sprachfassungen, wenden Sie sich bitte an EUR-Lex unter: <https://eur-lex.europa.eu/>

OFFENE DATEN AUS DER EU

Das EU Open Data Portal (<https://data.europa.eu/en>) bietet Zugang zu Datensätzen aus der EU. Daten können sowohl für kommerzielle als auch für nichtkommerzielle Zwecke kostenlos heruntergeladen und wiederverwendet werden.

Eckdaten zum Unterrichten von Sprachen an der Schule in Europa – Ausgabe 2023

Eurydice Bericht

Die Ausgabe 2023 von Schlüsseldaten zum Sprachenunterricht an der Schule in Europa zeigt die wichtigsten Bildungspolitiken im Zusammenhang mit dem Sprachenunterricht an Schulen in 39 europäischen Bildungssystemen. Es beantwortet Fragen zur Anzahl und dem Umfang der von den Studierenden studierten Fremdsprachen, der Unterrichtszeit für den Fremdsprachenunterricht, der Sprachunterstützung für neu angereiste MigrantInnen, der transnationalen Mobilität von Fremdsprachenlehrern sowie vielen weiteren Themen.

Der Bericht enthält 51 Indikatoren, die in fünf verschiedenen Kapiteln unterteilt sind: Kontext, Organisation, Partizipation, Lehrer und Lehrprozesse. Zur Erstellung der Indikatoren wurden verschiedene Quellen herangezogen, darunter das Eurydice-Netzwerk, Eurostat und die internationalen Erhebungen PISA und TALIS der OECD. Eurydice-Daten beziehen sich auf alle Länder der Europäischen Union sowie Albanien, Bosnien und Herzegowina, Schweiz, Island, Liechtenstein, Montenegro, Nordmazedonien, Norwegen, Serbien und Türkiye.

Die Aufgabe des Eurydice-Netzwerks besteht darin, zu verstehen und zu erklären, wie die verschiedenen Bildungssysteme Europas organisiert sind und wie sie funktionieren. Das Netzwerk bietet Beschreibungen der nationalen Bildungssysteme, vergleichende Studien zu spezifischen Themen, Indikatoren und Statistiken. Alle Eurydice-Veröffentlichungen sind kostenlos auf der Eurydice-Website oder auf Anfrage in gedruckter Form erhältlich. Eurydice will durch seine Arbeit das Verständnis, die Zusammenarbeit, das Vertrauen und die Mobilität auf europäischer und internationaler Ebene fördern. Das Netzwerk besteht aus nationalen Stellen in europäischen Ländern und wird von der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) koordiniert.

Weitere Informationen zu Eurydice finden Sie unter: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>



ISBN 978-92-9488-107-6

doi:10.2797/529032