

Interreg

Euregio Meuse-Rhine

EMRLINGUA



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund



ITEM

Cross-border



DAAN HOVENS 2023

VERBINDEN DURCH BILDUNG IN EINER GRENZREGION

Warum Schulen in der Euregio Maas-Rhein in den Nachbarsprachenunterricht und in euregionale Schulaktivitäten investieren bzw. nicht investieren

Verbinden durch Bildung in einer Grenzregion

**Warum Schulen in der Euregio Maas-Rhein in den Nachbarsprachenunterricht
und in euregionale Schulaktivitäten investieren bzw. nicht investieren**

*Dieser Bericht wurde von ITEM aus dem Niederländischen ins Deutsche übersetzt
und von Lionbridge korrekturgelesen.*

Cover design: Susanne Sivonen

Cover photos: Unsplash.com (Selina Bubendorfer, Yana Raeymaekers, Anne Falkenberg, Lucas Klein,
Pourya Gohari, Ben Berwers)

Verbinden durch Bildung in einer Grenzregion

**Warum Schulen in der Euregio Maas-Rhein in den Nachbarsprachenunterricht
und in euregionale Schulaktivitäten investieren bzw. nicht investieren**

Ein Forschungsbericht für das Interreg-Projekt EMRLingua

Daan Hovens 31. Juli 2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung: Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten in der Euregio Maas-Rhein	S. 4
2. Schule, Sprachbildungspolitik und Nachbarsprache: Erkenntnisse aus der Wissenschaft	S. 6
2.1 Was ist eine Schule? Die Bedeutung und Funktion einer Institution	S. 6
2.2 Was ist Sprachbildungspolitik? Möglichkeiten und Grenzen der Politik	S. 9
2.3 Was ist eine Nachbarsprache? Die Bedeutung und Funktion der Benennung	S. 13
2.4 Empfehlungen und Überlegungen	S. 16
3. Obligatorische Sprachfächer und Wahlmöglichkeiten in der Euregio Maas-Rhein: Fakten und Zahlen	S. 17
3.1 Niederlande	S. 17
3.2 Deutschland: Nordrhein-Westfalen	S. 23
3.3 Belgien: die Flämische, Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft	S. 31
3.4 Empfehlungen und Überlegungen	S. 41
4. Zweisprachiger Unterricht in der Euregio Maas-Rhein: Herkunftssprachen und CLIL	S. 43
4.1 Herkunftssprachen im Unterricht	S. 43
4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)	S. 45
4.3 Empfehlungen und Überlegungen	S. 51
5. Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten: Bedürfnisse und Engpässe	S. 52
5.1 Bisherige Forschung über Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten	S. 52
5.2 Interviewdaten, Methoden und Begründung	S. 57

<i>5.3 Euregionale Schulaktivitäten in weiterführenden Schulen</i>	S. 62
<i>5.4 Angebot und Beliebtheit von Sprachfächern und CLIL</i>	S. 67
<i>5.5 Empfehlungen und Überlegungen</i>	S. 72
6. Zusammenfassende und abschließende Überlegungen	S. 74
Referenzen	S. 80
Anhang: Interviewfragebogen	S. 92
Über den Autor	S. 94

1. Einführung: Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten in der Euregio Maas-Rhein

Dieser Forschungsbericht befasst sich mit der Frage, warum weiterführende Schulen in der Euregio Maas-Rhein in Nachbarsprachenunterricht (Deutsch, Französisch, Niederländisch) und in euregionale Schulaktivitäten (wie euregionale Ausflüge und Schüleraustausche) investieren bzw. nicht investieren.

Die Euregio Maas-Rhein ist eine grenzregionale Partnerschaft, die einen Teil der niederländischen Provinz Limburg, die flämische Provinz Limburg, die wallonische Provinz Lüttich (einschließlich der Deutschsprachigen Gemeinschaft) und die deutsche Region Aachen (einschließlich der StädteRegion Aachen und der Kreise Düren, Euskirchen und Heinsberg) umfasst. Die Investitionen in Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten in dieser Grenzregion können verschiedene Hintergründe haben, wie dieser Bericht noch genauer zeigen wird. Der Grund, warum ich in diesem Zusammenhang eher von „Gründen für Investitionen“ als von „Motivationen,“ spreche, liegt darin, dass ich die Forschungsfrage des Berichts in erster Linie aus einem soziologisch-anthropologischen und nicht aus einem psychologischen Blickwinkel angehe.¹ Ziel ist es, politische und soziale Muster zu identifizieren, die erklären können, warum bestimmte Investitionen getätigt oder nicht getätigt werden und was, wenn überhaupt, getan werden kann, um dies zu ändern.

Der Forschungsbericht wurde im Zeitraum 2021–2023 im Rahmen des Interreg-Projekts EMRLingua verfasst, aus dem auch die Hälfte der Finanzierung für die Forschung stammt.² Dieses Interreg-Projekt zielt darauf ab, das Erlernen der Nachbarsprachen Deutsch, Französisch und Niederländisch sowie euregionale Schulaktivitäten wie Ausflüge und Austausche in der Euregio Maas-Rhein zu fördern. Die übergreifende Aufgabe, mit der ich meine Forschung begann, war daher die Frage, ob ich eine „Bedarfsanalyse“ mit dem Ziel durchführen kann, den Unterricht in den Nachbarsprachen in dieser Euregio, insbesondere in weiterführenden Schulen, nachhaltig zu gestalten. Meine Untersuchung darüber, warum Schulen in Nachbarsprachenunterricht und in euregionale Schulaktivitäten *investieren*, ist eine wissenschaftliche Umsetzung dieser Aufgabe. Ich habe untersucht, welche politischen und gesellschaftlichen Muster, Bedürfnisse und Engpässe dazu beitragen können, bestimmte Investitionen (oder deren Fehlen) zu erklären.

Um die Forschungsfrage dieses Berichts zu beantworten, habe ich im Wesentlichen drei Aktivitäten unternommen. Erstens habe ich untersucht, was genau die wissenschaftliche Literatur über die Rolle der Schul- und Sprachpolitik in der Gesellschaft aussagt und was wir möglicherweise von beiden Arten von Politik erwarten können. Schließlich können solche Erkenntnisse sowohl dazu beitragen, bestehende Muster in der Euregio Maas-Rhein zu erklären, als auch einen wissenschaftlichen Ausgangspunkt für Empfehlungen

¹ Darvin, Ron und Bonny Norton. 2021. „Investment and Motivation in Language Learning: What’s the Difference?“ *Language Teaching*: 5. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

² Die andere Hälfte stammt aus dem Budget von ITEM, *Institute for Transnational and Euregional cross-border cooperation and Mobility*, an der Universität Maastricht.

an die Sprach- und Bildungspolitik bieten. Eine weitere wichtige Erkenntnis aus der Literaturrecherche war, dass Schul- und Sprachpolitik fast nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie ausreichend mit den bestehenden Vorstellungen und Praktiken in der Gesellschaft *resoniert*. Aus diesem Grund habe ich auch den Begriff der *Nachbarsprache* untersucht und herausgefunden, was die Verwendung dieses Begriffs im Laufe der Geschichte über die bestehenden Vorstellungen und Praktiken verschiedener gesellschaftlicher Gruppen aussagen kann. All diese wissenschaftlichen Erkenntnisse werden in Kapitel 2 erörtert, das somit den theoretischen Rahmen für diesen Forschungsbericht bildet.

Zweitens habe ich die aktuelle Sprachbildungspolitik für weiterführende Schulen in den verschiedenen Teilen der Euregio Maas-Rhein untersucht und ermittelt, wie viele Schüler in dieser Grenzregion derzeit bestimmte Nachbarsprachen (d. h. Deutsch, Französisch und/oder Niederländisch als *Fremdsprache*) in der Schule lernen. Die Ergebnisse in diesem Bereich vermitteln einen Eindruck von den allgemeinen sprach- und bildungspolitischen Trends und Diskussionen in den verschiedenen nationalen Regionen sowie von den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen ihnen. Darüber hinaus bieten diese Ergebnisse die Möglichkeit, zu prüfen, inwieweit die *geografische Nähe* ein guter Prädiktor für Investitionen in das Erlernen von Nachbarsprachen ist, indem Grenzregionen mit anderen Regionen eines Landes verglichen werden, sofern dies möglich ist. Diese weitgehend quantitativen Ergebnisse werden in den Kapiteln 3 und 4 ausführlich erörtert.

Drittens habe ich 27 Lehrer, Schulleiter und Schulkoordinatoren von weiterführenden Schulen zu der übergreifenden Frage befragt, warum Schulen in den Nachbarsprachenunterricht und in euregionale Aktivitäten investieren bzw. nicht investieren, und welche konkreten Triebkräfte, Bedürfnisse und Engpässe dabei eine Rolle spielen. Auf dieser Grundlage habe ich einige allgemeine euregionale Trends, aber auch einige spezifische Trends in nationalen Regionen ermittelt. In Kapitel 5 dieses Forschungsberichts beschreibe ich den Datensatz und die Methoden meiner Interviewstudie sowie meine wichtigsten Ergebnisse und Analysen. In Kapitel 6 schließlich fasse ich alle theoretischen Erkenntnisse und empirischen Ergebnisse in einem Überblick mit Empfehlungen und Überlegungen für Sprach- und Bildungspolitikern zusammen.

Was mir jetzt noch bleibt, ist ein aufrichtiges Dankeschön an alle, die dazu beigetragen haben, diese Forschung zu ermöglichen. Dazu gehören alle Lehrer, Schulleiter und Schulkoordinatoren, die an einem Interview teilgenommen haben, alle Mitarbeiter verschiedener (staatlicher) Behörden, die mir geholfen haben, quantitative Daten über die Sprachausbildung in der Euregio Maas-Rhein zu erhalten, und alle ITEM-Kollegen und Projektpartner von EMRLingua, die mich während meines Forschungsprozesses auf verschiedene Weise unterstützt haben. Schließlich möchte ich mich auch bei Dorien Coppens, Leonie Cornips, Pim Mertens und Jan ten Thije für ihr Feedback zu einer früheren Version dieses Berichts bedanken und bei meinen Lieben für ihr Verständnis und ihre Geduld, als ich wieder einmal mit dem Schreiben beschäftigt war.

2. Schule, Sprachbildungspolitik und Nachbarsprache: Erkenntnisse aus der Wissenschaft

In diesem Kapitel erörtere ich drei Schlüsselbegriffe dieses Berichts: *Schule*, *Sprachbildungspolitik* und *Nachbarsprache*. Ich diskutiere relevante Erkenntnisse aus der Wissenschaft, teile die Ergebnisse einer Archivstudie und schließe mit einigen konkreten Empfehlungen für Sprach- und Bildungspolitiker.

2.1 Was ist eine Schule? Die Bedeutung und Funktion einer Institution

Die Bezeichnung für „Schule“, im Sinne von „Bildungseinrichtung“, ist in den drei offiziellen Standardsprachen der Euregio Maas-Rhein eindeutig verwandt: Auf Deutsch sagt man „Schule“, auf Französisch „*école*“ und auf Niederländisch „*school*“. Ähnliche Bezeichnungen für „Schule“ werden auch in vielen anderen europäischen Sprachen verwendet.³ Das ist kein Zufall, sondern zeigt, dass es sprachlich-kulturellen Kontakt gegeben hat. „Schule“, „*école*“ und „*school*“ sind alle drei Lehnwörter aus dem Lateinischen („*schola*“), dessen Sprecher das Wort wiederum aus dem Griechischen („*scholè*“ oder „*σχολή*“) entlehnt haben.⁴ Das griechische Wort bedeutete ursprünglich „Freizeit“, aber diese Bedeutung verlagerte sich allmählich auf „das, was man in seiner Freizeit tut“, dann auf „studieren“ und schließlich auf „das Gebäude, in dem das Studium stattfindet“.⁵ Die Bedeutung von „Schule“ als „Freizeit“ gab es also nur im Griechischen, aber sie verdeutlicht sehr schön, dass die Schulbildung lange Zeit nur einer kleinen Gruppe von Menschen vorbehalten war, die es sich leisten konnten, ihre Zeit mit dem Studium zu verbringen. Im antiken Griechenland waren dies Aristokraten, im Gegensatz zu z. B. versklavten Menschen oder Handwerkern.⁶

Dass die überwiegende Mehrheit der Menschen in der Geschichte der Menschheit nie eine Schule besucht hat, bedeutet natürlich nicht, dass die meisten Menschen nie etwas gelernt haben. Die Schule oder das Studium sind sicherlich nicht die einzige Art und Weise, wie Menschen lernen: Im Grunde lernen wir

³ Denken Sie zum Beispiel an das englische Wort „*school*“ und das limburgische „*sjoëël*“ sowie an das irisch-gälische „*scoil*“ und den tschechischen und slowakischen Begriff „*škola*“.

⁴ Für die deutsche Etymologie, siehe: Wolfgang Pfeifer et al. 1993. „Schulen.“ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisiert und bearbeitet von Wolfgang Pfeifer im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Abgerufen am 4. Juni 2023. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/schulen>

Für die französische Etymologie, siehe: Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. „*École*.“ ATILF / CNRS / Nancy Université. Abgerufen am 4. Juni 2023. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9cole>

Für die niederländische Etymologie, siehe: Sijs, Nicoline van der (Zusammenstellung). 2010. „*School* (onderwijsinstelling).“ Etymologiebank. Abgerufen am 4. Juni 2023. <https://www.etymologiebank.nl/trefwoord/school1>

⁵ Zeisig, Nicole van der. 2000. „*School* komt van ‘vrije tijd’: De opgeleukte etymologie.“ *Onze Taal* 69: 192–193. https://www.dbnl.org/tekst/taa014200001_01/taa014200001_01_0118.php

⁶ De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, S. 16. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

von und durch alle Aktivitäten, Eindrücke und Erfahrungen in unserem Leben.⁷ Was die Schule von anderen Formen des Lernens unterscheidet, ist ihr eher formaler und institutioneller Charakter. Typische Merkmale moderner schulischer Einrichtungen sind dabei die Aufteilung des Wissens in verschiedene Fächer, die Einteilung der Schüler in verschiedene Klassen und Jahrgänge, die formale Bewertung der Lernleistung und, damit verbunden, die formale Regelung des Übergangs zwischen verschiedenen Jahrgängen und zwischen verschiedenen Schultypen.⁸

Eine offene Frage ist, welche Funktion diese formalen Lernpraktiken in der modernen Institution Schule tatsächlich haben. Wie bereits erwähnt, war die Schule lange Zeit nur für eine kleine Gruppe von Menschen in der Gesellschaft bestimmt. In der Neuzeit hingegen wurde die Schule zu einer Massen- und teilweise auch Pflichtinstitution. Was war die Ursache dafür? Nach Ansicht der Bildungsphilosophen Kontio, Pikkarainen und Siljander hat die moderne Welt einfach einen Bedarf an Wissen und Fähigkeiten geschaffen, den informelle Lernpraktiken nicht oder nicht ausreichend decken konnten.⁹ Ihr Kollege Stables führt einen weiteren praktischen, zeitgenössischen Punkt an, nämlich, dass Schulen als Betreuungsort für Kinder benötigt werden, wenn ihre Eltern bei der Arbeit sind.¹⁰ Obwohl das alles logisch nachvollziehbar ist, scheinen diese Autoren einen anderen wichtigen Punkt zu übersehen, nämlich die politisch-ideologischen Gründe, warum Staaten in die Bildung ihrer Bevölkerung investieren.

Der Bildungshistoriker Tröhler beobachtet eine in der Neuzeit regelmäßig wiederkehrende Idee: die Vorstellung von der Schule als technisches Medium oder Werkzeug, mit dem sich bestimmte Visionen von Fortschritt, Gerechtigkeit und/oder Zukunft verwirklichen lassen.¹¹ Ob es um die Schaffung nationaler Einheit innerhalb des Nationalstaates, die Emanzipation bestimmter Gruppen in der Gesellschaft, den wirtschaftlichen Wettbewerb mit anderen Staaten oder das Erreichen eines bestimmten Zivilisationsideals geht: Schulen werden als Institutionen gesehen, die zu diesen Vorhaben beitragen können und sollen. Unterschiedliche Visionen von Schule können dabei natürlich aufeinanderprallen, und bestehende

⁷ Siehe auch: Stables, Adrew. 2017. „Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion.“ In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, herausgegeben von Pauli Siljander, Kimmo Kontio und Eetu Pikkarainen, S. 243. Rotterdam/Boston/Taipeh: Sense Publishers.

⁸ Tyack, David und William Tobin. 1994. „The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?“ *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

⁹ Kontio, Kimmo, Eetu Pikkarainen und Pauli Siljander. 2017. „A Modern Idea of the School.“ In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, herausgegeben von Pauli Siljander, Kimmo Kontio und Eetu Pikkarainen, S. 5. Rotterdam/Boston/Taipeh: Sense Publishers.

¹⁰ Stables, Adrew. 2017. „Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion.“ In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, herausgegeben von Pauli Siljander, Kimmo Kontio und Eetu Pikkarainen, S. 242. Rotterdam/Boston/Taipeh: Sense Publishers.

¹¹ Tröhler, Daniel. 2008. „Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like.“ *Encounters on Education* 9: 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>

Schulpraktiken erweisen sich oft als widerspenstig, so dass die moderne Geschichte der Bildung voller Konflikte, Kompromisse, Erwartungen, Enttäuschungen und neuer Forderungen nach Veränderungen ist.¹² Dabei wird die zugrundeliegende Idee der Schule als soziales Instrument selten weiter kritisch hinterfragt.

Jenseits des Staates investiert der Einzelne oft in die Bildung seiner selbst und/oder seiner Angehörigen, auch wenn er nicht mehr der Schulpflicht unterliegt. Und so, wie die Menschen auf staatlicher Ebene hoffen, dass eine Investition in die Schulbildung eine gewisse Rendite abwirft, so hoffen die Menschen auf individueller Ebene oft, dass eine Investition in die Schulbildung eine Rendite im Sinne von „Kapital“ abwirft. Dabei denken sie nicht nur an wirtschaftliches Kapital (wie einen gut bezahlten Arbeitsplatz), sondern zum Beispiel auch an symbolisches Kapital (soziales Prestige), soziales Kapital (soziale Netzwerke) und kulturelles und sprachliches Kapital (spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten).¹³ Viele Forscher stellen inzwischen die Sinnhaftigkeit von Investitionen in immer mehr Bildung in Frage und die Vorstellung von Menschen als „Kapitalbündel“ hat viele Kritiker,¹⁴ aber das hebt natürlich nicht sofort den Druck auf den Einzelnen auf, in seine Bildung zu investieren.

Kurz gesagt, die massive Zunahme der Schulbildung in der Neuzeit ist nicht nur eine Antwort auf ein praktisches Bedürfnis, sondern auch das Ergebnis politisch-ideologisch und persönlich motivierter Entscheidungen, in die Schulbildung zu investieren, oft in der (begründeten oder unbegründeten) Erwartung, dass diese Investitionen verschiedene Formen kollektiven sozialen und individuellen Kapitals hervorbringen werden. Die Bedeutung, Funktion und Legitimität der Schule als moderne Institution liegt also nicht nur in der Erfüllung eines praktischen Bedürfnisses in der Gegenwart, sondern auch in der Kanalisierung von Hoffnungen und Versprechen für die Zukunft. Gemeinsame Vorstellungen von Investitionen in Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten, einschließlich der Idee, dass solche Investitionen die wirtschaftliche Entwicklung und die Wettbewerbsfähigkeit der Grenzregionen fördern,¹⁵ fügen sich natürlich nahtlos in diesen Rahmen ein.

¹² Siehe zum Beispiel: De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

¹³ Siehe auch: Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁴ Siehe zum Beispiel: Lauder, Hugh et al. 2012. *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. London/New York: Routledge.

¹⁵ Siehe zum Beispiel: Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid. 2017. „Grenzen slechten, regio’s verbinden, mensen bewegen: Rapportage Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid.“ Website Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 30. Januar. Abgerufen am 5. Juni 2023.
https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2017/170126_rapport_met_actieagenda_embargo.pdf

2.2 Was ist Sprachbildungspolitik? Möglichkeiten und Grenzen der Politik

Wie die Geschichte der Bildungspolitik weist auch die Geschichte der Sprachbildungspolitik viele Momente politisch-ideologischer Kämpfe, Kompromisse und Konfrontationen mit einer widerspenstigen Realität auf. Das gilt zunächst für die Frage, was die *Nationalsprache* im *Projekt Nationalstaat* sein soll, oder den Versuch, ein Land mit einem Volk und einer Sprache zu schaffen.¹⁶ Traditionelle sprachpolitische Ziele eines Nationalstaates sind die *Statusplanung* (Erhöhung des Status und der Verwendung einer bestimmten Sprachvarietät oder eines Dialekts und des damit verbundenen Kapitals, indem diese Varietät als *Nationalsprache* definiert wird), die *Korpusplanung* (Definition eines offiziellen, ‚korrekten‘ Vokabulars, einer Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache einer bestimmten Sprachvarietät) und die *Erwerbsplanung* (Verbreitung eines bestimmten Sprachverhaltens, unter anderem durch eine Sprachbildungspolitik).¹⁷ Obwohl sprachpolitische Akteure wie Minister, Lehrer, Medienredakteure und Verleger oft eine Vielzahl von Machtmitteln einsetzen können, um solche Ziele zu erreichen, sind ihre Möglichkeiten nicht unbegrenzt. Ein deutliches Beispiel hierfür ist der Versuch, Niederländisch als Nationalsprache im Vereinigten Königreich der Niederlande zu fördern, das zwischen 1815 und 1830 in etwa die heutigen Benelux-Staaten umfasste. Die direkten Auswirkungen in den überwiegend französischsprachigen Gebieten im Süden (mehr oder weniger das heutige Wallonien) waren bescheiden: Der Stellenwert des Niederländischen gegenüber dem Französischen war hier traditionell niedrig und nur ein Bruchteil der Schulkinder lernte tatsächlich Niederländisch, während die verfolgte Sprachpolitik zu einer Unzufriedenheit mit der neuen ‚niederländischen‘ Autorität beitrug.¹⁸

Auch im Hinblick auf den *Fremdsprachenunterricht* erweist sich die Sprachbildungspolitik in der Regel nur dann als wirksam, wenn sie in ausreichendem Maße mit bestehenden Praktiken und einem gewissen Konsens darüber übereinstimmt, was sinnvolle und wertvolle Investitionen in die Sprachbildung sind.¹⁹ Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Geschichte des Sprachlehrplans der „Lateinschule“, dem Vorläufer der heutigen Gymnasien in Europa, wo es lange Zeit nur möglich war, Latein und eventuell

¹⁶ Siehe zum Beispiel: Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Edition*. London/New York: Verso Books. Ursprünglich 1983 veröffentlicht.

¹⁷ Siehe auch: Hornberger, Nancy N. 2006. „Frameworks and Models in Language Policy and Planning“. In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, herausgegeben von Thomas Ricento, S. 24–41. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

¹⁸ Vosters, Rik und Guy Janssens. 2015. „Willems taalpolitiek in het zuiden: een splijtzwam?“ In *Het (on)Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830-2015: een politiek experiment in de Lage Landen*, herausgegeben von Gita Deneckere, Remieg Aerts, Rik Vosters und Guy Janssens, S. 161–162. Rekkem: Ons Erfdeel.

¹⁹ Mitchell, Rosamund. 2009. „Foreign Language Teaching and Educational Policy.“ In *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, herausgegeben von Karlfried Knapp und Barbara Seidlhofer, S. 98. Berlin: De Gruyter.

Altgriechisch zu lernen.²⁰ Wer eine moderne Sprache wie Französisch oder Italienisch lernen wollte, konnte also nicht die Lateinschule besuchen, sondern musste privat eine Lösung finden.²¹ Viele wohlhabende Familien in überwiegend deutsch- und niederländischsprachigen Gebieten²² taten dies, indem sie zum Beispiel ein französischsprachiges Kindermädchen oder einen Nachhilfelehrer („governor“ oder „gouvernante“) engagierten.²³ Es gab auch „freiberufliche“ Sprachlehrer („*maîtres de langues*“ oder „Sprachmeister“ genannt), die für mehrere Familien gleichzeitig arbeiten und u. a. von zu Hause aus unterrichten konnten.²⁴ Die öffentlichen Schulen dieser Sprachmeister waren in den Niederlanden als „französische Schulen“ bekannt und wurden zunehmend zu einer ernsthaften Konkurrenz für die Lateinschulen.²⁵ Im 18. und 19. Jahrhundert begannen die Lateinschulen daher zunehmend, auch moderne Sprachen anzubieten und legten damit den Grundstein für den Sprachlehrplan des modernen Gymnasiums.²⁶ Kurzum, der Lehrplan der Schulen hatte sich mehr oder weniger zwangsläufig an die veränderten Vorlieben ihrer Zielgruppe angepasst.

Ein weiteres deutliches Beispiel für dieses Phänomen ist die massive Bevorzugung des Englischen gegenüber dem Russischen unter den Schulkindern im ehemaligen Ostdeutschland nach dem Fall der Mauer.²⁷ Solche historischen Beispiele zeigen, dass die Planbarkeit des Status, des Korpus und des Erwerbs einer bestimmten Sprachvarietät nicht unbegrenzt ist, da man es immer mit bestehenden Ideen und Praktiken in der Gesellschaft zu tun hat. Im vorangegangenen Abschnitt habe ich angedeutet, dass die Bedeutung, Funktion und Legitimität der Schule als moderner Institution weitgehend darin bestehen, Hoffnungen und Versprechen über die Zukunft zu kanalisieren. Wenn die Menschen erwarten, dass eine Investition in die Schule dazu beiträgt, bestimmte Versprechungen für die Zukunft zu erfüllen (z. B. mehr

²⁰ Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak und Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, S. 32. Groningen: Passage Publishing House.

²¹ *Ibid.*

²² Für eine Diskussion über den Unterschied zwischen Deutsch und Niederländisch: siehe nächster Abschnitt.

²³ Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner*, S. 32–35. Gießen: Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Gießen.

²⁴ *Ibid.*, S. 35.

²⁵ Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak und Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, S. 33–34. Groningen: Passage Publishing House.

²⁶ *Ibid.*, S. 57. Siehe auch: Schroeder, Konrad. 2018. „Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History.“ *The Language Learning Journal* 46 (1): 32. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

²⁷ Fäcke, Christiane. 2021. „The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945.“ *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 55. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

wirtschaftliches oder symbolisches Kapital), sind sie eher bereit, sich kooperativ zu verhalten. Wenn sie hingegen nicht klar erkennen können, was eine Investition in die Schulbildung bringen soll (wie im Fall des Niederländischen im überwiegend französischsprachigen Teil des Vereinigten Königreichs der Niederlande oder des Russischen in den neuen Bundesländern), dann werden sie weniger kooperativ sein und eher nach alternativen Investitionen suchen (oder einfach nicht investieren). Kurz gesagt, eine wirksame Sprachenpolitik muss bis zu einem gewissen Grad mit den bestehenden Ideen und Praktiken resonieren.

Der einflussreiche Linguist Spolsky sah sich aufgrund ähnlicher Beobachtungen veranlasst, eine klare Unterscheidung zwischen den Konzepten der *Sprachenpolitik* und der *Sprachplanung* zu machen.²⁸ *Sprachplanung* (d. h. formale politische Maßnahmen wie z. B. ein Sprachengesetz) vermittelt seiner Ansicht nach ein unvollständiges Bild dessen, was Sprachenpolitik tatsächlich beinhaltet: *Sprachideologie* (gemeinsame Vorstellungen über Sprache) und *Sprachpraxis* (gemeinsame Muster im Sprachverhalten) spielen demnach eine ebenso wesentliche Rolle.²⁹ Spolskys Einfluss ist zum Teil auf die Handhabbarkeit dieses konzeptionellen Rahmens zurückzuführen, der hilft, Beobachtungen zur Sprachenpolitik (und zur Politik im Allgemeinen) genauer zu beschreiben und zu erklären. So könnte man beispielsweise argumentieren, dass König Wilhelm I. zwar eine Sprachplanung verfolgte, die darauf abzielte, Niederländisch als Nationalsprache des Vereinigten Königreichs der Niederlande zu fördern, sein Einfluss auf bestehende Sprachideologien und Sprachpraktiken im überwiegend französischsprachigen Süden jedoch begrenzt war. Darüber hinaus könnte man argumentieren, dass Wilhelm I. möglicherweise zu wenig Zeit hatte, um wirksam zu sein, denn vorherrschende Ideologien und Praktiken sind einfach schwieriger zu ändern als die Sprachplanung *an sich*.

Während meiner Doktorarbeit habe ich mich selbst an der Diskussion über das Konzept der *Sprachenpolitik* beteiligt.³⁰ Zum Teil inspiriert von der Arbeit der Anthropologin Brambilla³¹ und neueren Veröffentlichungen über so genannte „Sprachlandschaften“ („*linguistic landscapes*“),³² schlug ich vor, sich Sprachenpolitik als eine Landschaft mit verschiedenen historisch gewachsenen Schichten vorzustellen.

²⁸ Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁹ *Ibid.*, S. 5.

³⁰ Hovens, Daan. 2021. „Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland.“ *Language Policy* 20: 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

Siehe auch: Hovens, Daan. 2021. „Power Dynamics at Work: An Ethnography of a Multilingual Metal Foundry in the Dutch-German Borderland“. Doktorarbeit Universität Maastricht/LOT.

³¹ Brambilla, Chiara. 2015. „Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept.“ *Geopolitics* 20 (1): 14–34. <https://doi.org/10.1080/14650045.2014.884561>

³² Pütz, Martin und Neele Mundt (Hrsg.). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Eingriffe in diese Landschaft („*linguistic landscaping*“) sollten sich irgendwie auf diese Schichten beziehen, wobei eine komplette Umgestaltung wahrscheinlich zu ehrgeizig wäre. Die allgemeine Botschaft der Veröffentlichungen von anderen und von mir ist daher, keine unrealistisch hohen Erwartungen an die Politik zu stellen. Gleichzeitig bieten diese Veröffentlichungen einen konzeptionellen Rahmen, der es uns ermöglicht, genauer über die Ziele und Auswirkungen bestimmter politischer Maßnahmen zu sprechen und diese Ziele und Auswirkungen in einen realistischeren Erwartungsrahmen zu stellen. Schließlich kann man eine gebirgige Landschaft nicht plötzlich in eine Ebene verwandeln. Mit ausreichenden Mitteln und politischem Willen kann man jedoch zum Beispiel in eine Brücke oder eine Tunnelverbindung investieren.

Letztlich bieten die in diesem Abschnitt vorgestellten Konzepte auch einen Rahmen für die Erörterung der Sprachenpolitik auf europäischer und euregionaler Ebene. So scheint beispielsweise das sprachpolitische Ziel der Europäischen Union, dass die europäischen Bürger neben ihrer *Nationalsprache* mindestens zwei *Fremdsprachen* lernen sollen (eine Form der *Erwerbsplanung*),³³ in der Praxis kaum erreicht zu werden.³⁴ Eine mögliche Erklärung dafür ist neben der Tatsache, dass die Europäische Union nur über geringe Kompetenzen im Bereich der Sprachpolitik verfügt, dass das besagte sprachpolitische Ziel nicht ausreichend mit der bestehenden *Sprachpraxis* in Europa übereinstimmt, wo neben den *Nationalsprachen* viele *Minderheitensprachen* gesprochen werden (z. B. *Migrantensprachen* und *Dialekte*) und wo die Kommunikation auf verschiedene Weise erfolgt (z. B. durch *Lingua Receptiva* und *Code-Switching*), während diese Aspekte im *sprachideologischen* Rahmen der derzeitigen europäischen Ziele kaum anerkannt werden.³⁵ Kurz gesagt, eine realistischere europäische Sprachenpolitik sollte mehr mit diesen bestehenden Sprachpraktiken in Einklang stehen und somit das Potenzial haben, mehr europäische Bürger anzusprechen und einzubinden. Das Gleiche gilt für die Sprachpolitik der Euregionen, der Verbände für grenzüberschreitende regionale Zusammenarbeit in Europa, die ebenfalls an die bestehenden Praktiken und Ideen anknüpfen müssen, um so effektiv wie möglich zu sein. Die Ergebnisse dieses Forschungsberichts bieten dazu einige Instrumente.

³³ Europäischer Rat. 2002. „Presidency Conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002.“ Website der Europäischen Kommission. Abgerufen am 28. Juli 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

³⁴ Siehe auch Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije und Eva Vetter. 2013. „Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications.“ *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2): 183. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

³⁵ *Ibid.*, S. 179–215.

Im Falle der *lingua receptiva* spricht Person A eine andere Sprache (z. B. Niederländisch) als Person B (die z. B. Deutsch spricht), obwohl beide sich gut verstehen.

Beim *Code-Switching* beispielsweise verwenden die Gesprächspartner unterschiedliche Wörter, die in der Regel mit verschiedenen Sprachen verbunden sind, und verstehen sich dennoch gut.

2.3 Was ist eine Nachbarsprache? Die Bedeutung und Funktion der Benennung

Sprachideologie (gemeinsame Vorstellungen über Sprache) ist, wie bereits erwähnt, ein wesentlicher Bestandteil der Sprachpolitik und der Sprachbildungspolitik. In der Tat können die Vorstellungen, die die Menschen über Sprache haben, wie z. B. die Assoziation einer bestimmten Sprache mit wirtschaftlichem und symbolischem Kapital, wichtige Auswirkungen auf die Bereitschaft der Menschen haben, in das Erlernen dieser Sprache zu investieren. Die Bezeichnung, die die Menschen für eine bestimmte Sprache verwenden, wie z. B. „Deutsch“, „Dialekt“, „Fremdsprache“ oder „Nachbarsprache“, und die Frage, ob die Menschen überhaupt eine Bezeichnung verwenden, sind in dieser Hinsicht wichtige ideologische Indikatoren.³⁶ In diesem Abschnitt werde ich auf diese Punkte näher eingehen.

Zunächst einmal ist nicht klar, welches Sprachverhalten als „eine Sprache“ anerkannt wird und welches nicht, und wie genau sich eine Sprache von einer anderen unterscheidet. Ein deutliches Beispiel hierfür ist die Unterscheidung zwischen *Deutsch* und *Niederländisch* als zwei verschiedenen Sprachen. Lange Zeit wurde diese Unterscheidung nicht so scharf getroffen, wie es in den letzten etwa zweihundert Jahren üblich geworden ist. Der Begriff „Deutsch“, „Diets“ oder „Duutsch“ bedeutete ursprünglich „Volkssprache“ und wurde eher locker verwendet, um das gesamte „germanische“ Sprachverhalten auf dem europäischen Kontinent zu bezeichnen, im Gegensatz zum prestigeträchtigen französischen und lateinischen Sprachverhalten.³⁷ Die Begriffe „Niederdeutsch“ und „Niederländisch“ waren Varianten davon, die sich auf das germanische Sprachverhalten im flacheren, nördlichen Teil des Kontinents (einschließlich der Niederlande) bezogen, im Gegensatz zum „Hochdeutsch“ der höheren, südlichen Teile.³⁸ Die Tatsache, dass die Bezeichnungen „Deutsch“, „Niederdeutsch“ und „Niederländisch“ lange Zeit austauschbar verwendet wurden, zeigt, dass die mit ihnen verbundenen Sprachpraktiken noch nicht sehr streng unterschieden wurden.³⁹ Es ist auch zu bedenken, dass es ein *Dialektkontinuum* gab: Sprachvarietäten oder Dialekte, die an nahe beieinanderliegenden Orten gesprochen wurden, ähnelten sich tendenziell mehr als Sprachvarietäten, die an weiter voneinander entfernten Orten gesprochen wurden.⁴⁰ Abgesehen von dem Grad des damit verbundenen Kapitals kann dies erklären, warum bis zum 19. Jahrhundert in den Schulen in den niederländischen Ländern dem „Deutschen“ als „Fremdsprache“ kaum Aufmerksamkeit geschenkt

³⁶ Siehe auch: Krämer, Philipp, Ulrike Vogl und Leena Kolehmainen. 2022. „Was ist 'Language Making'?“ *International Journal of the Sociology of Language* 274: 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>

³⁷ Sisk, Noline van der (Zusammenstellung). 2010. „Duits (m.b.t. Duitsland).“ Etymologiebank. Abgerufen am 10. Juni 2023. <https://etymologiebank.nl/trefwoord/duits>

³⁸ Van der Wal, Marijke und Cor van Bree. 2012. *Geschiedenis van het Nederlands*, S. 186. Houten: Unieboek Publishers/Het Spectrum.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Siehe auch: Cornelissen, Georg. 2015. *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*, S. 57–59. Köln: Greven Verlag.

wurde, und warum umgekehrt in den Schulen in dem Gebiet, das wir heute als „Deutschland“ kennen, auch dem „Niederländischen“ als „Fremdsprache“ wenig oder gar keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde.⁴¹

Zweitens ist es im Laufe der Geschichte üblich geworden, bestimmte Formen des Sprachverhaltens zu standardisieren, zu regulieren und mit bestimmten Nationalstaaten zu verbinden (d. h. *Korpus-, Status- und Erwerbsplanung*; siehe vorheriger Abschnitt). Das bescheidene Aufkommen des Konzepts der *Nachbarsprache* scheint mit dem Aufkommen offizieller nationaler Standardsprachen einherzugehen. Wenn dieser Begriff verwendet wird, ist damit oft nicht die „Sprache eines Nachbarn“ im wörtlichen Sinne gemeint (die Sprache, die Ihr Nachbar nebenan spricht), sondern „die Sprache eines *nationalen* Nachbarn“ oder die offizielle Standardsprache eines benachbarten Nationalstaates. Eine andere Bedeutung, die häufig auftaucht, ist *Nachbarsprache* als eine „benachbarte“, d. h. eine sprachlich (eng) verwandte Sprache, die in der Regel auch eine offizielle Standardsprache ist. Deutliche Beispiele hierfür sind eine Reihe von Eindrücken, die ich bei einer Suche nach der frühen Verwendung des Begriffs *Nachbarsprache* in historischen Zeitungsarchiven Belgiens, Deutschlands und der Niederlande gewonnen habe,⁴² und die ich in einer Übersicht auf der nächsten Seite (Tabelle 1) dargestellt habe. Hier zeigt das Beispiel aus *La Meuse* gut, dass das Konzept der *Nachbarsprache* nicht nur die Nähe (als Alternative zur *Fremdsprache*) betont, sondern gleichzeitig auch die Distanz und Abgrenzung (im Gegensatz zur *Nationalsprache*). Das Beispiel aus *Het Nieuws van den Dag* zeigt außerdem sehr schön, wie sich die Bedeutung des Konzepts der *Nachbarsprache* im Laufe der Zeit ändern kann: In ihrem Meinungsbeitrag spricht Geertruida Carelsen von *drei* Nachbarsprachen (Deutsch, Französisch und Englisch) anstatt von *zwei* (Deutsch und Französisch, wie heute üblich). Es scheint also, dass Englisch als weit verbreitete *Lingua franca* den Status einer *Nachbarsprache* in den Niederlanden überschritten hat (eine Art ‚Brexite der Nachbarsprachen‘). Das Zitat aus dem *Düsseldorfer Volksblatt* ist abschließend ein klares Beispiel für die Verwendung von *Nachbarsprache* im Sinne von „sprachlich eng verwandte Sprache“ und zeigt auch ein frühes Beispiel für einen moralischen Appell über Kenntnisse der Nachbarsprache, die (bestimmte) Menschen haben sollen.

Alles in allem scheint die ideologische Ladung des Konzepts *Nachbarsprache* also darin zu bestehen, zwei Sprachvarietäten (wie Niederländisch und Deutsch) voneinander abzugrenzen, aber gleichzeitig auch eine gewisse geografische und/oder sprachliche Nähe zu betonen. Das Ausmaß, in dem Abgrenzung oder Nähe vorherrschen, variiert je nach Zeit, Ort und Situation. Auch die Auswirkungen auf die Bildung können

⁴¹ Siehe auch: Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak und Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, S. 28. Groningen: Uitgeverij Passage.

Und: Schroeder, Konrad. 2018. „Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History.“ *The Language Learning Journal* 46 (1): 31. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

⁴² Für historische Zeitungen aus Belgien habe ich die Archive von *BelgicaPress* (www.belgicapress.be) durchsucht, für Deutschland die Archive des *Deutschen Zeitungsportal*s (www.deutsche-digitale-bibliothek.de/newspaper) und für die Niederlande die Archive von *Delpher* (www.delpher.nl).

je nach Kontext unterschiedlich sein und reichen von der Nutzung der Nähe für pädagogische Zwecke⁴³ bis zur vollständigen Integration der Nachbarsprachen als Teil des ‚eigenen‘ nationalen Sprachenfachs.⁴⁴ Das Ausmaß, in dem in der Euregio Maas-Rhein in den Nachbarsprachenunterricht investiert wird, ist ein Thema, das im nächsten Kapitel ausführlich behandelt wird.

<u>Quelle</u>	<u>Kontext</u>	<u>Zitat</u>
Die wallonische Zeitung <i>La Meuse</i>, 1. Januar 1871	In Belgien gibt es Befürchtungen, dass die Flamen Teil des neuen Deutschen Reiches werden wollen. Die Zeitung zitiert einen flämischen Publizisten, der versucht, diese Bedenken zu zerstreuen.	„ <i>L'allemand, dit le publiciste flamingant, est pour nous une langue voisine, mais non une langue nationale.</i> “ ⁴⁵
Die niederländische Zeitung <i>Het Nieuws van den Dag</i>, 16. Januar 1899	Auf der Titelseite der Zeitung findet sich ein Meinungsbeitrag von Geertruida Carelsen (unter dem männlichen Pseudonym „George Zeemeeuw“), die dafür plädiert, die Zahl der modernen Fremdsprachenfächer an niederländischen Schulen nicht zu reduzieren.	„ <i>En bij het 'meer uitgebreid lager' en het 'middelbaar' onderwijs, waar de drie buurtalen nu eenmaal gerekend worden thuis te behooren, moge men haar toch in Beschavingsnaam de plaats laten, die zij in den loop der tijden veroverd hebben!</i> “ ⁴⁶
Deutsche Zeitung <i>Düsseldorfer Volksblatt</i>, 27. Juli 1899	In der Rubrik „ <i>Lokales und Provinzielles</i> “ gibt es eine Geschichte über eine Hochzeit in der Stadt Ohligs, die nicht stattfinden konnte, weil die Geburtsurkunde des Bräutigams auf Niederländisch verfasst war.	„ <i>(...) auf dem Standesamte einer Stadt von 20.000 Einwohnern sollte man so einfache Dokumente in dieser der eigenen so verwandten Nachbarsprache denn doch entziffern können (...).</i> “

Tabelle 1. Die Verwendung des Begriffs „Nachbarsprache“ in Zeitungen des 19. Jahrhunderts

⁴³ Siehe auch: Knopp, Eva und Sabine Jentges. 2022. „Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

⁴⁴ Dies geschieht in bescheidenem Umfang in Skandinavien im Rahmen von sprachlich eng verwandten Nachbarsprachen. Siehe auch: Steffensen, Tom. 2016. „Nabosprog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt.“ Doktorarbeit Universität von Roskilde.

⁴⁵ Übersetzung: „Deutsch, sagt der flämische Publizist, ist für uns eine Nachbarsprache, aber keine Nationalsprache.“

⁴⁶ Übersetzung: „Und in der ‚erweiterten Primar- und Sekundarstufe‘, wo die drei Nachbarsprachen nun einfach dazugehören, sollte man ihnen im Namen der Zivilisation den Platz lassen, den sie sich im Laufe der Zeit erobert haben!“

2.4 Empfehlungen und Überlegungen

Auf der Grundlage der in diesem Kapitel behandelten Inhalte möchte ich drei Empfehlungen und Überlegungen anstellen. Im letzten Kapitel dieses Forschungsberichts werde ich diese vertiefen und durch die empirischen Ergebnisse ergänzen, die in den folgenden Kapiteln diskutiert werden.

- **Setzen Sie realistische Erwartungen an die Sprachbildungspolitik.**

In der Geschichte der Bildungs- und Sprachenpolitik gibt es viele Momente der Ernüchterung. Vermeiden Sie Enttäuschungen und die damit verbundene Gefahr der Demoralisierung, indem Sie realistische Erwartungen an die Bildungs- und Sprachenpolitik stellen. Ein solches *Erwartungsmanagement* ist natürlich für Bildungsminister wichtig, aber auch für Schulleiter, Sprachverbände (wie die Académie Française, die Gesellschaft für deutsche Sprache und die Nederlandse Taalunie) und Mitarbeiter von Medienredaktionen und Verlagen, die sich zum Beispiel mit Sprachenpolitik beschäftigen.

- **Betrachten Sie die Schulen nicht als vom Rest der Gesellschaft getrennt.**

Sprachbildungspolitik kann nur dann wirksam sein, wenn sie in ausreichendem Maße mit Ideen und Praktiken in der übrigen (lokalen) Gesellschaft übereinstimmt. Investieren Sie daher in einen gewissen (eu)regionalen gesellschaftlichen Konsens darüber, was wünschenswerte Investitionen in die sprachliche Bildung sind. Stecken Sie außerdem nicht alle politische Energie in die Grund- und weiterführende Bildung, sondern auch in Weiterbildungseinrichtungen, Arbeitsplätze, Medien, Verlage, Sprach-, Kultur- und Sportvereine. Bedenken Sie außerdem, dass Sprachenlernen (teilweise) auch außerhalb der Schule stattfinden kann.

- **Seien Sie sich Ihrer ideologischen Position bewusst.**

Das Konzept der *Nachbarsprache* betont die Nähe, aber auch die Abgrenzung. Überlegen Sie, inwieweit dies zu Ihrer Vision passt. Was würden Sie zum Beispiel davon halten, wenn sich Kerkrade und Herzogenrath zu zweisprachigen (oder sogar zu drei- oder viersprachigen) niederländisch-deutschen Gemeinden erklären würden? Bedenken Sie auch, dass die Kenntnis der Nachbarsprache nicht immer in einem separaten, abgegrenzten Fach gelehrt werden muss, wenn dafür beispielsweise aus verschiedenen Gründen kein Platz im Lehrplan einer Schule ist. Ein typisches Merkmal von Schulen ist die Aufteilung des Wissens, einschließlich des Sprachwissens, auf verschiedene Fächer, aber innerhalb des Fachs Deutsch können Lehrer und Schüler beispielsweise auch auf verwandte Sprachen wie Niederländisch achten (und umgekehrt). Prüfen Sie als Bildungsminister, Schulleiter und/oder Sprachlehrer daher auch, inwieweit der Mehrsprachigkeit *innerhalb* der bestehenden Sprachfächer (mehr) Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

3. Obligatorische Sprachfächer und Wahlmöglichkeiten in der Euregio Maas-Rhein: Fakten und Zahlen

In diesem Kapitel erörtere ich die Stellung der verschiedenen Schulsprachen an weiterführenden Schulen in den Niederlanden, Deutschland (Nordrhein-Westfalen) und Belgien, insbesondere in den Regionen, die zusammen die Euregio Maas-Rhein bilden. Ich erläutere die verfügbaren Fakten und Zahlen zu den Sprachfächern und schließe mit einigen Empfehlungen für die Sprach- und Bildungspolitik.

3.1 Niederlande

Bildung ist eine nationale Angelegenheit in den Niederlanden. Die nationale Bildungspolitik gilt daher auch für die Schulen in Limburg, einer Provinz mit etwa 1,1 Millionen Einwohnern, zu der der ‚niederländische Teil‘ der Euregio Maas-Rhein gehört.⁴⁷ Die Grundschulbildung dauert im Prinzip acht Jahre und umfasst in der Regel das Alter von 4 bis 12 Jahren.⁴⁸ Nach der Primarschule werden die Schüler in drei Kategorien der weiterführenden Bildung eingeteilt: *vmbo* (vorbereitender beruflicher Unterricht), *havo* (‚höherer‘ allgemeiner Unterricht) und *vwo* (vorbereitender akademischer Unterricht). Die *vmbo*-Ausbildung dauert im Prinzip vier Jahre (Alter 12 bis 16 Jahre), die *havo*-Ausbildung fünf Jahre (Alter 12 bis 17 Jahre) und die *vwo*-Ausbildung sechs Jahre (Alter 12 bis 18 Jahre).⁴⁹ Wie die Bezeichnungen andeuten, ermöglicht ein *vmbo*-Diplom den Zugang zu einer Berufsausbildung, ein *havo*-Diplom den Zugang zu einer ‚höheren‘ Berufsausbildung und ein *vwo*-Diplom den Zugang zu einer Ausbildung an einer Universität.

Die Einteilung der Schüler erfolgt auf der Grundlage einer von den Grundschulen ausgesprochenen Schulempfehlung, die nach einem Test (nach ‚oben‘) angepasst werden kann.⁵⁰ Im Prinzip haben die Eltern keinen (direkten) Einfluss. Viele Schulen in den Niederlanden bieten sowohl *vmbo*- als auch *havo*- und *vwo*-Unterricht an⁵¹ und die Schüler können von *vmbo* zu *havo* und von *havo* zu *vwo* wechseln, was sich in der

⁴⁷ In den Niederlanden herrscht zwar *Bildungsfreiheit*, doch wenn es um das Schulsystem und das Angebot an Sprachfächern in weiterführenden Schulen geht, ist dies von relativ geringer Bedeutung. Siehe weiter: Van de Ven, Bob. 2015. „Netherlands.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 582. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

⁴⁸ *Ibid.*, S. 583.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Rijksoverheid. 2023. „Schooladvies toelating voortgezet onderwijs.“ Website der Rijksoverheid. Zugriff am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies> Die Änderungen rund um die Abschluss-/Übergangsprüfung, die ab dem Schuljahr 2023–2024 in Kraft treten, ändern im Übrigen nichts an den hier beschriebenen Grundsätzen der Einteilung.

⁵¹ Van de Ven, Bob. 2015. „Netherlands.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 594. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Praxis jedoch nicht immer als einfach erweist.⁵² Darüber hinaus leidet vmbo unter einem negativen Image: Es wird oft als eine Bildungskategorie für Schüler dargestellt, die bei havo und vwo ‚zu kurz kommen‘.⁵³ Trotzdem ist sie die größte der drei Kategorien: Im Schuljahr 2020–2021 haben beispielsweise 91.890 Schüler in den Niederlanden ein vmbo-Diplom erworben (51,7 %), 48.990 Schüler ein havo-Diplom (27,6 %) und 36.800 Schüler ein vwo-Diplom (20,7 %).⁵⁴ In der Provinz Limburg gab es im selben Schuljahr 5.030 vmbo-Absolventen (52,1 %), 2.610 havo-Absolventen (27,0 %) und 2.020 vwo-Absolventen (20,9 %).⁵⁵

In der Grundschule lernen die Schüler ab dem vorletzten Jahr (im Alter von ±11 Jahren) Englisch: Dies ist seit 1986 Pflicht.⁵⁶ Die Schulen haben auch die Möglichkeit, früher mit Englisch zu beginnen oder neben Englisch auch Deutsch oder Französisch zu unterrichten.⁵⁷ Nach Angaben von Nuffic, einer Organisation, die sich mit der Internationalisierung des Bildungswesens in den Niederlanden befasst, boten 2018 insgesamt 23 Grundschulen in Limburg Deutsch (7,0 % aller Schulen) und 12 Grundschulen Französisch (3,7 % aller Schulen) an.⁵⁸ Die Geografie scheint bei diesen Entscheidungen eine wichtige Rolle zu spielen: Die Schulen, die sich für Deutsch entschieden haben, lagen überwiegend im Osten Limburgs (in der Nähe von Deutschland), und die Schulen, die Französisch wählten, lagen überwiegend in und um Maastricht (in der Nähe von Wallonien).⁵⁹

⁵² Van de Werfhorst, Herman, Louise Elffers und Sjoerd Karsten (Hrsg.). 2015. *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*, S. 12. Meppel: Didactief Onderzoek.

⁵³ Van de Weerd, Pomme. 2022. „Being ‘the Lowest’: Models of Identity and Deficit Discourse in Vocational Education.“ *Ethnography and Education*: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

⁵⁴ Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). 2023. „Vo; examenkandidaten en gediplomeerden, onderwijssoort, woonregio.“ CBS StatLine. Zugriff am 24. Juni 2023. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85382NED>

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Onderwijsinspectie. 2019. „Leerlingprestaties voor het vak Engels aan het einde van de basisschool lopen flink uiteen.“ Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/11/08/leerlingprestaties-voor-het-vak-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-lopen-flink-uiteen>

⁵⁷ Rijksoverheid. 2023. „Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

⁵⁸ Nuffic. 2018. „Duits of Frans op de basisschool.“ Website Nuffic. Zugriff am 24. Juni 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/duits-of-frans-op-de-basisschool#alle-scholen-die-duits-of-frans-aanbieden>

Ich habe die Prozentsätze auf der Grundlage der Gesamtzahl von 328 Grundschulen in der Provinz Limburg berechnet. Siehe: Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. „Open onderwijsdata: Schoolvestigingen basisonderwijs.“ Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Zugriff am 24. Juni 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

⁵⁹ *Ibid.*

In der weiterführenden Schule bleiben die Fächer Niederländisch und Englisch in allen Schuljahren obligatorisch, sowohl für vmbo- als auch für havo- und vwo-Schüler.⁶⁰ Was die anderen Sprachen betrifft, so ist die Politik je nach Bildungskategorie unterschiedlich. Innerhalb der Kategorie vmbo gibt es eine Unterkategorie (das „berufliche Grundprogramm“), in der die Schüler keine weitere Sprache lernen müssen.⁶¹ Für die anderen vmbo-Schüler gilt, dass sie in den ersten beiden Schuljahren (12 bis 14 Jahre) neben Englisch eine zweite „moderne Fremdsprache“ lernen müssen, wobei die Schule wählen kann, ob sie Deutsch und/oder Französisch und/oder eine andere Option wie Spanisch anbietet.⁶² Welche Entscheidungen in diesem Zusammenhang getroffen werden, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, da es in den Niederlanden keine zentrale Aufzeichnung darüber gibt, welche (Sprach-)Fächer die Schüler während ihrer Schulzeit belegen.⁶³

Die Sprachfächer, in denen die Schüler am Ende ihrer Schulzeit Klausuren ablegen, geben jedoch einen Hinweis darauf. In den letzten beiden Jahren des vmbo ist die zweite moderne Fremdsprache nicht mehr obligatorisch,⁶⁴ aber es ist immer noch *möglich*, weiterhin eine zusätzliche Sprache zu lernen. Tabelle 2 (siehe unten) zeigt, dass mehr als ein Drittel (34,7 %) der vmbo-Abschlusschüler in Limburg im Schuljahr

⁶⁰ Rijksoverheid. 2023. „Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Rijksoverheid. 2023. „Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

Rijksoverheid. 2023. „Hoe zit het vmbo in elkaar?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

⁶³ E-Mail-Korrespondenz mit dem Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 20. April 2023.

Das europäische Statistikamt Eurostat verfügt zwar über einige Daten zu den Schulsprachen in Europa, einschließlich der Niederlande, aber diese Daten können nicht nach Schulkategorien (vmbo, havo, vwo) und nach Regionen aufgeschlüsselt werden, was sie für die Zwecke dieses Forschungsberichts schlecht geeignet macht. Siehe: Eurostat. 2023. „Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied.“ Abgerufen am 24. Juni 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01/default/table?lang=en

Für eine weitere Diskussion der Eurostat-Daten siehe auch: Boonen, Ute. K. und Henning Meredig. 2021. „Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme.“ In *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, herausgegeben von Sabine Jentges, S. 13–36. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

⁶⁴ Rijksoverheid. 2023. „Hoe zit het vmbo in elkaar?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

2021–2022 eine Klausur im Fach Deutsch abgelegt haben. Dies war deutlich mehr als in den Niederlanden insgesamt (21,6 %; siehe Tabelle 3 unten). In einer Grenzgemeinde wie Heerlen war der Prozentsatz sogar noch höher (41,9 %; siehe Tabelle 5 auf der nächsten Seite). Im Gegensatz dazu war Französisch als Klausurfach viel weniger verbreitet (3,4 %) und sogar weniger verbreitet als in den Niederlanden insgesamt (4,7 %). Wenn Sie jedoch die südlimburgischen Gemeinden Heerlen (7,2 %) und insbesondere Maastricht (10,2 %; siehe Tabellen 4 und 5 auf der nächsten Seite) näher betrachten, können Sie feststellen, dass der Prozentsatz der vmbo-Klausurschüler mit Französisch dort deutlich höher war, obwohl auch dort der Abstand zum Deutschen groß war. Spanisch scheint weder in Limburg noch in den Niederlanden insgesamt eine große Rolle zu spielen.

<u>Prüfungsfach</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Gesamt</u>	
Deutsch	1.656	34,7 %	991	39,5 %	1.151	60,1 %	3.798	41,3 %
Französisch	160	3,4 %	554	22,1 %	633	33,1 %	1.347	14,7 %
Spanisch	6	0,1 %	106	4,2 %	134	7,0 %	246	2,7 %
<u>Gesamt</u>	4.771	100 %	2.511	100 %	1.915	100 %	9.197	100 %

Tabelle 2: Die Gesamtzahl der Schüler, die im Schuljahr 2021–2022 in der **niederländischen Provinz Limburg** eine Klausur in einem der aufgeführten Sprachfächer ablegen.⁶⁵

<u>Prüfungsfach</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Gesamt</u>	
Deutsch	19.203	21,6 %	13.667	27,3 %	18.228	47,5 %	51.098	28,8 %
Französisch	4.164	4,7 %	9.014	18,0 %	13.909	36,2 %	27.087	15,3 %
Spanisch	571	0,6 %	1.995	4,0 %	3.065	8,0 %	5.631	3,2 %
<u>Gesamt</u>	88.891	100 %	50.155	100 %	38.379	100 %	177.425	100 %

Tabelle 3: Die Gesamtzahl der Schüler, die im Schuljahr 2021–2022 in den **Niederlanden** eine Klausur in einem der aufgeführten Sprachfächer ablegen.⁶⁶

⁶⁵ Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. „Open onderwijsdata: Examens.“ Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Zugriff am 22. Juni 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/examens.jsp

⁶⁶ *Ibid.*

<u>Prüfungsfach</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Gesamt</u>	
Deutsch	72	29,3 %	76	34,0 %	140	53,4 %	288	39,3 %
Französisch	25	10,2 %	59	26,3 %	87	33,2 %	171	23,4 %
Spanisch	-	-	-	-	-	-	-	-
<u>Gesamt</u>	246	100 %	224	100 %	262	100 %	732	100 %

Tabelle 4: Die Gesamtzahl der Schüler, die im Schuljahr 2021–2022 in der **Gemeinde Maastricht** eine Klausur in einem der aufgeführten Sprachfächer ablegen.⁶⁷

<u>Prüfungsfach</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Gesamt</u>	
Deutsch	314	41,9 %	169	42,6 %	171	63,3 %	654	46,2 %
Französisch	54	7,2 %	89	22,4 %	84	31,1 %	227	16,0 %
Spanisch	3	0,4 %	3	0,8 %	3	1,1 %	9	0,6 %
<u>Gesamt</u>	750	100 %	397	100 %	270	100 %	1.417	100 %

Tabelle 5: Die Gesamtzahl der Schüler, die im Schuljahr 2021–2022 in der **Gemeinde Heerlen** eine Klausur in einem der aufgeführten Sprachfächer ablegen.⁶⁸ Angesichts der höheren Anzahl von Schulen in Heerlen (9) im Vergleich zu Maastricht (3) ist die Zahl der Schüler hier auch höher.

In den ersten drei Jahren von havo und vwo (Alter 12 bis 15) müssen die Schüler neben Englisch zwei moderne Fremdsprachen lernen.⁶⁹ Im Prinzip sind dies Französisch und Deutsch, aber die Schulen können bei Bedarf eine der beiden Sprachen durch eine andere ersetzen, z. B. Spanisch.⁷⁰ Aus den Tabellen 2 und 3 geht hervor, dass dies in der Praxis nicht sehr häufig der Fall zu sein scheint: Als havo- und vwo-Klausurfach spielt Spanisch nur eine bescheidene Rolle.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Rijksoverheid. 2023. „Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

⁷⁰ *Ibid.* Übrigens können die Schulen entscheiden, ob sie Deutsch in der ersten oder zweiten Klasse (12 oder 13 Jahre) beginnen wollen.

In den letzten beiden Jahren des havo (Alter 15 bis 17) ist für die Mehrheit der Schüler nur noch Englisch obligatorisch: Eine zweite moderne Fremdsprache wird dann zum Wahlfach.⁷¹ Aus Tabelle 2 geht hervor, dass weniger als die Hälfte der havo-Abschlusschüler (39,5 %) in Limburg im Schuljahr 2021–2022 eine Klausur in Deutsch abgelegt haben und dass weniger als ein Viertel (22,1 %) eine Klausur in Französisch abgelegt haben, dass aber die Prozentsätze hier deutlich höher sind als in den Niederlanden insgesamt (27,3 % und 18,0 %; siehe Tabelle 3). Außerdem weist die Gemeinde Maastricht wiederum einen deutlich höheren Prozentsatz in Bezug auf Französisch auf (26,3 %; Tabelle 4).

In den letzten drei Jahren der vwo (15 bis 18 Jahre) müssen die Schüler neben Englisch eine zweite Sprache lernen.⁷² Die vwo hat in dieser Hinsicht zwei Unterkategorien: Atheneum und Gymnasium. Für Schüler des Atheneums muss die zweite Sprache eine moderne Sprache wie Französisch oder Deutsch sein, während Schüler des Gymnasiums Latein oder Altgriechisch lernen müssen. Darüber hinaus können die Schüler noch eine dritte Sprache als Wahlfach wählen. Tabelle 2 zeigt, dass sich die Mehrheit der vwo-Schüler in der Provinz Limburg (60,1 %) für Deutsch entscheidet, während ein Drittel (33,1 %) Französisch wählt. In Bezug auf Deutsch ist dieser Prozentsatz deutlich höher als in den Niederlanden insgesamt (47,5 %; siehe Tabelle 3). In Bezug auf Französisch ist der Prozentsatz jedoch in den Niederlanden insgesamt höher (36,2 %; Tabelle 3). Dies gilt sogar für Heerlen und Maastricht (Tabellen 4 und 5), wo der Prozentsatz für Französisch ungefähr auf dem gleichen Niveau liegt wie in der Provinz Limburg insgesamt. Was Latein und Altgriechisch betrifft, so sind die Prozentsätze in Limburg (17,1 % und 8,3 %) ähnlich hoch wie in den Niederlanden insgesamt (17,6 % und 7,9 %).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verfügbaren Daten zu den Niederlanden und der Provinz Limburg eine klare Schulsprachenhierarchie zeigen. Englisch ist als einzige obligatorische ‚Fremdsprache‘ sowohl in der Grund- als auch in der weiterführenden Schule unangefochten die Nummer eins. Mit einigem Abstand folgt Deutsch, das in allen Bildungskategorien die mit Abstand am häufigsten gewählte nicht-obligatorische Sprache ist. Darauf folgt, ebenfalls mit großem Abstand, Französisch, das nur in havo und vwo (wo weniger als die Hälfte aller Schüler hingehen) eine bedeutende Rolle zu spielen scheint. Andere Sprachen, wie z. B. Spanisch, scheinen keinen großen Raum einzunehmen. Interessant ist auch, dass die Schüler in Limburg mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit Deutsch als Prüfungsfach wählen. Das Muster in Bezug auf Französisch ist weniger eindeutig, wobei die vmbo-Schüler in Heerlen und Maastricht und die havo-Schüler in Maastricht relativ häufig Französisch wählen.

⁷¹ Nur Studenten, die das Profil „Kultur und Gesellschaft“ wählen, müssen neben Englisch noch eine zweite moderne Fremdsprache lernen. Siehe: Rijksoverheid. 2023. „Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

⁷² *Ibid.*

3.2 Deutschland: Nordrhein-Westfalen

Bildungspolitik ist in Deutschland keine nationale Angelegenheit, sondern eine Angelegenheit der Bundesländer.⁷³ In diesem Abschnitt gehe ich auf die Politik und die Situation in Nordrhein-Westfalen ein, einem Bundesland mit etwa 18 Millionen Einwohnern, zu dem der ‚deutsche Teil‘ der Euregio Maas-Rhein gehört. Die Grundschulbildung in Nordrhein-Westfalen dauert wie in den meisten deutschen Bundesländern im Prinzip vier Jahre und umfasst in der Regel die Altersgruppe von 6 bis 10 Jahren.⁷⁴ Nach Abschluss der Grundschule werden die Schüler in verschiedene weiterführende Schulkategorien eingeteilt.⁷⁵ Die genauen Kategorien und ihre Merkmale variieren von Bundesland zu Bundesland, wobei viele erkennbare Bezeichnungen hier wie da verwendet werden.

Das Land Nordrhein-Westfalen verfügt zunächst über die drei traditionellen Kategorien des deutschen Schulsystems, die in der Regel in getrennten Schulen untergebracht sind: die *Hauptschule*, die *Realschule* und das *Gymnasium*. Die *Hauptschule* dauert in der Regel sechs Jahre (Alter 10 bis 16 Jahre) und zeichnet sich durch eine überwiegend berufsorientierte Ausbildung aus.⁷⁶ Die *Realschule* dauert ebenfalls sechs Jahre (Alter 10 bis 16 Jahre) und ist durch eine Mischung aus berufsorientierter und allgemeiner Bildung gekennzeichnet.⁷⁷ Das *Gymnasium* besteht aus einer fünf- oder sechsjährigen Unterstufe (Alter 10 bis 15/16 Jahre) und einer dreijährigen Oberstufe (Alter 15/16 bis 18/19 Jahre) und zeichnet sich durch eine allgemeine Bildung aus.⁷⁸ Nach erfolgreichem Abschluss führt die *gymnasiale Oberstufe* zum *Abitur*, das den Zugang zur Hochschulbildung in Deutschland ermöglicht.⁷⁹

⁷³ Siehe auch: Döbert, Hans. 2015. „Germany.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 312. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

⁷⁴ *Ibid.*, S. 318–319. Speziell für Nordrhein-Westfalen, siehe: Bildungsland NRW. 2023. „Schulformen“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>

⁷⁵ Döbert, Hans. 2015. „Germany.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 319. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

⁷⁶ Bildungsland NRW. 2023. „Hauptschule“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule>

⁷⁷ Bildungsland NRW. 2023. „Realschule“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/realschule>

⁷⁸ Bildungsland NRW. 2023. „Gymnasium“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium>

⁷⁹ Döbert, Hans. 2015. „Germany.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 321. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Die frühe Aufteilung der Kinder im traditionellen deutschen Schulsystem ist eines der meistdiskutierten Themen der Bildungspolitik in den verschiedenen Bundesländern.⁸⁰ Infolgedessen hat sich seit den 1960er Jahren die *Gesamtschule* herausgebildet, eine Schulkategorie, die Schüler verschiedener ‚Niveaus‘ (teils in denselben Klassen, teils in Klassen verschiedener Niveaus) zusammenführt und es ihnen ermöglicht, in derselben Schule verschiedene Arten von Abschlüssen zu erwerben.⁸¹ Die *Gesamtschule* in Nordrhein-Westfalen hat eine sechsjährige Unterstufe (10 bis 16 Jahre) und eine dreijährige gymnasiale Oberstufe (16 bis 19 Jahre) für Schüler, die das *Abitur* anstreben.⁸² Außerdem gibt es in Nordrhein-Westfalen seit 2011 die *Sekundarschule*, die viele Ähnlichkeiten mit der *Gesamtschule* aufweist, aber keine (eigene) Oberstufe hat.⁸³ Des Weiteren ist heute ein stärkerer ‚Durchlauf‘ zwischen den traditionellen Kategorien möglich, zum Beispiel durch das *Berufskolleg*, das sowohl berufsorientierte Oberstufenkurse als auch die Möglichkeit bietet, (nachträglich) bestimmte Sekundarschulabschlüsse (einschließlich des *Abiturs*) zu erwerben.⁸⁴

Die Wahl einer bestimmten Schulkategorie in Nordrhein-Westfalen liegt grundsätzlich bei den Eltern der Schüler.⁸⁵ Obwohl die Grundschule eine Empfehlung ausspricht, entscheiden letztendlich die Eltern, wo sie ihr Kind anmelden.⁸⁶ Wenn die Eltern beschließen, ihr Kind in einer anderen als der empfohlenen Schulkategorie anzumelden, sind sie jedoch verpflichtet, an einem Beratungsgespräch mit der vorgesehenen Schule teilzunehmen.⁸⁷ Die ersten beiden Jahre der weiterführenden Schulen (10. bis 12. Lebensjahr) gelten weiterhin als „*Erprobungsstufe*“, nach der die Schule entscheidet, ob die Schüler die

⁸⁰ *Ibid.*, S. 322–323.

⁸¹ *Ibid.*, S. 323.

⁸² Bildungsland NRW. 2023. „Gesamtschule“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule>

⁸³ Bildungsland NRW. 2023. „Sekundarschule“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

Die Sekundarschule ist eine Besonderheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie ist das Ergebnis eines politischen Kompromisses zwischen Befürwortern und Gegnern der Einteilung der Schüler in verschiedene Schulkategorien. Siehe auch: Diehl, Jörg. 2011. „Alles kann, nichts muss: Schulfrieden in NRW“. *SPIEGEL Panorama*. Abgerufen am 7. Juni 2023. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulfrieden-in-nrw-alles-kann-nix-muss-a-775362.html>

⁸⁴ Bildungsland NRW. 2023. „Berufskolleg“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/berufskolleg>

⁸⁵ Bildungsland NRW. 2023. „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 11 Grundschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.*

Ausbildung in der gewählten Schulkategorie fortsetzen können.⁸⁸ Eine Folge dieser Praktiken ist, dass die Zahl der Schüler an der *Hauptschule*, einer Schulkategorie, die wie die *vmbo* in den Niederlanden mit einem negativen Image zu kämpfen hat, seit Jahren rückläufig ist, mit dem Ergebnis, dass mehrere *Hauptschulen* nun in *Sekundarschulen* oder *Gesamtschulen* aufgehen.⁸⁹ Tabelle 6 (siehe unten) vermittelt einen Eindruck von der Verteilung der Anzahl der Schulen und Schüler pro Schulart in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2021–2022. Diese Übersicht zeigt deutlich, dass das *Gymnasium* die beliebteste Schulkategorie ist, gefolgt von der *Gesamtschule* und mit einigem Abstand zur *Realschule*.

<u>Schulkategorie</u>	<u>Anzahl der Schulen</u>		<u>Anzahl der Schüler</u>	
<i>Hauptschule</i>	174	10,6 %	49.041	4,3 %
<i>Realschule</i>	379	23,0 %	199.563	17,4 %
<i>Sekundarschule</i>	114	6,9 %	54.238	4,7 %
<i>Gesamtschule</i> - nur Unterstufe - nur Oberstufe	358	21,7 %	343.461 - 279.401 - 64.060	30,0 % - 24,4 % - 5,6 %
<i>Gymnasium</i> - nur Unterstufe - nur Oberstufe	623	37,8 %	499.080 - 315.024 - 184.056	43,6 % - 27,5 % - 16,1 %
<u>Gesamt</u>	1.648	100,0 %	1.145.383	100,0 %

Tabelle 6: Die Anzahl der Schulen und Schüler nach Kategorie der weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2021–2022. *Nicht* in dieser Übersicht enthalten sind die *Berufskollegs* (siehe vorherige Seite), die *Förderschulen* und *Schulen für Kranke*, die *PRIMUS-Schulen* und die *Freien Waldorfschulen*, die *Weiterbildungskollegs* und die ‚Testversion‘ der *Gemeinschaftsschule*.⁹⁰

⁸⁸ Bildungsland NRW. 2023. „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 13 Erprobungsstufe.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023.
<https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

⁸⁹ Döbert, Hans. 2015. „Germany.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 327. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham. Siehe auch: Landtag Intern. 2011. „Hauptsache Schule: Die Hauptschule hat ein Imageproblem. Was ist zu tun?“ *Landtag Intern* 2011 (4): 4.
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=ZLANIN114%7C4%7C4>

⁹⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, S. 11–12. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Seit dem Schuljahr 2021–2022 ist Englisch in Nordrhein-Westfalen ab der 3. Klasse der Grundschule (Alter 8 Jahre) ein Pflichtfach.⁹¹ Zuvor war Englisch bereits ab der 1. Klasse der Grundschule (Alter 6 Jahre) Pflichtfach. Die nordrhein-westfälische Regierung beschloss jedoch, diese Politik zu ändern, mit dem Argument, dass Deutsch und Mathematik stärker berücksichtigt werden müssen, bevor mit der ersten *Fremdsprache* begonnen wird.⁹² Nach Abschluss der Grundschule ist das Fach Englisch in allen Kategorien der weiterführenden Schule bis einschließlich des letzten Jahres weiterhin Pflichtfach.⁹³ In den *Hauptschulen* wird in vielen Fällen keine andere Fremdsprache als Englisch unterrichtet, obwohl sie die Möglichkeit haben, bei Bedarf Französisch oder Niederländisch anzubieten.⁹⁴ Tabelle 7 und Tabelle 9 (siehe unten und nächste Seite) zeigen, dass nur wenige *Hauptschulen* von dieser Möglichkeit Gebrauch machen.

<u>Schulkategorie</u>	<u>Schulen: insgesamt</u>	<u>Schulen: Französisch-Angebot</u>		<u>Gezählte Anzahl von Teilnehmern</u>
Hauptschule	174	6	3,4 %	187
Realschule	379	361	95,3 %	29.049
Sekundarschule	114	102	89,5 %	5.810
Gesamtschule	358	314	87,7 %	32.963
Gymnasium	623	620	99,5 %	139.976
<u>Gesamt</u>	1.648	1.403	85,1 %	207.985

Tabelle 7: Die Anzahl der Schulen pro weiterführender Schule in Nordrhein-Westfalen, die im Schuljahr 2021–2022 das Fach **Französisch** angeboten haben, sowie die Summe der Teilnehmerzahlen aller Französisch-Fächer pro Schulkategorie. Da die Schüler mehr als ein Französisch-Fach gleichzeitig belegen können, können keine Prozentsätze in Bezug auf die Teilnehmer berechnet werden.⁹⁵

⁹¹ Bildungsland NRW. 2023. „Masterplan Grundschule“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 29. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/masterplan-grundschule>

⁹² *Ibid.*

⁹³ Bildungsland NRW. 2023. „Schulformspezifische rechtliche Regelungen“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, S. 72. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

<u>Schulkategorie</u>	<u>Schulen: insgesamt</u>	<u>Schulen: Spanisch-Angebot</u>		<u>Gezählte Anzahl von Teilnehmern</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0 %	0
<i>Realschule</i>	379	11	2,9 %	808
<i>Sekundarschule</i>	114	71	62,3 %	3.598
<i>Gesamtschule</i>	358	295	82,4 %	53.416
<i>Gymnasium</i>	623	486	78,0 %	68.487
<u>Gesamt</u>	1.648	863	52,4 %	126.309

Tabelle 8: Die Anzahl der Schulen pro weiterführender Schule in Nordrhein-Westfalen, die im Schuljahr 2021–2022 das Fach **Spanisch** angeboten haben, sowie die Summe der Teilnehmerzahlen aller Spanisch-Fächer pro Schulkategorie. Da die Schüler mehr als ein Spanisch-Fach gleichzeitig belegen können, können keine Prozentsätze in Bezug auf die Teilnehmer berechnet werden.⁹⁶

<u>Schulkategorie</u>	<u>Schulen: insgesamt</u>	<u>Schulen: Niederländisch-Angebot</u>		<u>Gezählte Anzahl von Teilnehmern</u>
<i>Hauptschule</i>	174	2	1,1 %	19
<i>Realschule</i>	379	23	6,1 %	2.012
<i>Sekundarschule</i>	114	13	11,4 %	630
<i>Gesamtschule</i>	358	58	16,2 %	9.663
<i>Gymnasium</i>	623	46	7,4 %	5.635
<u>Gesamt</u>	1.648	142	8,6 %	17.959

Tabelle 9. Die Anzahl der Schulen pro Sekundarschulklasse in Nordrhein-Westfalen, die im Schuljahr 2021–2022 das Fach **Niederländisch** angeboten haben, sowie die Summe der Teilnehmerzahlen aller Niederländisch-Fächer pro Schulklasse. Da Schüler mehr als ein Niederländisch-Fach gleichzeitig belegen können, können keine Prozentsätze in Bezug auf die Teilnehmer berechnet werden.⁹⁷

⁹⁶ *Ibid.*, S. 73.

⁹⁷ *Ibid.*

<u>Schulkategorie</u>	<u>Schulen: insgesamt</u>	<u>Schulen: Italienisch-Angebot</u>		<u>Gezählte Anzahl von Teilnehmern</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0 %	0
<i>Realschule</i>	379	6	1,6 %	247
<i>Sekundarschule</i>	114	6	5,3 %	329
<i>Gesamtschule</i>	358	56	15,6 %	6.180
<i>Gymnasium</i>	623	114	18,3 %	8.637
<u>Gesamt</u>	1.648	182	11,0 %	15.393

Tabelle 10: Die Anzahl der Schulen pro Sekundarschulklasse in Nordrhein-Westfalen, die das Fach **Italienisch** im Schuljahr 2021–2022 angeboten haben, sowie die Summe der Teilnehmerzahlen aller Italienisch-Fächer pro Schulklasse. Da die Schüler mehr als ein Italienisch-Fach gleichzeitig belegen können, können keine Prozentsätze in Bezug auf die Teilnehmer berechnet werden.⁹⁸

<u>Schulkategorie</u>	<u>Schulen: insgesamt</u>	<u>Schulen: Latein-Angebot</u>		<u>Gezählte Anzahl von Teilnehmern</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0 %	0
<i>Realschule</i>	379	1	0,3 %	15
<i>Sekundarschule</i>	114	4	3,5 %	97
<i>Gesamtschule</i>	358	206	57,5 %	15.035
<i>Gymnasium</i>	623	618	99,2 %	100.157
<u>Gesamt</u>	1.648	829	50,3 %	115.304

Tabelle 11. Die Anzahl der Schulen pro Sekundarschulklasse in Nordrhein-Westfalen, die das Fach **Latein** im Schuljahr 2021–2022 angeboten haben, sowie die Summe der Teilnehmerzahlen aller Latein-Fächer pro Schulklasse. Da die Schüler mehr als ein Latein-Fach gleichzeitig belegen können, können keine Prozentsätze in Bezug auf die Teilnehmer berechnet werden.⁹⁹

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ *Ibid.*

Schüler, die eine *Realschule* besuchen, müssen in der 6. Klasse (11 Jahre) neben Englisch eine zweite Fremdsprache wählen.¹⁰⁰ In der Regel ist dies Französisch, aber manchmal können die Schüler auch zwischen Französisch und einer anderen Sprache wählen, z. B. Spanisch, Italienisch oder, in Orten nahe der niederländischen Grenze, Niederländisch.¹⁰¹ In der Jahrgangsstufe 7 (12 Jahre) können die Schüler dann wählen, ob sie diese Sprache weiterführen wollen oder ob sie stattdessen ein anderes Fach (wie z. B. Informatik) wählen möchten.¹⁰² Tabelle 7 bestätigt, dass fast alle *Realschulen* in der Tat Französisch anbieten, jedoch ist die Gesamtzahl der Teilnehmer an Französisch-Fächern angesichts der Gesamtzahl der *Realschüler* (199.563; siehe Tabelle 6) nicht sehr hoch. Viele Schüler scheinen also in der 7. Klasse das Fach Französisch gegen etwas anderes einzutauschen. Aus den Tabellen 8 und 9 geht ferner hervor, dass nur wenige *Realschulen* von der Möglichkeit Gebrauch machen, Spanisch oder Niederländisch als zusätzliches Wahlfach anzubieten, obwohl es bemerkenswert ist, dass die Zahl der *Realschulen*, die Niederländisch anbieten (23), mehr als doppelt so hoch ist wie die Zahl derer, die Spanisch anbieten (11). Sechs *Realschulen* bieten außerdem Italienisch an (Tabelle 10).

Schüler, die eine *Sekundarschule* oder eine *Gesamtschule* besuchen, haben in der Jahrgangsstufe 7 (12 Jahre) die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache zu wählen, die aber nicht obligatorisch ist: Sie können auch ein nichtsprachliches Fach (wie Informatik) wählen.¹⁰³ In der Jahrgangsstufe 9 (14 Jahre) haben sie erneut die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache oder sogar eine dritte Fremdsprache zu wählen (wenn sie zuvor auch ein Sprachfach gewählt haben), aber auch wieder ein nichtsprachliches Fach.¹⁰⁴ Nur Schüler, die das *Abitur* ablegen wollen, sind verpflichtet, irgendwann eine zweite Fremdsprache in der Schule zu lernen, aber sie können damit bis zum Beginn der Sekundarstufe II (Alter 17) warten, wenn sie möchten.¹⁰⁵ Welche Sprachfächer *Sekundarschulen* und *Gesamtschulen* darüber hinaus anbieten, variiert etwas, aber wie die Tabellen 7 und 8 zeigen, gehören Französisch und Spanisch in den allermeisten Fällen zur Auswahl. Außerdem sind *Sekundarschulen* und *Gesamtschulen* die beiden Schulkategorien, in denen Niederländisch

¹⁰⁰ Bildungsland NRW. 2023. „Schulformspezifische rechtliche Regelungen“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023.

<https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Bildungsland NRW. 2023. „Schulformspezifische rechtliche Regelungen“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023.

<https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

Siehe auch: Bildungsland NRW. 2023. „Sekundarschule“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*

relativ häufig als Wahlfach angeboten wird (Tabelle 9). Im Vergleich dazu wird Italienisch an *Sekundarschulen* und *Gesamtschulen* weniger häufig angeboten als Niederländisch (Tabelle 10). Latein wird an *Sekundarschulen* ebenfalls seltener angeboten, an *Gesamtschulen* jedoch häufiger als Niederländisch (Tabelle 11).

Schließlich ist das *Gymnasium* die einzige Schulkategorie in Nordrhein-Westfalen, in der eine zweite Fremdsprache neben Englisch in fast der gesamten Sekundarstufe I Pflicht ist.¹⁰⁶ Die Schulen können wählen, ob sie mit dieser Sprache in Klasse 5 (10 Jahre) oder in Klasse 6 (11 Jahre) beginnen, aber in beiden Fällen bleibt die zweite Fremdsprache bis zum Ende der Sekundarstufe I (15/16 Jahre) obligatorisch.¹⁰⁷ In den Jahrgangsstufen 8 (13 Jahre) und 10 (15 Jahre) können die Schüler zusätzlich eine dritte und eventuell sogar eine vierte Fremdsprache wählen, die jedoch nicht verpflichtend ist.¹⁰⁸ Die Wahlmöglichkeiten am *Gymnasium* umfassen auch fast immer Französisch und Latein, während Spanisch ebenfalls üblich ist (siehe Tabellen 7, 8 und 11). Auffällig ist auch, dass Italienisch an relativ vielen *Gymnasien* angeboten wird (Tabelle 10). Dies könnte mit der Verwandtschaft zwischen Italienisch und Latein zu tun haben, das am *Gymnasium* traditionell eine starke Stellung einnimmt. Die Konkurrenz zwischen Latein und Italienisch kann auch erklären, warum Niederländisch an *Gymnasien* relativ seltener angeboten wird als an *Sekundarschulen* und *Gesamtschulen* (Tabelle 9).

Zusammenfassend zeigen die verfügbaren Daten zu Nordrhein-Westfalen eine klare Sprachenhierarchie, wobei Englisch als einzige Pflichtsprache in allen Schulkategorien und in allen Jahrgängen unangefochten an erster Stelle steht. Mit einigem Abstand folgt Französisch, das mit Ausnahme der *Hauptschulen* an fast allen weiterführenden Schulen angeboten wird, was jedoch nicht garantiert, dass die Schüler diese Sprache auch wählen (wenn sie nicht verpflichtend ist). Spanisch wird darüber hinaus häufig an *Sekundarschulen*, *Gesamtschulen* und *Gymnasien* angeboten, während Latein eine starke Stellung an *Gesamtschulen* und *Gymnasien* einnimmt, die insgesamt eine (große) Mehrheit der Schüler in Nordrhein-Westfalen besuchen. Was die anderen Sprachen betrifft, so konkurrieren Niederländisch und Italienisch um den Titel „der Beste der Übrigen“, wobei Italienisch eine stärkere Position am *Gymnasium* hat, während Niederländisch in den anderen Schulkategorien etwas besser abschneidet. Darüber hinaus scheint die Geografie im Falle des Niederländischen eine wichtige Rolle zu spielen, da es fast ausschließlich in Schulen nahe der niederländischen Grenze angeboten wird. Detailliertere Daten zu bestimmten (Unter-)Regionen könnten dieses Bild weiter bereichern.

¹⁰⁶ Bildungsland NRW. 2023. „Schulformspezifische rechtliche Regelungen“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*

3.3 Belgien: die Flämische, Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft

Seit der dritten belgischen Staatsreform (1988–1989) ist das Bildungswesen keine nationale Angelegenheit mehr, sondern eine Angelegenheit der drei Gemeinschaften Belgiens, d. h. der Flämischen, der Französischen und der Deutschsprachigen Gemeinschaft.¹⁰⁹ Die Zuständigkeiten dieser Gemeinschaften hängen mit dem Ort zusammen, an dem man sich befindet (das *Territorialitätsprinzip*). Die Zuständigkeiten der Flämischen Gemeinschaft erstrecken sich auf die Flämische Region (ca. 6,7 Millionen Einwohner) und die offiziell zweisprachige Region Brüssel-Hauptstadt (ca. 1,2 Millionen Einwohner); die Zuständigkeiten der Französischen Gemeinschaft erstrecken sich auf den größten Teil der Wallonischen Region (ca. 3,6 Millionen Einwohner) und auch auf die Region Brüssel-Hauptstadt; die Zuständigkeiten der Deutschsprachigen Gemeinschaft erstrecken sich auf eine Reihe von Gemeinden im Osten der Wallonischen Region (mit einer Gesamtbevölkerung von knapp 80.000).¹¹⁰ Eine Besonderheit der Euregio Maas-Rhein ist, dass sie sowohl Teile der Flämischen und Französischen Gemeinschaft als auch die gesamte Deutschsprachige Gemeinschaft umfasst. Hier treffen also die drei belgischen Bildungssysteme aufeinander, die aufgrund ihrer Vergangenheit noch viele ähnliche Merkmale und Bezeichnungen aufweisen, sich aber gleichzeitig aufgrund der Bildungsreformen auf Gemeinschaftsebene immer mehr voneinander entfernen.

Die Dauer der Grund- und der weiterführenden Schule ist in den drei belgischen Gemeinschaften gleich: Die Grundschule dauert im Prinzip sechs Jahre und umfasst in der Regel das Alter von 6 bis 12 Jahren,¹¹¹ während die weiterführende Schule im Prinzip sechs oder sieben Jahre dauert und in der Regel das Alter von 12 bis 18 oder 19 Jahren umfasst.¹¹² Eine weitere (noch) bestehende Gemeinsamkeit ist, dass

¹⁰⁹ Siehe auch: Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. „Belgium.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 100. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

¹¹⁰ Für Bevölkerungszahlen, siehe: Statbel. 2023. „Structuur van de bevolking.“ Statbel: België in cijfers. Abgerufen am 1. Juni 2023. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

¹¹¹ Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. „Kleuteronderwijs en lager onderwijs.“ Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Zugriff am 1. Juli 2023. https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

¹¹² Für weiterführende Schulen in der Flämischen Gemeinschaft, siehe: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Het voltijds gewoon secundair onderwijs.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 1. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Für weiterführende Schulen in der Französischen Gemeinschaft, siehe: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice.“ Enseignement.be. Zugriff am 1. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>

Für weiterführende Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, siehe: Ostbelgien. 2023. „Schulsystem“. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Abgerufen am 1. Juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2186/4270_read-31601/

die weiterführende Schule in drei verschiedene ‚Phasen‘ von jeweils zwei Jahren unterteilt ist, die in der Flämischen Gemeinschaft als ‚*graden*‘, in der Französischen Gemeinschaft als ‚*degrés*‘ und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft als ‚*Stufen*‘ bezeichnet werden, und an die sich am Ende der weiterführenden Schulen möglicherweise ein zusätzliches, siebtes Jahr anschließt.¹¹³

In der ersten Phase (Alter 12 bis 14 Jahre) werden die Schüler in der Regel in zwei Gruppen eingeteilt, von denen eine nur den Schülern offensteht, die am Ende der Grundschulzeit ein bestimmtes Zertifikat erworben haben, das in der Flämischen Gemeinschaft „*getuigschrift basisonderwijs*“,¹¹⁴ in der Französischen Gemeinschaft „*Certificat d'Études de Base*“ (CEB)¹¹⁵ und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft „*Grundschulabschlusszeugnis*“ genannt wird.¹¹⁶ In den darauffolgenden Phasen (14 bis 18/19 Jahre) können die Schüler aus verschiedenen Bildungskategorien wählen, wobei einige Kategorien eher allgemeinbildend und als Vorbildung für eine weitere Ausbildung gedacht sind, während andere eher berufsorientiert sind.¹¹⁷ Die Wahl, die die Schüler treffen können, hängt von ihren Schulergebnissen ab. Wie genau das festgelegt wird, ist von Gemeinschaft zu Gemeinschaft unterschiedlich.¹¹⁸ Lange Zeit war Belgien insofern einzigartig, als es hier keine obligatorischen zentralen Prüfungen gab: Die meisten Schulen hatten

¹¹³ *Ibid.* In der Französischen Gemeinschaft wird die erste Phase möglicherweise drei Jahre dauern. Siehe: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Le tronc commun, un nouveau parcours d'apprentissage.“ Enseignement.be. Zugriff am 7. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913>

¹¹⁴ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Zugriff am 1. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs>

¹¹⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Épreuve externe certificative - CEB.“ Enseignement.be. Zugriff am 1. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=392>

¹¹⁶ Ostbelgien. 2023. „Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG.“ Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Zugriff am 1. Juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599/

¹¹⁷ Siehe auch die Hinweise in Fußnote 112.

¹¹⁸ Für das System in der Flämischen Gemeinschaft, siehe auch: Eurydice. 2023. „Belgium - Flemish Community: 6.3 Assessment in the first stage of secondary education.“ European Commission. Zugriff am 2. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/assessment-first-stage-secondary-education>

Für das System in der Französischen Gemeinschaft, siehe auch: „Belgium - French Community: 6.3 Assessment in general lower secondary education.“ European Commission. Zugriff am 2. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education>

Für das System in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, siehe auch: Eurydice. 2023. „Belgium - German-Speaking Community: 6.3 Assessment in general secondary education.“ European Commission. Zugriff am 2. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/assessment-general-secondary-education>

ein sehr hohes Maß an Autonomie, wie sie die Fächer prüfen wollten.¹¹⁹ In jüngster Zeit wurde diese Autonomie jedoch etwas eingeschränkt: Die Französische Gemeinschaft hat nun zentrale Prüfungen für die Grund- und weiterführende Schule eingeführt¹²⁰ und die Flämische Gemeinschaft wird dies ab dem Schuljahr 2023–2024 ebenfalls tun,¹²¹ so dass nur noch die Deutschsprachige Gemeinschaft ohne zentrale Prüfungen ist. Ansonsten haben die Eltern in allen Gemeinschaften relativ wenig (direkten) Einfluss auf die Wahlmöglichkeiten ihres Kindes, wobei sie gegen eine Schulbeurteilung Einspruch erheben können.¹²²

Im Schuljahr 2020–2021 besuchten 124.716 Schüler (42,9 %) in der zweiten und dritten Stufe der weiterführende Schule in der Flämischen Gemeinschaft eine allgemeinbildende Schule, während 70.841 Schüler (24,4 %) eine berufsbildende Schule besuchten und 95.307 Schüler eine Kombination aus beiden Schulformen (technische oder künstlerische Ausbildung; 32,8 %).¹²³ Im selben Schuljahr besuchten 138.974 Schüler (57,7 %) in der zweiten und dritten Stufe der weiterführende Schule in der französischsprachigen Gemeinschaft eine allgemeinbildende Schule, während 102.021 Schüler (42,3 %) eine Berufsschule besuchten.¹²⁴ In der Deutschsprachigen Gemeinschaft besuchten im Schuljahr 2022–2023 insgesamt 2.874 Schüler (65,2 %) eine allgemeinbildende Schule, 645 Schüler (14,6 %) eine berufsbildende Schule und 889 Schüler (20,2 %) eine technische Schule, die entweder eher allgemeinbildend oder eher berufsbildend

¹¹⁹ Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. „Belgium.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 105. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

¹²⁰ Siehe auch Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Évaluations externes certificatives“. Enseignement.be. Zugriff am 2. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

¹²¹ Vlaamse overheid. 2023. „Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe.“ Vlaanderen.be: Informatie van de Vlaamse overheid. Zugriff am 3. Juli 2023. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>

¹²² Für die Flämische Gemeinschaft, siehe: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Niet akkoord met een evaluatiebeslissing.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Zugriff am 1. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/evaluatie/niet-akkoord-met-een-evaluatiebeslissing>

Für die Französische Gemeinschaft, siehe: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Recours contre les décisions des conseils de classes“. Enseignement.be. Zugriff am 1. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24607&navi=53>

Für die Deutsche Gemeinschaft, siehe: Ostbelgien. 2023. „Einspruchskammer“. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Abgerufen am 1. Juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2280/4389_read-31712/

¹²³ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*, S. 81. Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹²⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Les indicateurs de l'enseignement 2022*, S. 29. Brüssel/Namur: Fédération Wallonie-Bruxelles.

ausgerichtet war.¹²⁵ Eine (rein) berufsorientierte Ausbildung wird also überall von einer Minderheit der Schüler besucht.

Was das Erlernen „moderner Fremdsprachen“ betrifft, so gilt in jeder der drei Gemeinschaften eine andere Bildungspolitik. Für Schüler in der Flämischen Gemeinschaft ist Französisch ein Pflichtfach in den letzten beiden Jahren der Grundschule (Alter 10 bis 12 Jahre).¹²⁶ Darüber hinaus können die Schulen eine Fremdsprache wie Französisch und/oder Deutsch und/oder Englisch bei Bedarf bereits ab der 3. Klasse (Alter 8 Jahre) beginnen, „sofern die Schüler Niederländisch ausreichend beherrschen.“¹²⁷ In der Region Brüssel-Hauptstadt dürfen die Schüler bereits in der 1. Klasse (Alter 6 Jahre) mit Französisch beginnen, ebenfalls unter der Bedingung, dass sie Niederländisch „ausreichend“ beherrschen.¹²⁸ Laut einer Umfrage der Flämischen Gemeinschaft aus dem Jahr 2017 beginnen 70 % der Schüler in der 5. Klasse (Alter 10 Jahre) mit dem Französischunterricht, die restlichen 30 % schon früher.¹²⁹ Die Umfrage sagt nichts über die geografische Verteilung dieser Schüler aus, aber man kann davon ausgehen, dass die Frühstarter hauptsächlich in und um Brüssel zu finden sind. Über das Angebot von Deutsch und Englisch in der Grundschule in der Flämischen Gemeinschaft sind mir keine Daten bekannt – wahrscheinlich ist dies nicht üblich.

In den ersten beiden Jahren der weiterführenden Schule (12 bis 14 Jahre) ist Französisch nach wie vor ein Pflichtfach für alle Schüler.¹³⁰ Für Schüler, die am Ende der *Grundschule* das „*getuigschrift basisonderwijs*“ erworben haben (der so genannte „A-Stream“), kommt zusätzlich Englisch als zweite Pflichtfremdsprache hinzu.¹³¹ Ab dem dritten Jahr der weiterführenden Schule (14 bis 18/19 Jahre) gibt es eine weitere Differenzierung: Schüler in der allgemeinbildenden Schule oder in einer Kombination aus allgemeinbildender und berufsbildender Schule haben dann Französisch und Englisch als Pflichtfächer,

¹²⁵ Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. 2023. *Schülerzahlen 2022-2023*, S. 33. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

¹²⁶ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Decreet basisonderwijs: Hoofdstuk V. Opdracht van het basisonderwijs, Afdeling 1. Onderwijsaanbod, Art. 43.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 3. Juli 2023. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#1022130>

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2018. *Peiling Frans in het basisonderwijs*, S. 21. Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹³⁰ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. 2023. „Onderwijsdoelen: uitgangspunten.“ [Onderwijsdoelen.be](https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745). Zugriff am 3. Juli 2023. <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745>

¹³¹ *Ibid.*

während Schüler in der (rein) berufsbildenden Schule entweder Französisch oder Englisch lernen müssen.¹³² Andere Sprachen, wie Deutsch, Spanisch und Italienisch, sind im Prinzip nicht verpflichtend und können oft in Verbindung mit einem bestimmten Bildungsprofil gewählt werden. Tabelle 12 (siehe unten) bestätigt das Bild, dass die meisten Schüler in weiterführenden Schulen Französisch und Englisch lernen. Eine kleine Minderheit lernt außerdem Deutsch, während Spanisch und Italienisch in der Schule kaum gelernt zu werden scheinen.

Zoomt man speziell auf die Provinz Limburg, d. h. den ‚flämischen Teil‘ der Euregio Maas-Rhein, fällt auf, dass die Prozentsätze in Bezug auf alle Sprachen hier niedriger sind als in der Flämischen Gemeinschaft als Ganzes. Die Tatsache, dass dies die flämische Provinz ist, die Deutschland und der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens geografisch am nächsten liegt, scheint also auch in Bezug auf das Schulfach Deutsch auf den ersten Blick keine große Rolle zu spielen. Eine wahrscheinliche Erklärung dafür ist, dass der Prozentsatz der Schüler, die eine berufsorientierte weiterführende Schule besuchen, in der Provinz Limburg (27,3 %) höher ist als in der Flämischen Gemeinschaft insgesamt (24,4 %),¹³³ so dass sie seltener gezwungen sind, neben Französisch oder Englisch eine zweite Fremdsprache zu lernen.

Fach	Flämische Gemeinschaft (insgesamt)		Provinz Limburg (Belgien)	
Französisch	427.756	90,1 %	55.197	88,0 %
Englisch	387.416	81,6 %	51.177	81,5 %
Deutsch	66.814	14,1 %	7.535	12,0 %
Spanisch	3.554	0,8 %	249	0,4 %
Italienisch	91	0,0 %	8	0,0 %
Gesamt	474.708	100,0 %	62.761	100,0 %

Tabelle 12. Die Anzahl der Schüler, die bestimmte Sprachfächer in weiterführenden Schulen in der Flämischen Gemeinschaft insgesamt und speziell in der Provinz Limburg belegen (Schuljahr 2021–2022)¹³⁴

¹³² *ibid.*

¹³³ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*, S. 81. Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹³⁴ Quelle für die Gesamtzahlen Flämische Gemeinschaft: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022: Taalonderwijs.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Zugriff am 13. Juni 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022> Die Zahlen speziell für die belgische Provinz Limburg erhielt ich auf Anfrage vom flämischen Ministerie van Onderwijs en Vorming am 22. Juni 2023.

Schüler in der Französischen Gemeinschaft müssen derzeit in den letzten beiden Jahren der Grundschule (10 bis 12 Jahre) eine moderne Fremdsprache lernen.¹³⁵ Dies kann Niederländisch, Englisch oder Deutsch sein, je nachdem, was die Schule anbietet.¹³⁶ In der Region Brüssel-Hauptstadt und in einigen wallonischen Gemeinden gelten andere Regeln: Hier sind die Schüler verpflichtet, ab der 3. Klasse (Alter 8 Jahre) Niederländisch zu lernen.¹³⁷ Darüber hinaus können diese Schulen bei Bedarf mit Niederländisch ab der 1. Klasse (6. Klasse) beginnen. Das Gleiche gilt für Deutsch in einigen wallonischen Gemeinden, die nahe an der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens liegen.¹³⁸

Tabelle 13 (siehe nächste Seite) bestätigt, dass Schüler in französischsprachigen Grundschulen in der Region Brüssel-Hauptstadt nur Niederländisch als Fremdsprache lernen. Die Tabelle zeigt auch, dass etwas mehr Schüler in der französischsprachigen Grundschule in der Wallonischen Region Niederländisch (19,6 %) als Englisch (17,3 %) lernen. Die Unterschiede zwischen den Provinzen der Wallonischen Region sind jedoch groß: In den Provinzen Wallonisch-Brabant, Hennegau und Namur lernen mehr Schüler Niederländisch, während in den Provinzen Lüttich (die zur Euregio Maas-Rhein gehören; Tabelle 13) und Luxemburg mehr Schüler Englisch lernen. Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothese von Mettewie und Van Mensel, dass nicht so sehr die Entfernung zu Flandern oder den Niederlanden die Wahl der Schulsprache in der Französischen Gemeinschaft bestimmt, sondern die Entfernung zu Brüssel.¹³⁹ Tabelle 13 schließlich zeigt deutlich, dass die weitaus meisten Schüler, die in der Grundschule Deutsch als erste moderne Fremdsprache lernen, in der Provinz Lüttich wohnen, wo auch die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens liegt.

¹³⁵ Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. „Kleuteronderwijs en lager onderwijs.“ Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Zugriff am 2. Juli 2023.
https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

Siehe auch: Mettewie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 6. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹³⁶ *Ibid.* Siehe auch: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 2, Article 7.“ Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Abgerufen am 4. Juli 2023.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ Mettewie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 8. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Fach	Region Brüssel-Hauptstadt		Wallonische Region (einschließlich Provinz Lüttich)		Provinz Lüttich	
Deutsch	0	0,0 %	2.682	1,1 %	2.437	3,4 %
Englisch	0	0,0 %	42.191	17,3 %	18.074	25,5 %
Niederländisch	49.688	67,2 %	47.899	19,6 %	5.586	7,9 %
Keines	24.247	32,8 %	151.508	62,0 %	44.748	63,2 %
Gesamt	73.935	100,0 %	244.280	100,0 %	70.845	100,0 %

Tabelle 13. Die Anzahl der Schüler, die im Schuljahr 2022–2023 Deutsch, Englisch oder Niederländisch als erste moderne Fremdsprache in französischsprachigen Grundschulen in der Region Brüssel-Hauptstadt, der Wallonischen Region (einschließlich der Provinz Lüttich) und in der Provinz Lüttich belegen.¹⁴⁰

Eine wichtige Entwicklung in der Sprachbildungspolitik der Französischen Gemeinschaft ist, dass sich dies in naher Zukunft zu ändern scheint. So wird es ab dem Schuljahr 2023–2024 für Schüler in der gesamten Französischen Gemeinschaft verpflichtend sein, ab der 3. Klasse der Grundschule (Alter 8 Jahre) eine moderne Fremdsprache zu lernen (wie es derzeit nur in der Region Brüssel-Hauptstadt der Fall ist).¹⁴¹ Darüber hinaus ist geplant, dass ab dem Schuljahr 2027–2028 entweder Niederländisch oder Deutsch (d. h. eine belgische Landessprache) als moderne Fremdsprache obligatorisch sein wird, wodurch Englisch als Option wegfällt.¹⁴² Eine große praktische Herausforderung für die Schulen ist es, bis dahin genügend Lehrer zu finden, die diese Sprachen unterrichten können, aber wenn das alles klappt, wird es eine große Veränderung sein, insbesondere für eine Provinz wie Lüttich. Schließlich werden seit dem Schuljahr 2020–2021 alle Schüler in der Französischen Gemeinschaft in der Vorschule und den ersten beiden Jahren der Grundschule (im Alter von 2,5 bis 8 Jahren) in „*l'éveil aux langues*“ („Sprachbewusstsein“) unterrichtet, wo sie beginnen, verschiedene Sprachen zu „entdecken, zu erkunden und zu vergleichen“.¹⁴³

¹⁴⁰ Daten erhalten auf Anfrage von der Fédération Wallonie-Bruxelles am 5. Juli 2023.

¹⁴¹ Siehe auch: Eurydice. 2022. „Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education.“ European Commission. Zugriff am 6. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

¹⁴² Siehe auch: Verhulst, Jasper. 2022. „De Franse Gemeenschap wil Nederlands invoeren als verplicht vak in Waalse scholen.“ VRT NWS. Zugriff am 6. Juli 2023. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/30/de-franse-gemeenschap-wil-nederlands-opnieuw-invoeren-als-verpli/>

¹⁴³ Siehe auch: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „L'éveil aux langues - Einführung“. Enseignement.be. Zugriff am 6. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987>

In der weiterführenden Schule setzen die Schüler in der Französischen Gemeinschaft im Wesentlichen den Unterricht in der modernen Fremdsprache fort, mit der sie in der Grundschule begonnen haben, obwohl sie in bestimmten Fällen die Sprache wechseln können.¹⁴⁴ In der Region Brüssel-Hauptstadt und einigen wallonischen Gemeinden setzen sie Niederländisch als erste moderne Fremdsprache fort.¹⁴⁵ Darüber hinaus können die Schüler in der weiterführenden Schule möglicherweise eine zweite oder dritte moderne Fremdsprache wie Niederländisch, Englisch, Deutsch oder Spanisch wählen, wobei der dafür zur Verfügung stehende Platz von ihrem gewählten Bildungsprofil und der Kategorie der Ausbildung (allgemein oder beruflich) abhängt.¹⁴⁶ Mit den pädagogischen Neuerungen, die ab dem Schuljahr 2020–2021 schrittweise eingeführt werden, soll eine zweite moderne Fremdsprache in der weiterführenden Schule schließlich für alle Schüler in der Französischen Gemeinschaft obligatorisch werden.¹⁴⁷

Tabelle 14 (siehe nächste Seite) zeigt die Verteilung der Schüler nach modernen Fremdsprachen in weiterführenden Schulen im Schuljahr 2022–2023. Bei der ersten modernen Fremdsprache, die in der gesamten weiterführenden Schule unterrichtet wird, fällt auf, dass der Prozentsatz für Englisch in der Französischen Gemeinschaft insgesamt deutlich höher ist als für Niederländisch, anders als in der Grundschule (Tabelle 13). Es ist möglich, dass dies damit zusammenhängt, dass sich die Schulen in der Grundschule auf die bevorstehenden politischen Veränderungen vorbereiten. Darüber hinaus bestätigt sich die bereits erwähnte Hypothese von Mettwie und Van Mensel, wonach außer in der Region Brüssel-Hauptstadt nur in der Provinz Wallonisch-Brabant (rund um Brüssel) eine Mehrheit der Schüler Niederländisch als erste moderne Fremdsprache lernt, während in den anderen Provinzen (einschließlich Lüttich) eine Mehrheit der Schüler Englisch als erste moderne Fremdsprache lernt.

Was die zweite moderne Fremdsprache angeht, die die Schüler ab der 3. Klasse der weiterführenden Schule (14 Jahre) lernen können, fällt zunächst auf, dass die große Mehrheit der Schüler dies derzeit nicht tut. Darüber hinaus fällt auf, dass Englisch und (in geringerem Maße) Niederländisch wieder die am häufigsten gewählten Sprachen sind. Es scheint also, dass Schüler, die eine Sprache als erste Fremdsprache lernen, die andere Sprache als zweite Fremdsprache lernen (*sofern* sie eine zweite Sprache

¹⁴⁴ Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 6. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Siehe auch Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 8, Article 69“. Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Abgerufen am 4. Juli 2023. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ Siehe auch: Eurydice. 2022. „Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education.“ European Commission. Zugriff am 6. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

lernen). Bei der dritten Fremdsprache, die die Schüler ab der 5. und 6. Klasse der weiterführenden Schule (16. und 17. Lebensjahr) lernen können, fällt auf, dass die wenigen Schüler, die dies tun, vor allem Spanisch wählen. Deutsch wird in allen Fällen relativ wenig gewählt, aber auch hier scheint die erste moderne Fremdsprache in der Provinz Lüttich deutlich häufiger gewählt zu werden als in der Französischen Gemeinschaft als Ganzes. Schließlich gibt es auch interessante Entwicklungen in Bezug auf Latein, das für alle Schüler in der Französischen Gemeinschaft im zweiten und dritten Jahr der weiterführenden Schule (13 bis 15 Jahre) obligatorisch werden soll, da es das Erlernen des historisch verwandten Französisch unterstützen soll.¹⁴⁸

Fach	Französische Gemeinschaft (gesamt)			Provinz Lüttich		
	Sprache 1	Sprache 2	Sprache 3	Sprache 1	Sprache 2	Sprache 3
Deutsch	1 %	1 %	0 %	4 %	1 %	0 %
Englisch	55 %	13 %	0 %	82 %	6 %	0 %
Niederländisch	44 %	5 %	0 %	13 %	8 %	0 %
Spanisch	-	1 %	2 %	-	2 %	2 %
Italienisch	-	0 %	0 %	-	0 %	0 %
Russisch	-	-	0 %	-	-	0 %
Keines	Unbekannt	80 %	98 %	Unbekannt	82 %	98 %

Tabelle 14. Verteilung der Schüler nach modernen Fremdsprachen in weiterführenden Schulen in der Französischen Gemeinschaft und der Provinz Lüttich im Schuljahr 2022–2023.¹⁴⁹

Grundsätzlich beginnen die Schüler in der Deutschsprachigen Gemeinschaft bereits im Kindergarten (im Alter von 3 bis 6 Jahren) mit dem Erlernen von Französisch als erster moderner Fremdsprache und setzen dies obligatorisch in der Primar- und weiterführenden Schule fort.¹⁵⁰ In der

¹⁴⁸ Siehe auch: Jeunehomme, Marie-Paule und Alisson Delpierre. 2020. „Tronc commun: plus d'exigences en langues mais pas réaliste pour tous...“ RTBF.be. Zugriff am 7. Juli 2023. <https://www.rtb.be/article/tronc-commun-plus-d-exigences-en-langues-mais-pas-realiste-pour-tous-10431271>

¹⁴⁹ Auf Anfrage der Fédération Wallonie-Bruxelles erhaltene Daten am 5. und 12. Juli 2023.

¹⁵⁰ Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. „Kleuteronderwijs en lager onderwijs.“ Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Zugriff am 2. Juli 2023. https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

weiterführenden Schule bieten die Schulen auch Englisch und oft Niederländisch ab der 3. Klasse (15 Jahre) und Spanisch ab der 5. Klasse (17 Jahre) an, in der Regel in Verbindung mit bestimmten Bildungsprofilen und Kategorien (allgemein, technisch oder beruflich).¹⁵¹ Wie viele Schüler genau Englisch, Niederländisch und Spanisch in der Schule lernen, wird nicht zentral erfasst.¹⁵² Nach einer aktuellen Schätzung der Niederländischen Taalunie lernen etwa 1.000 Schüler Niederländisch.¹⁵³ Wenn das stimmt, ist das knapp ein Viertel der Gesamtzahl der Schüler in weiterführenden Schulen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verfügbaren Daten über Belgien eine etwas komplexere Sprachenhierarchie zeigen als in den Niederlanden und Nordrhein-Westfalen, da hier den *Nationalsprachen* Französisch, Niederländisch und Deutsch im Vergleich zum Englischen relative Bedeutung beigemessen wird. In der Flämischen Gemeinschaft sind Französisch und Englisch bei Weitem die beiden am häufigsten unterrichteten modernen Sprachen in der Schule, während für andere Sprachen nur wenig Platz ist und Deutsch kaum einen Raum einnimmt. In der Französischen Gemeinschaft sind Englisch und Niederländisch bei Weitem die beiden am häufigsten unterrichteten modernen Sprachen in der Schule. Außerdem scheint Deutsch in der Provinz Lüttich, in der sich auch die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens befindet, eine bescheidene Position einzunehmen. In den Schulen der Deutschsprachigen Gemeinschaft, deren Gemeinden alle in der Provinz Lüttich liegen, hat das Erlernen von Französisch eindeutig Vorrang, gefolgt von Englisch, Niederländisch und Spanisch.

Die Geografie scheint also bei der Sprachenwahl in der Flämischen Gemeinschaft keine eindeutige Rolle zu spielen, wohl aber in der Französischen und der Deutschsprachigen Gemeinschaft. In der französischsprachigen Gemeinschaft scheint nicht so sehr die Entfernung zu Flandern oder den Niederlanden eine Rolle bei der Wahl des Niederländischen zu spielen, sondern eher die Entfernung zum zweisprachigen Brüssel, was durch die Bedeutung der niederländischen Sprachkenntnisse auf dem Brüsseler Arbeitsmarkt erklärt werden kann. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft ist der Kontext Lüttich/Wallonien eindeutig der Auslöser für die Wahl des Französischen.

Siehe auch: Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 4. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁵¹ Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 4. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁵² E-Mail-Korrespondenz mit dem Ministerium für die Deutschsprachige Gemeinschaft, 6. April 2023.

¹⁵³ Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*, S. 15. Den Haag / Brüssel: Taalunie.

3.4 Empfehlungen und Überlegungen

Auf der Grundlage der in diesem Kapitel behandelten Inhalte, die teilweise in Tabelle 15 auf der nächsten Seite zusammengefasst sind, möchte ich die folgenden Empfehlungen und Überlegungen mit Ihnen teilen:

- **Seien Sie gespannt auf die Entwicklungen auf der anderen Seite der Grenze.**

Das Studium der Bildungssysteme in anderen Ländern und Regionen hilft zu erkennen, dass die Situation in einem ‚eigenen‘ Land oder einer ‚eigenen‘ Region nicht selbstverständlich ist, sondern auch anders sein kann. Außerdem gibt es aktuelle Entwicklungen, von denen die gesamte Grenzregion lernen könnte. So hat die Französische Gemeinschaft Belgiens die Ambition, den Sprachunterricht in den kommenden Jahren erheblich auszuweiten und steht dabei vor der Herausforderung, genügend Lehrer zu finden. Von der Art und Weise, wie sie diese Herausforderung angeht und dabei entsprechende Erfolge erzielt, könnten die Regierungen und Schulverwaltungen anderer Länder und Regionen, die mit einem Lehrermangel konfrontiert sind, möglicherweise viel lernen. Hier könnte auch eine Aufgabe für die verschiedenen (öffentlichen) Nachrichtenmedien in der Grenzregion liegen.

- **Erkennen Sie an, dass geografische Nähe nicht automatisch zu Investitionen in „Nachbarsprachen“ führt.**

Die Ergebnisse dieses Kapitels zeichnen ein differenziertes Bild davon, inwieweit die geografische Nähe eine Rolle bei den in den Schulen angebotenen Sprachfächern und der diesbezüglichen Wahl der Schüler (und/oder ihrer Eltern) spielt. In Belgien zum Beispiel scheint die Nähe zu Deutschland und den Niederlanden in beiden Fällen kaum eine Rolle zu spielen, während die Nähe zu Brüssel und der Deutschsprachigen Gemeinschaft offenbar wohl eine Rolle spielt. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um die genaue Rolle der Nähe zu interpretieren, aber meine vorläufige Schlussfolgerung oder Hypothese ist, dass sie besonders wichtig ist, wenn es um die Nähe von Minderheitssprachlern innerhalb dessen geht, was als ihre „eigene“ Region wahrgenommen wird. Wenn man also beginnt, die Euregio Maas-Rhein mehr als eine Region wahrzunehmen, könnte dies zu einem größeren Interesse an ‚Nachbarsprachen‘ führen. Verschiedene Akteure, darunter Schulen, Arbeitgeber und Nachrichtenmedien, können dazu beitragen.

- **Beschränken Sie die Mehrsprachigkeit im schulischen Lehrplan nicht auf die allgemeine Bildung.**

Ein gemeinsames Merkmal der Niederlande, Deutschlands und Belgiens ist, dass Schüler relativ früh in verschiedene weiterführende Schulkategorien eingeteilt werden und dass sie in den eher beruflich orientierten Kategorien in ihrem Lehrplan mit deutlich weniger Sprachen in Berührung kommen als Schüler in den eher allgemeinbildenden Kategorien. Überlegen Sie, wie Sie diese in

gewisser Weise ‚elitäre‘ Verbindung aufbrechen können, zum Beispiel durch den Einsatz von Hausprachen und CLIL – zwei Themen, die ich im nächsten Kapitel ausführlich erörtern werde.

	Obligatorische erste moderne Fremdsprache	Häufigste zweite moderne Fremdsprache	Keine obligatorische zweite moderne Fremdsprache
Niederlande	Englisch, ab Klasse 7 der Grundschule (Alter 11 Jahre)	Deutsch (oft für mehrere Jahre in der weiterführenden Schule obligatorisch)	Für Schüler des „grundlegenden Berufsbildungswegs“ innerhalb der beruflichen vmbo-Kategorie der weiterführenden Schulen
Deutschland: Nordrhein-Westfalen	Englisch, ab der 3. Klasse der Grundschule (Alter 8 Jahre)	Französisch	Für Schüler der berufsbildenden <i>Hauptschule</i> und für Schüler der gemischten Schulformen <i>Sekundarschule</i> und <i>Gesamtschule</i> , die kein <i>Abitur</i> anstreben (das den Zugang zur Universität ermöglicht)
Belgien: Flämische Gemeinschaft	Französisch, ab Klasse 5 der Grundschule (Alter 10 Jahre)	Englisch (oft Pflichtfach in weiterführenden Schulen)	Für beruflich orientierte Sekundarschüler (sie lernen zunächst nur Französisch und dann oft entweder Französisch oder Englisch)
Belgien: Französische Gemeinschaft (mit Ausnahme der Region Brüssel-Hauptstadt und einiger bestimmter Gemeinden)	Niederländisch, Englisch oder Deutsch, ab der 5. Klasse der Grundschule (Alter 10 Jahre) Ab dem Schuljahr 2023–2024 ab Klasse 3 (Alter 8 Jahre). Darüber hinaus kann Englisch als Option ab dem Schuljahr 2027–2028 entfallen.	Die meisten Schüler in der Französischen Gemeinschaft lernen derzeit keine zweite moderne Fremdsprache in der Schule. Die Schüler, die dies tun, wählen oft Niederländisch oder Englisch (je nachdem, was ihre erste moderne Fremdsprache ist). Derzeit finden Reformen statt, die letztendlich dazu führen sollen, dass eine zweite Sprache für alle Schüler verpflichtend wird (auch in der beruflichen Sekundarbildung).	
Belgien: Deutschsprachige Gemeinschaft	Französisch, ab dem Kindergarten (Alter 3 Jahre)	Englisch	Eine zweite moderne Fremdsprache ist nicht obligatorisch, aber durchaus üblich.

Tabelle 15. Überblick: Sprachbildungspolitik in den Niederlanden, Nordrhein-Westfalen und Belgien

4. Zweisprachiger Unterricht in der Euregio Maas-Rhein: Herkunftssprachen und CLIL

In diesem Kapitel erörtere ich eine Reihe von Fakten, Zahlen und Forschungsergebnissen zum zweisprachigen Unterricht in den Niederlanden, Deutschland (Nordrhein-Westfalen) und Belgien, wobei ich mich, soweit möglich, wiederum auf die Regionen der Euregio Maas-Rhein konzentriere. Im ersten Abschnitt erörtere ich Trends in Bezug auf den herkunftssprachlichen Unterricht und im zweiten Abschnitt Trends in Bezug auf das *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), bevor ich mit einigen Empfehlungen und Überlegungen schließe.

4.1 Herkunftssprachen im Unterricht

Zweisprachigkeit ist ein viel diskutiertes Thema, sowohl in der Wissenschaft als auch darüber hinaus. Wenn Kinder zu Hause eine andere Sprache sprechen als in der Schule, wird oft befürchtet, dass sie die *Schulsprache* nicht ausreichend beherrschen und daher im Vergleich zu ihren Altersgenossen „benachteiligt“ sind.¹⁵⁴ Wenn die verwendete Schulsprache tatsächlich zu einer solchen Benachteiligung beiträgt, besteht eine offensichtliche Lösung darin, die Kinder nicht ausschließlich von der Beherrschung dieser Schulsprache abhängig zu machen, sondern manchmal auch die *Herkunftssprache* zur Unterstützung ihres Lernprozesses zu verwenden.¹⁵⁵ Außerdem könnte ein konstruktiver Gebrauch der Herkunftssprache zu einem positiven Selbstbild der Schüler beitragen, anstatt sie frühzeitig als „benachteiligt“ abzustempeln.¹⁵⁶ Die Verwendung der Herkunftssprachen, insbesondere von *Migrantensprachen* wie Arabisch und Türkisch, ist jedoch politisch heikel und ruft oft Widerstand hervor, da sie die „Integration“ der Schüler eher behindern als fördern könnte.¹⁵⁷

In den Niederlanden und Belgien gibt es aus diesem Grund weder auf nationaler noch auf Gemeinschaftsebene eine Politik für die Verwendung von Herkunftssprachen im Unterricht.¹⁵⁸ In den

¹⁵⁴ Für eine differenzierte Diskussion über die Beziehung zwischen der Sprache des Elternhauses und dem schulischen Erfolg, siehe: Agirdag, Orhan und Gurdrun Vanlaar. 2018. „Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-National Examination“. *International Journal of Bilingualism* 22 (1): 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>

¹⁵⁵ Siehe zum Beispiel: Gaikhorst, Lisa. 2022. „Thuis en school: samen bloeien.“ Didactief Online. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-en-school-samen-bloeien>

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ Siehe zum Beispiel: Ayten, Asli Can und Tatjana Atanasoska. 2020. „‘Turkish is a Stepchild.’ A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany.“ *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

¹⁵⁸ Agirdag, Orhan. 2019. „Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen: een paradoxaal gegeven.“ *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs* 37 (209): 5–9. https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-209-3/Meertaligheid-en-meertalig-onderwijs-in-de-Lage-Landen

Niederlanden gab es zwischen 1974 und 2004 mehrere Varianten des herkunftssprachlichen Unterrichts, aber die nationale Förderung wurde schließlich mit der Begründung eingestellt, dass „dem Erlernen des Niederländischen Vorrang eingeräumt werden sollte“.¹⁵⁹ Infolgedessen gibt es nur noch lokale Initiativen.¹⁶⁰ In Belgien gibt es Initiativen für den Unterricht in der Herkunftssprache, die von bestimmten Schulnetzwerken durchgeführt werden, darunter auch eine aktuelle Initiative des Bildungsnetzwerks GO! in der Flämischen Gemeinschaft.¹⁶¹ Die Situation in Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich von der in den Niederlanden und Belgien: Dieses Bundesland organisiert selbst den *herkunftssprachlichen Unterricht* (kurz *HSU* genannt), und fast drei Viertel aller Schüler in Deutschland, die herkunftssprachlichen Unterricht nehmen, sind in diesem Bundesland zu finden.¹⁶² Offiziell wird dieses Angebot damit begründet, dass es die „Integration“, die „Chancengleichheit“ und die „Identitätsbildung“ fremdsprachiger Schüler fördere und dass die Mehrsprachigkeit die „kulturelle, wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung Nordrhein-Westfalens“ vorantreibe.¹⁶³ Die Unterschiede zwischen dem politischen Diskurs über die Herkunftssprachen in den Teilregionen der Euregio Maas-Rhein sind also signifikant, was jedoch nicht bedeutet, dass es in Nordrhein-Westfalen keinen negativen Diskurs über die Herkunftssprachen gibt.¹⁶⁴

Was die Ausarbeitung betrifft, so handelt es sich in Nordrhein-Westfalen um ein Schulfach mit bis zu fünf Unterrichtsstunden pro Woche, dessen Inhalt „so weit wie möglich“ mit dem übrigen Unterricht verknüpft werden muss, und in dem die Schüler auch Prüfungen ablegen und Noten erhalten können.¹⁶⁵ Schüler, die ein herkunftssprachliches Fach haben, werden in der Regel nicht von den obligatorischen Fremdsprachen (wie Englisch und Französisch) befreit. Um ein Schulzeugnis zu erhalten, können sie jedoch

¹⁵⁹ Bossers, Bart. 2003. „Einde in zicht van onderwijs in eigen taal?“ *Onze Taal* 72: 111.
https://www.dbnl.org/tekst/taa014200301_01/taa014200301_01_0071.php

¹⁶⁰ Siehe z.B.: NPO Radio 1. 2023. „Amsterdam wil meertaligheid op school gaan stimuleren.“ NPO Radio 1. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://www.nporadio1.nl/fragmenten/nos-radio-1-journaal/3b6a5dd6-6b79-43c5-86b1-71522f094c25/2023-02-07-amsterdam-wil-meertaligheid-op-school-gaan-stimuleren>

¹⁶¹ Siehe: GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2018. „Nieuwe visie op meertaligheid.“ GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Zugriff am 10. Juli 2023. <https://g-o.be/nieuwe-visie-op-meertaligheid/>

¹⁶² Vogel, Dita. 2022. „The Development of Educational Policy Positioning on Multilingualism in the Federal Republic of Germany: Contradictory Approaches towards ‘Foreign’ and ‘Heritage’ Languages.“ *Linguistics and Education*: 6. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101128>

¹⁶³ Bildungsland NRW. 2023. „Herkunftssprachlicher Unterricht“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

¹⁶⁴ Siehe zum Beispiel: Ayten, Asli Can und Tatjana Atanasoska. 2020. „‘Turkish is a Stepchild.’ A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany.“ *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179.
<https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

¹⁶⁵ Bildungsland NRW. 2023. „Herkunftssprachlicher Unterricht“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

nicht ausreichende Ergebnisse in einem solchen Schulsprachenfach durch ein zufriedenstellendes Ergebnis in einem herkunftssprachlichen Fach ausgleichen.¹⁶⁶ Insgesamt haben über 100.000 Schüler in Nordrhein-Westfalen eines der 30 angebotenen herkunftssprachlichen Fächer in ihrem Lehrplan,¹⁶⁷ das sind über 4% aller Schüler in diesem Bundesland.¹⁶⁸ Das (mit Abstand) häufigste herkunftssprachliche Fach ist Türkisch, das an 521 Schulen (darunter 447 Grundschulen) angeboten wird und 23.612 Teilnehmer hat.¹⁶⁹ Niederländisch wird an einer Schule (in der Grundschule) als Herkunftssprachfach angeboten und hat dort 20 Teilnehmer.¹⁷⁰ Französisch kommt auch vor, aber die Zahl der Schulen und Teilnehmer ist hier möglicherweise so gering, dass es unter der Kategorie „andere Sprachen“ fällt.

4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Während die Verwendung der Herkunftssprachen im Unterricht ein relativ marginales Dasein führt, boomt der zweisprachige Unterricht mit Schulsprachen wie Englisch in den meisten Teilen der Euregio Maas-Rhein. Kennzeichnend für diese Art von Unterricht ist, dass nicht nur ein Sprachfach, sondern auch ein oder mehrere Sachfächer (wie Geografie und Geschichte) in einer anderen Sprache als der regulären Schulsprache (wie Englisch) unterrichtet werden. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens ist ein solcher bilingual deutsch-französischer Unterricht in weiterführenden Schulen traditionell weit verbreitet, wird dort aber nicht offiziell als bilingualer Unterricht, sondern als zusätzliche Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts dargestellt.¹⁷¹ In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens wird dieses Konzept dagegen, wie auch in der englischsprachigen wissenschaftlichen Literatur, als *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bezeichnet.¹⁷² In anderen Teilen der Euregio Maas-Rhein werden andere

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ Für das Schuljahr 2022–2023 beträgt die Gesamtzahl der Schüler 102.323. *Ibid.*

¹⁶⁸ Im Schuljahr 2021–2022 gab es in Nordrhein-Westfalen insgesamt 2.443.588 Schüler. Siehe: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, S. 11. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁶⁹ *Ibid.*, S. 75.

¹⁷⁰ *Ibid.*, S. 74.

¹⁷¹ Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁷² Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „CLIL: Content and Language Integrated Learning.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Zugriff am 9. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Bezeichnungen verwendet, darunter *tweetalig onderwijs* (TTO) in den Niederlanden,¹⁷³ *bilingualer Unterricht* in Nordrhein-Westfalen¹⁷⁴ und *Immersion* in der Französischen Gemeinschaft Belgiens.¹⁷⁵

Zweisprachige weiterführende Schulen gibt es in den **Niederlanden** seit 1989.¹⁷⁶ Seitdem ist die Zahl der Einrichtungen, die zweisprachigen Unterricht anbieten, auf 120 Schulen im Jahr 2017¹⁷⁷ und derzeit auf über 130 Schulen gestiegen.¹⁷⁸ Dabei handelt es sich hauptsächlich um allgemeinbildende weiterführende Schulen (vwo und havo)¹⁷⁹ und (fast) ausschließlich um zweisprachigen englisch-niederländischen Unterricht.¹⁸⁰ Bilingualer Unterricht im berufsorientierten vmbo-Unterricht existiert erst seit 2008¹⁸¹ und wird derzeit an 32 Schulen in den Niederlanden angeboten.¹⁸² Es gibt Anzeichen dafür, dass der zweisprachige weiterführende Unterricht bei Kindern von hoch gebildeten Eltern mit Migrationshintergrund relativ beliebt ist.¹⁸³ Speziell in der Provinz Limburg bieten derzeit acht Schulen zweisprachigen weiterführenden Unterricht an, wobei es sich in allen Fällen um zweisprachigen englisch-niederländischen Unterricht handelt.¹⁸⁴ Dazu gehören auch sieben Schulen mit zweisprachigem vwo-Unterricht, vier Schulen mit zweisprachigem havo-Unterricht und eine Schule mit zweisprachigem vmbo-

¹⁷³ Rijksoverheid. 2023. „Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?“ Website der Rijksoverheid. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

¹⁷⁴ Bildungsland NRW. 2023. „Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen“. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen>

¹⁷⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire“. Enseignement.be. Zugriff am 9. Juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

¹⁷⁶ Messelink, Annelies, Laurens Steehouder und Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*, S. 8. Den Haag: Nuffic.

¹⁷⁷ *Ibid.*, S. 9.

¹⁷⁸ Nuffic. 2023. „Alle tto-Schulen in Nederland.“ Website Nuffic. Zugriff am 9. Juli 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁷⁹ *Ibid.* Zweisprachiger vwo-Unterricht wird derzeit an 125 weiterführenden Schulen in den Niederlanden angeboten und zweisprachiger havo-Unterricht an 90 weiterführenden Schulen.

¹⁸⁰ Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*, S. 4. Den Haag: Nuffic.

¹⁸¹ Messelink, Annelies, Laurens Steehouder und Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*, S. 9. Den Haag: Nuffic.

¹⁸² Nuffic. 2023. „Alle tto-Schulen in Nederland.“ Website Nuffic. Zugriff am 9. Juli 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁸³ Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*, S. 13–14. Den Haag: Nuffic.

¹⁸⁴ Nuffic. 2023. „Alle tto-Schulen in Nederland.“ Website Nuffic. Zugriff am 9. Juli 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

Unterricht.¹⁸⁵ Im Jahr 2000 war das Valuascollege in Venlo, einer Stadt im Norden der Provinz Limburg, die erste und einzige Schule in den Niederlanden, die zweisprachigen deutsch-niederländischen Unterricht anbot.¹⁸⁶ Diese Schule hat dies jedoch inzwischen eingestellt, da es nach eigenen Angaben zu schwierig war, Lehrer für Sachfächer (wie Mathematik) zu finden, die auf Deutsch unterrichten konnten oder wollten.¹⁸⁷

Der historische Ausgangspunkt der zweisprachigen Bildung in **Deutschland** ist der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963 (der sogenannte „Élysée-Vertrag“ oder „*traité de l'Élysée*“) und betraf somit ursprünglich den deutsch-französischen Unterricht.¹⁸⁸ Später kam auch der deutsch-englische Unterricht hinzu, und seit den 1990er Jahren wurde das deutsch-französische Angebot definitiv vom deutsch-englischen Angebot überholt.¹⁸⁹ Im Schuljahr 2021–2022 boten in Nordrhein-Westfalen insgesamt 377 Schulen bilingualen Unterricht an, darunter 257 *Gymnasien* (68,2 %), 68 *Gesamtschulen* (18,0 %), 47 *Realschulen* (12,5 %), 5 *Sekundarschulen* (1,3 %) und keine *Hauptschule*.¹⁹⁰ Die weitaus meisten Schulen, nämlich insgesamt 350 (92,8 %), boten zweisprachigen deutsch-englischen Unterricht an, mit großem Abstand gefolgt vom zweisprachigen deutsch-französischen Unterricht mit insgesamt 24 Schulen (6,4 %).¹⁹¹ Darüber hinaus boten einige wenige Schulen zweisprachigen griechisch-deutschen (8), italienisch-deutschen (6), niederländisch-deutschen (5) und spanisch-deutschen (5) Unterricht an.¹⁹²

Ein interessantes Detail ist, dass zweisprachiger niederländisch-deutscher Unterricht nur an *Gesamtschulen* (insgesamt fünf) und einer *Realschule* stattfand, was den Eindruck aus dem vorherigen Kapitel bestätigt, dass Niederländisch als Schulsprache in Nordrhein-Westfalen einen etwas weniger ‚elitären‘, gymnasialen Charakter hat als andere gängige Schulsprachen. Bemerkenswert ist auch, dass sechs Schulen in Nordrhein-Westfalen offenbar in der Lage sind, einen bilingualen niederländisch-deutschen Unterricht zu organisieren, während dies in den Niederlanden noch keine Schule tut. Eine mögliche Erklärung dafür sind die relativ hohen Mindestanforderungen für den zweisprachigen Unterricht in den

¹⁸⁵ *Ibid.* Schulen können natürlich zweisprachigen Unterricht in mehreren Kategorien gleichzeitig anbieten (vmbo, havo, vwo).

¹⁸⁶ Heesen, Peter. 2019. „Valuasleerlingen geven Duits op basisschool.“ *Dagblad de Limburger*, 16. August.

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ Fäcke, Christiane. 2021. „The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945.“ *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 56. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, S. 126–129. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁹¹ *Ibid.*, S. 126–127.

¹⁹² *Ibid.*, S. 126–129.

Niederlanden: In den Klassen 1 bis 3 (12–15 Jahre) der havo- und vwo-Schulen müssen mindestens 50 % des Unterrichts in der zweiten Sprache stattfinden, in den Klassen 1 und 2 (12–14 Jahre) der vmbo-Schulen mindestens 30 % des Unterrichts.¹⁹³ In Nordrhein-Westfalen umfasst dies ein Sachfach in Klasse 7 (12 Jahre), zwei Sachfächer in Klasse 8 (13 Jahre) und drei Sachfächer in den Klassen 9 und 10 (14–16 Jahre).¹⁹⁴

In der Deutschsprachigen Gemeinschaft gibt es den zweisprachigen Unterricht in **Belgien**, wie bereits erwähnt, *de facto* schon seit langem, aber er wird dort nicht offiziell als solcher betrachtet. In der Französischen Gemeinschaft begann die zweisprachige Bildung in den 1990er Jahren mit einigen Pilotprojekten, bevor sie 1998 offiziell in der Vorschule und der Grundschule und in den folgenden Jahren in der weiterführenden Schule zugelassen wurde.¹⁹⁵ In der Flämischen Gemeinschaft war die Einführung des zweisprachigen Unterrichts sehr heikel: Niederländisch als Unterrichtssprache war ein historisch hart erkämpftes Gut, das viele Menschen nur ungern schmälern wollten.¹⁹⁶ Nach einigen Pilotprojekten wurde sie schließlich relativ spät, im Jahr 2014, zugelassen.¹⁹⁷ Außerdem wurden in der Flämischen Gemeinschaft dem zweisprachigen Unterricht klare Grenzen gesetzt: Maximal 20 % der Wirtschaftsfächer dürfen hier in einer anderen Sprache als Niederländisch (nämlich Französisch, Englisch oder Deutsch) unterrichtet werden.¹⁹⁸ In der Französischen Gemeinschaft bedeutet dies zwischen 8 und 13 Unterrichtsstunden pro Woche (für Niederländisch, Englisch oder Deutsch bzw. nur Niederländisch in der Region Brüssel-Hauptstadt),¹⁹⁹ was bei 28 Unterrichtsstunden pro Woche²⁰⁰ etwa 28 bis 46 % der gesamten Unterrichtszeit entspricht. Im *de facto* zweisprachigen deutsch-französischen Unterricht in der Deutschsprachigen

¹⁹³ Rijksoverheid. 2023. „Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?“ Website der Rijksoverheid. Zugriff am 8. Juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

¹⁹⁴ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*, S. 7. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁹⁵ Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁹⁶ *Ibid.*, S. 10–11.

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „CLIL: Content and Language Integrated Learning.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Zugriff am 9. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

¹⁹⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire.“ Enseignement.be. Zugriff am 9. Juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

²⁰⁰ Eurydice. 2022. „Belgium - French Community: 6.2 Teaching and learning in general lower secondary education.“ European Commission. Zugriff am 6. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-general-lower-secondary>

Gemeinschaft können 50–65 % des Unterrichtsstoffs in den ersten beiden Schuljahren (12–14 Jahre) auf Französisch unterrichtet werden.²⁰¹

Trotz politischer Empfindlichkeiten hat der zweisprachige Unterricht in Belgien in den letzten Jahrzehnten einen Aufschwung erlebt. Der offensichtliche Bedarf an dieser Art von Bildung und die relativ begrenzte Anzahl von Unterrichtsstunden, die in einer anderen Sprache erteilt werden müssen, können dies erklären. In der Französischen Gemeinschaft stieg die Zahl der Einrichtungen, die zweisprachigen weiterführenden Unterricht anbieten, zwischen dem Schuljahr 1999–2000 und 2015–2016 von 3 auf 120 Schulen, während in der Flämischen Gemeinschaft die Zahl der Einrichtungen, die zweisprachigen weiterführenden Unterricht anbieten, zwischen dem Schuljahr 2014–2015 und 2022–2023 von 24 auf 125 Schulen stieg.²⁰² Außerdem bieten viele Schulen mehr als eine Form der zweisprachigen Erziehung an. In der Französischen Gemeinschaft bieten die meisten Schulen einen niederländisch-französischen zweisprachigen Unterricht an und darüber hinaus oft auch einen zweisprachigen englisch-französischen Unterricht.²⁰³ Die Provinz Lüttich ist zusammen mit Luxemburg die einzige Provinz, in der der zweisprachige englisch-französische Unterricht weiter verbreitet ist als der zweisprachige niederländisch-französische und, ebenfalls zusammen mit Luxemburg, die einzige Provinz, in der einige Schulen mit zweisprachigem deutsch-französischem Unterricht zu finden sind.²⁰⁴ In der Flämischen Gemeinschaft gibt es an fast allen Schulen zweisprachigen englisch-niederländischen Unterricht und außerdem an etwa der Hälfte der Schulen zweisprachigen französisch-niederländischen Unterricht, während zweisprachiger deutsch-niederländischer Unterricht nur an einer Handvoll Schulen zu finden ist (keine davon in der Provinz Limburg).²⁰⁵

²⁰¹ Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

²⁰² Mettwie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 11–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Die Daten für das Schuljahr 2022–2023 (Flämische Gemeinschaft) stammen von: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „CLIL: Content and Language Integrated Learning.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 9. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Die Daten für das Schuljahr 2021–2022 (Französische Gemeinschaft) sind ebenfalls online zu finden, aber schwer zu interpretieren, da mehrere Schulen denselben Namen und/oder dieselbe Adresse haben, so dass nicht klar ist, ob sie als eine Schule oder als zwei Schulen gezählt werden sollten. Siehe: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire“. Enseignement.be. Zugriff am 9. Juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ *Ibid.*

Was schließlich die Schülerpopulation betrifft, so gibt es eine Studie, die zwischen 2015 und 2017 durchgeführt wurde und die zeigt, dass Schüler, die in der Französischen Gemeinschaft eine zweisprachige Grund- oder weiterführende Schule besuchen, viel eher eine hoch gebildete Mutter haben (was die Forscher als Hinweis auf einen hohen sozioökonomischen Status interpretieren) als Schüler, die keine zweisprachige Schule besuchen.²⁰⁶ Interessanterweise ist dieser Trend bei Schülern mit zweisprachigem niederländisch-französischem Unterricht stärker ausgeprägt als bei Schülern mit zweisprachigem englisch-französischem Unterricht.²⁰⁷ Anders als in Nordrhein-Westfalen scheint Niederländisch als Schulsprache in der Französischen Gemeinschaft also einen eher ‚elitären‘ Charakter zu haben, obwohl weitere Untersuchungen notwendig sind, um die beiden Fälle richtig zu vergleichen. Es ist möglich, dass der Status des Niederländischen als Schulsprache in der Französischen Gemeinschaft mit dem belgischen Arbeitsmarkt zusammenhängt (wo die niederländisch-französische Zweisprachigkeit von Vorteil sein kann), obwohl die Forscher vermuten, dass die sozioökonomische Selektion nicht nur durch den Bedarf an sprachlichem Kapital erklärt werden kann, sondern auch durch das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder in einem schulischen Umfeld mit Gleichaltrigen mit ähnlichem sozioökonomischen Hintergrund unterzubringen.²⁰⁸

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse dieses Kapitels drei grenzübergreifende Trends erkennen: (1) eine starke Zurückhaltung in Bezug auf die Verwendung der Herkunftssprachen im Unterricht, für die es nur in Nordrhein-Westfalen eine Politik gibt, (2) ein starkes Aufkommen des zweisprachigen, meist auf Englisch ausgerichteten CLIL-Unterrichts, obwohl das Bild in Belgien komplexer ist, und (3) eine Tendenz, zweisprachigen CLIL-Unterricht vor allem im allgemeinbildenden Unterricht und nicht im eher berufsorientierten Unterricht anzubieten. Darüber hinaus scheinen höhere Mindestanforderungen für den zweisprachigen CLIL-Unterricht das Angebot der ‚Nachbarsprachen‘ Deutsch und Französisch gegenüber dem Englischen zu benachteiligen, wie der Fall der Niederlande zeigt. Schließlich scheint auch die Rolle der Geografie komplex zu sein, was im Falle Belgiens einige Ähnlichkeiten mit den Ergebnissen des vorherigen Kapitels aufweist. So scheint Deutsch als Schulsprache in der belgischen Provinz Limburg trotz ihrer relativen Nähe zu Deutschland und der Deutschsprachigen Gemeinschaft kaum eine Rolle zu spielen. In der Provinz Lüttich hingegen hat Deutsch eine etwas stärkere Position als im Rest der Französischen Gemeinschaft, während Niederländisch hier eine schwächere Position hat, was darauf hindeutet, dass die Präsenz der Deutschsprachigen Gemeinschaft innerhalb ihrer ‚eigenen‘ Provinz eine wichtigere Rolle spielen könnte als die Nähe zu Flandern und den Niederlanden.

²⁰⁶ Van Mensel, Luk, Philippe Hiligsmann, Laurence Mettewie und Benoît Galand. 2020. „CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium.“ *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

²⁰⁷ *Ibid.*, S. 8–9.

²⁰⁸ *Ibid.*, S. 10–11.

4.3 Empfehlungen und Überlegungen

Aufgrund der behandelten Inhalte möchte ich die folgenden Empfehlungen und Überlegungen teilen:

- **Tauschen Sie Wissen, Erfahrungen und Ressourcen zum Nutzen des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Grenzregion aus.**

Der konstruktive Einsatz von Herkunftssprachen im Unterricht geht nicht zwangsläufig zu Lasten der „Integration“ der Schüler oder des Erfolgs ihrer Lernprozesse und kann diese Aspekte möglicherweise sogar fördern. Außerdem hat das deutsche Bundesland Nordrhein-Westfalen relativ umfangreiche Erfahrungen mit Herkunftssprachen im Unterricht, während es anderswo lokale und regionale Initiativen gibt. Bildungsminister und Schulverwaltungen können die Möglichkeiten der Grenzregion noch besser nutzen, indem sie Wissen, Erfahrungen und vielleicht sogar Lehrmaterial und Lehrer für den herkunftssprachlichen Unterricht austauschen.

- **Erkennen Sie das Potenzial der Herkunftssprachen als Nachbarsprachen in der Grenzregion.**

Viele Herkunftssprachen, wie Arabisch, Limburgisch, Polnisch und Türkisch, werden in mehreren Teilen der Euregio Maas-Rhein gesprochen. Schulverwaltungen und Lehrer können das Potenzial dieser Tatsache nutzen, indem sie im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts oder anderer Schulprojekte Austauschmaßnahmen für mehrsprachige Zielgruppen organisieren, die zu (vielleicht ersten) grenzüberschreitenden Kontakten, Interessen und Affinitäten führen können.

- **Gestalten Sie den zweisprachigen CLIL-Unterricht weniger ‚elitär‘.**

Gegenwärtig wird CLIL-Unterricht vor allem im allgemeinbildenden Schulwesen angeboten und scheint relativ häufig Kinder aus ‚höheren‘ sozioökonomischen Schichten zu erreichen. Die Sprachkenntnisse in der Grenzregion können weiter gestärkt werden, wenn die Schulen versuchen, eine breitere Zielgruppe für den CLIL-Unterricht zu erreichen, wobei die Verknüpfung von CLIL- und Herkunftssprachenunterricht eine Strategie sein kann.

- **Teilen Sie Wissen, Erfahrungen und Ressourcen zum Nutzen der CLIL-Bildung in der Grenzregion.**

Auch im Hinblick auf zweisprachigen CLIL-Unterricht können verschiedene Akteure in der Grenzregion voneinander lernen und gemeinsam die Entwicklung von CLIL in der „Nachbarsprache“ fördern. In diesem Zusammenhang zeigt der Fall der Niederlande, dass relativ hohe Mindestanforderungen an den CLIL-Unterricht es kompliziert machen, diesen in einer anderen Sprache als Englisch anzubieten. Planen Sie daher bei der Formulierung der Mindestanforderungen für den CLIL-Unterricht eine gewisse Flexibilität ein, damit auch Nachbarsprachen und Herkunftssprachen eine ernsthafte Chance haben, genutzt zu werden.

5. Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten: Bedürfnisse und Engpässe

In diesem Kapitel diskutiere ich die Ergebnisse meiner Interviews mit Lehrern, Koordinatoren und Schulleitern aus der Euregio Maas-Rhein. Ich beginne mit einer Darstellung bisher durchgeführter Forschungen. Dann erkläre ich, wie meine eigene Datenerhebung zustande kam. Anschließend erörtere ich die Ergebnisse meiner Forschung, unterteilt in die beiden Hauptthemen euregionale Schulaktivitäten und Nachbarsprachenunterricht. Ich schließe mit Empfehlungen für die Sprach- und Bildungspolitik.

5.1 Bisherige Forschung über Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten

Im Laufe der Jahre wurden mehrere Umfragen zur Wahrnehmung und Wertschätzung von Nachbarsprachen und Nachbarsprachenfächern in der weiterführenden Schule veröffentlicht. Dazu gehören viele Umfragestudien, darunter die *Belevingsonderzoek Duits* (zur Wahrnehmung des Deutschen unter den Schülern in den Niederlanden), die 2010 und 2017 vom *Duitsland Instituut Amsterdam* veröffentlicht wurde,²⁰⁹ die *belevingsonderzoek Nederlands* (zur Wahrnehmung des Niederländischen unter den Schülern in Belgien, Deutschland und Frankreich), die 2020 von der niederländischen Taalunie veröffentlicht wurde,²¹⁰ und die Doktorarbeit von Mettewie aus dem Jahr 2004, die sich unter anderem mit der Einstellung von Schülern in Flandern, Wallonien und Brüssel zum Französischen und Niederländischen beschäftigt.²¹¹ Ähnliche Umfrageuntersuchungen wurden auch im Rahmen von Abschlussarbeiten durchgeführt, unter anderem 2022 von Smits (zur Wahrnehmung des Französischen in den Niederlanden)²¹² und 2012 von mir selbst (zur Wahrnehmung des Deutschen, Niederländischen, Englischen und Limburgischen in der euregio rhein-maas-nord).²¹³ Schließlich möchte ich auch die 2021 erschienene Publikation *Die Krise des*

²⁰⁹ Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van Déé, Britt, Trixie Hölsgens und Synke Hotje (Hrsg.). 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

²¹⁰ Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. Den Haag/Brüssel: Taalunie.

²¹¹ Mettewie, Laurence. 2004. „Attitudes en motivatie van taalleerders in België: Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België.“ Doktorarbeit Vrije Universiteit Brussel.

²¹² Smits, Amber. 2022. „L'enfer, c'est le français ? Comment les élèves néerlandais perçoivent le français en tant que langue, matière scolaire et formation universitaire.“ Bachelorarbeit Radboud Universiteit Nijmegen.

²¹³ Hovens, Daan. 2012. „What is the language of the euregio rhine-meuse-north? Euregional integration and the future of languages near the Dutch-German border.“ Masterarbeit Georg-August-Universität Göttingen und Uppsala Universitet.

Französischunterrichts in der Diskussion nicht unerwähnt lassen, in der die Stellung des Französischen in Deutschland von mehreren Autoren erörtert wird, mit besonderem Augenmerk auf die Perspektive von Lehramtsstudenten in Französisch.²¹⁴

In diesem Abschnitt möchte ich jedoch vor allem auf vier aktuelle Forschungen eingehen, die sich, wie meine eigene Forschung, auf Lehrer der weiterführenden Schule beziehen. Erstens hat das Duitsland Instituut Amsterdam im Mai und Juni 2022 eine Online-Umfrage unter 323 Deutschlehrern in den Niederlanden durchgeführt, um zu untersuchen, wie sie das Fach Deutsch erleben und was ihrer Meinung nach die Gründe dafür sind, dass sich relativ wenige Schüler in den Niederlanden für das Fach Deutsch entscheiden.²¹⁵ Die Gruppe der Umfrageteilnehmer war vielfältig, aber nicht repräsentativ: Sie umfasste zum Beispiel relativ viele Teilnehmer aus der Randstad (einem städtischen Gebiet im Westen der Niederlande).²¹⁶ Das Deutschland-Institut führte dann im Juli und August 2022 ausführliche Interviews mit 15 Umfrageteilnehmern durch, um die Ergebnisse weiter zu interpretieren.²¹⁷ Die Teilnehmer wurden nach verschiedenen Kriterien ausgewählt, unter anderem nach dem Standort der Schule, an der sie arbeiteten. Eine zentrale Empfehlung des Berichts lautete, dass die Zahl der Unterrichtsstunden für Deutsch (und andere Sprachen) nicht gekürzt werden sollte, damit die Zeit für Dinge genutzt werden kann, die das Fach interessant machen, wie z. B. für das Üben der Sprechfertigkeit, den Erwerb von Kenntnissen über deutschsprachige Länder und Kulturen und die Organisation von Kontaktmomenten mit deutschsprachigen Gleichaltrigen (physisch, online oder z. B. durch Korrespondenz).²¹⁸ Derzeit, so die Lehrer, würde zu viel Aufmerksamkeit auf die Grammatikausbildung (z. B. das Kasussystem) und die Vorbereitung auf zentrale Abschlussprüfungen gelegt, in denen nur die Lesekompetenz geprüft wird, was es den Schülern schwer macht, sich für die deutsche Sprache zu begeistern.²¹⁹ Außerdem würden die Schüler nicht immer die Bedeutung von Deutschkenntnissen erkennen und noch zu oft von den Schulen ermutigt werden, ein naturwissenschaftliches Bildungsprofil statt eines sprachlichen Profils zu wählen.²²⁰

²¹⁴ Grein, Matthias, Birgit Schädlich und Janina M. Vernal Schmidt (Hrsg.). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.

²¹⁵ Bruinewoud, Maartje und Wiebke Pittlik (Redakteure). 2022. *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*, S. 12. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

²¹⁶ *Ibid.*, S. 14.

²¹⁷ *Ibid.*, S. 13.

²¹⁸ *Ibid.*, S. 52–55.

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ *Ibid.*, S. 45.

Einige dieser Erkenntnisse finden sich auch in Voogels Doktorarbeit von 2018 über die Stellung des Französischen in den Niederlanden im Laufe der Jahrhunderte wieder.²²¹ Für diese Doktorarbeit hat Voogel unter anderem zwischen 2012 und 2015 Interviews mit 10 Französischlehrern geführt.²²² Ziel dieser Interviews war es, herauszufinden, wie die Lehrer die Entwicklung des Fachs Französisch erlebten und wie sie versuchten, bei Kollegen, Schülern und Eltern Anerkennung für das Fach zu finden.²²³ Auf der Grundlage der Interviews führte Voogel dann im Frühjahr 2015 eine Umfrage durch, an der 242 Personen teilnahmen (98 % davon waren Französischlehrer).²²⁴ Sie macht keine Angaben über die regionale Verteilung der Befragten. Wie im Bericht des Deutschland-Instituts zum Fach Deutsch wurden auch für das Fach Französisch die Reduzierung der Unterrichtsstunden und eine zu starke Fokussierung auf die Lesekompetenz häufig als Engpässe genannt, die der Motivation der Schüler nicht zuträglich seien.²²⁵ Außerdem würden die Schüler, wie auch im Fach Deutsch, nicht immer die Bedeutung der französischen Sprachkenntnisse erkennen und von den Schulen ermutigt werden, eher ein naturwissenschaftliches als ein sprachliches Profil zu wählen.²²⁶ Interessanterweise sahen die Befragten auch nicht so sehr das Pflichtfach Englisch als Konkurrenz zu Französisch, sondern vielmehr die anderen Sprachen, die die Schüler anstelle von Französisch wählen konnten, zu denen vor allem Deutsch gehörte.²²⁷ Die Vorstellung, dass Deutsch aufgrund seiner Ähnlichkeit mit dem Niederländischen leichter sei als Französisch, würde sich in diesem Fall nachteilig auf Französisch auswirken.²²⁸ Zusammenfassend stellt Voogel fest, dass Französisch zwar den Ruf hat, eine schöne Sprache zu sein, aber auch eine schwierige und langweilige Sprache.²²⁹ Zu den Möglichkeiten, diesen Ruf zu verbessern, gehören DELF/DALF-Prüfungen, die aufgrund ihrer internationalen Anerkennung mehr Prestige haben als reguläre Prüfungen und außerdem alle Sprachkenntnisse testen, sowie die Organisation eines Austauschs mit französischsprachigen Studenten, der mehr Interesse an der französischen Sprache wecken könnte.²³⁰

²²¹ Voogel, Marjolijn. 2018. „Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland.“ Doktorarbeit Erasmus Universität Rotterdam.

²²² *Ibid.*, S. 115–116.

²²³ *Ibid.*

²²⁴ *Ibid.*, S. 116.

²²⁵ *Ibid.*, S. 138–139.

²²⁶ *Ibid.*, S. 122.

²²⁷ *Ibid.*, S. 117.

²²⁸ *Ibid.*, S. 118–119.

²²⁹ *Ibid.*, S. 131.

²³⁰ *Ibid.*, S. 139–142.

Die Vlaams Talenplatform, eine Partnerschaft von universitären Sprachkursen, Lehrerausbildungen an Hochschulen und Erwachsenenbildungen in Flandern, führte 2021 und 2022 eine groß angelegte Umfrage unter 923 Sprachlehrern in weiterführenden Schulen durch.²³¹ Der Fragebogen wurde durch acht Fokusgruppendifkussionen und eine Piloterhebung erstellt.²³² Zu den Zielen gehörte es, die beruflichen Bedürfnisse und Visionen von Sprachlehrern zu ermitteln und herauszufinden, was ihrer Meinung nach die wichtigsten Aktionspunkte für den Sprachunterricht sind.²³³ Ein Unterschied zu den Umfragen des Deutschland-Instituts und von Voogel besteht also darin, dass Lehrer *aller* Sprachfächer, einschließlich Niederländisch, einbezogen wurden, wobei Französischlehrer etwas überrepräsentiert waren.²³⁴ Über die regionale Verteilung der Befragten machen die Autoren keine Angaben. In Bezug auf die Ergebnisse signalisiert die Vlaams Talenplatform, ebenso wie das Duitsland Instituut und Voogel, dass die Zahl der Unterrichtsstunden für Sprachfächer erhöht werden sollte, insbesondere für das Fach Französisch, „weil die Schüler nicht mehr mit dieser Zielsprache in Kontakt kommen“.²³⁵ Auch die Vlaams Talenplatform signalisiert, wie die beiden Studien aus den Niederlanden, dass die Sprachfächer unter der Konkurrenz mit Mathematik und Naturwissenschaften leiden, denen ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird.²³⁶ Mehr noch als die Studien aus den Niederlanden unterstreicht die Vlaams Talenplatform den Lehrermangel als dringendes Problem, insbesondere für die Fächer Niederländisch, Französisch und Englisch, und ist besorgt über zu große Klassen, den Einsatz von nicht-autorisierten Lehrern und zu niedrige Mindestanforderungen für neue Sprachlehrer.²³⁷ Ein interessanter Unterschied zu den niederländischen Umfragen ist schließlich, dass die Vlaams Talenplatform die Bedeutung des Wortschatzes und der grammatikalischen Kenntnisse der Schüler hervorhebt, die als „Fundament“ angesehen werden, auf dem andere Fähigkeiten aufbauen können.²³⁸ Die Tatsache, dass flämische Lehrer in dieser Hinsicht weniger um die Motivation der Schüler besorgt zu sein scheinen, könnte zum Teil mit dem oft obligatorischen Charakter der von den meisten Befragten unterrichteten Sprachfächer zu tun haben (d. h. Niederländisch, Französisch und Englisch; siehe Kapitel 3.3).

²³¹ Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens und Tanja Mortelmans (Hrsg.). 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Brüssel: Vlaams Talenplatform.

²³² *Ibid.*, S. 16.

²³³ *Ibid.*, S. 15.

²³⁴ *Ibid.*, S. 19.

²³⁵ *Ibid.*, S. 67.

²³⁶ *Ibid.*, S. 68.

²³⁷ *Ibid.*, S. 94.

²³⁸ *Ibid.*, S. 95.

Die vierte und letzte Studie, die ich in diesem Abschnitt besprechen möchte, ist die Doktorarbeit von Hermann aus dem Jahr 2021.²³⁹ Diese Untersuchung unterscheidet sich von den anderen besprochenen Studien dadurch, dass sie sich auf ein bestimmtes deutsch-niederländisches Grenzgebiet, die Euregio Rhein-Waal, konzentriert und sich nicht mit den dort unterrichteten Sprachfächern befasst, sondern mit dem Schüleraustausch, der in diesem Grenzgebiet stattfindet. Eine wichtige Prämisse der Arbeit ist, dass der „Kontakt“ zwischen verschiedenen Schülergruppen nicht automatisch zu gegenseitigem Verständnis oder zu *Verständigung* führt.²⁴⁰ Ziel der Studie war es daher, die pädagogische Rolle der Lehrer während des Schüleraustauschs besser zu verstehen, insbesondere, wie sie diesen Austausch und ihre eigene Rolle darin sehen, und ein Bild von den für den Austausch relevanten Fähigkeiten der Lehrer zu erhalten.²⁴¹ Die Studie basiert u. a. auf Interviews mit 31 Lehrern, die an mindestens einem deutsch-niederländischen Austausch teilgenommen haben.²⁴² 17 von ihnen arbeiteten an einer Schule in den Niederlanden und 14 an einer Schule in Deutschland.²⁴³ Die meisten von ihnen waren Sprachlehrer, aber es waren auch Lehrer anderer Fächer und einige Schulleiter unter ihnen.²⁴⁴ Eine wichtige Erkenntnis der Studie war, dass die Lehrer nicht nur die Lernprozesse der Schüler unterstützten, sondern auch selbst aktiv von der Teilnahme an den Austauschen lernten.²⁴⁵ Folglich wechselten sie mehrfach die Rollen, auch die des Vorbilds für die Schüler.²⁴⁶ Interessanterweise zeigten sich keine großen Unterschiede zwischen den Teilnehmern, die beispielsweise mit ihrer Nationalität oder dem Fach, das sie unterrichteten, zusammenhängen könnten: Ihre Sicht auf den Austausch und ihre eigenen Rollen und Fähigkeiten dabei waren weitgehend ähnlich.²⁴⁷ Letztendlich schlägt Hermann vor, dass Austauschfähigkeiten einen Platz in der Lehrerausbildung haben sollten, unter anderem, um der zunehmenden Internationalisierung der (weiterführenden) Bildung gerecht zu werden.²⁴⁸

Alles in allem zeigt der Überblick über diesen Abschnitt, dass ein Großteil der Forschung zu den Perspektiven von Lehrern und Schülern auf die Nachbarsprachenfächer in der weiterführenden Schule

²³⁹ Hermann, Jana, 2021. „Lehrpersonen im Austausch: Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive.“ Doktorarbeit Radboud Universiteit Nijmegen/LOT.

²⁴⁰ *Ibid.*, S. 17.

²⁴¹ *Ibid.*, S. 18–19.

²⁴² *Ibid.*, S. 111.

²⁴³ *Ibid.*, S. 117.

²⁴⁴ *Ibid.*, S. 115.

²⁴⁵ *Ibid.*, S. 239.

²⁴⁶ *Ibid.*, S. 229.

²⁴⁷ *Ibid.*, S. 238.

²⁴⁸ *Ibid.*, S. 240–241.

national ausgerichtet ist und regionale und internationale Vergleiche wenig Beachtung finden. Der Grund für diese Tendenz liegt auf der Hand: International vergleichende Forschung ist methodisch sehr kompliziert, da man unterschiedliche Sprachen, politisch-historische Kontexte und Bildungssysteme berücksichtigen muss. Wenn der Zweck einer Studie darin besteht, Empfehlungen für politische Entscheidungsträger zu formulieren, erscheint es zudem logisch, die Forschung auf eine Region mit einer übergeordneten politischen Instanz, wie z. B. einen Nationalstaat, zu konzentrieren. Dennoch habe ich, mehr oder weniger ähnlich wie bei Hermanns Doktorarbeit, für diesen Forschungsbericht versucht, eine grenzüberschreitende Befragung von Lehrern, Koordinatoren und Schulleitern aus der Euregio Maas-Rhein durchzuführen. Im nächsten Abschnitt erkläre ich genau, wie ich dabei vorgegangen bin.

5.2 Interviewdaten, Methoden und Begründung

Die übergreifende Forschungsfrage dieses Berichts lautet, warum weiterführende Schulen in der Euregio Maas-Rhein in euregionale Aktivitäten (wie Ausflüge und Austausche) und den Unterricht in den Nachbarsprachen (Deutsch, Französisch, Niederländisch) investieren bzw. nicht investieren. Um diese Frage zu beantworten, habe ich zusätzlich zwei Teilfragen formuliert:

- Warum organisieren weiterführende Schulen in der Euregio Maas-Rhein (keine) euregionale(n) Schulaktivitäten, wie z. B. euregionale Ausflüge und Schüleraustausche, und welche Motivationen, Bedürfnisse und Engpässe spielen dabei eine Rolle?
- Warum bieten die weiterführenden Schulen in der Euregio Maas-Rhein (keinen) Unterricht in den Nachbarsprachen (Deutsch, Französisch, Niederländisch als Fremdsprache) an, sofern er *nicht verpflichtend ist*, und wie sehen die Lehrkräfte in dieser Grenzregion die Stellung und Beliebtheit der Nachbarsprachen Deutsch/Französisch/Niederländisch an ihren Schulen?

Mit „nicht-obligatorischem“ Unterricht meine ich alle Formen des Nachbarsprachenunterrichts, die von den Schulen nicht zwingend angeboten werden müssen. Dazu gehören zum Beispiel das Angebot von Niederländisch als Wahlfach an Schulen in Nordrhein-Westfalen und das Angebot von zweisprachigem CLIL-Unterricht in der Flämischen oder Französischen Gemeinschaft Belgiens. Letztlich möchte ich mit den Antworten auf beide Teilfragen ein konkreteres Bild von den Bedingungen erhalten, die in einem Grenzgebiet wie der Euregio Maas-Rhein besonders wichtig sind, im Gegensatz zu Gebieten, die weiter von einer offiziellen Landes- und/oder Sprachgrenze entfernt sind. Zum Beispiel könnte die Organisation von Ausflügen und Austauschen im Grenzgebiet eines Nachbarlands theoretisch einfacher sein als anderswo, und auch die besondere Stellung, der Status und die Beliebtheit von Nachbarsprachen könnte in einem Grenzgebiet anders sein als anderswo. Kurz gesagt, durch die Erörterung dieser Fragen mit den zuständigen Schulmitarbeitern in der Euregio Maas-Rhein möchte ich ein Bild zeichnen, das die bisherige Forschung (Abschnitt 5.1) und die quantitativen Schuldaten (Kapitel 3 und 4) ergänzen, nuancieren und vertiefen kann.

Darüber hinaus möchte ich mir auf diese Weise ein Bild davon machen, welche Motivationen, Bedürfnisse und Engpässe die Schulangestellten in der gesamten Euregio Maas-Rhein teilen, auf deren Grundlage euregionsweite Empfehlungen formuliert werden können.

Um die beiden Teilfragen zu beantworten, habe ich über einen Zeitraum von mehr als eineinhalb Jahren, von Dezember 2021 bis Juni 2023, mit einer vielfältigen Gruppe von Schulmitarbeitern gesprochen. Das Ziel war nicht, eine repräsentative Stichprobe zu machen, sondern ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven in meine Forschung einzubeziehen. Der Grundgedanke dabei war, möglichst viele bestehende Triebkräfte, Bedürfnisse und Engpässe zu identifizieren, die bei der Entwicklung von Lehrplänen und außerschulischen Aktivitäten in der Euregio Maas-Rhein eine Rolle spielen. Diese Triebkräfte, Bedürfnisse und Engpässe können sich nämlich unterscheiden, je nachdem, wo genau Sie sich zum Beispiel befinden oder mit welcher Art von Schule Sie es zu tun haben. Aus diesem Grund habe ich besonders darauf geachtet, Personen aus allen Teilregionen der Euregio Maas-Rhein zu befragen, Personal sowohl von allgemeinbildenden als auch von berufsbildenden weiterführenden Schulen zu interviewen, Lehrer sowohl der Nachbarsprachfächer als auch anderer Schulfächer zu befragen und auch ein wenig auf die Ausgewogenheit von Geschlecht und Alter zu achten. Der gemeinsame Ausgangspunkt bei der Suche nach relevanten Schulangestellten war, dass sie grundsätzlich an einer weiterführenden Schule in der Euregio Maas-Rhein arbeiten mussten und entweder an der Organisation einer euregionalen Schulaktivität oder an einem Nachbarsprachfach (Deutsch, Französisch, Niederländisch als ‚Fremdsprache‘) oder am bilingualen CLIL-Unterricht in einer Nachbarsprache beteiligt waren.

Letztendlich habe ich 27 Schulangestellte befragt, von denen 25 an einer Schule in der Euregio Maas-Rhein und zwei an einer Schule knapp außerhalb der Euregio Maas-Rhein (aber innerhalb der niederländischen Provinz Limburg) arbeiteten. Insgesamt arbeiteten zehn Interviewpartner an einer Schule in der niederländischen Provinz Limburg, sechs im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen und 11 in Belgien, davon sechs in der flämischen Provinz Limburg und fünf in der wallonischen Provinz Lüttich (davon vier in der Französischen Gemeinschaft und einer in der Deutschsprachigen Gemeinschaft). Darüber hinaus waren unter den 27 Interviewpartnern sechs Lehrer für Nachbarsprachfächer (Deutsch, Französisch oder Niederländisch), neun Lehrer für Nicht-Nachbarsprachfächer (z. B. Geografie oder Englisch), vier Lehrer, die sowohl ein Nachbarsprachfach als auch ein Nicht-Nachbarsprachfach unterrichteten, und acht Personen, die als Schulleiter, (Vollzeit-)Koordinator oder in einer anderen Funktion tätig waren. Darüber hinaus arbeiteten 26 Interviewpartner an einer weiterführende Schule und ein Interviewpartner an einer anderen Schulart, aber diese Person hatte in der Vergangenheit an mehreren weiterführenden Schulen in der Euregio Maas-Rhein gearbeitet. Das Geschlechterverhältnis betrug 12 Männer und 15 Frauen und die Gruppe war auch in Bezug auf das Alter recht unterschiedlich. Einige Interviewpartner arbeiteten an einer Schule mit einem zweisprachigen CLIL-Angebot, andere nicht, einige arbeiteten an einer Schule mit einem Euregio(profil)schul-Label, andere nicht, und die Mehrheit arbeitete sowohl im allgemeinbildenden als auch

im berufsbildenden Bereich. Tabelle 16 (siehe nächste Seite) zeigt eine Zusammenfassung der Merkmale aller Interviewpartner.

Da sich die Euregio Maas-Rhein in der ersten Zeit meiner Datenerhebung noch mitten in der Corona-Pandemie befand, suchte ich zunächst online nach potenziellen Interviewpartnern und fragte sie per E-Mail, ob sie an einem Interview über MS Teams teilnehmen wollten, bei dem ich eine Audioaufnahme machen würde. Als sie ihr Interesse bekundeten, schickte ich ihnen ein ausführlicheres Informationsblatt über meine Forschung und eine Einverständniserklärung, die sie nach dem Interview unterschreiben mussten (vorausgesetzt, sie stimmten der Verwendung der Interviewdaten für meine Forschung zu). Diese und andere Forschungsverfahren wurden am 16. Dezember 2021 von einer Ethikkommission der Universität Maastricht (dem *Ethical Review Committee Inner City Faculties*) formell genehmigt. Was meine E-Mails, das Informationsblatt und die Einverständniserklärung betrifft, so hatte ich drei verschiedene Sprachversionen parat (auf Deutsch, Französisch und Niederländisch) und wandte mich zunächst immer in der offiziellen Sprache der Region, in der sich ihre Schule befindet, an potenzielle Interviewpartner, in der Hoffnung, dass dadurch die Hemmschwelle zum Antworten so niedrig wie möglich sein würde. Dennoch stellte ich während meiner Datenerhebung fest, dass Personen aus niederländischsprachigen Schulen viel häufiger auf meine E-Mails antworteten als Personen aus deutsch- und französischsprachigen Schulen. Obwohl ich meine Texte von mehreren Kollegen aus Deutschland und Belgien durchsehen ließ, konnte ich noch keine eindeutige Erklärung dafür finden, außer dass die kontaktierten Personen aus Deutschland und Belgien eine E-Mail von einer Person und einer Universität aus den Niederlanden vielleicht eher als „Spam“ betrachten.

Um dennoch genügend Personal von deutsch- und französischsprachigen Schulen in meine Forschung einbeziehen zu können, habe ich zwei Strategien angewandt. Erstens habe ich einige Interviewpartner niederländischsprachiger Schulen, die Kontakte zu einer deutsch- oder französischsprachigen Schule in der Euregio Maas-Rhein hatten, gefragt, ob sie mir relevante Kontaktdaten mitteilen könnten. Zweitens wandte ich mich an eine Reihe von Mitarbeitern deutsch- und französischsprachiger Schulen während zweier Treffen, die im Rahmen des Interreg-Projekts EMRLingua organisiert wurden (die so genannten „Nachbarsprachenkonferenzen“). Auf diese Weise konnte ich schließlich noch Perspektiven aus allen Teilregionen der Euregio Maas-Rhein in meine Forschung einbeziehen. Wenn ich ein Interview mit einem Mitarbeiter einer deutschsprachigen Schule führte, war die Kommunikationssprache in der Regel Deutsch, es sei denn, der Interviewpartner äußerte den Wunsch, Niederländisch zu sprechen. Wenn ich ein Interview mit einem Mitarbeiter einer französischsprachigen Schule führte, fragte ich im Voraus, ob es in Ordnung sei, eine andere Sprache (Niederländisch, Deutsch oder Englisch) oder eine Kombination aus mehreren Sprachen zu verwenden. Dies stellte sich in der Praxis als kein Problem heraus.

Merkmal	Zahlen
Ort der Schule Interviewpartner	<p>8x Niederländische Provinz Limburg (innerhalb der Euregio Maas-Rhein) 2x Niederländische Provinz Limburg (außerhalb der Euregio Maas-Rhein)</p> <p>6x Bundesland Nordrhein-Westfalen (innerhalb der Euregio Maas-Rhein)</p> <p>6x Flämische Provinz Limburg 4x Wallonische Provinz Lüttich (Französische Gemeinschaft) 1x Wallonische Provinz Lüttich (Deutschsprachige Gemeinschaft)</p>
Beruf des Interviewpartners	<p>6x Lehrer für ein Nachbarsprachfach (Deutsch/Französisch/Niederländisch als Fremdsprache) 9x Lehrer für ein Nicht-Nachbarsprachfach 4x Lehrer für sowohl ein Nachbarsprachfach als auch ein Nicht-Nachbarsprachfach 8x Schulleiter, Vollzeitkoordinator oder andere Position</p> <p>2x nur in der berufsorientierten Bildung beschäftigt 8x nur in der allgemeinen Bildung beschäftigt 17x in beiden Arten von Bildung beschäftigt</p>
Geschlecht des Interviewpartners	<p>12x Mann 15x Frau</p>
Merkmale des Interviewpartners in der Schule	<p>10x angestellt an einer Schule mit zweisprachigem CLIL-Unterrichtsangebot 17x angestellt an einer Schule ohne zweisprachiges CLIL-Angebot</p> <p>12x angestellt an einer Schule mit einem Euregio(profil)schullabel 15x angestellt an einer Schule ohne Euregio(profil)schullabel (zum Zeitpunkt des Interviews)</p>
Merkmale des Interviews	<p>23x mündliche Interviews (MS Teams) 4x schriftliche Interviews (E-Mail)</p> <p>22x Eins-zu-eins-Gespräche 1x Interview mit zwei Interviewpartnern gleichzeitig 1x Interview mit drei Interviewpartnern gleichzeitig</p> <p>22x ausdrückliche Genehmigung zur Verwendung von Daten (Zitate und Paraphrasen) 5x keine ausdrückliche Zustimmung zur Verwendung der Daten</p>

Tabelle 16. Zusammenfassung der Merkmale der Interviewpartner und der Interviewmerkmale. Aufgrund der zugesagten Anonymität der Interviewpartner habe ich die Merkmale in dieser Tabelle nicht verknüpft.

Auch die Durchführung von Interviews über MS Teams stellte kein Problem dar, da die Mitarbeiter der Schulen aufgrund der Corona-Pandemie im Allgemeinen mit diesem Programm vertraut waren. In einem Fall wollte ein Interviewpartner keinen Termin für einen Videoanruf vereinbaren, konnte aber einige Fragen (und Folgefragen) per E-Mail beantworten. Darüber hinaus habe ich am Ende meiner Datenerhebung, im Juni 2023, auf eigene Initiative drei weitere Interviews in schriftlicher Form per E-Mail geführt (mit einem Fragebogen und einigen Folgefragen). Das bedeutet, dass ich insgesamt 23 mündliche und vier schriftliche Interviews geführt habe. Die mündlichen Interviews dauerten in der Regel mehr als eine Stunde und insgesamt habe ich etwa 24,5 Stunden Ton aufgenommen. Vorerst habe ich diese Aufnahmen nicht wortwörtlich transkribiert, aber ich habe die Aufnahmen immer verwendet, um einen schriftlichen Bericht über jedes Interview zu erstellen. Sobald ich diesen Bericht fertiggestellt hatte, teilte ich ihn den Interviewpartnern mit, woraufhin sie manchmal Ergänzungen und sachliche Korrekturen schickten. Die schriftlichen Interviewberichte sowie die vier Mail-Interviews bilden die Grundlage für die Analysen, die in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels behandelt werden.

In zwei Fällen habe ich Einzelpersonen nicht einzeln, sondern in Gruppen befragt. Beide Male war dies das Ergebnis des Zufalls, dass ich zur gleichen Zeit mit mehreren Lehrern derselben Schule in Kontakt kam, woraufhin ich beschloss, sie auch gleichzeitig zu befragen. In einem Fall handelte es sich um eine Kombination aus zwei Personen und in einem Fall um eine Kombination aus drei Personen. In beiden Fällen waren alle Beteiligten niederländischsprachig. Außerdem war bei einem der beiden Interviews ein ITEM-Kollege von mir anwesend (mit ausdrücklicher Erlaubnis der Interviewpartner), der diesen Personen wegen eines anderen Forschungsprojekts ebenfalls einige Fragen stellen wollte. Insgesamt hatte ich also persönlichen Kontakt mit 22 Interviewpartnern, während die Interviews mit fünf weiteren Interviewpartnern eine Art Zwischenform zwischen einem Interview und einer Fokusgruppendifkussion darstellten. Dennoch war der halbstrukturierte Charakter des Interviews in allen Fällen derselbe: Ich habe den allgemeinen Fragebogen diesem Bericht als Anhang beigefügt (Anhang 1).

Schließlich erwies sich die Unterzeichnung der Einverständniserklärung für die Verwendung der Interviewdaten in einer Reihe von Fällen als praktisches Hindernis. Eine digitale Unterschrift war zwar erlaubt, aber das war für die Interviewpartner oft keine ideale Lösung. Schließlich gab eine Person am Ende eines schriftlichen Interviews ausdrücklich an, dass sie mit der Verwendung ihrer Interviewdaten nicht einverstanden sei. Darüber hinaus habe ich trotz mehrfacher Erinnerung von vier Interviewpartnern nie eine unterschriebene Einverständniserklärung erhalten. Das bedeutet, dass es insgesamt 22 Interviewpartner gibt, die ich in den folgenden Abschnitten zitieren und paraphrasieren kann, falls gewünscht. Bei den verbleibenden fünf Personen kann ich ihre Antworten nur verwenden, um allgemeine Trends in meinen Interviewdaten zu entdecken und zu beschreiben, aber ich kann mich nicht auf eine bestimmte Antwort von einer dieser Personen beziehen. Für künftige Forschungen, die auch Online-Interviews verwenden, muss

noch eine gute praktische Lösung dafür gefunden werden, zum Beispiel in Form von ausdrücklichen Zustimmungsvarianten in Audioform.

5.3 Euregionale Schulaktivitäten in weiterführenden Schulen

Als Lehrer, Koordinatoren und Schulleiter in den Interviews über ihre persönlichen Motive und Beweggründe für die Investition in euregionale Aktivitäten in der weiterführenden Schule, wie Schüleraustausch und Ausflüge in die Euregion, sprachen, kamen zwei Arten von Antworten regelmäßig wieder. In Übereinstimmung mit den Untersuchungen des Deutschland-Instituts und von Voogel (siehe Abschnitt 5.1) gaben die Lehrer der Nachbarsprachenfächer häufig an, dass diese Aktivitäten eine Möglichkeit sind, die Schüler zu motivieren und für das Erlernen einer bestimmten Nachbarsprache (Deutsch, Französisch, Niederländisch) zu begeistern.²⁴⁹ Da die Schüler nicht selbstverständlich Erfahrung oder Affinität zu diesen Sprachen und/oder den Gebieten, in denen diese Sprachen gesprochen werden, haben, sahen die Lehrer der Nachbarsprachen die Aktivitäten als eine Gelegenheit, ihren Schülern bewusst zu machen, wie nahe diese Sprachen gesprochen werden und wie nützlich und unterhaltsam es sein kann, sie zu beherrschen.²⁵⁰ Sie sahen ihre Investition also, kurz gesagt, als wohlverstandenes Eigeninteresse. Mehrere Nachbarsprachlehrer stellten dabei ausdrücklich euregionale Aktivitäten einem eher theoretisch ausgerichteten Ansatz „aus dem Lehrbuch“ oder „im Klassenzimmer“ gegenüber, der für die Schüler weniger motivierend wäre,²⁵¹ ein Gedanke, der sich auch gut mit der oben erwähnten Forschung des Deutschland-Instituts und von Voogel deckt.

Zweitens äußerten Lehrer (sowohl in den Nachbarsprachfächern als auch in anderen Fächern), Koordinatoren und Schulleiter häufig eine *emanzipatorische* Motivation, in euregionale Schulaktivitäten zu investieren. Dabei ging es in der Regel entweder darum, bestimmte Schüler zu emanzipieren, die sonst kaum die Chance hätten, positive internationale Erfahrungen zu machen²⁵² oder um die Emanzipation bestimmter Randregionen, die davon profitieren würden, wenn es für junge Menschen in diesen Regionen normaler wird, mit anderen Sprachen und Kulturen in Kontakt zu kommen und zum Studium oder zur Arbeit häufiger

²⁴⁹ Online-Interview Niederlande, 2. Dezember 2021; Online-Interview Niederlande, 21. Dezember 2021; Online-Interview Niederlande, 26. Januar 2022; Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 27. Juni 2023.

²⁵⁰ *Ibid.*

²⁵¹ Online-Interview Niederlande, 2. Dezember 2021; Online-Interview Niederlande, 26. Januar 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022.

²⁵² Online-Interview Niederlande, 8. April 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Deutschland, 27. Juni 2023.

Grenzen zu überschreiten.²⁵³ Solche emanzipatorischen Motivationen passen offensichtlich gut zu der verbreiteten Vorstellung von der Schule als technischem Medium oder Werkzeug, mit dem sich bestimmte Visionen von Fortschritt, Gerechtigkeit und/oder der Zukunft verwirklichen lassen (siehe Abschnitt 2.1), die sich somit für diese Interviewpartner als motivierend für ihre Arbeit erwiesen.

Neben diesen allgemeinen euregionalen Trends gab es auch eine Reihe von Ideen, die speziell in bestimmten nationalen Regionen gut resonierten. So wurde zum Beispiel die Idee der Emanzipation einer peripheren Region besonders in der niederländischen Provinz Limburg erwähnt.²⁵⁴ In den belgischen Regionen nannten mehrere Lehrer weniger euregionale als vielmehr national ausgerichtete Motive, um Belgien als Nationalstaat zusammenzuhalten, indem sie in die Kenntnis und Affinität zu den Landessprachen Niederländisch, Französisch und Deutsch investierten.²⁵⁵ In den deutschen Regionen schließlich betonten mehrere Interviewpartner die Bedeutung der Förderung des Verständnisses für „andere“ Kulturen, des Abbaus von Vorurteilen und der Förderung von Toleranz,²⁵⁶ was teilweise immer noch als eine Form der *Vergangenheitsbewältigung* oder *Vergangenheitsaufarbeitung* angesehen werden könnte. Alles in allem zeigen diese national-regionalen Tendenzen, dass die euregionalen Projekte nicht in einem historischen Vakuum entstehen, sondern mehr oder weniger stark mit Ideen, Selbstbildern und gesellschaftlichen Diskursen zusammenhängen, die sich im Laufe der Zeit in den verschiedenen nationalen Regionen herausgebildet haben.²⁵⁷

Neben den persönlichen Antrieben und Motivationen habe ich mit vielen Interviewpartnern auch über die Gründe *auf Schulebene* gesprochen, in euregionale Aktivitäten zu investieren. Wenn es um dieses Thema ging, zeichneten sie oft das Bild einer wettbewerbsorientierten Welt, in der die Schulen mehr oder weniger um Schülerzahlen konkurrieren.²⁵⁸ In diesem Zusammenhang wurden Investitionen in euregionale

²⁵³ Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 24. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 7. März 2022; Online-Interview Deutschland, 1. Dezember 2022.

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 16. November 2022.

²⁵⁶ Online-Interview Deutschland, 1. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 27. Juni 2023.

²⁵⁷ Siehe auch: Risse, Thomas. 2001. „A European Identity? Europeanization and the Evolution of Nation-State Identities.“ In *Transforming Europe: Europeanisation and Domestic Change*, herausgegeben von Maria Green Cowles, James Caporaso und Thomas Risse, S. 198–216. Ithaca/London: Cornell University Press.

²⁵⁸ Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 24. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 8. April 2022; Online-Interview Niederlande, 18. Mai 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 9. Juni 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. Juni 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 16. November 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 15. Juni 2023; Online-Interview Deutschsprachige Gemeinschaft, 12. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 1.

und andere internationale Aktivitäten für die Schulen zu einer Möglichkeit, sich für potenzielle zukünftige Schüler und deren Eltern als attraktiv zu präsentieren. Die Schulen sahen sich dazu gezwungen, weil bestimmte Finanzströme oft an die Schülerzahlen gekoppelt sind und die Schulen in der Regel eine Mindestzahl von Schülern benötigen, um weiter zu bestehen und bestimmte Bildungsangebote machen zu können.²⁵⁹ Außerdem scheint in Nordrhein-Westfalen der Wettbewerb hauptsächlich zwischen einzelnen Schulen stattzufinden, wobei der Grad des Wettbewerbs von den spezifischen lokalen Bedingungen abhängt, während in den Niederlanden und Belgien der Wettbewerb häufig zwischen Schulen stattfindet, die zu verschiedenen Schulnetzwerken gehören.²⁶⁰

Der genaue Beitrag von euregionalen gegenüber anderen internationalen Aktivitäten zur Attraktivität einer Schule wurde von einigen Interviewpartnern in Frage gestellt.²⁶¹ Sie sagten, dass Schüler oft „exotische“ Aktivitäten, z. B. in Spanien oder einem Land außerhalb Europas, attraktiver finden. Andererseits haben Aktivitäten in der Grenzregion offensichtlich einen Vorteil in Bezug auf die finanzielle und praktische Durchführbarkeit, wie eine Reihe von Interviewpartnern ebenfalls erwähnte.²⁶² Darüber hinaus erwähnte ein Interviewpartner aus den Niederlanden, dass euregionale Aktivitäten jetzt an Dynamik gewinnen könnten, da mehr Menschen die Notwendigkeit von Flugreisen und, speziell im niederländischen Kontext, den freiwilligen finanziellen Beitrag der Eltern für schulische Aktivitäten in Frage stellen.²⁶³ Alles in allem scheint es also trotz möglicher Konkurrenz mit anderen internationalen Aktivitäten in vielen Schulen Raum für die Organisation von euregionalen Aktivitäten zu geben.

Eine ernsthafte Herausforderung sowohl für die euregionalen als auch für die internationalen Aktivitäten, die an mehreren Schulen eine Rolle spielten, war die starke Abhängigkeit von einem oder wenigen Lehrern, die solche Aktivitäten organisierten, was wiederum mit dem Lehrermangel im

Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁵⁹ *Ibid.*

²⁶⁰ *Ibid.* In den Niederlanden heißen diese Netze *onderwijsstichtingen*, in der Flämischen Gemeinschaft *onderwijsnetten*, in der Französischen Gemeinschaft *réseaux d'enseignement* und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft *Schulnetze*.

²⁶¹ Online-Interview Niederlande, 26. Januar 2022; Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022.

²⁶² Online Interview Niederlande, 2. Dezember 2021; Online Interview Niederlande, 10. Februar 2022; Online Interview Niederlande, 18. Mai 2022; Online Interview Deutschland, 1. Dezember 2022.

²⁶³ Online-Interview Niederlande, 10. Februar 2022. Für Informationen über den freiwilligen finanziellen Beitrag der Eltern für schulische Aktivitäten siehe auch: Rijksoverheid. 2023. „Is de vrijwillige ouderbijdrage voor extra activiteiten op school verplicht?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 21. Juli 2023.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/is-de-vrijwillige-ouderbijdrage-op-de-basisschool-en-middelbare-school-verplicht>

Allgemeinen und der hohen Arbeitsbelastung vieler im Bildungswesen zusammenhängt.²⁶⁴ Wenn also ein solcher „Katalysator“ an einer dieser Schulen in den Ruhestand geht, könnte dies bedeuten, dass diese Aktivitäten nicht mehr organisiert werden. An anderen Schulen hingegen spielte diese Bedrohung eine geringere Rolle: Hier wurde die ‚organisatorische Last‘ von relativ vielen verschiedenen Lehrern getragen, es wurde mehr oder weniger obligatorisch erwartet, dass insbesondere Sprachlehrer zur Organisation der euregionalen und internationalen Aktivitäten beitragen, und in der Regel wurde ein Nachfolger gesucht oder bestimmt, wenn jemand in den Ruhestand ging.²⁶⁵ Der Einfluss der verschiedenen ‚Schulkulturen‘ mit ihren jeweils eigenen, lokal entwickelten Normen und Praktiken scheint in dieser Hinsicht also beträchtlich zu sein.

Darüber hinaus schienen die Schulen auch unterschiedlich mit etwaigen Entschädigungen oder Belohnungen für die Organisation von euregionalen und internationalen Aktivitäten umzugehen. An einigen Schulen beruhte das Engagement der Lehrkräfte auf reiner Freiwilligkeit,²⁶⁶ während an vielen anderen Schulen die Lehrkräfte als Ausgleich einen ‚Rabatt‘ auf die Gesamtzahl der von ihnen pro Jahr zu leistenden Unterrichtsstunden erhielten (z. B. 50 Stunden).²⁶⁷ Die Schulen unterschieden sich auch darin, ob sie der Koordinierung dieser Aktivitäten eine offizielle Rollenbezeichnung gaben (z. B. „Internationalisierungskordinator“) oder nicht. Ich vermute, dass größere Schulen etwas häufiger mit offiziellen Koordinatorentiteln und stundenweiser Vergütung arbeiten als kleinere Schulen, aber es sind weitere Untersuchungen erforderlich, um diesen Punkt zu belegen. Schließlich betonten einige Lehrer in den Interviews, dass ihre Motivation *intrinsisch* sei und dass eine (bescheidene) Belohnung oder Entschädigung in diesem Sinne keinen großen Unterschied mache, dass sie es aber sehr wohl schätzten, für ihre Bemühungen die Anerkennung und das Vertrauen der Schulbehörden und anderer Stellen zu erhalten.²⁶⁸ Administrative Aufgaben, wie z. B. die Beantragung von Zuschüssen, wurden dagegen mehrfach

²⁶⁴ Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 8. April 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 16. November 2022; Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022.

²⁶⁵ Online-Interview Niederlande, 21. Dezember 2021; Online-Interview Niederlande, 24. Februar 2022; Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁶⁶ Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 16. November 2022; Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁶⁷ Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 10. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 18. Mai 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 15. Juni 2023; Online-Interview Deutschsprachige Gemeinschaft, 12. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 27. Juni 2023.

²⁶⁸ Online-Interview Niederlande, 7. März 2022; Online-Interview Niederlande, 8. April 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022.

als Hindernis beschrieben, das die Organisation von euregionalen und internationalen Aktivitäten tatsächlich demotivieren würde, insbesondere wenn die Zuweisung von Zuschüssen nicht garantiert ist.²⁶⁹

Als es um mögliche Bedürfnisse oder Lösungsansätze ging, betonten einige Interviewpartner, dass es sehr hilfreich wäre, wenn die Finanzierung strukturell erfolgen würde, anstatt einzelne Projekte von temporären Zuschüssen abhängig zu machen.²⁷⁰ Ein weiterer Interviewpartner wies darauf hin, dass es sinnvoll wäre, wenn z. B. ein fester Mitarbeiter der Euregio Maas-Rhein eingestellt würde, der sich um die Verwaltungsangelegenheiten und die Beantragung von Zuschüssen für die Schulen kümmerte und so die Lehrer bei der Organisation der euregionalen Schulaktivitäten entlastete.²⁷¹ Darüber hinaus wies ein Interviewpartner darauf hin, dass es gut wäre, wenn die Organisation und Durchführung von euregionalen und internationalen Schulaktivitäten strukturell in die Lehrerbildung aufgenommen würde, damit künftige Lehrer besser darauf vorbereitet seien,²⁷² ein Punkt, der auch schon in der Studie von Hermann angesprochen wurde (siehe Abschnitt 5.1).

Zusammenfassend lassen sich aus den Interviews drei allgemeine, euregional übergreifende Gründe herauslesen, warum Schulen in der Euregio Maas-Rhein in euregionale Schulaktivitäten wie euregionale Ausflüge und Schüleraustausche investieren: (1) das Bedürfnis von Lehrern der Nachbarsprachfächer, für ihr Fach zu werben, (2) das Bedürfnis von Lehrkräften im Allgemeinen, bestimmte Schüler und/oder bestimmte Randregionen zu emanzipieren, und (3) das Bedürfnis von Schulen, ihr Profil gegenüber anderen Schulen im Rahmen eines Wettbewerbs um Schülerzahlen zu schärfen. Darüber hinaus gehen aus den Interviews drei allgemeine, Euregio-weite Engpässe hervor, die dazu führen können, dass weniger euregionale Schulaktivitäten stattfinden, als potenziell möglich wäre: (1) der Arbeitsaufwand für die Organisation solcher Aktivitäten, ein Engpass, der mit dem Lehrermangel, der hohen Arbeitsbelastung im Bildungswesen und vielleicht auch damit zusammenhängt, inwieweit die Lehrer bereit sind, internationale Schulaktivitäten zu organisieren und zu betreuen, (2) das Fehlen von Strukturfondsmitteln, was bedeutet, dass die Zuschüsse irgendwann auslaufen und neu beantragt werden müssen, was zusätzliche Zeit in Anspruch nimmt,²⁷³ und (3) ein gewisser Wettbewerb mit „exotischeren“ internationalen Aktivitäten. Schließlich ist jede nationale Region mit spezifischen Umständen konfrontiert, so dass einige Beweggründe

²⁶⁹ Online-Interview Niederlande, 10. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 7. März 2022; Online-Interview Niederlande, 8. April 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022.

²⁷⁰ Online-Interview Niederlande, 24. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 18. Mai 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022.

²⁷¹ Online-Interview Niederlande, 7. März 2022.

²⁷² Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022.

²⁷³ Siehe auch: Crossquality Team. 2022. „Final Report: The Quality of Cross-Border Cooperation in the Euregio Meuse-Rhine and Effects of the INTERREG Programme.“ Universität Maastricht. Abgerufen am 24. Juli 2023. https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/08/finalreport_web.pdf

in einer Region besser zu resonieren scheinen als in einer anderen. Dies kann eine Herausforderung sein, wenn es darum geht, eine übergreifende Geschichte zu erzählen, warum euregionale Schulaktivitäten in der Euregio Maas-Rhein notwendig sind.

5.4 Angebot und Beliebtheit von Sprachfächern und CLIL

Bei der Erörterung der Position der Nachbarsprachen Deutsch, Französisch und Niederländisch während der Interviews wurden mehrfach Vergleiche mit dem Englischen gezogen. Die Kapitel 3 und 4 haben gezeigt, wie stark die Stellung dieser Sprache in der Hierarchie der ‚modernen Schulfremdsprachen‘ in der Euregio Maas-Rhein ist. Wenn Lehrer, Koordinatoren und Schulleiter in den Interviews darüber sprachen, ging es oft um das Ausmaß, in dem die Schüler außerhalb der Schulmauern dem Englischen ausgesetzt sind. Als Sprache der Popkultur und der sozialen Medien wie Instagram, TikTok und YouTube wäre Englisch einfach „cool“ und die Schüler hätten oft von sich aus eine Affinität dazu.²⁷⁴ Darüber hinaus sprachen drei Interviewpartner aus den Niederlanden von der allgemeinen Vorstellung, dass die ganze Welt Englisch sprechen würde, was die Position anderer Sprachen untergraben würde.²⁷⁵ Einer von ihnen wies zudem darauf hin, dass er es problematisch findet, wenn Schüler während des euregionalen Austauschs untereinander Englisch sprechen, was das Erlernen von ‚Nachbarsprachen‘ möglicherweise eher entmutigt als fördert.²⁷⁶ Darüber hinaus wiesen einige Interviewpartner darauf hin, dass die relative Vertrautheit und Affinität mit dem Englischen nicht nur für die Schüler, sondern auch für viele Lehrer der nicht-nachbarsprachlichen Fächer gelte, was die Umsetzung des zweisprachigen CLIL-Unterrichts für Englisch einfacher machen würde als für andere Sprachen.²⁷⁷

Was die Vertrautheit und Affinität mit anderen Sprachen als Englisch betrifft, so wurden in den verschiedenen nationalen Regionen spezifische Umstände und Herausforderungen genannt. Als Interviewpartner aus der niederländischen Provinz Limburg über die Relevanz von ‚Nachbarsprachen‘ und die Grenzregion sprachen, fiel auf, dass sie sich meist auf Deutschland und Deutsch bezogen (es sei denn, sie waren selbst Französischlehrer). Zwei Interviewpartner teilten dabei die Beobachtung, dass ältere Generationen in dieser Provinz oft eine Affinität zum Deutschen hätten, weil sie früher deutsche

²⁷⁴ Online-Interview Niederlande, 7. März 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 9. Juni 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Deutschsprachige Gemeinschaft, 12. Dezember 2022.

²⁷⁵ Online-Interview Niederlande, 21. Dezember 2021; Online-Interview Niederlande, 26. Januar 2022; Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022.

²⁷⁶ Online-Interview Niederlande, 21. Dezember 2021.

²⁷⁷ Online-Interview Niederlande, 18. Mai 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022.

Fernsehsender sahen, dass dies aber für jüngere Generationen nicht mehr üblich sei.²⁷⁸ Wenn ich mit Interviewpartnern aus Belgien sprach, ging es oft um die Affinität zu den ‚anderen Landessprachen‘ (vor allem Niederländisch und Französisch), die aufgrund von sprachpolitischen Konflikten und abnehmenden Kontakten zwischen Menschen aus den verschiedenen belgischen Sprachgemeinschaften geringer geworden sei²⁷⁹ Eine Person aus der flämischen Gemeinschaft erwähnte beispielsweise, dass es für Flamen früher üblich war, in den belgischen Ardennen oder in einem anderen französischsprachigen Gebiet Urlaub zu machen, dass sie heute aber oft weiter weg fahren würden, an Orte, an denen kein Französisch gesprochen wird.²⁸⁰ Ein Interviewpartner aus der französischsprachigen Gemeinschaft war ebenfalls der Meinung, dass Schüler das Niederländische erst dann als relevant wahrnehmen würden, wenn sie einige Zeit in einem niederländischsprachigen Gebiet verbracht hätten.²⁸¹ In der Deutschsprachigen Gemeinschaft, die zur Wallonischen Region gehört, wäre die Relevanz des Französischen für das tägliche Leben eine Selbstverständlichkeit, Niederländisch hingegen würde weniger selbstverständlich als „nützlich“ oder „relevant“ angesehen werden.²⁸²

In Deutschland wiesen einige Interviewpartner darauf hin, dass die Affinität zum Niederländischen bei Schülern in der Nähe der deutsch-niederländischen Grenze oft gut sei: Sie kämen oft zum Einkaufen oder in den Urlaub in die Niederlande, und einige würden auch in Erwägung ziehen, nach der weiterführende Schule in den Niederlanden zu studieren.²⁸³ Darüber hinaus würde Niederländisch als Wahlfach von dem Ruf profitieren, eine für Deutschsprachige leicht zu erlernende Sprache zu sein.²⁸⁴ Französisch hingegen würde unter dem gegenteiligen Ruf leiden: Viele Schüler halten es für eine schwierige Sprache,²⁸⁵ ein Gedanke, der sich auch aus früheren Untersuchungen über die Stellung des Französischen in Deutschland ergibt.²⁸⁶ Ein Interviewpartner aus Deutschland sagte, dass Französisch als Wahlfach

²⁷⁸ Online-Interview Niederlande, 7. März 2022; Online-Interview Niederlande, 8. April 2022.

²⁷⁹ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 16. November 2022.

²⁸⁰ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022.

²⁸¹ Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022.

²⁸² Online-Interview Deutschsprachige Gemeinschaft, 12. Dezember 2022.

²⁸³ Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁸⁴ Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁸⁵ Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 1. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁸⁶ Siehe auch: Grein, Matthias, Birgit Schädlich und Janina M. Vernal Schmidt (Hrsg.). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik - Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.

zusätzlich unter der Konkurrenz zum Spanischen leide, weil letzteres als „einfacher“ bekannt sei und weil die Schüler häufiger nach Spanien in den Urlaub fahren würden als in ein französischsprachiges Gebiet, so dass sie eine größere Affinität zum Spanischen hätten.²⁸⁷ Nur wenn die *Gymnasiasten* zwischen Französisch und Latein wählen müssten, würden sie sich möglicherweise etwas häufiger für Französisch entscheiden, weil es als „nützlicher“ angesehen würde.²⁸⁸

Zwei Interviewpartner äußerten speziell ihre Besorgnis über Schüler, die zu Hause eine andere Sprache sprachen als in der Schule, und über die Schwierigkeiten, die diese Schüler haben würden, wenn sie neben der gemeinsamen Schulsprache noch weitere Sprachen lernen müssten.²⁸⁹ An einer der beiden Schulen veranlasste sie dies dazu, das Angebot an ‚modernen Fremdsprachen‘ einzuschränken und an beiden Schulen veranlasste es sie, Raum für die Verwendung von ‚Herkunftssprachen‘ im Unterricht zu schaffen. Interessant war auch, dass einer dieser Interviewpartner erwähnte, dass die betreffenden Migrantenkinder manchmal Verwandte in einem anderen Teil der Euregio Maas-Rhein hatten, was bedeutete, dass sie bereits eine gewisse Affinität zur Grenzregion hatten.²⁹⁰ Das Ziel dieser Schule war es, diese Affinität, sofern vorhanden, zu nutzen und zu verstärken, so dass die Schüler in einem späteren Lebensabschnitt motiviert sein könnten, auch in das Erlernen bestimmter Nachbarsprachen zu investieren.

Ein weiterer interessanter Einfluss auf das Angebot von Sprachfächern, der mehrfach erwähnt wurde, war die Rolle der (eu)regionalen Schülermobilität in weiterführenden Schulen. So wies ein Interviewpartner aus der flämischen Gemeinschaft darauf hin, dass der Zustrom von Schülern aus den Niederlanden in berufsorientierten Schulen dazu beigetragen hat, dass man sich entschlossen habe, in dieser Bildungskategorie Englisch statt Französisch anzubieten, da Französisch sonst für viele Schüler eine zu große Hürde darstellen würde.²⁹¹ Ein Interviewpartner aus der Französischen Gemeinschaft erzählte etwas Ähnliches über eine Schule mit technischem weiterführendem Unterricht, wo man sich aufgrund des Zustroms von Schülern aus anderen Teilen der Französischen Gemeinschaft, die oft Englisch als erste moderne Fremdsprache hatten, dafür entschieden hätte, Englisch statt Niederländisch oder Deutsch in dieser Bildungskategorie anzubieten.²⁹² Ein weiterer Interviewpartner aus der Französischen Gemeinschaft erwähnte, dass mehrere Schüler an der Universität Maastricht (in den Niederlanden) auf Englisch studieren wollten, was für sie möglicherweise einen stärkeren Anreiz darstellte, Englisch statt Niederländisch in der

²⁸⁷ Online-Interview Deutschland, 1. Dezember 2022.

²⁸⁸ Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁸⁹ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 9. Juni 2022; Online-Interview Deutschland, 27. Juni 2023.

²⁹⁰ Online-Interview Deutschland, 27. Juni 2023.

²⁹¹ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022.

²⁹² Online-Interview Französische Gemeinschaft, 15. Juni 2023.

Schule zu wählen.²⁹³ Alles in allem schien die (eu)regionale Schülermobilität also vor allem dazu zu führen, dass in der weiterführenden Schule mehr Englisch als andere Sprachen unterrichtet wurden. Im Gegensatz dazu berichtete ein Interviewpartner aus Nordrhein-Westfalen von einer Situation, die als Ausnahme von diesem Trend angesehen werden kann und die außerdem zeigt, dass Schulen nicht immer miteinander konkurrieren müssen, sondern auch kooperieren können. In diesem Fall bedeutete dies, dass die Schüler von ‚Schule A‘ das Fach Niederländisch an ‚Schule B‘ belegen konnten, wobei die Schulen die verfügbaren Lehrer gemeinsam nutzten und vom Interesse ihrer Schüler an dieser Nachbarsprache profitierten.²⁹⁴

Die gemeinsame Nutzung von Lehrern könnte möglicherweise auch eine Teillösung für den Lehrermangel in weiterführenden Schulen sein, ein Phänomen, das mehrere Interviewpartner als dringendes Problem beschrieben. Laut Interviewpartnern aus den Niederlanden wäre die Situation für die „Nachbarsprachen“ Deutsch und Französisch im Moment nicht allzu schlimm, obwohl sie mögliche Probleme in naher Zukunft voraussehen würden, in der die ältere Generation von Lehrern in den Ruhestand gehe.²⁹⁵ Dabei wies ein Interviewpartner aus den Niederlanden darauf hin, dass ein „Mangel“ keine objektive Tatsache ist, sondern mit der bildungspolitischen Frage zusammenhängt, ob und in welchem Umfang man ein bestimmtes Sprachfach (wie Französisch) auch in Zukunft anbieten wolle.²⁹⁶ Im Gegensatz dazu sahen die Interviewpartner in Belgien in Übereinstimmung mit dem Bericht der flämischen Sprachenplattform (siehe Abschnitt 5.1) eindeutig die Notwendigkeit, die „Landessprachen“ Niederländisch und Französisch (und in geringerem Maße auch Deutsch) weiterhin anzubieten, aber ihnen zufolge herrsche bereits jetzt ein starker Mangel an Sprachlehrern, so dass sie oft improvisieren müssten und nervös würden, wenn beispielsweise ein Sprachlehrer krank würde.²⁹⁷ In Nordrhein-Westfalen würden viele Schulen gerne Niederländisch als Wahlfach anbieten, weil die Sprache offensichtlich sehr beliebt ist, können dies aber wegen des Mangels an Niederländischlehrern nicht tun.²⁹⁸ Auch ein gewisser Bedarf an Französischlehrern wäre vorhanden, wobei die wirklichen Engpassfächer in Nordrhein-Westfalen jedoch nicht im sprachlichen, sondern im naturwissenschaftlichen und künstlerischen Bereich zu finden seien.²⁹⁹

²⁹³ Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022.

²⁹⁴ Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022.

²⁹⁵ Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 10. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 24. Februar 2022; Online-Interview Niederlande, 8. April 2022.

²⁹⁶ Online-Interview Niederlande, 7. März 2022.

²⁹⁷ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 9. Juni 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 10. Juni 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 16. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 23. September 2022; Online-Interview Französische Gemeinschaft, 16. November 2022; Online-Interview Deutschsprachige Gemeinschaft, 12. Dezember 2022.

²⁹⁸ Online-Interview Deutschland, 30. November 2022; Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022; Online-Interview Deutschland, 7. Dezember 2022.

²⁹⁹ *ibid.*

Schließlich wurden in meinen Interviews auch einige Engpässe erwähnt, die für bestimmte nationale Regionen spezifisch zu sein schienen. So erwähnte ein Interviewpartner aus den Niederlanden in Übereinstimmung mit den Untersuchungen des Deutschland-Instituts und von Voogel (siehe Abschnitt 5.1) das Problem, dass sich der Fremdsprachenunterricht in diesem Land zu sehr auf die Lesekompetenz konzentrieren würde, da dies die Fähigkeit sei, die in den zentralen Abschlussprüfungen geprüft würde.³⁰⁰ In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens sprachen einige Interviewpartner über die jüngste „Modernisierung“ des Bildungswesens, die zu einer stärkeren Belastung des Lehrplans führe, so dass weniger Platz für „nicht obligatorische“, „zusätzliche“ Themen wie z. B. das Fach Deutsch bleibe.³⁰¹ In Nordrhein-Westfalen wies ein Interviewpartner auf die Herausforderung hin, dass die formale Macht im Schulsystem auf viele verschiedene Akteure verteilt sei, z. B. auf das Land, den *Schulträger* (oft eine Gemeinde) und die *Schulkonferenzen* (eine Art Mitbestimmungsgremium), was es sehr kompliziert mache, bestimmte Änderungen z. B. im Fachlehrplan einer bestimmten Schule umzusetzen.³⁰² Alles in allem musste sich also jede nationale Region auch mit ihren eigenen spezifischen bildungspolitischen Fragen auseinandersetzen, die, wenn gewünscht, ein Engagement in verschiedenen politischen Arenen erforderten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die allgemeine Affinität zum Englischen und der Ruf des Englischen als offensichtlich ‚nützliche‘ Sprache in Grenzregionen nicht grundlegend von anderen Regionen zu unterscheiden scheint. Darüber hinaus machen Lehrkräfte auch in Grenzregionen die Erfahrung, dass sie oft für die prekäre Position der Nachbarsprachen eintreten müssen und manchmal eine mit der Zeit abnehmende Affinität zu den Nachbarsprachen beobachten. Und schließlich stellen die Lehrkräften fest, dass die (eu)regionale Schülermobilität nicht immer zu einer stärkeren Position der Nachbarsprachen, sondern eher zu einer stärkeren Position des Englischen beiträgt. So äußerte sich ein Lehrer besorgt über die Verwendung des Englischen durch Schüler während des euregionalen Austauschs; der Zustrom von Schülern aus den Niederlanden in berufsorientierten weiterführenden Schulen in Flandern trug dazu bei, dass sich eine Schule dafür entschied, in dieser Bildungskategorie Englisch statt Französisch anzubieten, da Französisch sonst ein Stolperstein wäre, während die Attraktivität der englischsprachigen Ausbildung an der Universität Maastricht für Schüler aus der gesamten Euregio Maas-Rhein zu einer noch stärkeren Position des Englischen beizutragen scheint.

³⁰⁰ Online-Interview Niederlande, 2. Februar 2022;

³⁰¹ Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 20. Mai 2022; Online-Interview Flämische Gemeinschaft, 9. Juni 2022.

³⁰² Online-Interview Deutschland, 2. Dezember 2022.

5.5 Empfehlungen und Überlegungen

Auf der Grundlage der in diesem Kapitel behandelten Inhalte möchte ich Ihnen die folgenden Empfehlungen und Überlegungen mitteilen:

- **Bedenken Sie, dass in den nationalen Regionen unterschiedliche Beweggründe eine Rolle bei der Investition in Nachbarsprachenunterricht und in euregionale Schulaktivitäten spielen können.**

Wenn Sie den Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten euregional fördern möchten, zum Beispiel im Rahmen eines Interreg-Projekts oder einer Werbekampagne für bestimmte Sprachen, ist es gut zu wissen, dass die verschiedenen Argumente für diese Förderung nicht überall gleich stark ankommen. Das liegt an den unterschiedlichen Ideen, Selbstbildern und gesellschaftlichen Diskursen, die sich in den nationalen Regionen historisch entwickelt haben. So scheint beispielsweise die Idee der Emanzipation einer peripheren Grenzregion in der niederländischen Provinz Limburg besonders gut anzukommen, während das Argument der gegenseitigen *Verständigung* auf der deutschen Seite der Grenze mehr Anklang zu finden scheint.

- **Geben Sie Nachbarsprachlehrern die Möglichkeit, ihren Unterricht sinnvoll zu gestalten.**

Frühere Untersuchungen deuten darauf hin, dass mehr Unterrichtsstunden für den Nachbarsprachenunterricht nicht nur wünschenswert sind, um die Sprachkenntnisse der Schüler zu stärken, sondern auch, um ihre Affinität zu bestimmten Nachbarsprachen zu erhöhen, weil so mehr Raum für „motivierende Aktivitäten“ wie das Üben von Sprechfertigkeiten, die Beachtung kultureller Themen und die Organisation von Austausch und Kontaktmomenten mit Gleichaltrigen geschaffen werden kann. Ich stimme dem zwar prinzipiell zu, frage mich aber, wie realisierbar „mehr Unterrichtsstunden“ sind, solange das Problem des Lehrermangels nicht gelöst ist und auch viele andere Fächer und Fähigkeiten weiterhin (zusätzliche) Zeit und Aufmerksamkeit im Rahmen des Schullehrplans beanspruchen. Aus diesem Grund möchte ich mich in diesem Bericht vor allem auf die Frage konzentrieren, wie die vorhandenen Kontaktstunden in der Schule am sinnvollsten genutzt werden können und was sinnvolle Aktivitäten sind, die Schüler außerhalb der Kontaktstunden in der Schule (d. h. bei den Hausaufgaben) machen können. Wie das Beispiel der Niederlande zeigt, können Prüfungen ein ‚perverser Anreiz‘ für das Erlernen von Nachbarsprachen sein. Während international anerkannte Prüfungen wie DELF/DALF dem Nachbarsprachenunterricht potenziell einen *Prestigegewinn* verschaffen können, frage ich mich, ob (zentrale) Prüfungen in der weiterführenden Schule in jedem Fall notwendig sind und ob Nachbarsprachenlehrern nicht mehr Freiheit eingeräumt werden sollte, ihre Fächer so zu gestalten, wie sie es für richtig halten, und dabei unter anderem das gesamte Potenzial zu nutzen, das die Grenzregion zu bieten hat, zusätzlich zu anderen bekannten Dingen wie der Digitalisierung.

- **Setzen Sie auf Kooperation statt auf Konkurrenz zwischen Schulen, sowohl im national-regionalen als auch im euregionalen Kontext.**

Vielerorts in der Euregio Maas-Rhein spielt ein gewisses Maß an Wettbewerb zwischen den Schulen eine Rolle, weil bestimmte Finanzierungsströme oft an die Schülerzahlen gekoppelt sind und/oder weil die Schulen oft eine Mindestschülerzahl benötigen, um bestehen zu können oder um weiterhin bestimmte Schulformen anbieten zu können. Die Gründe für diesen Wettbewerb hängen im Wesentlichen mit den verschiedenen Schulsystemen zusammen, die in der Euregio Maas-Rhein aufeinandertreffen und die sich wahrscheinlich nicht plötzlich überall ändern werden. Dennoch plädiere ich für eine möglichst enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen (und damit auch zwischen den Bildungsverwaltungen und Schulbehörden). Wenn zum Beispiel verschiedene Schulen gemeinsam ein Nachbarsprachfach oder ein zweisprachiges CLIL-Unterrichtsprogramm anbieten, könnten sie in einigen Fällen eine Mindestzahl von Schülern erreichen, die sie allein vielleicht nie hätten erreichen können. Darüber hinaus können Schulen auch in anderen Bereichen bestimmte Ressourcen gemeinsam nutzen. Wenn eine niederländische und eine deutsche Schule oder eine flämische und eine wallonische Schule gemeinsam eine Bibliothek, eine Sporthalle oder einen Speisesaal nutzen, könnten sich die Schüler dieser Schulen häufiger treffen, ohne dass zuvor ein formeller Austausch organisiert werden muss.

- **Bedenken Sie, dass die zunehmende euregionale Mobilität nicht automatisch zu einem häufigeren Gebrauch der Nachbarsprachen führt.**

Die Interviews mit dem Schulpersonal zeigen mehrere Beispiele für Situationen, in denen die euregionale Mobilität zu einer verstärkten Verwendung des Englischen anstelle des Deutschen, Französischen oder Niederländischen in weiterführenden Schulen führt. So äußerte sich ein Lehrer besorgt über den Gebrauch des Englischen durch Schüler während des euregionalen Austauschs, und ein Zustrom von Schülern aus den Niederlanden in berufsorientierten weiterführenden Schulen in Flandern trug dazu bei, dass eine Schule sich entschied, in dieser Bildungskategorie Englisch statt Französisch anzubieten, da Französisch sonst ein Stolperstein wäre, während die Attraktivität des englischsprachigen Unterrichts an der Universität Maastricht für Studenten aus der gesamten Euregio Maas-Rhein zu einer noch stärkeren Position des Englischen beizutragen scheint. Anstatt einen mühsamen Kampf gegen Englisch als erste Kontaktsprache oder *Lingua franca* zwischen Studenten unterschiedlicher Herkunft zu führen, ist es wahrscheinlich produktiver, das Potenzial dieses Kontakts und das mögliche gegenseitige Interesse, das sich daraus ergibt, optimal zu nutzen, indem man Möglichkeiten bietet, in verschiedenen Phasen in die Kenntnisse der Nachbarsprachen zu investieren. So könnte die Universität Maastricht nach einer ersten, englischsprachigen Phase nach und nach mehr Kurse in anderen Sprachen anbieten.

6. Zusammenfassende und abschließende Überlegungen

In diesem Forschungsbericht wurde die Frage erörtert, warum weiterführende Schulen in der Euregio Maas-Rhein in den Unterricht der Nachbarsprachen (Deutsch, Französisch, Niederländisch) und in euregionale Schulaktivitäten (wie Ausflüge und Schüleraustausch) investieren bzw. nicht investieren. Um diese Frage zu beantworten, habe ich in Abschnitt 2 zunächst einige theoretische Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Literatur über *Schulen*, *Sprachbildungspolitik* und *Nachbarsprachen* vorgestellt, die am Ende dieses Kapitels (in Abschnitt 2.4) zu drei allgemeinen Empfehlungen und Überlegungen führen.

In den Kapiteln 3 und 4 habe ich dann zahlreiche, meist quantitative Daten zu Sprachfächern und zweisprachigem Unterricht in der Euregio Maas-Rhein zusammengetragen, um ein Bild davon zu zeichnen, inwieweit in dieser Grenzregion derzeit in Nachbarsprachenunterricht investiert wird, wenn möglich im Vergleich zu anderen Regionen in den Niederlanden, Deutschland und Belgien. In Kapitel 5 habe ich dann meine Erkenntnisse aus Interviews mit mehreren Schulmitarbeitern aus der Euregio Maas-Rhein geteilt, die mir erzählten, warum sie in Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten investieren bzw. nicht investieren und welche konkreten Motive, Bedürfnisse und Engpässe dabei eine Rolle spielen.

In diesem letzten Kapitel fasse ich alle Erkenntnisse aus dem Forschungsbericht zusammen. Dabei wiederhole ich zum Teil die drei allgemeinen Empfehlungen und Überlegungen aus Abschnitt 2.4, gebe ihnen aber auch mehr Substanz und Tiefe, indem ich sie dieses Mal mit den empirischen Ergebnissen und Überlegungen verbinde, die in den anderen Kapiteln dieses Forschungsberichts behandelt werden:

- **Setzen Sie realistische Erwartungen an die Sprachbildungspolitik.**

In der Geschichte der Bildungs- und Sprachenpolitik gibt es viele Momente der Ernüchterung. Um das Risiko von Enttäuschung und Demoralisierung zu vermeiden, ist es wichtig, sich realistische politische Ziele zu setzen, wobei dies natürlich nicht bedeutet, dass man nicht einen visionären Punkt am Horizont setzen kann. Ein interessanter Testfall ist das Bestreben der Französischen Gemeinschaft Belgiens, den Sprachunterricht in den kommenden Jahren erheblich auszuweiten und sich dabei der Herausforderung zu stellen, genügend Lehrer zu finden. Von der Art und Weise, wie sie diese Herausforderung angeht und dabei entsprechende Erfolge erzielt, könnten andere Länder und Regionen, die mit einem Lehrermangel konfrontiert sind, darunter die Niederlande und Deutschland, möglicherweise viel lernen. Zeigen Sie daher als Politiker oder Schulverwalter Interesse an vergangenen und aktuellen Entwicklungen, sowohl in Ihrer eigenen Region als auch auf der anderen Seite der Landes- und/oder Sprachgrenze, und vermeiden Sie es, wichtige Lektionen zu verpassen, die man daraus lernen kann.

Das Problem des Lehrermangels ist auch ein Grund, warum ich etwas vorsichtig bin, wenn es darum geht, die Empfehlung zu wiederholen, dass „mehr Unterrichtsstunden“ in die Nachbarsprachenfächer fließen sollten, was frühere Untersuchungen zum

Nachbarsprachenunterricht in den Niederlanden und Belgien gezeigt haben. Ich verstehe, dass „mehr Unterrichtsstunden“ potenziell gut für die Sprachkenntnisse der Schüler und möglicherweise sogar für ihre Affinität zu den Nachbarsprachen sein können, aber solange das Problem des Lehrermangels nicht gelöst ist und auch viele andere Fächer und Fähigkeiten weiterhin (zusätzliche) Zeit und Aufmerksamkeit im Rahmen des Lehrplans beanspruchen, ist dies ein komplexer Kampf. Aus diesem Grund möchte ich mich in erster Linie auf die Frage konzentrieren, wie die vorhandenen Kontaktstunden in der Schule am sinnvollsten genutzt werden können und was sinnvolle Aktivitäten sind, die die Schüler außerhalb dieser Kontaktstunden (d. h. bei den Hausaufgaben) machen können.

Außerdem sollte der Ausgangspunkt nicht bei den Prüfungsanforderungen liegen, was ein spezifisch niederländisches Problem ist, sondern vielmehr beim Wissen und der Erfahrung der Sprachlehrer selbst. Geben Sie ihnen als politische Entscheidungsträger daher so viel Raum wie möglich, um ihren Unterricht sinnvoll zu gestalten, und zwar mit der Unterstützung verschiedener Partner innerhalb und außerhalb der Euregio Maas-Rhein (einschließlich des Nachbarsprachenzentrums in Eupen), wenn sie dies wünschen. Über die regulären Sprachfächer hinaus bietet der zweisprachige CLIL-Unterricht den Schulen die Möglichkeit, mehr Unterricht in der Nachbarsprache zu erteilen und möglicherweise sogar Lehrer innerhalb einer Grenzregion zu teilen, was für einige Schulen zudem eine Teillösung für ihren Lehrermangel sein kann.³⁰³ Schließlich müssen Nachbarsprachkenntnisse nicht immer in einem separaten Schulfach unterrichtet werden, sondern Sie können der Mehrsprachigkeit auch *innerhalb* bestehender Fächer mehr Aufmerksamkeit schenken und beispielsweise die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und anderen Sprachen (wie Niederländisch) innerhalb des Fachs Deutsch behandeln.³⁰⁴ Das Fach „*l'éveil aux langues*“, das es in der Französischen Gemeinschaft Belgiens seit dem Schuljahr 2020-2021 im Kindergarten und in der Grundschule gibt, könnte hier möglicherweise als praktisches Beispiel dienen.

³⁰³ Siehe auch: Sivonen, Susanne und Dorien Coppens. 2023. „Legal and Administrative Obstacles in the Mobility of Secondary School Teachers in the Euregio Meuse-Rhine (EMR).“ Universität Maastricht / ITEM. Abgerufen am 24. Juli 2023. <https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/05/Final-Report-EMRLingua-Legal.pdf>

³⁰⁴ Weitere Anregungen zu diesem Thema finden Sie in den folgenden drei Artikeln:

Duarte, Joana und Mirjam Günther-van der Meij. 2018. „A Holistic Model for Multilingualism in Education.“ *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4 (2): 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Knopp, Eva und Sabine Jentges. 2022. „Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1-16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Ten Thije, Jan D. 2022. „Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing.“ *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002.THJJ>

Ein letzter Punkt des Realismus tauchte in Kapitel 5 auf, in dem die Interviewdaten zeigten, dass eine Zunahme der euregionalen Mobilität junger Menschen nicht automatisch zu einer häufigeren Verwendung des Deutschen, Französischen und Niederländischen führt, sondern im Gegenteil auch zu einer häufigeren Verwendung des Englischen führen kann. Eine gut durchdachte Sprachbildungspolitik könnte in dieser Hinsicht einen Unterschied machen. Anstelle eines mühsamen Kampfes gegen das Englische als erste Kontaktsprache oder *Lingua franca* zwischen jungen Menschen unterschiedlicher Herkunft ist es in dieser Hinsicht wahrscheinlich produktiver, das Potenzial dieses Kontakts und das mögliche gegenseitige Interesse und die daraus entstehende Affinität optimal zu nutzen, indem man jungen Menschen die Möglichkeit gibt, in verschiedenen Phasen in die Kenntnisse der Nachbarsprache zu investieren. Zum Beispiel könnte eine Weiterbildungseinrichtung, die Studenten aus der gesamten Grenzregion anzieht, wie die Universität Maastricht, nach einer anfänglichen englischsprachigen Ausbildungsphase nach und nach mehr Fächer in anderen Sprachen anbieten. Die Idee einer euregionalen kontinuierlichen Lernlinie, die derzeit in mehreren Euregionen genutzt wird, könnte auf diese Weise konkretisiert werden.

- **Betrachten Sie die Schulen nicht als vom Rest der Gesellschaft getrennt.**

Sprachbildungspolitiken können nur dann wirksam sein, wenn sie in ausreichendem Maße mit den vorherrschenden Ideen und Praktiken in der übrigen Gesellschaft übereinstimmen, die potenziell als Ansatzpunkte oder ‚Brücken‘ für euregionale Projekte und Visionen in einer Grenzlandschaft dienen können. Wenn man zum Beispiel versucht, Nachbarsprachenunterricht und euregionale Schulaktivitäten euregional zu fördern, ist es gut zu erkennen, dass verschiedene Argumente für eine solche Förderung nicht überall gleich stark ankommen, da historisch gewachsene Vorstellungen, Selbstbilder und gesellschaftliche Diskurse in den einzelnen nationalen Regionen unterschiedlich sein können, wie die Ergebnisse aus Kapitel 5 gezeigt haben. Zum Beispiel scheint die Idee, dass Euregionalisierung ein guter Weg ist, um periphere Grenzregionen zu emanzipieren, in der niederländischen Provinz Limburg besonders gut anzukommen, während die Idee, dass Euregionalisierung zu mehr gegenseitigem Verständnis oder zu mehr *Verständigung* zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern beitragen kann, auf der deutschen Seite der Grenze mehr Anklang findet.

Darüber hinaus sollte man bedenken, dass der Grad der Resonanz auch zwischen verschiedenen Gruppen *innerhalb* einer nationalen Region unterschiedlich sein kann. Eine wichtige Tatsache in diesem Zusammenhang ist, dass Deutsch, Französisch und Niederländisch natürlich nicht die einzigen Sprachen sind, die in der Euregio Maas-Rhein gesprochen werden, und dass es in allen Teilen dieser Grenzregion mehrere Minderheitensprachen gibt, darunter Arabisch, Polnisch, Türkisch und verschiedene traditionelle lokale Sprachvarietäten oder Dialekte wie Limburgisch in

der niederländischen und belgischen Provinz Limburg. Schulverwalter und Lehrer können das Potenzial dieser Tatsache nutzen, indem sie im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts und/oder anderer Schulprojekte Austauschmaßnahmen für mehrsprachige Zielgruppen organisieren, die zu (vielleicht ersten) grenzübergreifenden Kontakten, Interessen und Affinitäten führen können. Durch die Nutzung dieses Potenzials der *Herkunftssprachen als Nachbarsprachen* könnten die Sprecher dieser Sprachen also möglicherweise (noch) stärker in spezifische euregionale Projekte und Visionen eingebunden werden.

Ein letztes Beispiel für Gruppen, bei denen der Grad der Resonanz unterschiedlich sein kann, sind Gruppen, die verschiedene Kategorien der weiterführenden Schulen besuchen. Ein gemeinsames Merkmal der Niederlande, Deutschlands und Belgiens ist, dass die Schüler in all diesen Ländern relativ früh in verschiedene Bildungskategorien eingeteilt werden und Schüler in den eher beruflich orientierten Kategorien in ihrem Lehrplan deutlich weniger Sprachen ausgesetzt sind als Schüler in den eher allgemeinbildenden Kategorien. Darüber hinaus hat Kapitel 4 gezeigt, dass zweisprachiger CLIL-Unterricht derzeit vor allem im allgemeinbildenden Schulwesen angeboten wird und anscheinend relativ häufig Kinder aus „höheren“ sozioökonomischen Schichten erreicht. Die Ausweitung des CLIL-Angebots auf alle Kategorien der weiterführenden Schule, die Verknüpfung von CLIL-Unterricht und herkunftssprachlichem Unterricht und der Austausch von Wissen, Erfahrungen und Ressourcen (einschließlich der Lehrkräfte) zugunsten von CLIL und herkunftssprachlichem Unterricht in der Euregio Maas-Rhein könnten Strategien sein, um euregionale Bildungsprojekte nicht zu ‚elitär‘ zu gestalten und mehrere Zielgruppen gleichzeitig anzusprechen und einzubeziehen.

- **Seien Sie sich Ihrer ideologischen Position bewusst.**

Die Frage, ob Sie die Mehrsprachigkeit in der Euregio Maas-Rhein lieber auf die offiziellen Landessprachen Deutsch, Französisch und Niederländisch beschränken möchten oder ob Sie auch Platz für Sprachen wie Englisch, Limburgisch und Türkisch sehen, ist natürlich eine sprachpolitische und sprachideologische Entscheidung. Das Gleiche gilt für die Frage, inwieweit Sie eine gewisse ideologische Distanz zu den *Nachbarsprachen* wahren wollen, indem Sie diese nicht als *eigene Sprachen* betrachten, oder ob Sie zum Beispiel die StädteRegion Aachen sozusagen zu einer dreisprachigen (Deutsch-Französisch-Niederländisch) oder vielleicht sogar zu einer viersprachigen, fünf- oder sechssprachigen Region erklären möchten.

Das Bewusstsein über die eigene ideologische Position und die Tatsache, dass es so etwas wie eine nicht-ideologische Position nicht gibt, ist ein wichtiger Ausgangspunkt für das Streben nach einem gesellschaftlichen Konsens darüber, was wünschenswerte Investitionen in die Sprachbildung sind. Möglicherweise könnte dies sogar ein Ausgangspunkt für die Suche nach einem euregionalen Konsens und Narrativ sein, etwas, das es nach den Erkenntnissen der Kapitel 3, 4 und 5 derzeit nicht

wirklich zu geben scheint. Und während eine ideologische Position nicht unbedingt „besser“ ist als eine andere, können einige ideologische Positionen offensichtlich besser zur Realität passen als andere, einige ideologische Positionen können mehr verschiedene Zielgruppen in den euregionalen Gesellschaften ansprechen als andere und, kurz gesagt, einige ideologische Positionen sind *zukunftsfähiger* als andere.

Schließlich könnte ein gewisses Maß an Konsens darüber, was wünschenswerte Investitionen in die Sprachausbildung sind, möglicherweise auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen anregen, sowohl innerhalb der nationalen Regionen als auch innerhalb der Euregio Maas-Rhein als Ganzes. Kapitel 5 hat gezeigt, dass es derzeit noch häufig einen Wettbewerb zwischen verschiedenen Schulen innerhalb einer nationalen Region gibt, was angesichts der potenziellen Möglichkeiten, die dadurch ungenutzt bleiben, bedauerlich ist. Wenn zum Beispiel verschiedene Schulen gemeinsam ein Nachbarsprachfach oder einen zweisprachigen CLIL- oder Herkunftssprachkurs anbieten, könnten sie in einigen Fällen eine Mindestzahl von Schülern erreichen, die sie einzeln vielleicht nie hätten erreichen können. Darüber hinaus können Schulen auch bestimmte Ressourcen in anderen Bereichen gemeinsam nutzen. Wenn eine niederländische und eine deutsche Schule oder eine flämische und eine wallonische Schule gemeinsam eine Bibliothek, eine Sporthalle oder einen Speiseraum nutzen, könnten sich die Schüler dieser Schulen häufiger treffen, ohne dass zuvor ein formeller Austausch organisiert werden müsste. Natürlich müssen solche Initiativen durch ausreichenden politischen Willen und Kooperation ermöglicht und unterstützt werden, ein Faktor, der wiederum mit dem Grad des (eu)regionalen sprachpolitischen und sprachideologischen Konsenses zusammenhängt. Hierin liegt, kurz gesagt, eine zentrale Aufgabe für die Sprach- und Bildungspolitik.

Zukünftige Forschung

Der vorliegende Bericht bietet eine Bestandsaufnahme der aktuellen Schulsprachenpolitik und der bestehenden Perspektiven der Schulmitarbeiter in der Euregio Maas-Rhein, aber ich konnte natürlich nicht alle Themen im Detail behandeln. Ein wichtiges Thema, das in diesem Bericht *nicht* behandelt wurde, ist zum Beispiel, *wie* die Schulen in dieser Grenzregion den Nachbarsprachenunterricht derzeit konkret (pädagogisch) umsetzen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Regionen und Schultypen sowie die Rolle, die beispielsweise die Bildungsfreiheit in den Niederlanden und Belgien in dieser Hinsicht spielt, wären ein wertvolles Thema für eine Folgestudie.

Ein weiteres wichtiges Thema für die künftige Forschung ist die Ermittlung des Bedarfs an Sprachunterricht und der Sprachunterrichtspraktiken *außerhalb* der regulären schulischen Einrichtungen in der Euregio Maas-Rhein. Welche konkreten Bedürfnisse und Praktiken gibt es beispielsweise bei Polizeibeamten, Pflegepersonal, Ladenpersonal und Beschäftigten in der Logistik? Erleben diese Personen

zum Beispiel derzeit einen Mangel an Kenntnissen der Nachbarsprache und wenn ja, inwieweit kompensieren sie einen solchen wahrgenommenen Mangel mit Bildungsinvestitionen *außerhalb* der Pflichtschule?

Schließlich wäre auch das Potenzial von Herkunftssprachen in euregionalen Bildungsprojekten (wie unter der Überschrift „Betrachten Sie die Schulen nicht als vom Rest der Gesellschaft getrennt“ erörtert) eine weitere wissenschaftliche Untersuchung wert. Kapitel 4 hat gezeigt, dass der herkunftssprachliche Unterricht in der Euregio Maas-Rhein derzeit ein relativ marginales Dasein fristet, obwohl er in Nordrhein-Westfalen deutlich weiter verbreitet ist als anderswo in der Region. Die Einrichtung eines Pilotprojekts mit wissenschaftlicher Begleitung und Auswertung wäre daher sowohl gesellschaftlich als auch wissenschaftlich besonders relevant.

Referenzen

Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid. 2017. „Grenzen slechten, regio’s verbinden, mensen bewegen: Rapportage Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid.“ Website Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 30. Januar. Abgerufen am 5. Juni 2023. https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2017/170126_rapport_met_actieagenda_embargo.pdf

Agirdag, Orhan und Gurdrun Vanlaar. 2018. „Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-National Examination.“ *International Journal of Bilingualism* 22 (1): 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>

Agirdag, Orhan. 2019. „Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen: een paradoxaal gegeven.“ *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs* 37 (209): 5–9. https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-209-3/Meertaligheid-en-meertalig-onderwijs-in-de-Lage-Landen

Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Edition*. London/New York: Verso Books. Ursprünglich veröffentlicht im Jahr 1983.

Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens und Tanja Mortelmans (Hrsg.). 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Brüssel: Vlaams Talenplatform.

Ayten, Asli Can und Tatjana Atanasoska. 2020. „‘Turkish is a Stepchild.’ A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany.“ *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije und Eva Vetter. 2013. „Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications.“ *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2): 179–215. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. „Kleuteronderwijs en lager onderwijs.“ Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Abgerufen am 1. Juli 2023. https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

Bildungsland NRW. 2023. „Berufskolleg.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/berufskolleg>

Bildungsland NRW. 2023. „Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 8. Juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. „Gesamtschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule>

Bildungsland NRW. 2023. „Gymnasium.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium>

Bildungsland NRW. 2023. „Hauptschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule>

Bildungsland NRW. 2023. „Herkunftssprachlicher Unterricht.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 8. Juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

Bildungsland NRW. 2023. „Masterplan Grundschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 29. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/masterplan-grundschule>

Bildungsland NRW. 2023. „Realschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/realschule>

Bildungsland NRW. 2023. „Schulformen.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>

Bildungsland NRW. 2023. „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 11 Grundschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 13 Erprobungsstufe.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. „Schulformspezifische rechtliche Regelungen.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

Bildungsland NRW. 2023. „Sekundarschule.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 25. Juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

Boonen, Ute. K. und Henning Meredig. 2021. „Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme.“ In *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, herausgegeben von Sabine Jentges, S. 13–36. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

Bossers, Bart. 2003. „Einde in zicht van onderwijs in eigen taal?“ *Onze Taal* 72: 111. https://www.dbnl.org/tekst/taa014200301_01/taa014200301_01_0071.php

Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brambilla, Chiara. 2015. „Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept.“ *Geopolitics* 20 (1): 14–34. <https://doi.org/10.1080/14650045.2014.884561>

Bruinewoud, Maartje und Wiebke Pittlik (Hrsg.). 2022. *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. „Belgium.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 99–116. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). 2023. „Vo; examenkandidaten en gediplomeerden, onderwijssoort, woonregio.“ CBS StatLine. Abgerufen am. 24. Juni 2023. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85382NED>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. „École.“ ATILF / CNRS / Nancy Université. Abgerufen am 4. Juni 2023. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9cole>

Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner*. Giessen: Giessen University Library Publications.

Cornelissen, Georg. 2015. *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*. Köln: Greven Verlag.

Crossquality Team. 2022. „Final Report: The Quality of Cross-Border Cooperation in the Euregio Meuse-Rhine and Effects of the INTERREG Programme.“ Maastricht University. Abgerufen am 24. Juli 2023. https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/08/finalreport_web.pdf

Darvin, Ron und Bonny Norton. 2021. „Investment and Motivation in Language Learning: What’s the Difference?“ *Language Teaching* 56 (1): 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Diehl, Jörg. 2011. „Alles kann, nix muss: Schulfrieden in NRW.“ *SPIEGEL Panorama*. Abgerufen am 7. Juni 2023. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulfrieden-in-nrw-alles-kann-nix-muss-a-775362.html>

Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. „Open onderwijsdata: Examens.“ Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Abgerufen am 22. Juni 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/examens.jsp

Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. „Open onderwijsdata: Schoolvestigingen basisonderwijs.“ Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Abgerufen am 24. Juni 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

Döbert, Hans. 2015. „Germany.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 305–334. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Duarte, Joana und Mirjam Günther-van der Meij. 2018. „A Holistic Model for Multilingualism in Education.“ *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4 (2): 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

European Council. 2002. „Presidency Conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002.“ Website Europese Commissie. Abgerufen am 28. Juli 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Eurostat. 2023. „Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied.“ Abgerufen am 24. Juni 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01/default/table?lang=en

Eurydice. 2023. „Belgium - Flemish Community: 6.3 Assessment in the first stage of secondary education.“ European Commission. Abgerufen am 2. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/assessment-first-stage-secondary-education>

Eurydice. 2022. „Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education.“ European Commission. Abgerufen am 6. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

Eurydice. 2022. „Belgium - French Community: 6.2 Teaching and learning in general lower secondary education.“ European Commission. Abgerufen am 6. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-general-lower-secondary>

Eurydice. 2022. „Belgium - French Community: 6.3 Assessment in general lower secondary education.“ European Commission. Abgerufen am 2. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education>

Eurydice. 2023. „Belgium - German-Speaking Community: 6.3 Assessment in general secondary education.“ European Commission. Abgerufen am 2. Juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/assessment-general-secondary-education>

Fäcke, Christiane. 2021. „The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945.“ *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 47–67. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Les indicateurs de l'enseignement 2022*. Brüssel/Namur: Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 2, Article 7.“ Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Abgerufen am 4. Juli 2023. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Épreuve externe certificative - CEB.“ Enseignement.be. Abgerufen am 1. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=392>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Évaluations externes certificatives.“ Enseignement.be. Abgerufen am 2. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice.“ Enseignement.be. Abgerufen am 1. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Le tronc commun, un nouveau parcours d'apprentissage.“ Enseignement.be. Abgerufen am 7. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „L'éveil aux langues - Introduction.“ Enseignement.be. Abgerufen am 6. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire.“ Enseignement.be. Abgerufen am 9. Juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. „Recours contre les décisions des conseils de classes.“ Enseignement.be. Abgerufen am 1. Juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24607&navi=53>

Gaikhorst, Lisa. 2022. „Thuis en school: samen bloeien.“ Didactief Online. Abgerufen am 8. Juli 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-en-school-samen-bloeien>

GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2018. „Nieuwe visie op meertaligheid.“ GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Abgerufen am 10. Juli 2023. <https://g-o.be/nieuwe-visie-op-meertaligheid/>

Grein, Matthias, Birgit Schädlich und Janina M. Vernal Schmidt (Hrsg.). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.

Heesen, Peter. 2019. „Valuasleerlingen geven Duits op basisschool.“ *Dagblad de Limburger*, 16. August.

Hermann, Jana. 2021. „Lehrpersonen im Austausch: Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive.“ Doktorarbeit Radboud Universiteit Nijmegen / LOT.

Hornberger, Nancy N. 2006. „Frameworks and Models in Language Policy and Planning.“ In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, herausgegeben von Thomas Ricento, S. 24–41. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

Hovens, Daan. 2012. „What is the language of the euregio rhine-meuse-north? Euregional integration and the future of languages near the Dutch-German border.“ Masterarbeit Georg-August-Universität Göttingen und Uppsala Universitet.

Hovens, Daan. 2021. „Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland.“ *Language Policy* 20: 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

Hovens, Daan. 2021. „Power Dynamics at Work: An Ethnography of a Multilingual Metal Foundry in the Dutch-German Borderland.“ Doktorarbeit Universiteit Maastricht / LOT.

Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak und Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.

Jeunehomme, Marie-Paule und Alisson Delpierre. 2020. „Tronc commun: plus d'exigences en langues mais pas réaliste pour tous...“ RTBF.be. Abgerufen am 7. Juli 2023. <https://www.rtbf.be/article/tronc-commun-plus-d-exigences-en-langues-mais-pas-realiste-pour-tous-10431271>

Knopp, Eva und Sabine Jentges. 2022. „Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Kontio, Kimmo, Eetu Pikkarainen und Pauli Siljander. 2017. „A Modern Idea of the School.“ In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, herausgegeben von Pauli Siljander, Kimmo Kontio und Eetu Pikkarainen, S. 1–18. Rotterdam/Boston/Taipeh: Sense Publishers.

Krämer, Philipp, Ulrike Vogl und Leena Kolehmainen. 2022. „What is ‘Language Making’?“ *International Journal of the Sociology of Language* 274: 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>

Landtag Intern. 2011. „Hauptsache Schule: Die Hauptschule hat ein Imageproblem. Was ist zu tun?“ *Landtag Intern* 2011 (4): 4.
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=ZLANIN114%7C4%7C4>

Lauder, Hugh et al. 2012. *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. London/New York: Routledge.

Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Nuffic.

Messelink, Annelies, Laurens Steehouder und Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*. Den Haag: Nuffic.

Mettewie, Laurence. 2004. „Attitudes en motivatie van taalleerders in België: Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België.“ Doktorarbeit Vrije Universiteit Brussel.

Mettewie, Laurence und Luk Van Mensel. 2020. „Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 1–19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. 2023. *Schülerzahlen 2022-2023*. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Mitchell, Rosamund. 2009. „Foreign Language Teaching and Educational Policy.“ In *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, herausgegeben von Karlfried Knapp und Barbara Seidlhofer, S. 79–108. Berlin: De Gruyter.

NPO Radio 1. 2023. „Amsterdam wil meertaligheid op school gaan stimuleren.“ NPO Radio 1. Abgerufen am 8. Juli 2023. <https://www.nporadio1.nl/fragmenten/nos-radio-1-journaal/3b6a5dd6-6b79-43c5-86b1-71522f094c25/2023-02-07-amsterdam-wil-meertaligheid-op-school-gaan-stimuleren>

Nuffic. 2018. „Duits of Frans op de basisschool.“ Website Nuffic. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/duits-of-frans-op-de-basisschool#alle-scholen-die-duits-of-frans-aanbieden>

Nuffic. 2023. „Alle tto-scholen in Nederland.“ Website Nuffic. Abgerufen am 9. Juli 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

Onderwijsinspectie. 2019. „Leerlingprestaties voor het vak Engels aan het einde van de basisschool lopen flink uiteen.“ Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/11/08/leerlingprestaties-voor-het-vak-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-lopen-flink-uiteen>

Ostbelgien. 2023. „Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG.“ Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Abgerufen am 1. Juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599/

Ostbelgien. 2023. „Einspruchskammer.“ Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Abgerufen am 1. Juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2280/4389_read-31712/

Ostbelgien. 2023. „Schulsystem.“ Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Abgerufen am 1. Juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2186/4270_read-31601/

Pütz, Martin und Neele Mundt (Hrsg.). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Rijksoverheid. 2023. „Hoe zit het vmbo in elkaar?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

Rijksoverheid. 2023. „Is de vrijwillige ouderbijdrage voor extra activiteiten op school verplicht?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 21. Juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/is-de-vrijwillige-ouderbijdrage-op-de-basisschool-en-middelbare-school-verplicht>

Rijksoverheid. 2023. „Schooladvies toelating voortgezet onderwijs.“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies>

Rijksoverheid. 2023. „Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 8. Juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

Rijksoverheid. 2023. „Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

Rijksoverheid. 2023. „Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

Rijksoverheid. 2023. „Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?“ Website der Rijksoverheid. Abgerufen am 24. Juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Risse, Thomas. 2001. „A European Identity? Europeanization and the Evolution of Nation-State Identities.“ In *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*, herausgegeben von Maria Green Cowles, James Caporaso und Thomas Risse, S. 198–216. Ithaca/Londen: Cornell University Press.

Schröder, Konrad. 2018. „Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History.“ *The Language Learning Journal* 46 (1): 28–39. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

Sijs, Nicole van der. 2000. „School komt van ‘vrije tijd’: De opgeleukte etymologie.“ *Onze Taal* 69: 192–193. https://www.dbnl.org/tekst/ta_014200001_01/ta_014200001_01_0118.php

Sijs, Nicoline van der (samensteller). 2010. „Duits (m.b.t. Duitsland).“ Etymologiebank. Abgerufen am 10. Juni 2023. <https://etymologiebank.nl/trefwoord/duits>

Sijs, Nicoline van der (samensteller). 2010. „School (onderwijsinstelling).“ Etymologiebank. Abgerufen am 4. Juni 2023. <https://www.etymologiebank.nl/trefwoord/school1>

Sivonen, Susanne und Dorien Coppens. 2023. „Legal and Administrative Obstacles in the Mobility of Secondary School Teachers in the Euregio Meuse-Rhine (EMR).“ Maastricht University/ITEM. Abgerufen am 24. Juli 2023. <https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/05/Final-Report-EMRLingua-Legal.pdf>

Smits, Amber. 2022. „L’enfer, c’est le français ? Comment les élèves néerlandais perçoivent le français en tant que langue, matière scolaire et formation universitaire.“ Bachelorarbeit Radboud Universiteit Nijmegen.

Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stables, Adrew. 2017. „Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion.“ In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, herausgegeben von Pauli Siljander, Kimmo Kontio und Eetu Pikkarainen, S. 241–253. Rotterdam/Boston/Taipeh: Sense Publishers.

Statbel. 2023. „Structuur van de bevolking.“ Statbel: België in cijfers. Abgerufen am 1. Juni 2023. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

Steffensen, Tom. 2016. „Nabospog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt.“ Doktorarbeit Roskilde Universitæt.

Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. Den Haag/Brüssel: Taalunie.

Ten Thije, Jan D. 2022. „Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing.“ *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002.THJ>

Tröhler, Daniel. 2008. „Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like.“ *Encounters on Education* 9: 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>

Tyack, David und William Tobin. 1994. „The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?“ *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Van Déé, Britt, Trixie Hölsgens und Synke Hotje (Hrsg.). 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van der Wal, Marijke und Cor van Bree. 2012. *Geschiedenis van het Nederlands*. Houten: Uitgeverij Unieboek/Het Spectrum.

Van de Ven, Bob. 2015. „Netherlands.“ In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, herausgegeben von Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp, S. 581–602. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Van de Weerd, Pomme. 2022. „Being ‘the Lowest’: Models of Identity and Deficit Discourse in Vocational Education.“ *Ethnography and Education*: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

Van de Werfhorst, Herman, Louise Elffers und Sjoerd Karsten (Hrsg.). 2015. *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*. Meppel: Didactief Onderzoek.

Van Mensel, Luk, Philippe Hilgsmann, Laurence Mettwie und Benoît Galand. 2020. „CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium.“ *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

Verhulst, Jasper. 2022. „De Franse Gemeenschap wil Nederlands invoeren als verplicht vak in Waalse scholen.“ VRT NWS. Abgerufen am 6. Juli 2023. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/30/de-franse-gemeenschap-wil-nederlands-opnieuw-invoeren-als-verpli/>

Vlaamse overheid. 2023. „Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe.“ Vlaanderen.be: Informatie van de Vlaamse overheid. Abgerufen am 3. Juli 2023. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2018. *Peiling Frans in het basisonderwijs*. Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*. Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „CLIL: Content and Language Integrated Learning.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 9. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Decreet basisonderwijs: Hoofdstuk V. Opdracht van het basisonderwijs, Afdeling 1. Onderwijsaanbod, Art. 43.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 3. Juli 2023. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#1022130>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 1. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Het voltijds gewoon secundair onderwijs.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 1. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Niet akkoord met een evaluatiebeslissing.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 1. Juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/evaluatie/niet-akkoord-met-een-evaluatiebeslissing>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. „Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022: Taalonderwijs.“ Vlaanderen: onderwijs en vorming. Abgerufen am 13. Juni 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. 2023. „Onderwijsdoelen: uitgangspunten.“ Onderwijsdoelen.be. Abgerufen am 3. Juli 2023. <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745>

Vogel, Dita. 2022. „The Development of Educational Policy Positioning on Multilingualism in the Federal Republic of Germany: Contradictory Approaches towards ‘Foreign’ and ‘Heritage’ Languages.“ *Linguistics and Education*: 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101128>

Voogel, Marjolijn. 2018. „Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland.“ Doktorarbeit Erasmus Universiteit Rotterdam.

Vosters, Rik en Guy Janssens. 2015. „Willems taalpolitiek in het zuiden: een splijtzwam?“ In *Het (on)Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830-2015: een politiek experiment in de Lage Landen*, herausgegeben von Gita Deneckere, Remieg Aerts, Rik Vosters und Guy Janssens, S. 155–163. Rekkem: Ons Erfdeel.

Wolfgang Pfeifer et al. 1993. „Schulen.“ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisiert und bearbeitet von Wolfgang Pfeifer im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Abgerufen am 4. Juni 2023. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/schulen>

Allgemeiner Fragebogen für semistrukturierte Interviews

Einführung, praktische Aspekte und Zustimmung

- Ich stelle mich und das Forschungsprojekt vor
- Haben Sie das Informationsblatt und die Einverständniserklärung ordnungsgemäß erhalten?
- Haben Sie zu diesem Zeitpunkt Fragen oder Anmerkungen?
- Ist es in Ordnung, wenn ich eine Tonaufnahme des Gesprächs mache?

Fragen zur Person

- Können Sie etwas über Ihren Hintergrund erzählen?
- Können Sie ein wenig darüber erzählen, woraus Ihre Arbeit genau besteht?
- Haben Sie einen persönlichen Bezug zur Grenzregion?
- Was motiviert Sie, sich für Nachbarschaftssprachen, die Grenzregion und/oder Internationalisierung zu engagieren?

Fragen zum (Nachbar)sprachunterricht

- Welche Sprachen können die Schüler an Ihrer Schule lernen? Warum diese Sprachen? In welchen Bildungskategorien?
- Können Sie uns etwas über die Beliebtheit der verschiedenen Schulsprachen bei Ihren Schülern sagen? Welche Sprachen werden am häufigsten gewählt?
- Bietet Ihre Schule bilingualen CLIL- und/oder Herkunftssprachenunterricht an? Warum ja/nein?
- Wenn ja: Können Sie etwas zur Beliebtheit des zweisprachigen CLIL-Unterrichts und/oder des Herkunftssprachenunterrichts sagen?

Fragen zu euregionalen und/oder internationalen Schulaktivitäten

- Welche euregionalen und/oder internationalen Aktivitäten werden an Ihrer Schule organisiert? Können Sie sagen, wie diese Aktivitäten zustande gekommen sind?
- Wie sieht die Organisation von euregionalen und/oder internationalen Aktivitäten an Ihrer Schule aus? Inwieweit ist die Teilnahme an der Organisation freiwillig?
- Welche Gründe gibt es für die Schulleitung, euregionale und/oder internationale Aktivitäten zu unterstützen bzw. nicht zu unterstützen?

- Verfügt Ihre Schule derzeit über das Zertifikat „Euregio(profil)schule“? Inwieweit wäre dies für Ihre Schule von Interesse?

Fragen zur euregionalen Mobilität

- Gibt es an Ihrer Schule viele Schüler, die in einem Nachbarland oder einer Nachbarregion leben?
- Inwieweit befasst sich Ihre Schule mit Studien- und/oder Berufsmöglichkeiten in einem Nachbarland oder einer Nachbarregion?
- Beschäftigt Ihre Schule viele Lehrer, die in einem Nachbarland oder einer Nachbarregion leben?
- Inwieweit wären Sie selbst daran interessiert, in einem Nachbarland oder einer Nachbarregion zu arbeiten?

Fragen oder spezifische Bedürfnisse und Engpässe

- Inwieweit erkennen Sie den Engpass des Lehrermangels an Ihrer Schule? Gibt es Fächer, die Ihre Schule derzeit nicht anbieten kann, oder Aktivitäten, die Ihre Schule aufgrund des Lehrermangels derzeit nicht organisieren kann?
- Inwieweit stellen die Finanzen derzeit einen Bedarf oder einen Engpass dar? Inwieweit beeinflussen die Finanzen, welche Fächer und/oder Aktivitäten Ihre Schule anbietet?
- Inwieweit spielt die Profilierung der Schule und der Wettbewerb mit anderen Schulen eine wichtige Rolle an Ihrer Schule? Inwieweit hat dies Einfluss darauf, welche Fächer und/oder Aktivitäten Ihre Schule anbietet?
- Inwieweit beeinflussen bildungspolitische Entwicklungen und Bildungsinnovationen in Ihrem Land oder Ihrer Region das Angebot an Fächern und/oder Aktivitäten an Ihrer Schule?

Zum Schluß

- Gibt es weitere spezifische Bedürfnisse und Engpässe, die Ihrer Meinung nach nicht unerwähnt bleiben sollten?
- Inwieweit erkennen Sie einige der in früheren Interviews genannten Bedürfnisse und Engpässe? (z. B.: zu starker Fokus auf die Lesekompetenz statt auf die Sprechfertigkeit in Sprachfächern)
- Welches konkrete Bedürfnis bzw. welcher konkrete Engpass, über den wir in diesem Gespräch gesprochen haben, ist Ihrer Meinung nach am wichtigsten?
- Gibt es sonst noch etwas, das Sie uns mitteilen möchten? Gibt es zum Beispiel eine bestimmte Lösung oder Lösungsrichtung, die Sie befürworten möchten?

Über den Autor

Daan Hovens (Tegelen, 1988) ist Universitätsdozent an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften (FASoS) der Universität Maastricht. Zwischen 2006 und 2015 studierte er Skandinavistik (Hauptfach), Germanistik (Nebenfach), Europastudien (Master) und Journalismus (Master) an Universitäten in Groningen, Uppsala, Göttingen und Osaka. Nach seinem Abschluss arbeitete Daan zunächst fast zwei Jahre lang in der Medienwelt, unter anderem als Webredakteur für die niederländische Fernsehsendung *Buitenhof* und als Online-Japan-Korrespondent für die VPRO-Website. Von 2017 bis 2020 arbeitete er dann als Doktorand für das ITEM-Institut an der Universität Maastricht. Seine Doktorarbeit war eine soziolinguistisch-ethnografische Studie über Kommunikationspraktiken in einem großen Metallunternehmen in einer deutsch-niederländischen Grenzregion, in der viele Grenzgänger und Arbeitsmigranten Tag und Nacht zusammenarbeiten. Eine Reihe von Kapiteln aus dieser Arbeit wurden in bekannten internationalen Fachzeitschriften veröffentlicht, darunter das *Journal of Linguistic Anthropology*, *Language Policy* und das *Journal of Sociolinguistics*. Daan schrieb die Forschungsarbeit für EMRLingua von 2021 bis 2023, als er als Postdoktorand für ITEM an der Universität Maastricht arbeitete.