



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

# Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz

Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung &  
bibliografische Datenbank

Daniel Elmiger, Verena Tunger und Aline Siegenthaler

2023

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit

Herausgeber | Publié par  
Institut für Mehrsprachigkeit  
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—  
Institut de plurilinguisme  
www.institut-plurilinguisme.ch

**Autor\*innen | Auteur·e·s**

Daniel Elmiger (daniel.elmiger@unige.ch)  
Verena Tunger (verena.tunger@sprachfragen.ch)  
Aline Siegenthaler (aline.siegenthaler@unige.ch)

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2021-2024 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die Autor\*innen verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2021-2024 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur·e·s.

**Freiburg | Fribourg, 2023**

**Layout**

Billy Ben, Graphic Design Studio

**Unterstützt von | avec le soutien de**



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Département fédéral de l'intérieur DFI  
Dipartimento federale dell'interno DFI  
Departament federal da l'intern DFI

**Bundesamt für Kultur BAK**  
**Office fédéral de la culture OFC**  
**Ufficio federale della cultura UFC**  
**Uffizi federal da cultura UFC**

# Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz

—  
Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung &  
bibliografische Datenbank

—  
Daniel Elmiger, Verena Tunger und Aline Siegenthaler

2023

—  
Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit

# Inhalt

<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis</b>	<b>9</b>
<b>1 Projekt, Begrifflichkeiten, Fragestellungen und Methoden</b>	<b>11</b>
1.1 Zwei-, Mehrsprachigkeit	11
1.1.1 Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit	11
1.1.2 Mehrsprachigkeit vs. Vielsprachigkeit	12
1.2 Zweisprachiger Unterricht	13
1.3 Das Schweizer Bildungssystem	13
1.4 Fragestellungen und Methoden	15
1.4.1 Allgemeines zur Forschung im Bereich des zweisprachigen Unterrichts	15
1.4.2 Auswahl der Forschungsfragen	18
1.4.3 Bibliografische Datenbank	20
1.4.4 Kritische Literaturübersicht	27
<b>2 Bereich A: Formen und Parameter des zweisprachigen Unterrichts</b>	<b>28</b>
2.1 Allgemeines	28
2.1.1 Kommentierte Definition	28
2.1.2 Zweisprachiger Unterricht: didaktischer vs. institutioneller Blickwinkel	29
2.2 Begriffe	30
2.2.1 Zweisprachiger/bilingualer Unterricht	31
2.2.2 Immersion	31
2.2.3 CLIL	33
2.2.4 Weitere Bezeichnungen für zweisprachige Unterrichtsmodelle	35
2.2.5 Einstiegsformen des zweisprachigen Unterrichts	35
2.2.6 Inhaltsfokussierte Ausprägungen des Fremdsprachenunterrichts	36
2.3 Typologien, Modelle und Lehrgänge	37
2.3.1 Allgemeines	37
2.3.2 Allgemeine Ausrichtung des Lehrgangs	39
2.3.3 Sprachlicher Kontext des Lehrgangs	40
2.3.4 Schulische und sprachliche Merkmale eines Lehrgangs	40
2.3.5 Teilnahme am Lehrgang	43
2.3.6 Weitere Merkmale	43
2.4 Ausgestaltungen des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz	47
2.4.1 Primarstufe: Kindergarten und Primarschule	48
2.4.2 Sekundarstufe I	53

2.4.3	Sekundarstufe II: Gymnasium	56
2.4.4	Sekundarstufe II: Berufsschulen	61
2.4.5	Sekundarstufe II: Berufsmaturitäts- und Fachmittelschulen	64
2.4.6	Tertiärstufe	68
<b>3</b>	<b>Bereich B: Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht</b>	<b>72</b>
3.1	Allgemeines	72
3.2	Beschreibung des Sprachgebrauchs	75
3.2.1	Allgemeines	75
3.2.2	Analysemodelle	76
3.2.3	Konzeptuelle Bezüge zwischen Sprach- und Wissensarbeit	77
3.2.4	Verknüpfung von Sachfach- und Spracharbeit	80
3.2.5	Sprachwahl und Sprachwechsel im zweisprachigen Unterricht	81
3.2.6	Reparatur-, Klärungs- und Kommentarsequenzen	83
3.2.7	Sprachlern- und Kommunikationsstrategien	84
3.2.8	Fazit	85
3.3	Sprachstandsmessungen in der Zielsprache	86
3.3.1	Allgemeines	86
3.3.2	Erfassung des Sprachstands	87
3.3.3	Fazit	95
3.4	Entwicklung des Sprachstands in der Schulsprache	97
3.4.1	International	98
3.4.2	Schweiz	99
<b>4</b>	<b>Bereich C: Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern</b>	<b>101</b>
4.1	Literatur mit Bezug zu Sachfachunterricht	101
4.1.1	Fächerspezifische Literatur	103
4.1.2	Literatur zu Evaluationen von Sachfachleistungen	107
4.2	Sachfächer in zweisprachigen Lehrgängen: Angebot und Eignung	109
4.3	Evaluationen zweisprachig/immersiv unterrichteter Sachfächer	112
4.3.1	Schulstufen, Fächer und Resultate	113
4.3.2	Weshalb wurden Sachfachleistungen erhoben?	115
4.3.3	Wie wurden die Leistungen in den Sachfächern erhoben?	120
4.4	Bilanz und Forschungsbedarf	128

<b>5</b>	<b>Bereich D: Gelingensbedingungen für zweisprachige Lehrgänge und Schwierigkeiten</b>	<b>131</b>
5.1	Einleitung	131
5.2	Gelingensbedingungen	132
5.2.1	Konzeption und allgemeine Vorbereitung eines neuen Lehrgangs	132
5.2.2	Faktoren, die bei der praktischen Durchführung und im schulischen Alltag wichtig sind	137
5.3	Schwierigkeiten bei der Umsetzung zweisprachiger Lehrgänge	140
5.3.1	Schwierigkeiten bei der Konzeption des Lehrgangs	141
5.3.2	Probleme bei der praktischen Durchführung und im schulischen Alltag	144
5.4	Fazit	152
<b>6</b>	<b>Schlussbetrachtungen und Perspektiven</b>	<b>154</b>
6.1	Zur Forschung im Bereich des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz	154
6.1.1	Bereich A: Formen und Parameter des zweisprachigen Unterrichts	154
6.1.2	Bereich B: Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht	155
6.1.3	Bereich C: Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern	155
6.1.4	Bereich D: Gelingensbedingungen für zweisprachige Lehrgänge und Schwierigkeiten	156
6.2	Zur weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz	156
6.2.1	Berücksichtigung der Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen der Beteiligten	157
6.2.2	Genauere Beschreibung und Operationalisierung der Didaktik für zweisprachigen Unterricht	157
6.2.3	Weiterer Ausbau des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz	158
<b>7</b>	<b>Bibliografie</b>	<b>160</b>

# Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

## Tabellen

Tabelle 1:	Öffentliche Schlagwörter	23
Tabelle 2:	Projektinterne Schlagwörter	24
Tabelle 3:	Übersicht zum Inhalt der bibliografischen Datenbank (Stand Januar 2023): Publikationen mit Bezug zur Schweiz	26
Tabelle 4:	Unterschiede zwischen Sachfach- und Sprachenunterricht aus institutioneller Perspektive	30
Tabelle 5:	Kriterien für die Beschreibung zweisprachiger Lehrgänge	46
Tabelle 6:	Untersuchungsebenen	78
Tabelle 7:	Ein- und Zwei-/Mehrsprachigkeit in endolingualen und exolingualen Situationen (Quelle: Steffen, 2013a: 66)	78
Tabelle 8:	Beziehung zwischen Sprache und Inhalt aus der Perspektive der Unterrichtspraxis. (Quelle: Gajo et al., 2020: 48, Abbildung 2)	78
Tabelle 9:	Ein-/mehrsprachiger Ansatz im Fremdsprachen- und Sachfachunterricht (Quelle: Steffen, 2019a: 21)	78
Tabelle 10:	Sprachliche vs. begriffliche Nähe/Vertrautheit (Quelle: Johnson & Swain, 1994: 212-213)	79
Tabelle 11:	Kommunikationsstrategien (Quelle: Ross & Le Pape Racine, 2015: 95)	84
Tabelle 12:	Instrumente zur Beurteilung von Fremdsprachenkenntnissen	89
Tabelle 13:	Resultate aus Projekten ohne GER-Bezug (geordnet nach Schulstufe)	92
Tabelle 14:	Resultate aus Projekten mit GER-Bezug (geordnet nach Schulstufe)	94
Tabelle 15:	Resultate aus Projekten mit mehr als einer Sprachstandsmessung (geordnet nach Schulstufen)	95
Tabelle 16:	Resultate aus Projekten, die den Erwerb der Schulsprache erforscht haben (geordnet nach Schulstufen)	100
Tabelle 17:	Projekte mit Sachfachkompetenzerhebungen (obligatorische Schulzeit & Sekundarstufe II)	109
Tabelle 18:	Kriterien für die Wahl eines Sachfaches als Immersionsfach	112
Tabelle 19:	Untersuchungsmethoden zur Feststellung von Sachfachleistungen in Schweizer Forschungsprojekten und Evaluationsstudien	126
Tabelle 20:	Faktoren, welche das Gelingen eines Lehrganges begünstigen oder behindern	153

## Abbildungen

Abbildung 1:	Spektrum des (Sprachen)Unterrichts	34
Abbildung 2:	Modelle des Zürcher <i>Bili-Projekts</i>	63

## Wir danken

- dem Institut für Mehrsprachigkeit für die Unterstützung und Begleitung des Projekts, im Besonderen Susanne Obermayer und Moritz Sommet, aber auch dem wissenschaftlichen Beirat,
- allen Forscher:innen und Kolleg:innen, die uns Literaturhinweise oder Kopien ihrer Arbeiten überlassen haben und mit denen wir uns haben austauschen können,
- Manuela Vock für Ihre Mitarbeit im Projekt im Rahmen eines Praktikums.

# 1 Projekt, Begrifflichkeiten, Fragestellungen und Methoden

In diesem Bericht sind die Resultate des Projekts *Immersion und zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht & bibliografische Datenbank* zusammengefasst, das von 2021-2023 an der Universität Genf durchgeführt wurde. Die Ergebnisse des Projekts sind im vorliegenden Band zusammengefasst; in einem Begleitband (Tunger, Elmiger & Siegenthaler, 2023)<sup>1</sup> sind weitere Informationen zu Projekten, Akteurinnen und Akteuren, Kontexten und zur Chronologie zusammengeführt worden.

In einem ersten Teil dieses Kapitels (1.1-1.3) geht es um eine Präzisierung wichtiger Begrifflichkeiten und des allgemeinen Kontextes; im Kapitel 1.4 (*Fragestellungen und Methoden*) werden das Projekt und seine Ziele genauer vorgestellt.

## 1.1 Zwei-, Mehrsprachigkeit

Im Folgenden wird viel von zweisprachigem Unterricht in der Schweiz die Rede sein. Ohne bereits hier auf die Begriffsvielfalt einzugehen, scheint es doch wichtig zu erläutern, wie in diesem Bericht die Begriffe Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit (1.1.1 und 1.1.2) sowie zweisprachiger Unterricht (→ [Kap. 1.2](#)) verwendet werden. Auch der Kontext, in dem die

vorliegende Literaturübersicht entstanden ist, nämlich das Schweizer Bildungssystem, wird hier in aller Kürze beschrieben (→ [Kap. 1.3](#)).

### 1.1.1 Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit

Unter individueller Zweisprachigkeit (Bilingualismus) und Mehrsprachigkeit verstehen wir die Tatsache, dass sich ein Individuum regelmässig zweier oder mehrerer Sprachen bedient. Dies bedeutet, dass wir der Sprachverwendung mehr Bedeutung beimessen als der Sprachbeherrschung, auch wenn sich die beiden Faktoren gegenseitig bedingen.<sup>2</sup> Wir gehen davon aus, dass Bilingualismus ein graduelles Konzept ist, wobei mehrere Aspekte mitspielen, die in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden sein können (Elmiger & Reynaud Oudot, 2010). Von den folgenden vier Gesichtspunkten erachten wir den ersten als den bedeutsamsten:

- Gebrauch: Zwei (oder mehr) Sprachen werden regelmässig verwendet. Bei der Beurteilung dieses Kriteriums stellen sich folgende Fragen: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bei

1 Der Begleitband kann ab Herbst 2023 hier heruntergeladen werden: <https://centre-plurilinguisme.ch/de/forschung/immersion-zweisprachige-lehrgaenge>

2 Zur Begriffsgeschichte vgl. u. a. Lüdi & Py (2013), Gogolin & Neumann (2009), Hallet & Königs (2013), Grosjean (2008, 2015), Garcia et al. (2017), Baker & Wright (2021) und aus diachroner Perspektive Tabouret-Keller (2011).

der Sprachverwendung feststellen? Bei welchen Tätigkeiten werden Asymmetrien im Gebrauch festgestellt? Wie verändert sich der Gebrauch im Verlauf der Zeit?

- Sprachbeherrschung: Zwei (oder mehr) Sprachen werden möglichst gut beherrscht. Auch hier stellen sich Fragen wie die folgenden: Wie gut (und wie symmetrisch) werden die betreffenden Sprachen beherrscht – und gibt es minimale Sprachfertigkeiten, die erreicht werden müssen? Wie unterscheiden sich die Teilkompetenzen (mündlich bzw. schriftlich; produktiv, rezeptiv und interaktiv) voneinander? Ab wann führt eine (schulisch) gelernte Sprache auch zu einer Beherrschung (und einem Gebrauch), der über den Lernkontext hinausgeht?
- Fremdwahrnehmung: Eine Person wird von anderen als zweisprachig wahrgenommen. Dieses Kriterium lässt ebenfalls Fragen offen: Wie wird eine Person von den entsprechenden Sprachgemeinschaften wahrgenommen bzw. eingeordnet? Wie wichtig ist die soziale Eingliederung einer zweisprachigen Person für die Wahrnehmung als zweisprachiges Individuum durch andere?
- Selbstwahrnehmung: Eine Person nimmt sich selbst als zweisprachig wahr. Hier fragt sich, welche Bedeutung dieser psychologischen Komponente zugemessen wird – und wie mit allfälligen Unsicherheiten oder einer Diskrepanz zwischen Fremd- und Eigenwahrnehmung umzugehen ist.

Individuelle Profile, die sich anhand dieser Leitfragen erstellen lassen, unterscheiden sich in Bezug auf zahlreiche Faktoren erheb-

lich voneinander: Wann, wo und wie ist ein Individuum zu den Sprachen gekommen (z. B. früh oder spät, familiär oder schulisch, freiwillig oder unfreiwillig)? Wie werden die Sprachen neuro- bzw. psycholinguistisch repräsentiert und funktional abgerufen? In welchen Kontexten und in welcher Funktion werden die Sprachen gebraucht? Wie verändert sich das Repertoire im Verlauf der Zeit? Usw.

Neben Zweisprachigkeit bei Individuen ist oft auch auf anderen Ebenen wie gesellschaftlichen Lebensräumen oder Institutionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit die Rede. Das kann beispielsweise eine zweisprachige Umgebung sein (etwa die Stadt Biel-Bienne oder der dreisprachige Kanton Graubünden), in der zwei oder mehr Sprachen eine gewisse gesellschaftliche oder rechtliche Verankerung haben und koexistieren.

### 1.1.2 Mehrsprachigkeit vs. Vielsprachigkeit

Auch wenn im Folgenden meistens von Zweisprachigkeit die Rede ist, ist Zweisprachigkeit (Bilingualismus) meistens als Teil einer (individuellen oder gesellschaftlichen) Mehrsprachigkeit zu verstehen. In der heutigen Zeit ist davon auszugehen, dass es keine rein einsprachigen Personen und Kontexte mehr gibt, aber auch keine bloss zweisprachigen: Über die Schule, aber auch über familiäre, private und berufliche Kontakte sind heute die meisten Menschen in Kontakt mit mehreren Sprachen. Deshalb sind zweisprachige Erfahrungen wie etwa bilingualer Unterricht stets im Kontext der Mehrsprachigkeit zu verorten.

In der Forschungsliteratur wird manchmal terminologisch unterschieden zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Vielspra-

chigkeit (fr. *multilinguisme*, en. *multilingualism*) bezieht sich auf Kontexte oder Gebiete, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden – etwa auf die Schweiz als vielsprachiger Staat mit vier Amtssprachen. Mehrsprachigkeit (fr. *plurilinguisme*, en. *plurilingualism*) bezieht sich eher auf Menschen, die mehrere Sprachen sprechen.<sup>3</sup> Diese begriffliche Unterscheidung wird allerdings nicht immer konsequent durchgehalten.

## 1.2 Zweisprachiger Unterricht

Den Terminus „zweisprachiger oder bilingualer Unterricht“ verwenden wir als Oberbegriff für verschiedene schulische Formen des Unterrichts, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass regelmässig ein Teil des Sachfachunterrichts ganz oder teilweise in einer anderen als der üblichen Schulsprache erteilt wird. Dieser Gebrauch schliesst sehr unterschiedliche Ausgestaltungen zweisprachiger Unterrichtsformen ein und wird im Kapitel 2 (*Formen und Parameter des zweisprachigen Unterrichts*) näher erläutert. Dort wird auch kurz auf eine Reihe von anderen Begriffen eingegangen, die in der Fachliteratur teils ähnlich, teils mit unterschiedlicher Bedeutung gebraucht werden z. B. CLIL, Immersion, zwei-/ mehrsprachige Erziehung usw.

## 1.3 Das Schweizer Bildungssystem

Das schweizerische Bildungs- und Schulsystem zeichnet sich politisch vor allem durch seine föderale Struktur aus: Die Schulpolitik unterliegt in erster Linie der Kompetenz der sechsundzwanzig Kantone, weshalb das Land über ebenso viele Bildungssysteme verfügt, die allerdings mit Hilfe von Konkordaten untereinander koordiniert sind (Elmiger, 2021a). Eine Übersicht über das System und die verschiedenen Bildungsstufen gibt der regelmässig erscheinende *Bildungsbericht* (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018, 2023; frz. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE 2018, 2023).

Die Koordination erfolgt auf nationaler Ebene über die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK sowie über (sprach-)regionale Konferenzen (vgl. auch die Akteurinnen und Akteure im Begleitband: Tunger, Elmiger & Siegenthaler, 2023: Kap. 3). Zu den Koordinationsaufgaben gehört auch der Bereich der schulischen Sprachenpolitik, die beispielsweise regelt, welche Fremdsprachen während der obligatorischen Schulzeit gelernt und welche Grundkompetenzen dabei erreicht werden sollen (Elmiger, 2021a; EDK, 2016; Hutterli (Hg.), 2012, (éd.) 2012, (ed.) 2012). Dabei müssen unterschiedliche Gesichtspunkte berücksichtigt werden, unter anderem die Bestimmung der Bundesverfassung, laut der (Art. 70, Abs. 3) „Bund und Kantone [...] die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachge-

3 „A terminological distinction must be explained: for the Council of Europe, multilingualism is a societal phenomenon whereas plurilingualism is an individual characteristic and both multilingualism and plurilingualism are central features of a European identity based on democratic citizenship“ (Hélot & Cavalli, 2017: 474).

meinschaften [fördern]“,<sup>4</sup> die Unterstützung der beiden kleinsten Landessprachen Italienisch und Rätoromanisch,<sup>5</sup> aber auch sprachregionale und kantonale Zielsetzungen, bei der politische, wirtschaftliche und andere Faktoren berücksichtigt werden.

Der Bereich des zweisprachigen Unterrichts gehört bislang nicht zum Kernbestand der nationalen sprachpolitischen Ziele, wie sie etwa für die Volksschulstufe formuliert worden sind (EDK, 2004), doch er ist auf schulpolitischer Ebene in vielen Konzepten, Vereinbarungen und Absichtserklärungen behandelt worden.

Die Verbreitung von zweisprachigem Unterricht in der Schweiz und auf den verschiedenen Schulstufen geschah bisher weder linear noch kontinuierlich und insgesamt wenig koordiniert. Auch wenn heute in der Schweiz in den allermeisten Kantonen zweisprachige gymnasiale Unterrichtsangebote existieren und vielerorts auch andere Schulen der Sekundarstufe II ihr Angebot ausbauen (vgl. das aktuelle Inventar<sup>6</sup> des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz, Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a, 2022b) – so liegen die Ursprünge des zweisprachigen Unterrichts in den mehrsprachigen Kantonen (allen voran im Kanton Graubünden) und hier wiederum auf der Volksschulstufe (Primarschule und Sekundarstufe I). Die Kontexte sowie die rechtlichen Grundlagen für die einzelnen Schulstufen sind im Begleitband zu dieser Studie (Tunger, Elmiger & Siegenthaler, 2023) doku-

mentiert; zu den Ausgestaltungen des zweisprachigen Unterrichts auf den Schulstufen vgl. auch →Kap. 2.4 (*Ausgestaltungen des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz*).

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Forschung, die im Bereich des zweisprachigen Unterrichts entstanden ist. Auch diese hat sich im Verlauf der Zeit entwickelt und ausdifferenziert. Neben zahlreichen Einzelarbeiten (manchmal auch Qualifikationsarbeiten wie Dissertationen) sind viele wissenschaftliche Arbeiten im Zusammenhang mit Forschungsprojekten entstanden, die auf bestimmte Forschungsfragen fokussiert waren. Während manche Projekte Grundlagenforschung betreiben, geht es bei anderen um Forschung, die im Auftrag von oder in Zusammenarbeit mit schulpolitischen Akteuren entstanden ist, namentlich in Form von Auftragsforschung (etwa bei Schulversuchen). Dass deren Ergebnisse manchmal nicht veröffentlicht worden sind, ist zu bedauern.

An der Schweizer Forschung waren und sind viele Forscher:innen beteiligt, welche die lokalen Gegebenheiten gut kennen, oft aber auch international vernetzt und tätig sind: Es handelt sich also keineswegs um eine „Nabelschau-Forschung“ – auch wenn sich die vorliegende Arbeit vorwiegend mit den Ergebnissen aus dem Schweizer Kontext befasst (vgl. das Kapitel zur Methodologie 1.4. sowie den Begleitband).

4 Konkretisiert wird dieser Absatz im Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG) (Schweizerische Eidgenossenschaft 2007).

5 Zum Italienischen vgl. EDK (2015), Todisco (2020) sowie die Nummer 1/2008 der Zeitschrift *Babylonia* und zum Romanischen Gross (2017).

6 Vgl. die Liste der Schulen und Lehrgänge pro Kanton und Schulstufe, Stand Schuljahr 2021/2022: abruf- und durchsuchbar auf <https://airtable.com/shrKr6dyg4vbDQALE> [2023.1.13].

## 1.4 Fragestellungen und Methoden

Im Folgenden sollen nach ein paar grundlegenden Überlegungen zur Forschung im Bereich des zweisprachigen Unterrichts und ihren Methoden (1.4.1) die Fragestellungen vorgestellt werden, denen wir in dieser Literaturübersicht nachgegangen sind (1.4.2).

Anschliessend wird die bibliografische Datenbank, die im Rahmen des Forschungsprojekts erstellt und verschlagwortet worden ist, präsentiert (1.4.3).

### 1.4.1 Allgemeines zur Forschung im Bereich des zweisprachigen Unterrichts

#### *Komplexität des Systems Schule*

In dieser Literaturübersicht werden unterschiedliche Forschungs- und Dokumentationsarbeiten zusammengefasst, die über einen Zeitraum von mehreren Dekaden erschienen sind. Sie stammen aus verschiedenen Fachbereichen wie etwa der Linguistik, den Erziehungswissenschaften, der Didaktik, der Soziologie oder der Psychologie. Viele dokumentarische Arbeiten sind auch von Bildungsbehörden oder Schulen herausgegeben worden. Dies lässt erahnen, wie komplex Systeme wie Schule und schulischer Unterricht sind, die durch einzelne Fachdisziplinen oder Methoden kaum umfassend erforscht oder dokumentiert werden können. Auch wenn Interdisziplinarität in den meisten Arbeiten nur bedingt vorkommt, ist ein gewisser transdisziplinärer Blick nötig, um einen derart facettenreichen Kontext wie die Schule zu erfassen. Im Folgenden soll kurz gezeigt werden, woher diese Komplexität rührt, der

die Forschung jeweils nur sektoriell Rechnung tragen kann.

An der Schule sind Menschen mit unterschiedlichen Rollen, Erwartungen und Absichten beteiligt: Während im Unterricht selbst vor allem die Lehrpersonen und ihre Schüler:innen interagieren, interessieren sich auch viele andere Gruppen für schulische Belange, unter anderem Eltern, Schulleitungen, Fachgruppen, Forschende und verschiedene Akteur:innen im Bereich der Schul- und Bildungs- (aber auch der allgemeinen) Politik, die Presse und im weiteren Sinn auch die Allgemeinheit, in der die Schule oft kontrovers diskutiert wird (vgl. dazu auch im Dokumentationsband die Akteur:innen sowie die rechtlichen Grundlagen und Kontexte für die einzelnen Schulstufen: Tunger, Elmiger & Siegenthaler, 2023: Kap. 3).

Schule findet nicht nur im Klassenzimmer statt, sondern auch an anderen Lebens- und Lernorten, etwa in Arbeitsräumen wie Bibliotheken oder Privaträumen oder an verschiedenen Orten, an denen eine andere Sprache gesprochen wird, etwa bei schulischen Austauschaktivitäten. Auch virtuelle Räume und Lernformate stehen in letzter Zeit vermehrt zur Verfügung.

Zweisprachiger Unterricht findet weitgehend sprachlich vermittelt statt, wobei nicht nur mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (mindestens jeweils die lokale(n) Schulsprache(n) sowie eine andere Immersionssprache, falls es sich nicht um eine der Lokalsprachen handelt), sondern auch ganz unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformate. Sprache wird an der Schule in verschiedenen Kontexten verwendet: etwa im Unterricht, in den Pausen oder in ausserschulischen Aktivitäten; kollektiv im Klassenverbund oder ver-

traulich im Einzelgespräch; mündlich wie schriftlich, in flüchtiger wie auch fixierter Form. Gerade mündliche Sprache ist der Beobachtung nur teilweise zugänglich, da für deren Verständnis nicht nur das Gesagte von Bedeutung ist, sondern auch der Kontext, in dem es geäußert wurde, sowie Parameter wie die Körperhaltung, Gesten usw. Weitgehend unbeobachtbar (aber über entsprechende Verfahren eruierbar) sind die Einstellungen und Meinungen, die dem Handeln und den Sprachen der am zweisprachigen Unterricht Beteiligten zugrunde liegen.

Wichtig ist jeweils auch der gesellschaftliche und politische Kontext, in dem (zweisprachiger) Unterricht stattfindet: Ist dieser mehrheitlich ein-, zwei oder mehrsprachig? Welchen Stellenwert hat die Immersionsprache für die Beteiligten, aber auch für die breitere Öffentlichkeit? Ist der Lehrgang umstritten oder nicht? Welche Regelungen sollen bei der Durchführung beachtet werden: projekt- oder schulinterne, allgemein didaktische oder pädagogische, durch Aus- und Weiterbildung vermittelte oder andere?

#### **Variabilität der Forschungsmethoden**

All diese Parameter – neben vielen anderen – zeigen die starke Kontextgebundenheit vieler Dokumentations- und Forschungsarbeiten: Sie können bei der Arbeit über den zweisprachigen Unterricht einfließen und sich als wichtig oder unbedeutend erweisen, was die Vergleichbarkeit einschlägiger Arbeiten insgesamt nicht erleichtert. Auch andere Faktoren erschweren den Versuch, Resultate zu verallgemeinern.

Die meisten Arbeiten sind eher der qualitativen als der quantitativen Forschung zuzuordnen. Allgemein sind qualitative Studien mit

weniger Aufwand verbunden, lassen aber detailliertere Aussagen zu kontextuellen Gegebenheiten zu als solche mit komplexen quantitativen Forschungsdesigns (z. B. gross angelegte quantitative Längsschnittstudien mit Kontrollgruppen), die ressourcenintensiv sind und nur in grösseren, mehrjährigen Forschungsprojekten durchgeführt werden können.

Qualitative Arbeiten erlauben es zwar, im Detail angemessen auf die jeweiligen konkreten Kontexte einzugehen – allerdings lassen sich ihre Resultate nur schwer verallgemeinern. Dort, wo Ergebnisse (auch) in quantitativer Form vorliegen, beziehen sie sich in der Schweiz mehrheitlich auf kleinere Gruppen, z. B. einzelne oder eine kleine Anzahl von Schulklassen. Die Personen, um die es geht (in der Regel Schüler:innen aus zweisprachigen Klassen oder ihre Lehrpersonen), werden oft nicht mit solchen aus (einsprachigen, regulären) Kontrollklassen verglichen. Bei Längsschnittstudien wird nicht immer berücksichtigt, inwiefern die am Ende feststellbaren Unterschiede zwischen Test- und Kontrollgruppen nicht bereits zu Beginn der Untersuchung bestanden haben.

An Projekte und Forschungsergebnisse, die in einem so komplexen Bereich wie der Schule gewonnen werden, können nicht dieselben Gütekriterien angelegt werden, wie sie in anderen Forschungsbereichen die Regel sind. Ein *gold standard* wie etwa gross angelegte randomisierte Doppelblindstudien in der Medizin (bei der weder die per Zufall ausgewählten Studienteilnehmer:innen noch die Personen, die eine Behandlung durchführen, wissen, wer zur Ziel- und wer zur Kontrollgruppe gehört), ist im Bereich des schulischen Lernens nicht vorstellbar: So lässt sich

etwa der Umstand, dass ein Sachfach ein- oder zweisprachig unterrichtet wird, nicht so einfach verschleiern wie der Unterschied zwischen einem neuen Medikament und einem Placebo.

Manche Gütekriterien quantitativer Forschung lassen sich dennoch an gut konzipierte Studien sowie an experimentelle Forschungsarbeiten anlegen, bei denen allerdings jeweils wichtige Kontextfaktoren weitgehend ausgeblendet werden müssen.<sup>7</sup>

Neben qualitativen und quantitativen Studien (wobei manche Projekte beide Ansätze miteinander verbinden) werden in dieser Literaturübersicht auch Daten und Ergebnisse aus anderen Arbeiten einbezogen: Genannt werden sollen insbesondere statistische Quellen (die sich meist auf einzelne Vergleichsparameter beschränken), schulische, didaktische oder politische Konzepte für den zweisprachigen Unterricht (die mehr oder weniger normativ festhalten, wie zweisprachige Modelle zu handhaben sind), deskriptive Arbeiten, die beispielsweise einen Lehrgang oder neue Unterrichtsmethoden beschreiben – sowie in einzelnen Fällen auch meinungsbehaftete Texte ohne Forschungsbezug, in denen etwa bestimmte Tendenzen befürwortet oder kritisch kommentiert werden.

Manche Studien sind im Zusammenhang mit der Einführung neuer bilingualer Lehrgänge entstanden, bei denen Pilotierungseffekte bestehen können: Bei der Erprobung neuer Studiengänge, Lehrmittel oder Unterrichtsformen sind tendenziell häufiger Per-

sonen beteiligt, die freiwillig daran teilnehmen und motiviert oder von der Neuerung überzeugt sind, als dies unter Normalbedingungen der Fall ist. Deshalb sind Resultate aus Testläufen und Erprobungen generell mit Vorsicht zu lesen: Nicht etwa, weil sie falsch lägen, sondern weil sie eher etwas zu positive Ergebnisse zeitigen.

#### **Forschung im Bereich Sprachenlernen und Sprachenunterricht**

Im Bereich der Forschung, die sich mit der Beschreibung des Sprachstands befasst, hat sich durch die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und damit verbundener Projekte in den Bereichen Testen und Evaluieren die Forschungslage in den letzten rund zwanzig Jahren so weit geändert, dass heutige Resultate nur noch bedingt mit denen vor der Jahrhundertwende vergleichbar sind. Im Bereich des schulischen (Sprachen-)Lernens gilt es noch weitere Gegebenheiten zu beachten, welche die Vergleichbarkeit beeinträchtigen können.

So sind etwa sogenannte Klasseneffekte (Faktoren, die eine Schulklasse als ganze betreffen wie etwa gemeinsame Lernerfahrungen, bisherige Lehrpersonen usw.) oft bedeutender als andere Variablen, die Lernende voneinander unterscheiden. Doch auch grosse individuelle Unterschiede können bestimmte Beobachtungen oder Forschungsergebnisse verzerren.

Im Bereich des Sprachenverstehens und -lernens gilt es zu berücksichtigen, dass sich

<sup>7</sup> Experimentelle Studien, wie sie etwa in der psychologischen Forschung häufig sind, kommen in unserer Forschungsdatenbank nicht oft vor. Gewisse Testformate, wie sie für die Evaluierung des Sprachstandes angewendet werden, sind im weitesten Sinn damit vergleichbar. Solche (quasi-)experimentellen Arbeiten bezeichnen nicht dasselbe wie Experimente im Bereich der Bildungs- und Schulpolitik, wenn etwa ein neuer Lehrgang oder eine neue Unterrichtsform erprobt (pilotiert) und dabei dokumentiert wird.

Beobachtungen zu Lernprozessen, die im Kontext gemacht werden (etwa, wenn eine fehlerhafte Äusserung in einer Reparatursequenz von der Lehrperson oder anderen Lernenden korrigiert wird), zu einem Lernprozess führen *können*, aber nicht unbedingt *müssen*. Ob sie von den beteiligten Lernenden – oder auch von Mitschüler:innen – verstanden und integriert werden, kann in der Regel nicht unmittelbar beobachtet werden.

A	Ausgestaltung des zweisprachigen Unterrichts – Formen und Parameter	Welche Formen von zweisprachigem Unterricht gibt es in der Schweiz und wie unterscheiden sie sich voneinander (Ziele, Dauer und Intensität, Bedingungen für die Teilnahme usw.)?
B	Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht	Welche Resultate zeigen Studien, die sich mit dem Sprachgebrauch im zweisprachigen Unterricht beschäftigen? Welche Sprachstandsmessungen sind in Evaluationsprojekten durchgeführt worden? Was ist über die sprachliche Entwicklung in der lokalen Schulsprache bekannt?
C	Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern	Welche Aussagen werden zum Unterricht in immersiv unterrichteten Sachfächern gemacht? Welche Ergebnisse werden in den Sachfächern erzielt und inwiefern lassen sie sich mit denjenigen im herkömmlichen Unterricht vergleichen?
D	Gründe für das Gelingen von zweisprachigen Lehrgängen und Schwierigkeiten	Welche Faktoren begünstigen die erfolgreiche Durchführung von zweisprachigen Lehrgängen? Welche Schwierigkeiten lassen sich feststellen – und welche Ebenen betreffen sie?

Während diese Fragen zentral sind für die Beurteilung des Forschungsstands zum zweisprachigen Unterricht, so decken sie nur einen Teil der damit verbundenen Forschung ab. In den gesichteten Arbeiten werden zahlreiche weitere Aspekte untersucht, die im Rahmen dieses Projekts und des vorliegenden Berichts nicht systematisch gewürdigt werden konnten. Zu den wichtigsten Bereichen, die in dieser Literaturübersicht nur teilweise berücksichtigt worden sind, gehören die folgenden:

#### 1.4.2 Auswahl der Forschungsfragen

##### *Themenbereiche und Fragestellungen*

Für die vorliegende Literaturübersicht wurden die folgenden vier Themenbereiche ausgewählt (sie sind während des Projekts leicht angepasst bzw. umformuliert worden):

- die Didaktisierung von Lehr- und Lerninhalten im zweisprachigen Unterricht;
- die Kriterien für Auswahl, Eignung, Brauchbarkeit usw. von Lehrmitteln;
- die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die zweisprachig unterrichten;<sup>8</sup>
- die subjektiven Theorien (sozialen Repräsentationen) der am zweisprachigen Unterricht Beteiligten zu Themen wie Zweisprachigkeit, erfolgreicher Unterricht, didaktische Methoden usw.;

8 Vgl. dazu beispielsweise Berthoud & Gajo (1998); Merkelbach & Roos (2010); Brohy (2005a) und Buser (2014).

- die Erfahrungen und die Zufriedenheit von Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern mit zweisprachigen Unterrichtsmodellen, Faktoren für die (bestehende oder mangelnde) Motivation für die Teilnahme usw.;
- die Gelingensbedingungen für Begegnungs- und Austauschformate, die in zweisprachigen Unterricht eingebunden sind.<sup>9</sup>

Auch wenn diese Bereiche in der vorliegenden Arbeit nicht oder nur am Rande beleuchtet werden, so sind sie doch in die bibliografische Datenbank so gut wie möglich mit aufgenommen und verschlagwortet worden.

##### **Ziele**

Das Projekt war auf zwei Ziele ausgerichtet, wobei das erste die Voraussetzung für das zweite bildet:

1. die Erschliessung der Literatur zum zweisprachigen Unterricht in der Schweiz in einer bibliografischen Datenbank;
1. die kritische Würdigung der Forschungs- und Evaluationsliteratur zum zweisprachigen Unterricht in der Schweiz in Bezug auf Fragestellungen zu vier Themen (vgl. oben) in Form eines Berichts.

Während die Methodik des ersten Ziels (die Erstellung und Verschlagwortung einer bibliografischen Datenbank) im Folgenden (→ Kap. 4.3) genauer beschrieben wird, beschränken wir uns bei der vorliegenden kritischen Literaturübersicht auf wenige Überlegungen. Aufgrund der hohen Zahl von Arbeiten (insgesamt rund 1200) war es der Forschungsgruppe

nicht möglich, sämtliche Inhalte und Resultate vollumfänglich in diesen Bericht einfließen zu lassen: Dies hätte sowohl den Rahmen des Projekts als auch denjenigen des vorliegenden Forschungsberichts gesprengt. Es wurde jedoch versucht, zu jedem der vier Forschungsbereiche die wesentlichen Arbeiten zu berücksichtigen, den Forschungsstand insgesamt zu gewichten und kritisch zu würdigen. Es steht ausser Frage, dass dies zwar nach bestem Wissen und Gewissen, aber auch in Bezug auf subjektive Haltungen und Auffassungen der Projektmitarbeiter:innen geschehen ist, selbst wenn diese innerhalb der Projektgruppe regelmässig kritisch reflektiert wurden.

Wo quantitative Daten vorliegen (etwa im Bereich der Sprachstandsmessungen) wurde zudem versucht, die Resultate untereinander vergleichbar zu machen, wie dies etwa im Sinne einer Übersichtsarbeit oder einer Metaanalyse geleistet werden könnte. Es ist aber zu beachten, dass eine kritische Literaturübersicht in diesem Bereich nur bedingt stichhaltige Ergebnisse generieren kann.

##### **Begleitband**

Die Recherchearbeiten sowie die inhaltliche Auswertung der Literatur zum zweisprachigen Unterricht haben dazu geführt, dass im Verlauf des Projekts mehrere Nebenprodukte entstanden sind: Es handelt sich um Übersichten über Literatur zu verschiedenen Aspekten des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz sowie um kurze Dokumentationen der Kontexte, in denen sich zweisprachiger Unterricht in der Schweiz in den letzten 30 Jahren entwickelt hat. Die entsprechenden Listen

9 Vgl. dazu die Ergebnisse einer Literaturübersicht zu diesem Thema: Heinzmann et al. (eingereicht).

und Texte befinden sich im Begleitband zu diesem Bericht (Tunger, Elmiger & Siegenthaler, 2023):

- Thematische Literaturlisten: Inventare zu zweisprachigen Lehrgängen in der Schweiz oder in einzelnen Kantonen, Bibliografien zum zweisprachigen Unterricht, publizierte Tagungsakten (seit 1989) zum Thema auf verschiedenen Schulstufen, Schweizer Sammelpublikationen sowie Texte, die sich mit der Beschreibung von Unterrichtsmodellen und den dabei zu Tage tretenden terminologischen Fragen auseinandersetzen;
- Übersichten über Projekte pro Schulstufe (Forschungsprojekte, Evaluations- und Schulprojekte);
- Liste mit Institutionen und Organisationen (Akteure), die sich für die Förderung oder Erforschung von zweisprachigem Unterricht in der Schweiz engagiert haben;
- Linksammlung (mit Schwerpunkt Forschung) zu Online-Ressourcen oder weiterführender Literatur;
- Präsentation des Kontextes sowie der rechtlichen Basis, auf der zweisprachiger Unterricht in der Schweiz bisher umgesetzt wurde (pro Schulstufe);
- Chronologie wichtiger Ereignisse auf politischer oder wissenschaftlicher Ebene in Zusammenhang mit zweisprachigem Unterricht, schweizweit oder in den Kantonen.

### 1.4.3 Bibliografische Datenbank

Ein Hauptziel des Projekts war festzustellen, welche Literatur bisher zum zweisprachigen

Unterricht in der Schweiz existiert, und die Literaturangaben in einer öffentlich nutzbaren bibliografischen Datenbank zugänglich zu machen.

#### **Ein- und Ausschlusskriterien**

Die Kriterien für die Aufnahme eines Textes in die bibliografische Sammlung wurden zu Beginn aus dem Forschungsmandat abgeleitet und priorisiert:

Möglichst *konsequent* aufgenommen – und in der Folge ausgewertet – wurden:

- Arbeiten wissenschaftlicher Natur, die sich mit zweisprachigem Unterricht in der Schweiz befassen. Es wurden von der Primarstufe (inkl. Kindergarten) bis zur Tertiärstufe alle Schulstufen berücksichtigt; der Hauptfokus lag allerdings auf Texten zur Primarstufe und zu den Sekundarstufen I und II;
- Quellen, die einzelne Unterrichtsformen oder Lehrgänge dokumentarisch beschreiben (z.B. Sprachkonzepte mit Bezug zu zweisprachigem Unterricht einzelner Kantone oder Schulen, Verordnungen und Reglemente auf Bundes-, Kantons- oder Gemeindeebene).

Ebenfalls berücksichtigt, jedoch *nicht systematisch* recherchiert, wurden:

- wissenschaftliche Texte aus dem Ausland zu zweisprachigen Lehrgängen/Schulmodellen/Unterrichtsformen, besonders der beiden Nachbarländer Deutschland und Frankreich sowie Publikationen aus weiteren europäischen zweisprachigen Gebieten, an die Schweiz grenzend (z.B. Aostatal, Südtirol) oder entfernter (u. a.

Katalonien, Wales, Wallonien);

- Standardwerke sowie vielzitierte Texte aus dem anglofonen Sprachraum.

Quellen aus dem Ausland wurden überdies berücksichtigt, wenn es sich um häufig zitierte Texte zu ausländischen Projekten handelt, wenn sie uns für die Beschreibung des internationalen bzw. besonders des europäischen Kontextes wichtig erschienen oder sie für die Beantwortung unserer auf die Schweiz zugeschnittenen Forschungsfragen relevant waren.

Lediglich am Rande berücksichtigt wurden:

- allgemeine Veröffentlichungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit;
- Texte zu zwei- oder mehrsprachiger Erziehung ausserhalb der Schule (z.B. Ratgeber);
- wissenschaftliche Publikationen zu schulischem Fremdsprachenunterricht, auch wenn darin in jüngster Zeit häufiger inhaltszentrierte Unterrichtsformen besprochen werden.

Nicht in der Datenbank vertreten sind:

- Publikationen zum schulischen L2-Erwerb in der Schweiz ohne Bezug zu bilinguaem Unterricht;
- Untersuchungen zu Effekten bzw. zur Beeinflussung von gleichzeitigem Sprachenlernen mehrerer Schulsprachen ohne Bezug zu zweisprachigem Unterricht;
- Texte zum Zusammenhang zwischen Fremdsprachenlernen und individueller Zwei-/Mehrsprachigkeit (beispielsweise von Schüler:innen deren Erstsprache

weder eine Kontext- noch eine Partnersprache ist);

- didaktische Handreichungen und Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen/immersiven Unterricht; hierzu wurden lediglich einige wenige Materialsammlungen inventarisiert, die neben dem Unterrichtsmaterial auch Beschreibungen didaktischer Ansätze beinhalten;
- Presstexte und andere journalistisch aufbereitete Texte zu zweisprachigem Unterricht;
- Medienmitteilungen zum Thema, etwa von der Bildungspolitik.

#### **Vorgehen bei der Literatursuche**

Den Ausgangspunkt für die Literatursammlung bildete eine bestehende (persönliche) Datenbank zum zweisprachigen Unterricht in der Schweiz und im Ausland mit rund 825 Titeln. Für die Erweiterung dieser Datenbank wurden in einem ersten Schritt die folgenden Hauptquellen eingesehen bzw. gemäss der oben genannten Ein- und Ausschlusskriterien systematisch durchsucht:

- Webportal Mehrsprachigkeit<sup>10</sup> des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (Suchwörter *Mehrsprachiger Unterricht* ODER *Mehrsprachige Erziehung*);
- Liseo,<sup>11</sup> Portail documentaire de France Éducation international spécialisé dans l'éducation, l'enseignement et la diffusion du français dans le monde (Suchwörter *Suisse* und (thematisches Schlagwort) *bilingue*);

<sup>10</sup> <https://centre-plurilinguisme.ch/de/centre-de-documentation> (Webportal Mehrsprachigkeit) [2023.1.20]

<sup>11</sup> [https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=index&opac\\_view=6&id\\_rubrique=37](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=index&opac_view=6&id_rubrique=37) [2023.1.20]

- edudoc.ch<sup>12</sup> (Suchbegriff *zweisprachiger Unterricht* in „Schweizerischer Dokumentenserver Bildung“ sowie die thematische Sammlung „*Zweisprachiger Unterricht: Projekte, Konzepte und Evaluationen*“);
- Breidbach et al. (2010); Condat (2010) und Plumelle (2011).

Ob ein Titel aufgenommen wurde oder nicht, wurde einzeln anhand der Inhaltsangabe (Inhaltsverzeichnis und Abstract) und sofern uns der Text zugänglich war anhand einer kurzen Durchsicht (Skimming) geprüft und von mind. zwei Mitgliedern des Projektteams beurteilt.

Während der anschliessenden Verschlagwortung der so gewonnenen Datenbankeinträge kamen laufend weitere Publikationen hinzu:

- Titel aus Bibliografien der bereits mit Schlagwörtern versehenen Publikationen;
- Publikationen von Autor:innen aus der Schweiz, deren Texte bereits aufgenommen wurden und die rund sechs Monate nach Projektstart kontaktiert wurden, mit der Bitte, uns weitere relevante eigene Publikationen zu nennen;
- Neuerscheinungen bis 2022.

**Verschlagwortung**

Das Festlegen geeigneter Schlagwörter für die Publikationen beinhaltete mehrere teaminterne Review-Prozesse. Diese fussten auf Überlegungen in Hinblick auf die beiden Hauptergebnisse des Forschungsmandats: die Beantwortung der zu Beginn des Projekts für die vier Themenbereiche (→Kap. 1.4.2) de-

finierten Forschungsfragen sowie das Erstellen einer öffentlich durchsuchbaren Datenbank.

**Öffentliche Schlagwörter**

Damit die öffentlich zugängliche und durchsuchbare Datenbank nach Abschluss des Projekts in das Webportal Mehrsprachigkeit des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit integriert werden kann, fand zu Beginn des Projekts ein Austausch mit dem Leiter der Dokumentationsstelle des KFM statt, sowohl zu den Schlagwörtern als auch hinsichtlich der geplanten technischen Umsetzung. Um eine grösstmögliche Kompatibilität zwischen den projektinternen Schlagwörtern und denjenigen, die das Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in allen digitalen Sammlungen der Dokumentationsstelle verwendet (Webportal Mehrsprachigkeit, Zotero) herzustellen, haben wir uns für unser Schlagwortverzeichnis am Schlagwort-Thesaurus des KFM (Stand 2017) orientiert. Es wurden eine Reihe öffentlicher Schlagwörter festgelegt (Tab. 1).

**Projektinterne Schlagwörter**

Neben den öffentlichen Schlagwörtern wurden alle Publikationen anhand weiterer, projektinterner Schlagwörter kategorisiert. Die Relevanz dieser internen Schlagwörter/Tags ergibt sich aus den für die kritische Literaturübersicht vorab formulierten Forschungsfragen.

Das Sammeln und die Verschlagwortung der Literatur beanspruchten rund 12 Monate. Die Texte wurden auf ihre inhaltliche Relevanz für das Projekt bzw. die Datenbank überprüft und den einzelnen Schlagwortkategorien zugeführt. Dazu war es nötig, wo immer möglich die

<b>Bibliografische Angaben</b>
komplette bibliografische Notiz – Publikationsjahr
<b>Sprache(n) in der die Publikation verfasst ist</b>
D – F – I – R – E – andere
<b>Sprache(n) um die es in der Publikation geht</b>
D – F – I – R – E – andere
<b>Geografische Zuordnung</b>
Land – Kanton oder Region (ganze Schweiz, Deutschschweiz, Romandie, italienische Schweiz) – Ortschaft
<b>Schulstufe</b>
Vorschule – Primarstufe inkl. Kindergarten – Sek I – Sek II Gymnasium – Sek II Mittelschulen nicht gymnasial – Sek II Berufsschulen – Tertiärstufe – Lehrpersonenausbildung
<b>Schulfächer (zweisprachig unterrichtete Sachfächer)</b>
ABU (allgemeinbildender Unterricht) – Geografie – Geschichte – Kunst – Mathematik – Musik – Naturwissenschaften – Recht – Sport – Wirtschaft – anderes
<b>Inhaltlicher Bezug zu diversen Konzepten</b>
Beurteilung/Evaluation – Didaktik – Einstellung/Motivation – Europäische Union – fremdsprachige Lernende – GER Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen – Identität – Interkulturalität – interkulturelle Kompetenz – mehrsprachige Erziehung – mehrsprachiger Unterricht – zweisprachige Matura
<b>Inhaltlicher Bezug zu Verwendung von Sprache</b>
Codeswitching, Translanguaging – Dialekt, Diglossie – Mehrsprachigkeitskompetenz – Syntax – Wortschatz
<b>Projekt</b>
Bezeichnungen von Forschungs-, Evaluations- und Schulprojekten

Tabelle 1: Öffentliche Schlagwörter

integralen Texte, zumindest jedoch Inhaltsverzeichnisse und Abstracts der Publikationen einsehen zu können. Die Literatur wurde online recherchiert oder in Bibliotheken gescannt.

**Grad der Verschlagwortung**

Zwei Drittel aller Einträge, insbesondere jedoch Titel mit Bezug zur Schweiz, wurden vollständig mit Schlagwörtern versehen. Ein Drittel der Publikationen wurden teilweise verschlagwortet. Dabei handelt es sich in erster Linie um Titel, die sich auf zweisprachigen Unterricht im Ausland oder auf allge-

meine Überlegungen zum zweisprachigen Unterricht beziehen. Alle Einträge wurden einer Mindestverschlagwortung unterzogen, d. h. mindestens hinsichtlich der folgenden Kriterien:

- Publikationsjahr
- Sprache(n) der Publikation
- Textsorte funktional
- Land/Länder auf das/die sich die Publikation bezieht
- Relevanz für die vier Forschungsbereiche des Projekts

12 <https://edudoc.ch/> [2023.1.20]

Art der Publikation
Buch – Buchkapitel – Einzeldokument – Zeitschrift/Sammelband – Zeitschriftenartikel – anderes
Perspektive der Publikation: Wer ist Absender:in? Wer kommt zu Wort?
Bildungspolitik – Forschung – Lehrende – Lernende – andere
Funktion der Publikation/Textsorte
Analyse – Anweisung – Dokumentation – Information – Regulation
Inhaltlicher Bezug zu den Forschungsfragen
Allgemeines zu Sprachunterricht – Allgemeines zu zweisprachigem Unterricht – Allgemeines zu Zweisprachigkeit – Formen von zweisprachigem Unterricht (Modelle) – Parameter der Ausgestaltung – Studienresultate zum Sprachgebrauch – Sprachstandmessung – Entwicklung in der L1 – Unterricht Sachfächer – Ergebnisse Sachfächer – Didaktik – Gründe für das Gelingen von Lehrgängen/Unterricht – Schwierigkeiten/Gründe für das Scheitern
Inhaltlicher Bezug zu Modellen des zweisprachigen Unterrichts
reziproke Immersion – sequenzielle Immersion – vollständige Immersion – Austausch, Sprachaufenthalt
Inhaltlicher Bezug zur organisationalen Ebene und/oder zu Personen(gruppen)
Lernende – Lehrpersonen – Schulverwaltung – Eltern – Ausbildungsbetriebe – Bildungspolitik – andere
Inhaltlicher Bezug zu Projekten
einzelne Forschungs-, Evaluations- und Schulprojekte in der Schweiz
Kontextsprache(n): Lokalsprache/Schulsprache
D – F – I – R – E – andere
Immersionssprache(n): Zielsprachen/Partnersprachen
D – F – I – R – E – andere
Inhaltlicher Bezug zu diversen Konzepten
Bildungsbehörden – Bildungsstandards – Interaktion im Unterricht – Interdisziplinarität – KFM Wissenschaftliches Kompetenzzentrum – Kompetenzmodell – Kulturaustausch – Lehrplan – Lernziele – mehrsprachiger Unterricht – Psycholinguistik – Repräsentation – Soziolinguistik – Sprachengesetz (SpG) – Sprachenpolitik – Spracherwerb – Sprachplanung – Zweitspracherwerb
Inhaltlicher Bezug zu Zielen, Effekten, Vorteilen von zweisprachigem Unterricht
Interdisziplinarität – Kommunikationskompetenz allg. – Social cohesion – Sprachminderheiten – Studium/Beruf

Tabelle 2: Projektinterne Schlagwörter

Sammelbände wurden als eine Publikation erfasst. Zusätzlich wurden Artikel mit Bezug zur Schweiz als Einzeleinträge aufgenommen und kategorisiert. Häufig zitierte Beiträge in Sammelbänden ohne Bezug zur Schweiz wurden ebenfalls berücksichtigt, jedoch nur teilweise

verschlagwortet.

Sammelbände wurden als eine Publikation erfasst. Zusätzlich wurden Artikel mit Bezug zur Schweiz als Einzeleinträge aufgenommen und kategorisiert. Häufig zitierte Beiträge in Sammelbänden ohne Bezug zur Schweiz

wurden ebenfalls berücksichtigt, jedoch nur teilweise verschlagwortet.

### Resultat

Die in diesem Projekt erarbeitete Datenbank<sup>13</sup> umfasst rund 1200 bibliografische Einträge. Es handelt sich ausschliesslich um gedruckte Medien, von denen allerdings viele auch elektronisch erschienen sind. Die Texte sind in deutscher, französischer, englischer sowie seltener in italienischer und vereinzelt in rätoromanischer Sprache verfasst und wurden zwischen 1980<sup>14</sup> und 2022 publiziert. In seltenen Fällen handelt es sich um nicht öffentlich zugängliche Dokumente (z.B. Evaluationsberichte zweisprachiger Schulprojekte). Web-Portale, einzelne Webseiten/Online-Ressourcen, CD-Roms, Audio- oder Videobeiträge sind nicht vertreten.<sup>15</sup>

Die folgende Tabelle 3 zeigt die Anzahl Einträge mit Bezug zur Schweiz aufgeteilt nach Sprachen, in der die Publikationen verfasst sind, Schulstufen, die darin besprochen werden, Textfunktion(en). Es ist zu beachten, dass zahlreichen Einträgen mehrere Werte zugewiesen wurden, weshalb sie in der Tabelle mehrfach gezählt werden. So gibt es etliche Sammelpublikationen, deren Beiträge in unterschiedlichen Sprachen verfasst sind; viele Publikationen beziehen sich auf mehr als eine Schulstufe und ihre Funktion ist häufig hybrid (so kann etwa eine Analyse mit einem Dokumentationsteil ergänzt sein oder ein Informationsschreiben zugleich auch regulative Texte enthalten).

Die geografischen Bezüge in den Texten zeigen ausgesprochen vielfältige Kombinationen und lassen sich, abgesehen von den Kantonen, schlecht beziffern: Die Datenbank enthält neben Einträgen, die sich auf die gesamte Schweiz beziehen (z.B. Regulationen zur zweisprachigen Matura, aber auch einige Forschungsprojekte und Inventare von zweisprachigen Unterrichtsangeboten) auch solche, die sich mit den Schulen einer Sprachregion beschäftigen und schliesslich eine ganze Reihe von Artikeln und Sammelpublikationen, in denen querbeet Projekte aus der ganzen Schweiz präsentiert oder zur Illustration von Modellen und Parametern als Beispiele herangezogen werden.

Was die Kantone betrifft, so sind Texte mit Bezug zu den zweisprachigen Kantonen BE (115), FR (90), VS (79) sowie zum dreisprachigen Kanton Graubünden (72) am häufigsten in der Datenbank vertreten. Auch hier finden sich viele Kombinationen (z.B. Artikel, in denen es gleichzeitig um die Kantone BE, FR und VS oder um alle mehrsprachigen Kantone geht). Etwas weniger zahlreich sind – hier in absteigender Reihenfolge aufgeführt – Texte mit Bezügen zu den folgenden Kantonen: ZH (69), NE (59), GE (27), JU (25). Auf alle weiteren Kantone wird in weniger als 20 Publikationen explizit Bezug genommen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dort keine Projekte zu zweisprachigem Unterricht durchgeführt wurden (vgl. beispielsweise die Einführung der zweisprachigen Maturität in Kanton VD

<sup>13</sup> <https://tinyurl.com/Elmiger>

<sup>14</sup> Es sind lediglich ein halbes Dutzend Publikationen älter als 1980. Darunter befindet sich auch ein Text zum in der Folge weltweit und auch in der Schweiz vielbeachteten kanadischen Immersionsprojekt in St. Lambert (Québec), das bereits 1965 begonnen hatte und von Forschenden der McGill University in Montréal wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde: Lambert & Tucker (1972).

<sup>15</sup> Eine Linkliste zu Online-Plattformen und weiteren Online-Ressourcen befindet sich im Begleitband, Kap. 4.

Anzahl Einträge				
680 mit Bezug zur Schweiz <sup>16</sup>				
Sprache(n) der Publikation (gesamter Text oder Teile/Kapitel)				
D: 338	F: 325	I: 29	R: 10	E: 74
Bezug zu Schulstufen				
Vorschule	14			
Primarstufe inkl. Kindergarten	361			
Sekundarstufe I	206			
Gymnasium	193			
Berufsschulen	65			
Mittelschulen nicht gymnasial	44			
Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen	83			
Tertiärstufe	77			
Funktion der Publikation				
Analyse	518			
Anweisung	38			
Dokumentation	171			
Information	76			
Regulation	50			
anderes	1		(Kommentar)	

Tabelle 3: Übersicht zum Inhalt der bibliografischen Datenbank (Stand Januar 2023): Publikationen mit Bezug zur Schweiz

(Lys & Gieruc, 2005), ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit Französisch auf der Primarschulstufe im Kanton OW (Hodel, 2017) oder die Projektschulen in den Kantonen AR, SG und TG, die an einem SNF-Projekt teilgenommen haben (Stern et al., 1988a, 1998b). Forschung und Diskussionen zu zweisprachigem Unterricht (bspw. an wissenschaftlichen Tagungen oder in der Politik) wurde jedoch bislang in diesen Kantonen in der Regel

weniger häufig und intensiv betrieben und geführt, weswegen sie seltener in den Publikationen abgebildet ist als die Kontexte, Projekte und Diskussionen in den mehrsprachigen Kantonen.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Die bibliografische Datenbank umfasst insgesamt 1201 Einträge (mit Bezügen zur Schweiz und/oder zum Ausland), Stand Ende Januar 2023.

#### 1.4.4 Kritische Literaturübersicht

##### **Kollaborationsplattform**

Als Arbeitsinstrument für die Verschlagwortung und in der Folge für die Auswertung der Literatur wurde die cloudbasierte Kollaborationsplattform *Airtable*<sup>17</sup> gewählt: In einer den Bedürfnissen dieses Literaturprojekts entsprechenden Datenbank wurden die bibliografischen Notizen erstellt, mit den PDFs der Texte und den oben erwähnten Schlagwortrubriken ergänzt.

##### **Auswertung**

Die Auswertung der Literatur wurde pro Forschungsbereich (A-D, vgl. →Kap. 1.4.2 *Auswahl der Forschungsfragen*) vorgenommen. Die in der Datenbank verschlagworteten bibliografischen Angaben konnten in der Kollaborationsplattform entsprechend gefiltert und somit alle einsehbaren Publikationen gezielt untersucht werden. Die Ergebnisse der Forschungs- und Evaluationsliteratur wurden in Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen gebündelt, sofern möglich miteinander verglichen und sowohl als Einzelresultate wie auch in ihrer jeweiligen Gesamtheit kritisch gewürdigt. Auf diese Weise war es möglich, den aktuellen Forschungsstand, einige blinde Flecken der bisherigen Forschung und Forschungslücken zu eruieren. Trotz der beachtlichen Anzahl an Arbeiten, von denen viele in Forschungs- und Evaluationskontexten entstanden sind und die somit eine Fülle an Einzelresultaten hervorgebracht haben, hat das Studium der Texte in ihrer Gesamtheit eine beachtliche Palette an For-

schungsdesideraten hervorgebracht.

Die Auswertungsarbeiten haben uns zudem einmal mehr und besonders eindrücklich die Schwierigkeiten aufgezeigt, die mit dem Vorhaben verbunden sind, Forschungsergebnisse zu Schulfragen (seien sie quantitativer oder qualitativer Natur) in der Schweiz miteinander in Bezug zu setzen. In einem mehrsprachigen und in Bildungsfragen besonders föderal organisierten Land kann sich nämlich nur schon jeder Schulstandort, an welchem zweisprachiger Unterricht durchgeführt wird, durch zahlreiche Kontextvariablen auszeichnen und vom Nachbarort unterscheiden. Während der Auswertung, die rund zwölf Monate in Anspruch genommen hat, waren wir über weite Strecken damit beschäftigt, die verschiedenen kontextuellen Kriterien offenzulegen, zu ordnen und die Resultate diesbezüglich zu bewerten. Der vorliegende Bericht ist deshalb weniger die Synthese von Resultaten als vielmehr eine Auslegeordnung der Parameter und Bezugsgrößen, die bei der Planung, Durchführung, Evaluation und Erforschung von zweisprachigem Unterricht in der Schweiz bestehen.

<sup>17</sup> <https://airtable.com/> [2023.1.23]

## 2 Bereich A: Formen und Parameter des zweisprachigen Unterrichts

### 2.1 Allgemeines

#### 2.1.1 Kommentierte Definition

In dieser Arbeit definieren wir zweisprachigen Unterricht wie folgt: Es handelt sich dabei um schulische Formen des Unterrichts<sup>(a)</sup>, bei denen regelmässig<sup>(b)</sup> – d. h. im Durchschnitt mindestens eine Sachfachlektion oder ein nichtsprachliches Fach<sup>(c)</sup> pro Woche – ganz oder teilweise<sup>(d)</sup> in einer anderen als der üblichen Schulsprache<sup>(e)</sup> unterrichtet wird.

Die Punkte (a)-(e) sollen im Folgenden kurz erläutert werden:

- (a) Unsere Definition verortet zweisprachigen Unterricht auf der Schulebene, was natürlich andere Formen von gelebter Zwei-/ Mehrsprachigkeit, die mit Lernprozessen einhergehen, ausschliesst, wie sie etwa im Privat- oder Berufsleben stattfinden können. Solche können in vieler Hinsicht mit schulischen Formen von zweisprachigem Unterricht übereinstimmen.
- (b) Das Kriterium der Regelmässigkeit und der (absoluten oder relativen) Quantifikation ist weder einfach zu bestimmen noch leicht zu rechtfertigen. Übernommen wurde es aus dem *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Gesamtschau 2021/2022* (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a). Wir postulieren

eine gewisse Regelmässigkeit, um zweisprachigen Unterricht von experimentellen oder kursorischen Formen von Sprach- und Sachfachmischungen abzugrenzen. Die Grenze zwischen regelmässigen Formen des zweisprachigen Unterrichts und solchen, bei denen zweisprachige Unterrichtsformen probe- bzw. projektweise vorkommen, kann nicht eindeutig bestimmt werden.

- (c) Unter einer Sachfachlektion oder einem nichtsprachlichen Fach verstehen wir sogenannten Sachfachunterricht, der in regulären Klassen, die nicht zweisprachig unterrichtet werden, in der ortsüblichen Schulsprache abgehalten wird. Dies bedeutet, dass wir den zweisprachigen Unterricht nicht im Sprachunterricht verorten, sondern im Sachfachunterricht. Andere Arbeiten treffen in dieser Frage andere Festsetzungen (vgl. die Ausführungen zu CLIL, →Kap. 2.2.3).
- (d) Für unsere Definition ist nicht erheblich, ob der Sachfachunterricht ganz in der Zielsprache stattfindet oder ob daneben auch andere Sprachen (namentlich die Schulsprache) verwendet werden (sog. konsekutive Modelle). Für die Praxis ergeben sich daraus allerdings wichtige Unterschiede, beispielsweise bezüglich der Frage, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen die Unterrichtsinhalte gelernt, eingeübt und validiert werden sollen.
- (e) Der Status der Zielsprache (oft auch: Immersionssprache) kann variieren. In zwei-

sprachigen Gegenden kann es sich um eine Orts- oder Nachbarschaftssprache handeln; in mehrheitlich einsprachigen Regionen handelt es sich mehrheitlich um eine Sprache, die im schulischen Umfeld als Fremdsprache unterrichtet wird. Die Zielsprache ist für die Schüler:innen eines zweisprachigen Lehrgangs nicht die übliche Schulsprache. In reziproken Modellen (→Kap. 2.2.2) fungieren zwei Sprachen als Zielsprachen (deren Status je nach üblicher Schulsprache der Lernenden variieren kann).

#### 2.1.2 Zweisprachiger Unterricht: didaktischer vs. institutioneller Blickwinkel

Zweisprachiger Unterricht wird weltweit in sehr unterschiedlichen Konfigurationen angeboten. Je nach Land, Forschungstradition, bildungspolitischer und didaktischer Ausrichtung gibt es eine grosse Bandbreite an Realisierungen, für die zahlreiche Bezeichnungen und Typologien in Gebrauch sind, die überdies in der Fachliteratur höchst unterschiedlich konzeptualisiert werden. Allen ist gemeinsam, dass es einerseits um eine Zielsprache geht, die nicht der üblichen Schulsprache entspricht, und andererseits um Inhalte, die in dieser Sprache vermittelt werden. Die verschiedenen Ausgestaltungen des kombinierten Sachfach- und Sprachunterrichts können aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden, von denen uns zwei besonders wichtig erscheinen:

- a. didaktischer Blickwinkel: Welche Unterrichtsformen sowie Lehr- und Lernpro-

zesse erlauben eine doppelte Perspektive auf Sprachliches und Fachliches?

- b. institutioneller Blickwinkel: In welche Ausbildungs- und Schulkontexte ist zweisprachiger Unterricht eingebettet?

Im ersten Fall (a) geht es etwa um die Frage, wie die fachlichen und sprachlichen Anteile des zweisprachigen Unterrichts konzeptualisiert und didaktisiert werden; welchen relativen Anteil sie im Unterricht haben und wie die sprachlichen und fachlichen Aspekte miteinander verknüpft werden können bzw. sollen. Im Idealfall wird versucht, sowohl auf fachlicher als auch sprachlicher Ebene das jeweilige Optimum herauszuholen, wobei allerdings unterschiedliche Gewichtungen möglich sind. Aus diesem Blickwinkel ist die Frage, ob ein solches Lernen im Fremdsprachenunterricht und/oder im Sachfachunterricht erfolgt, von nachrangiger Bedeutung.

Im zweiten Fall (b) stellt sich eher die Frage, wie zweisprachiger Unterricht schulisch verankert ist, d. h. ob er sich eher dem inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht oder dem sprachorientierten Sachfachunterricht zuordnen lässt. Auch wenn sich – gerade aus didaktischer Perspektive – eine ideale Schulwelt ohne solche kategorialen Unterschiede vorstellen lässt, entspricht die Unterscheidung zwischen Sprach- und Sachfächern im gegenwärtigen Schweizer Schulsystem einer Realität, die Unterschiede auf verschiedenen Ebenen zeitigt, von denen einige in Tabelle 4 kurz zusammengefasst werden sollen.

Kriterium	zweisprachiger Sachfachunterricht	erweiterter Sprachenunterricht
curriculare Verankerung der Sprach-/Fachverknüpfung	Zweisprachiger Unterricht findet im Rahmen des Sachfachunterrichts statt.	Auseinandersetzung mit Sach-/Fachinhalten findet im (Fremd-)Sprachenunterricht statt.
Lehr- und Stundenpläne	Verbindlich sind die Lehrpläne der Sachfächer; der Unterricht findet in Lektionen statt, die dem Fachunterricht zugeordnet sind.	Verbindlich sind die Lehrpläne der Sprachen; der Unterricht findet in Fremdsprachenlektionen statt.
Ausbildung der Lehrpersonen	In der Grundausbildung steht die Didaktik des Sachfachs im Zentrum.	In der Grundausbildung steht die Fremdsprachendidaktik im Zentrum.
Status der Sprache und der Sach- bzw. Fachinhalte	Zentral ist das fachliche Lernen; Sprache spielt dabei eine wichtige Vermittlungsrolle.	Zentral ist das sprachliche Lernen; fachliche Inhalte bieten Möglichkeiten für eine sprachliche Auseinandersetzung.
Evaluation	Oberste Priorität hat der Erwerb der fachlichen Inhalte.	Oberste Priorität hat der Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten.

Tabelle 4: Unterschiede zwischen Sachfach- und Sprachenunterricht aus institutioneller Perspektive

Diese Gliederung orientiert sich an Strukturen, die für die Schweiz derzeit mehrheitlich relevant sind. Aus didaktischer und ideeller Sicht spricht nichts dagegen, die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen ganzheitlicher zu sehen (wie es etwa der CLIL-Begriff als Sammelbegriff versucht, vgl. weiter unten) und die Grenzen zwischen Fach- und Sprachenunterricht aufzuweichen. Tendenzen dazu finden sich auf verschiedenen Ebenen, etwa in der Lehrpersonenausbildung (die an manchen pädagogischen Hochschulen die Bedürfnisse des verknüpften Sprach- und Sachfachunterrichts aufgreift) oder in manchen modernen Lehrplänen. Dennoch bleibt die curriculare Verankerung derzeit ein wichtiges – und in unseren Augen: definitorisches – Kriterium: Zweisprachiger Unterricht im Sinn der vorliegenden Arbeit ist Sachfachunterricht, der in einer anderen Sprache stattfindet. Diese Definition orientiert sich folglich am institutionellen Blickwinkel (b), bei dem die Frage im Vordergrund steht, in welchen schulischen Strukturen (Fächern, Lektionen, Lehr-

plänen) die Verknüpfung von (fremd-)sprachlicher und fachlicher Arbeit stattfindet. Dass der didaktische Blickwinkel (a) durchaus gleichermassen legitim ist und überdies oft mit dem institutionellen Blickwinkel übereinstimmt, steht dabei ausser Frage.

## 2.2 Begriffe

Begriffsarbeit ist wichtiger Teil vieler Arbeiten zum zweisprachigen Unterricht: Sie dient dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen theoretischen Modellen und Konzeptualisierungen aufzuzeigen, aber auch, einzelne Lehrgänge oder Unterrichtsformen voneinander abzugrenzen. Im Folgenden sollen einige Hauptbegriffe aus der Fachliteratur vorgestellt werden, die zur Beschreibung und zur Theoretisierung des zweisprachigen Unterrichts dienen (zweisprachiger/bilingualer Unterricht, Immersion und CLIL), bevor es um eine Reihe anderer Bezeichnungen geht, die im engeren oder wei-

teren Umfeld dazu stehen – und sich teilweise auch auf den inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht beziehen.

### 2.2.1 Zweisprachiger/bilingualer Unterricht

In dieser Arbeit werden die Begriffe *zweisprachiger Unterricht* und *bilingualer Unterricht* (frz. nur *enseignement bilingue*) synonym verwendet, auch wenn im Deutschen bei den Adjektiven grundsätzlich Raum für Differenzierung offenstände (in anderen Sprachen wird nur eines gebraucht, z. B. frz./it. *bilingue*, engl. *bilingual*). Im schweizerischen wie europäischen Kontext scheint *zweisprachiger/bilingualer Unterricht* in der Fachliteratur der gängigste Oberbegriff zu sein und sich meistens auf schulische Unterrichtsformen zu beziehen, die sich weitgehend mit unserer Definition von zweisprachigem Unterricht decken.

In Bezug auf die Sprachverwendung sind die Attribute *zweisprachig* bzw. *bilingual* oft unterdeterminiert, da sie sich auf mindestens zwei Ausgestaltungen beziehen können:

- Die Schüler:innen erhalten Unterricht in zwei Sprachen, wobei manche Sachfächer in der Sprache A und andere in der Sprache B unterrichtet werden.<sup>18</sup>
- Die Schüler:innen erhalten einzelne Sachfachlektionen in zwei Sprachen. Innerhalb der Lektion wird zwischen den Sprachen A und B hin- und hergewechselt, wobei die eine der üblichen Schulsprache und die andere der Zielsprache entspricht.

Für den zweiten Fall benutzen wir die Bezeichnung *sequenziell zweisprachiger Unterricht*, während es für den ersten Fall offenbar keine gängige Bezeichnung gibt.

Wenn im Deutschen von zweisprachigem/bilingualem Unterricht die Rede ist, entspricht dies in der englischsprachigen Fachliteratur meist den Begriffen *bilingual education* oder *bilingual instruction*. Schon das erste kanadische Schulexperiment an der St.-Lambert-Schule wurde unter der Bezeichnung *bilingual education of children* geführt (Lambert & Tucker, 1972) und der Begriff erscheint auch immer wieder in den Titeln von Standardwerken (z. B. Cummins & Corson (ed.), 1997; Baker & Prys Jones, 1998; Baker, 2006; Baker & Wright, 2021), manchmal auch erweitert als *bilingual and multilingual education* (García et al., 2017).

### 2.2.2 Immersion

*Immersion* ist ein weiterer häufig gebrauchter Begriff, der für verschiedene Formen des zweisprachigen Unterrichts gebraucht wird. Er evokiert gleichsam ein „Eintauchen“ in eine andere Sprache, was oft mit der Idee einhergeht, dass das „Sprachbad“ von hoher Intensität sein soll. In der Fachliteratur scheint *Immersion* deswegen vorwiegend für Modelle verwendet zu werden, bei denen ein bedeutender oder gar der grösste Teil des Sachfachunterrichts in einer anderen Sprache erteilt wird. In der Schweiz gibt es an öffentlichen Schulen kaum Lehrgänge, bei der mehr als die Hälfte des Unterrichts in einer

<sup>18</sup> Dass nicht alle Fächer während der ganzen Schulzeit in derselben Sprache unterrichtet werden (und dass folglich in einem Sachfach die Unterrichtssprache wechseln kann), ändert nichts an der Tatsache, dass einzelne Fächer grundsätzlich monolingual in einer Sprache unterrichtet werden (sollen).

anderen als der üblichen Schulsprache unterrichtet werden; anders sieht es bei Privatschulen aus, die vorwiegend oder ganz in einer Fremdsprache geführt werden. Ob solche Modelle allerdings als zweisprachig bezeichnet werden können, ist fraglich.

Wann Immersion als vollständig und wann sie als partiell gilt, wird in der Fachliteratur unterschiedlich bewertet. Brohy (2016a) spricht dann von partieller Immersion, wenn die Hälfte des Unterrichts in einer anderen Sprache unterrichtet wird. In anderen Arbeiten werden auch andere terminologische Unterscheidungen getroffen.

Auch wenn *Immersion* bzw. Bildungen mit dem Adjektiv *immersiv* (wie z.B. *immersiver Unterricht*) in vielen Fällen einen intensiven Kontakt mit der Zielsprache implizieren, scheint das Kriterium der Quantität nicht immer entscheidend zu sein: Oft wird *immersiv* offenbar gleichbedeutend wie *zweisprachig* oder *bilingual* gebraucht.

Von *reziproker Immersion* ist dann die Rede, wenn in einer Klasse Lernende zweier Sprachen zusammengefasst werden, für die jeweils die eine Sprache die übliche Schulsprache und die andere die jeweilige Zielsprache im Sachfachunterricht ist. Möller et al. (2018) nennen diese Form auch *Zweiwegimmersion* (im Gegensatz zu *Einwegimmersion*), analog dazu engl. *two-way immersion*. Je nach Status der Zielsprachen lassen sich weitere begriffliche Unterscheidungen treffen: Freytag Lauer unterscheidet beispielsweise zwischen reziproker Immersion (mit zwei lokalen Sprachen; engl. auch *dual immersion*) und doppelter Immersion (*double immersion*) (mit zwei Fremdsprachen) (Freytag Lauer, 2022: 49). Darüber hinaus sind im Französischen auch noch weitere Bezeich-

nungen üblich: neben *immersion réciproque* und *double immersion* auch *programmes bidirectionnels* (Baetens Beardsmore, 2000: 81) oder *enseignement bilingue à parité horaire* (Faivre et al., 2011).

Damit reziproke Modelle gut funktionieren, wird angeregt, dass zum einen die Unterrichtszeit und zum anderen die Anteile der Lernenden in möglichst gleichen Teilen den beiden Sprachen entsprechen sollen. Möller et al. (2018) merken beispielsweise an:

Bei dualer oder Zweiwegimmersion werden zwei Sprachen möglichst gleichberechtigt als Instruktionsmedium im Verhältnis 50:50 in den einzelnen Unterrichtsfächern verwendet. (2018: 18)

Bei dreisprachigen Formen des immersiven Unterrichtens (die nicht reziprok ausgerichtet sein müssen) ist auch von *Dreiwegimmersion* die Rede (Beispiele dafür finden sich z.B. in Dampierre & Combes, 2003, oder Schaub-Gadient, 2009).

#### **Andere Formen von Immersion/Submersion**

Während die meisten Formen immersiven Lernens auf freiwilliger Teilnahme beruhen, gibt es auch Fälle, in denen der intensive Kontakt mit einer neuen Zielsprache unfreiwillig ist. Dies ist namentlich bei Lernenden der Fall, die – meist im Zusammenhang mit einer Migration – mit einer neuen Umgebungs- und somit Schulsprache konfrontiert sind. In diesem Zusammenhang ist manchmal von *Submersion* die Rede, die schulisch unterstützt werden kann (z.B. mit Förderunterricht in der Schulsprache).

Ein anderer Fall liegt in zweisprachigen Orten vor, die ihr Schulsystem in zwei Spra-

chen anbieten. Brohy spricht in solchen Kontexten von spontaner oder wilder Immersion, wenn Eltern ihre Kinder nicht in der (oder: einer) Familiensprache einschulen, auch wenn diese als Schulsprache zur Verfügung stände:

On parle d'immersion spontanée, ou, plus négativement, d'immersion sauvage dans les cas où des enfants sont scolarisés en L2 dans une région ou une municipalité officiellement bilingue qui offre le choix de la langue d'enseignement selon le régime du principe de personnalité. (Brohy 2016a: 165)

### 2.2.3 CLIL

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ein in den 1990er-Jahren im europäischen Kontext geprägter Begriff, gehört zu den Bezeichnungen, die international im Zusammenhang mit verschiedenen Formen des zweisprachigen Unterrichtens am häufigsten vorkommen. Coyle, Hood & Marsh (2010: 1) definieren CLIL als „dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language“ (Hervorhebung im Original).

Es handelt sich einerseits um einen Begriff, der als Ober- bzw. Sammelbegriff alle möglichen Formen von schulischem Lernen umfasst, bei denen der Fokus sowohl auf der Fach- als auch auf der Spracharbeit liegt. Andererseits wird CLIL auch für ganz bestimmte Modelle verwendet, z.B. für zweisprachigen Sachfachunterricht im engeren Sinn (z.B. von Möller et al., 2018, die damit Lehrgänge mit weniger als 50 % Sachfachunterricht in der Zielsprache meinen). Dadurch ergibt sich eine gewisse Unschärfe, da oft nicht auf Anhieb

klar ist, ob CLIL sich auf einen eher ganzheitlichen Ansatz bezieht oder auf bestimmte Unterrichtsmodelle.

Als allgemeiner Ansatz lässt sich CLIL ganz unterschiedlich didaktisch verorten. In der Publikation *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz* (Hutterli (Hg.), 2012: 87) bezieht sich CLIL/EMILE (frz. für *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) auf eine Reihe verschiedener Ansätze (darunter auch „CLIL/EMILE (als Methode)“, die sich zwischen den Polen Sprachenunterricht und Sach-/Fachunterricht ansiedeln (→ Abb. 1).

Diese Darstellung suggeriert, dass zwischen den Polen Sachfach- und Sprachenunterricht beinahe nahtlose Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsformen möglich sind, welche die sprachlichen und fachlichen Komponenten unterschiedlich stark gewichten. Dies scheint als didaktische Konzeption zwar einleuchtend, entspricht aber wohl selten den konkreten Möglichkeiten, die Lehrpersonen offenstehen: Hindernisse bereiten dabei Lehr- und Stundenpläne, (Erst-)Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, Lehrmittel usw.

Für Massler, Stotz & Queisser (2014) kann CLIL im Sachfachunterricht, im Sprachenunterricht oder als eigenständiges Fach angeboten werden, als sogenanntes „balanced CLIL“, wobei letztere Ausprägung allerdings selten zu sein scheint:

Balanced CLIL (Type C), understood as the fully integrated teaching and learning of a subject and a foreign language, shown in the pupils' timetable as a subject of its own, remains a rare phenomenon. (2014: 139)

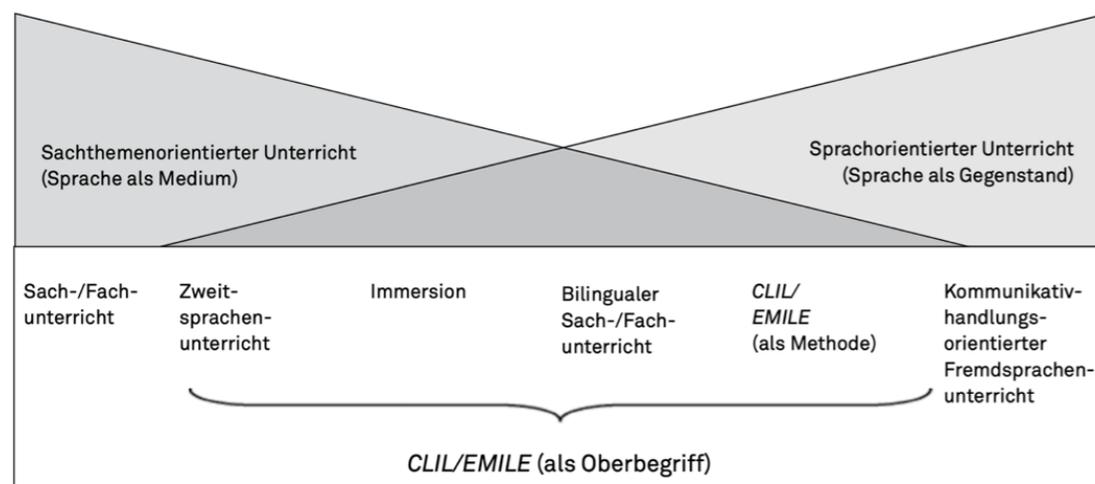


Abbildung 1: Spektrum des (Sprachen)Unterrichts (Quelle: Hutterli (Hg.), 2012: 87)

In der Schulwirklichkeit realisiert sich CLIL

in vielfältigen organisatorischen Ausprägungen. Die Bandbreite an Unterrichtsangeboten im CLIL-Kontinuum reicht von sporadischen fremdsprachlichen Unterrichtsphasen in einzelnen Sachfachstunden bis hin zu Immersions-Programmen, in denen ein substanzieller Anteil des Curriculums über mehrere Jahre in einer Zweit- oder Fremdsprache (L2) unterrichtet wird. (Burmeister, 2013: 160)

Auch für Browne (2018: 73) umfasst CLIL

a wide variety of educational approaches, including the likes of: bilingual instruction, content-based language teaching, languages across the curriculum, language-enriched content instruction, language shower, multilingual education, and 'teaching through a foreign language' programmes.

Allerdings zählt für ihn Immersionsunterricht nicht dazu: „However, it would be dangerously naive to label immersion programmes as CLIL,

despite the apparent links between the two concepts“. Browne ist sich dabei bewusst, dass die beiden Begriffe oft unterschiedslos verwendet werden:

In fact, more often than not these terms are used indiscriminately, although in reality there are more differences than similarities in practical terms. (Browne, 2018: 73)

Diese begriffliche Unschärfe macht CLIL einerseits zu einem praktischen Oberbegriff, der sich für alle möglichen Unterrichtsformen eignet, die sich auf sprachlich und fachlich verbundenes Lernen beziehen. Andererseits trägt sie auch zu einer gewissen terminologischen Beliebigkeit bei, weshalb es sich jeweils lohnt, nachzuprüfen, ob CLIL in einem bestimmten Kontext als Sammelbegriff oder in Bezug auf eine spezielle Ausprägung von zweisprachigem Unterricht verwendet wird.

Teilweise ähnlich wie – oder im Zusammenhang mit – CLIL/EMILE werden auch Begriffe wie *BILD* (*Bilingual integration of language and discipline*), *UTL* (*Utilisation transdiscipli-*

*naire du langage*) oder *Embedding* (im Zusammenhang mit dem Zürcher Schulprojekt 21: vgl. Stotz & Meuter, 2001) gebraucht. Aufgrund der Häufigkeit von Englisch als Zielsprache sprechen Dalton-Puffer, Nikula & Smit sogar von *CEIL* („Content-and-English integrated learning“, 2011: 183).

## 2.2.4 Weitere Bezeichnungen für zweisprachige Unterrichtsmodelle

Neben den bisher besprochenen Begriffen finden sich in der Forschungsliteratur noch einige andere. Vorwiegend im deutschsprachigen Bereich ist häufig von *bilingualem Sachfachunterricht* die Rede; in Möller et al. (2018) wird dieser mit CLIL gleichgesetzt und steht für bilinguale Angebote mit weniger als 50 % Anteil in der Zielsprache. Andere Arbeiten verwenden ihn ohne eine solche Quantifizierung.

In der englischsprachigen Fachliteratur ist oft auch von *content-based instruction* die Rede, eine Bezeichnung, die laut Cenoz teils als Sammelbegriff für verschiedene Realisierungsformen zweisprachigen Lernens fungieren kann (ähnlich wie *CLIL*), teils aber auch mit partieller Immersion gleichgesetzt wird (Cenoz, 2015: 10).

Der vorherrschenden Rolle des Englischen als Immersionssprache ist es zuzurechnen, dass es für diese Sprache eine Reihe von Bezeichnungen gibt, welche verschiedene Aspekte im Zusammenhang mit dieser Sprache beleuchten, namentlich *English as a means of instruction* oder *English-medium instruc-*

*tion*,<sup>19</sup> ein im Hochschulsektor oft verwendeter Begriff (vgl. z. B. Wächter & Maiworm, 2014; Breeze & Sancho Guinda, 2017, sowie die Nummer 107 des *Bulletin VALS-ASLA*). Carrió-Pastor & Bellés Fortuño (2021) zeigen den Bogen zwischen English als Sprachenunterricht und Fachunterricht mit Englisch als Zielsprache auf:

It can be observed that English language teaching has changed from teaching English as a foreign language (EFL), then teaching English for Specific Purposes (ESP), after that, Content and Language Integrated Learning (CLIL) and, finally, to using English as a Medium of Instruction (EMI). In my view, ESP, CLIL and EMI are based on Content-based Instruction (CBI), an umbrella term that describes classrooms where „students are taught academic content in a language they are still learning“ (Lightbown, 2014: 3). (Carrió-Pastor & Bellés Fortuño, 2021: 13)

## 2.2.5 Einstiegsformen des zweisprachigen Unterrichts

Neben Lehrgängen, die sich klar dem zweisprachigen Unterricht (gemäß unserer Definition) zuschlagen lassen, gibt es eine Reihe von Formaten, die als Einstiegsformen erachtet werden können. Nicht immer ist klar, ob sie dem Sachfach- oder dem Sprachenunterricht angerechnet werden – insbesondere dann, wenn sie von Lehrpersonen erteilt werden, die beides unterrichten und somit relativ leicht *zweisprachige Module* (Brohy,

<sup>19</sup> Dafouz & Smit (2021) entwickeln EMI begrifflich noch weiter, indem sie für die Tertiärbildung *English-medium education in multilingual university settings (EMEUS)* vorschlagen (2021: 141).

2016a) oder *immersive Inseln* (Kanton Aargau, FHNW, 2014; Freytag Lauer, 2022) in ihren Unterricht integrieren können, quasi als „Mindestformat eines zweisprachigen Unterrichts“ (Gajo et al., 2020: 38).

In Brohys (2017a; 2017b) Auflistung guter Praktiken im Sprachenunterricht werden noch weitere Formate aufgezählt, die im weiteren Umfeld des zweisprachigen Unterrichts gesehen werden können, beispielsweise auf individueller Ebene ein *12. partnerschaftliches Schuljahr in einer anderen Sprachregion* oder auf Schulebene sprachlich und fachlich orientierte *Projektwochen*.

### 2.2.6 Inhaltlich fokussierte Ausprägungen des Fremdsprachenunterrichts

Zweisprachiger Unterricht kann und sollte nicht losgelöst vom allgemeinen Fremdsprachenunterricht gesehen werden: Er nimmt mehrere Entwicklungen im Bereich des modernen Fremdsprachenunterrichts auf und entwickelt sie weiter (Burwitz-Melzer et al. (Hg.), 2016).

In der Fachliteratur finden sich etliche Hinweise zur Didaktik des zweisprachigen Unterrichts, denen in diesem Projekt nicht schwerpunktmässig nachgegangen worden ist. Wie schon erläutert wurde, lässt sich CLIL in einem weiteren Sinn als Ansatz verstehen, der im Unterricht sprachliche mit inhaltlichen Aspekten verknüpft. Realisiert werden solche Ansätze entweder in Sachfachlektionen (als zweisprachiger Unterricht) oder – in ähnli-

cher Weise und mit vergleichbaren Zielen – im (Fremd-)Sprachenunterricht. Für die Didaktik des zweisprachigen Unterrichts spielen auch andere grundlegende Prinzipien eine wichtige Rolle, namentlich die Bedeutung von Sprachenunterricht in allen Fächern (Beacco et al., 2015a; 2015b).

Die europäische Sprachendidaktik beruht heutzutage meistens auf Konzepten, die mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER oder GERS)*<sup>20</sup> zusammenhängen oder mit ihm in Beziehung gebracht werden können. Sprachenunterricht wird heute mehrheitlich als kommunikativer, handlungsorientierter Unterricht mit inhalts- und aufgabenzentrierter Ausrichtung<sup>21</sup> konzeptualisiert, der sich von früheren, eher sprachmittelzentrierten Ansätzen absetzt. Ziel des sprachlichen Lernens ist meistens nicht eine abstrakte Sprachbeherrschung, sondern eine funktionale Mehrsprachigkeit (und mehrsprachige Bildung im Sinne einer „*éducation plurilingue*“, vgl. Conseil de l'Europe, 2007) in verschiedenen authentischen Kontexten, wobei Authentizität, gerade im schulischen Kontext, unterschiedlich konzeptualisiert und beurteilt wird, vgl. Freytag Lauer (2019). Das Ziel der Mehrsprachigkeit (oft mit einem besonderen Schwerpunkt auf Interkulturalität) kann in verschiedenen Kontexten unterschiedlich gewichtet werden: Je nach Immersionssprache scheint es mehr oder weniger ausgeprägt (vgl. Deutsch, 2016, zur Frage, wie sehr bilingualer Unterricht Mehrsprachigkeit fördert).

Auch sonst finden sich viele Verbindungen

20 Vgl. Trim, North & Coste (2001) sowie für den Ergänzungsband Europarat (2020).

21 Vgl. dazu das *Task based learning (TBL)*: Willis (1996); Willis & Willis (2007). Auch andere Begriffe (wie themenintegrierender, inhaltsbezogener oder inhaltsorientierter (Fremd)Sprachenunterricht) kommen vor.

zwischen der Didaktik des zweisprachigen Unterrichts und der Fremdsprachendidaktik, beispielsweise durch plurilinguale (Bonnet, 2019) und plurale Ansätze (Candelier et al., 2012; Melo-Pfeifer & Reimann, 2018) oder die Mehrsprachigkeitsdidaktik (auch integrierte oder integrative Sprachendidaktik genannt) (vgl. beispielsweise Le Pape Racine, 2007b; Deutsch, 2016; Fäcke & Meißner, 2019, oder für die Schweiz die Prinzipien der *Didaktik der Mehrsprachigkeit* von Sauer & Saudan, 2008).

## 2.3 Typologien, Modelle und Lehrgänge

### 2.3.1 Allgemeines

#### Typologien

Es gibt bereits eine Reihe von Arbeiten, die eine Typologie verschiedener Formen von zweisprachigem Unterricht vorgeschlagen haben: unter anderem García (1997), Swain & Johnson (1997), Baetens Beardsmore (2000), Le Pape Racine (2005b), Cathomas (2005; 2011), Brohy (1996), Steffen (2013a) und Baker & Wright (2021). Die Ergebnisse unterscheiden sich teilweise beträchtlich voneinander. Dies liegt nicht nur an unterschiedlichen Forschungs- und Unterrichtstraditionen, sondern auch an der jeweiligen Kontextualisierung verschiedener Ausgestaltungen des zweisprachigen Unterrichts: So haben etwa Schweizer Typologien vorwiegend den heimischen Kontext im Blick, während andere Arbeiten auch andere Perspektiven einbeziehen. Es ist hier nicht möglich, sämtliche Formen und Parameter ausführlich zu würdigen. Unterschiede bei der Typologisierung lassen sich in Bezug auf verschiedene Kriterien fest-

setzen, wobei es häufig um Parameter wie die folgenden geht:

- Art und Intensität des Kontakts mit der Zielsprache;
- Beginn und Dauer des bilingualen Unterrichts;
- Curriculare Einbettung des Unterrichts;
- Methoden und didaktische Ansätze;
- Ziele, die durch den zweisprachigen Unterricht verfolgt werden;
- usw.

Garcías Typologie (1997: 410 ff.) orientiert sich beispielsweise an unterschiedlichen Formen von ein- bzw. zweisprachigen Bildungsgängen, die auf sprachlicher Ebene zu verschiedenen Ausprägungen von Ein- und Zweisprachigkeit (auch auf Bildungsebene) führen. Baker (2006) unterscheidet grundsätzlich zwischen schwachen und starken Formen von zweisprachigem Unterricht (*weak forms of education for bilingualism* vs. *strong forms of education for bilingualism and biliteracy*), die insgesamt zehn Modelle umfassen. Steffen wiederum (2013a: 98) ordnet ihre Typologie einer Unterscheidung zwischen einem grundsätzlich einsprachigen vs. zwei-/mehrsprachigen Gesichtspunkt unter, der zu unterschiedlichen Ausgestaltungen von zweisprachigem Unterricht führt. Insgesamt scheint es schwierig, eine einfache und universell anwendbare Typologie zu finden, die sich für alle möglichen Kontexte – und somit auch den schweizerischen – eignet.

Nicht nur die Typologien unterscheiden sich voneinander, sondern auch manche Begriffe werden nicht überall gleich verwendet. Bach (2010) veranschaulicht dies anhand des Adjektivs *bilingual*:

Der Unterschied von *bilingual education* und „bilingualem Unterricht“ lässt sich an dieser Definition erkennbar nachvollziehen. Während bilingual eher instrumental auf Integration in einen dominanten monolingualen (USA, Deutschland) oder bilingualen (Kanada) sozialen Kontext angelegt ist, mit der Perspektive, eine sich entwickelnde L2-Kompetenz der L1-Kompetenz anzunähern (die originäre Bedeutung von „Zweisprachigkeit“), ist „bilingual“ im Hinblick auf deutsche Schulen traditionell gleichbedeutend mit „erhöhter Fremdsprachenkompetenz“. (2010: 15)

Die diesem Bericht zugrunde liegende, weite Definition von zweisprachigem Unterricht ist unterspezifiziert, d. h. sie lässt eine grosse Bandbreite von Realisierungsformen zu, die es zu gliedern lohnt. Dabei sollen auch Faktoren berücksichtigt werden, die im schweizerischen Kontext grundsätzlich ähnlich gelagert sind. Ein Beispiel dafür ist das grundlegende bildungspolitische Ziel des zweisprachigen Unterrichts: In der Schweiz geht es dabei generell um das Ziel, das Sprachenrepertoire der Schüler:innen in beiden bzw. allen Sprachen zu erweitern (Schulsprache und Zielsprache(n)). Lehrgänge, bei denen der bilinguale Unterricht transitorisch eingesetzt würde, d. h. mit dem vorrangigen Ziel einer Integration in den regulären Unterricht, kommen nicht vor.

Im Folgenden verzichten wir auf eine eigentliche Typologie zweisprachiger Unterrichtsformen, doch wir möchten, in Anlehnung an andere Vorschläge (z.B. Le Pape Racine, 2005b) aufzeigen, in Bezug auf welche Parameter sich verschiedene Ausprägungen von zweisprachigem Unterricht voneinander unterscheiden können. Dabei beziehen wir uns

auf die folgenden allgemeinen Kriterien:

1. Allgemeine Ausrichtung des Lehrgangs: Welche grundsätzlichen Ziele verfolgt ein Lehrgang?
2. Sprachlicher Kontext des Lehrgangs: Um welche Sprachen geht es (Umgebungs-, Schul- und Zielsprache(n))?
3. Schulische Einbettung des Lehrgangs: Wie ist der zweisprachige Unterricht an einer Schule geregelt?
4. Teilnahme am Lehrgang: Gibt es Vorbedingungen oder Kriterien für die Teilnahme?
5. Parameter für den Sprachgebrauch: Gibt es Regeln für den Gebrauch der Sprachen?
6. Weitere Beschreibungen: Welche weiteren Faktoren sind für die Darstellung eines Lehrgangs nützlich?

#### **Parameter, Lehrgänge und Modelle**

Diese allgemeinen Kriterien sowie die von ihnen abgeleiteten Parameter sind unterschiedlich frei miteinander kombinierbar: Teilweise bedingen sie einander, doch oft erlauben sie eine sehr breite Form von Realisierungsformen. Wenn diese in einem schulischen Kontext konkretisiert sind, dann nennen wir sie *Lehrgänge* (für einen Überblick über die Lehrgänge in der Schweiz (Stand 2020/2021) vgl. Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a). Innerhalb einer Schulstufe sind die Lehrgänge teils sehr unterschiedlich geregelt (vgl. etwa diejenigen auf der Primarstufe: Hier gestaltet sich zweisprachiger Unterricht im Kanton Graubünden ganz anders als in anderen Kantonen), teils einander ähnlich. Anders sieht es etwa auf der gymnasialen Ebene (Sekundarstufe II) aus: Hier gibt es zwei Modelle, an welchen sich Schulen oder

Kantone, die eine zweisprachige Maturität anbieten wollen, orientieren müssen (Modell A: Schwerpunkt *Teilweiser Immersionsunterricht an der Heimschule*; Modell B: Schwerpunkt *Vollständiger Immersionsunterricht an einer Gastschule*). Ein *Modell* lässt sich somit verstehen als eine Konkretisierung von zweisprachigem Unterricht, bei der gewisse Parameter vergleichbar (oder gar verbindlich geregelt) sind, während bei anderen noch Spielraum bestehen kann.

In einem Land wie der Schweiz lässt sich die Anzahl der Lehrgänge einigermaßen präzise<sup>22</sup> bestimmen. Schon schwieriger gestaltet sich die Frage, wie viele Modelle in der Schweiz vorkommen. Je nach Standpunkt sind es nur wenige (mit breitem Gestaltungsspielraum) oder einige (mit unterschiedlichen Parametern).

Zu den bereits genannten Leitkriterien sollen im Folgenden die wichtigsten Parameter beschrieben werden.

### 2.3.2

#### **Allgemeine Ausrichtung des Lehrgangs**

Bei den allgemeinen Zielen eines Lehrgangs unterscheiden wir zwischen bildungspolitischen, sprachpolitischen und individuellen Zielen. Während die ersten beiden die allgemeine Zielrichtung des zweisprachigen Unterrichts bestimmen, sind die individuellen Ziele eher bedeutend für die Frage, aus welchen Gründen ein Lehrgang besucht wird.

#### **Bildungspolitische Ziele**

Mit zweisprachigem Unterricht können grundsätzlich verschiedene erziehungspolitische Absichten verfolgt werden:

- Additive Modelle fördern den sprachlich-kulturellen Pluralismus sowie individuelle wie gesellschaftliche Formen der Zwei-/ Mehrsprachigkeit.
- Transitorische Modelle unterstützen in erster Linie die Eingliederung in ein bestimmtes Schulsystem; Sprachen, die nicht der Zielsprache entsprechen (aber zum Repertoire der Lernenden gehören), werden weniger oder überhaupt nicht gefördert.

In der Schweiz sind zweisprachige Lehrgänge grundsätzlich additiv ausgerichtet.

#### **Sprachpolitische Ziele**

Durch zweisprachigen Unterricht können verschiedene sprachpolitische Ziele verfolgt werden. Dies ist besonders der Fall bei Minderheiten- oder Regionalsprachen, deren Sprache und Kultur durch den Gebrauch als Unterrichtssprache erhalten – und in manchen Fällen revitalisiert – werden sollen. In der Schweiz betrifft dies vor allem das Rätoromanische im Kanton Graubünden. In geringerem Masse trifft dies auch auf das Italienische, die zweitkleinste Schweizer Landessprache, zu: Durch zweisprachigen Unterricht kann der Gebrauch dieser Landessprache gefördert werden. Wird als Zielsprache eine Landessprache gewählt, geschieht dies im Einklang mit dem Verfassungsauftrag (BV Art. 70 Abs. 3); bei Englisch als Immersionssprache geht es wohl meistens eher um individuelle und wirtschaftliche als um sprachpolitische Zielsetzungen.

<sup>22</sup> Zu den Abgrenzungsfragen, die sich stellen, vgl. Elmiger, Siegenthaler & Tunger (2022a).

**Individuelle Ziele**

Individuelle Ziele können mit den schul- und sprachpolitischen Zielen übereinstimmen, aber auch darüber hinausgehen – oder sich davon unterscheiden. Zu den individuellen Zielen gehören:

- Erweiterung des sprachlichen Repertoires;
- Interesse und Teilhabe an Sprache und Kultur der Zielsprache(n);
- Verbesserung der Chancen im Studium und im Berufsleben.

### 2.3.3 Sprachlicher Kontext des Lehrgangs

**Umgebungs- und Schulsprachen**

Zweisprachiger Unterricht kann in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten vorkommen. Im Folgenden beschränken wir uns auf den Schweizer Kontext. Die Schweiz ist zwar ein offiziell mehrsprachiges Land, doch in den meisten Fällen dient lokal nur eine der vier Landessprachen als Amtssprache – und im schulischen Kontext als Schulsprache.

Bei den Schweizer Landessprachen handelt es sich entweder um grosse Kultursprachen mit hohem Prestige (Deutsch, Französisch und Italienisch) oder um eine kleine Regionalsprache mit lokaler Ausstrahlung (Rätoromanisch).

Neben lokaler und kantonaler Einsprachigkeit gibt es auch verschiedene Formen von lokaler, kantonaler und regionaler Mehrsprachigkeit: Man denke an offiziell zweisprachige

Orte wie Biel-Bienne, an die zwei- und dreisprachigen Kantone (Bern, Freiburg, Wallis sowie Graubünden) oder an grössere Gebiete wie die Mittellandregion. In solchen Gebieten herrscht nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich ein höherer Grad von Zwei- und Mehrsprachigkeit als in anderen Landesteilen.<sup>23</sup>

**Immersionssprachen**

In der Schweiz fungiert bei den meisten zweisprachigen Lehrgängen eine weit verbreitete Kultursprache als Zielsprache: entweder eine Landessprache (die in manchen Fällen eine Nachbarschafts- oder zweite Lokalsprache sein kann) oder die internationale Verkehrssprache Englisch.<sup>24</sup> Nur im Kanton Graubünden spielt das Rätoromanische eine gewisse Rolle für den zweisprachigen Unterricht.

### 2.3.4 Schulische und sprachliche Merkmale eines Lehrgangs

Für die genaue Charakterisierung eines Lehrgangs (bzw. die Definition bestimmter Modelle) sind vor allem drei Variablen (Alter bei Beginn des zweisprachigen Unterrichts, Dauer des zweisprachigen Unterrichts und Anteil des zweisprachigen Unterrichts am gesamten Unterricht) entscheidend. Zusammen mit dem Kriterium der Sprachverwendung bestimmen sie, wie umfangreich der Kontakt mit der Zielsprache ausfällt. Die weiteren Variablen dienen eher dazu, verschiedene Realisierungen

sierungsformen zweisprachigen Unterrichts zu charakterisieren und voneinander abzugrenzen.

**Alter bei Beginn des zweisprachigen Unterrichts**

Zweisprachiger Unterricht kann prinzipiell zu jedem Zeitpunkt einer schulischen Laufbahn beginnen. Je nach Alter unterscheiden sich die sprachlichen, kognitiven und schulischen Voraussetzungen der Lernenden, was sich auf die Teilnahme an bestimmten Programmen auswirken kann. In der Fachliteratur wird zwischen frühen bzw. späten Modellen unterschieden, beispielsweise bei Le Pape Racine (2005b: 6); in Klammern sind die entsprechenden Schulstufen vermerkt:

- frühkindlich: ab Geburt bis drei/vier Jahre (vorschulische Angebote)
- früh: drei/vier bis fünf/sechs Jahre (Kindergarten und erster Teil der Primarschule)
- mittel: sieben/acht bis vierzehn/zehn Jahre (zweiter Teil der Primarschule, Sekundarstufe I)
- spät: ab sechzehn Jahren (Sekundarstufe II und folgende Ausbildungsstufen)

**Dauer des zweisprachigen Unterrichts**

Unter der Dauer eines Modells versteht man entweder die absolute Dauer (meist: in Jahren) oder eine relative Angabe (Dauer des zweisprachigen Unterrichts in Bezug auf eine bestimmte Schulstufe oder die gesamte Schulzeit). Die Länge eines Lehrgangs hat, neben der Variable *Anteil*, einen wesentlichen Einfluss auf die Exposition in der Zielsprache. Zweisprachiger Unterricht kann zeitlich begrenzt sein (z. B. ein Semester oder ein Jahr)

oder sich über mehrere Jahre (oder die ganze obligatorische Schulzeit) erstrecken.

**Anteil des zweisprachigen Unterrichts am gesamten Unterricht**

Der Anteil des Unterrichts in der Zielsprache variiert je nach Lehrgang stark. Zwischen minimalen Formen (z. B. zeitlich beschränkte zweisprachige Projektwochen) und maximalen Ausgestaltungen kann der Unterricht in der Zielsprache unterschiedlich viel Raum einnehmen.

In der Schweiz gibt es an öffentlichen Schulen keine Lehrgänge mit maximaler Exposition, was bedeuten würde, dass der ganze Sachfachunterricht in der Immersionssprache durchgeführt wird. Im Rahmen eines Inventars des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a) wurden die bestehenden Lehrgänge aufgeteilt in solche mit minimalem (<15 %), mittlerem (15-33 %) und intensivem (>33-50 %) Kontakt mit der Zielsprache. In der Fachliteratur finden sich allerdings auch andere Gewichtungen.

**Zweisprachig unterrichtete Sachfächer**

Je nach Modell werden unterschiedliche Fächer oder Fächergruppen zweisprachig unterrichtet: Meistens geht es um bestimmte Schulfächer, die in der Zielsprache oder konsekutiv in Ziel- und Schulsprache erteilt werden. Auf oberen Schulstufen wird der Sachfachunterricht eher von Fachlehrpersonen erteilt, während vor allem auf Primar- und Sekundarstufe auch Fächergruppenlehrkräfte oder Generalist:innen arbeiten, die den zweisprachigen Unterricht flexibler (d. h. weniger auf einzelne Fächer fixiert) gestalten können. Zur Wahl der unterrichteten Fächer → [Kap. 4.2](#).

<sup>23</sup> Neben den lokalen oder regionalen Amtssprachen spielen auch andere Sprachen (internationale Verkehrssprachen, Sprachen der Migration usw.) individuell wie auch gesellschaftlich eine wichtige Rolle.

<sup>24</sup> Im internationalen Vergleich fällt beispielsweise auf, dass es in der Schweiz keine Modelle mit weit verbreiteten Sprachen der Migration gibt (denkbar wären beispielsweise Spanisch oder Portugiesisch).

### **Verwendung der Sprachen durch die Lehrpersonen innerhalb des Lehrgangs**

Innerhalb eines zweisprachigen Lehrgangs verwenden die Lehrpersonen die Schul- und Zielsprachen wie folgt:

- 1 Person – 2 Sprachen: Eine einzelne Lehrperson übernimmt (als Generalist:in) den ganzen Unterricht und wechselt zwischen den beiden Sprachen ab.
- 2 (oder mehr) Personen mit je 1 Sprache: Die am zweisprachigen Unterricht beteiligten Lehrpersonen verwenden in ihrem Unterricht ausschliesslich (oder hauptsächlich) entweder die Ziel- oder die Schulsprache.
- 2 (oder mehr) Personen mit je 2 Sprachen: Die am zweisprachigen Unterricht beteiligten Lehrpersonen verwenden in ihrem Unterricht sowohl die Schul- als auch die Zielsprache.

In der Schweiz wird der Unterricht meistens von mehreren Lehrpersonen erteilt. Vor allem auf der Primarstufe kommt es aber vor, dass eine einzelne Person relativ viel Unterricht bestreitet – und dabei sowohl in der Schul- als auch in der Zielsprache unterrichtet.

### **Verwendung der Sprachen im Sachfachunterricht**

Der Sachfachunterricht kann prinzipiell eher (oder ausschliesslich) in der Zielsprache erteilt werden oder abwechselnd (konsekutiv) in der Schul- und Zielsprache. Ersteres scheint auf der Sekundarstufe II vor allem in gymnasialen Lehrgängen die Regel zu sein, während in Berufsschulen häufiger beide Sprachen verwendet werden.

### **Sprachkompetenzen und Unterricht in der Zielsprache**

Je nach Alter und Schulsystem kann der Erwerb der Zielsprache zu Beginn eines zweisprachigen Lehrgangs unterschiedlich weit fortgeschritten sein: Die Kompetenzen in der Immersionssprache sind demnach mehr oder wenig hoch.

In der Schweiz geht einem bilingualen Lehrgang meistens ein schulischer Fremdsprachenerwerb voraus, der parallel zum zweisprachigen Unterricht fortgeführt wird.

In manchen Fällen (namentlich bei früh einsetzenden Lehrgängen) beginnt der schulische Fremdsprachenunterricht gleichzeitig mit dem zweisprachigen Unterricht – oder setzt erst später ein. In der Schweiz unterscheidet er sich üblicherweise quantitativ nicht von demjenigen in regulären Klassen, doch er kann sich in qualitativer Hinsicht davon absetzen, indem etwa anspruchsvollere Inhalte behandelt werden.

### **Klassenzusammensetzung**

Beim Kriterium der Klassenzusammensetzung geht es vor allem um die Frage, ob – und wenn ja, in welchem Umfang – Sprecher:innen der Zielsprache an einem Lehrgang teilnehmen oder nicht. In Schweizer Lehrgängen bestehen die Klassen mehrheitlich aus Schüler:innen, für welche die Immersionssprache keine Erstsprache ist.

Bei reziproken Modellen (mit zwei Zielsprachen) sind die Klassen in der Regel so zusammengesetzt, dass für jeweils rund die Hälfte der Schüler:innen einer Klasse eine der beiden Zielsprachen als Immersionssprache fungiert.

### **Austausch**

Austauschaktivitäten im Zielsprachgebiet bieten viele Möglichkeiten, Sprache anders zu erleben und zu gebrauchen als im (zweisprachigen) Unterricht. Der Status solcher Aktivitäten kann sehr unterschiedlich sein: Sie können freiwillig oder Bestandteil eines Lehrgangs sein, in der Länge variieren, bei der Berechnung der Kontaktdauer mit der Zielsprache angerechnet werden oder nicht.

### **2.3.5 Teilnahme am Lehrgang**

#### **Teilnahme für Lehrpersonen**

Die Teilnahme an einem zweisprachigen Lehrgang kann für Lehrpersonen freiwillig oder verpflichtend sein. Sie kann an bestimmte Bedingungen geknüpft sein, beispielsweise an eine fachliche Qualifikation (z.B. Aus- oder Weiterbildungen im Bereich der Didaktik des zweisprachigen Unterrichts) oder eine sprachliche Qualifikation (z.B. ein Sprachdiplom).

#### **Teilnahme für Schüler:innen**

Auch für die Schüler:innen ist die Teilnahme an einem Lehrgang entweder freiwillig oder verpflichtend. Letzteres trifft zu, wenn an einer Schule neben einem zweisprachigen Lehrgang nicht auch noch ein regulärer Lehrgang angeboten wird. Meistens ist die Teilnahme freiwillig (zu Details siehe Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 34).

Die Teilnahme kann für Schüler:innen an bestimmte Bedingungen geknüpft sein, beispielsweise:

- die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe (etwa in reziproken Modellen);

- fachliche Qualifikationen (z.B. Mindestnoten in Sachfächern);
- sprachliche Qualifikationen (z.B. Mindestnoten in der Zielsprache);
- eine Empfehlung durch eine Lehrperson.

In manchen Lehrgängen werden Interessierte, welche die Zielsprache als Erstsprache sprechen, von der Teilnahme ausgeschlossen.

Je höher die Zulassungsbedingungen sind, desto eher ergeben sich in zweisprachigen Klassen Selektionseffekte, die dazu führen, dass ein Lehrgang eher von besonders leistungsbereiten Schüler:innen besucht wird.

Bei zu grosser Nachfrage kann die Zulassung begrenzt werden: Dabei können die schon erwähnten Kriterien berücksichtigt werden, aber auch andere Verfahren (z.B. eine Auslosung).

### **2.3.6 Weitere Merkmale**

Für die ausführlichere Charakterisierung eines Lehrgangs können noch weitere Merkmale herbeigezogen werden. Die folgende Liste zählt einige davon auf:

- die Kontinuität mit Nachfolgeschulen (die gewährleistet sein kann oder nicht);
- die Ausrichtung des Unterrichts an eine bestimmte Didaktik;
- die Orientierung bezüglich bestimmter Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsformen;
- Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen (Sachfach- und Sprachunterricht);
- das Angebot an Aus- und Weiterbildung;
- usw.

**Übersicht über die Kriterien für die Beschreibung zweisprachiger Lehrgänge**

Kriterium	Werte	Ausprägungen im Schweizer Kontext
Allgemeine Ausrichtung des Lehrgangs		
bildungspolitische Ziele	additive Formen transitorische Formen	In der Schweiz ist der zweisprachige Unterricht additiv ausgerichtet: Er dient der Förderung des sprachlich/kulturellen Pluralismus sowie der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; sowohl Schul- als auch Zielsprache tragen dazu bei.
sprachpolitische Ziele	Förderung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (wirtschaftliche, kultur- und sprachpolitische Ziele) Förderung von Landessprachen, von Minderheitensprachen	Schweizer Lehrgänge fördern mehrheitlich die sprachliche und kulturelle Teilhabe an der schweizerischen Mehrsprachigkeit (Zielsprache ist Landessprache) oder die Kommunikation in einer international verbreiteten Verkehrssprache (Zielsprache ist Englisch). Modelle mit Rätoromanisch dienen auch dem Spracherhalt und der Förderung einer Minderheitensprache.
individuelle Ziele	verschiedene Ziele	Zweisprachiger Unterricht wird aus diversen funktionalen und persönlichen Gründen gewählt (Allgemeinbildung, Nutzen für Studium und Beruf, persönliche Interessen usw.).

Sprachlicher Kontext des Lehrgangs		
Umgebungs- und Schulsprache(n)	offiziell ein- vs. zwei-/ mehrsprachige Kontexte mehr oder weniger homogene sprachliche Kontexte Umgebungs- und Schulsprachen mit unterschiedlichem Prestige, unterschiedlicher Verbreitung	In (eher) einsprachigen Kontexten entspricht die Umgebungssprache der Schulsprache. In (eher) zweisprachigen Kontexten kann mehr als eine Sprache präsent sein; Umgebungs- und Schulsprache entsprechen einander nicht immer bzw. haben für einen Teil der Schülerschaft einen unterschiedlichen Status (z.B. Deutsch und Französisch in Biel-Bienne). Die Schweizer Schulsprachen sind grosse Kultursprachen mit hohem Prestige (Deutsch, Französisch und Italienisch) oder eine Regionalsprache (Rätoromanisch).
Immersionssprache(n)/ Zielsprache(n)	Immersionssprachen mit unterschiedlichem Status (z.B. Amtssprache, Nachbarschaftssprache, internationale Verkehrssprache, Minderheitensprache usw.), Prestige und Verbreitung	In der Schweiz ist die Immersionssprache eine Landessprache (Deutsch, Französisch öfter als Italienisch; Rätoromanisch nur im Kanton Graubünden) oder Englisch.

Kriterium	Werte	Ausprägungen im Schweizer Kontext
Schulische und sprachliche Merkmale eines Lehrgangs		
Alter bei Beginn	jung – alt (frühe – späte Modelle)	In der Schweiz gibt es neben vorschulischen Angeboten (meist privater Natur) schulische Formen des zweisprachigen Unterrichts, die auf jeder Schulstufe einsetzen können.
Dauer des zweisprachigen Lehrgangs	kurze Dauer – lange Dauer	Die meisten Lehrgänge beziehen sich auf eine Schulstufe (z.B. die Sekundarstufe II). Früher beginnende Lehrgänge (etwa ab Primarstufe) werden meistens auf Sekundarstufe I fortgeführt; der Übergang zweisprachiger Lehrgänge von der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ist oft nur teilweise gewährleistet.
Anteil des zweisprachigen Unterrichts am gesamten Unterricht	niedriger Anteil – hoher Anteil absoluter Anteil (z.B. Lektionen pro Woche) relativer Anteil (z.B. prozentualer Anteil)	Der Anteil des Unterrichts in der Zielsprache variiert je nach Lehrgang und Schulstufe stark. Bei berufsbegleitenden Lehrgängen ist der absolute bzw. relative Anteil eher gering.
Zweisprachig unterrichtete Sachfächer	einzelne Fächer oder Fächergruppen Status der Sachfächer (z.B. Selektionsfächer, Wahlfächer usw.)	In der Schweiz ist die Wahl der zweisprachig unterrichteten Fächer kaum verbindlich geregelt; sie hängt oft von der Verfügbarkeit von Lehrpersonen ab, die sie immersiv unterrichten können. In gymnasialen Lehrgängen muss die Auswahl der Fächer innerhalb des Lehrgangs bestimmten Kriterien entsprechen.
Verwendung der Sprachen durch die Lehrpersonen innerhalb des Lehrgangs	1 Person – 2 Sprachen 2 (oder mehr) Personen mit je 1 Sprache 2 (oder mehr) Personen mit je 2 Sprachen	Auf der Primarstufe wird der zweisprachige Unterricht eher von zweisprachigen Fächergruppenlehrkräften oder Generalist:innen erteilt; ab Sekundarstufe I von Fachlehrpersonen, die einsprachig (nur in der Zielsprache) oder in zwei Sprachen (in der Schul- und Zielsprache) unterrichten.
Verwendung der Sprachen im Sachfachunterricht	alternierende Verwendung der Schul- und der Immersions-/ Zielsprache Verwendung von nur einer Sprache (Immersionssprache-/ Zielsprache)	In der Schweiz kommen beide Ausprägungen vor; in den Informationsschreibern zu den Lehrgängen ist oft nicht ersichtlich, nach welchen Leitlinien der Unterricht sprachlich abgehalten wird.
Sprachkompetenzen und Unterricht in der Immersionssprache-/ Zielsprache	Sprachunterricht in der Zielsprache vorhanden / nicht vorhanden Sprachunterricht beginnt vor / mit / nach dem Immersionsspracheunterricht	Je nach Beginn des zweisprachigen Lehrgangs ist der Fremdsprachenunterricht schon mehr oder weniger weit fortgeschritten. Bei Lehrgängen, die zu Beginn der Primarstufe einsetzen, findet in der Zielsprache kein zusätzlicher Sprachunterricht statt.

Kriterium	Werte	Ausprägungen im Schweizer Kontext
Klassen-zusammensetzung	(mehrheitlich) L1-Sprechende (Schulsprache) (mehrheitlich) L2-Sprechende (Zielsprache) sowohl L1- als auch L2-Sprechende (reziproke Modelle)	In Schweizer Lehrgängen sind die Klassen mehrheitlich aus Schüler:innen, welche die Zielsprache noch nicht gut beherrschen, zusammengesetzt. Bei reziproken Modellen wird auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden beteiligten Sprachen geachtet.
Austausch	Austausch im Zielsprachgebiet obligatorisch oder nicht Dauer des Austauschs in gesamtes zweisprachiges Curriculum eingerechnet oder nicht	Je nach Lehrgang sind Austauschaktivitäten vorgesehen oder nicht; generell sind sie auf der Sekundarstufe II häufiger als auf der Volksschulstufe.
Teilnahme am Lehrgang		
Teilnahmestatus für Lehrpersonen	freiwillig vs. unfreiwillig fachliche oder sprachliche Bedingungen: sprachliche Qualifikation; fachliche Qualifikation (Aus-, Weiterbildung); anderes (Erfahrungen usw.)	Die Teilnahme ist in der Regel freiwillig, kann aber an bestimmte Bedingungen geknüpft sein.
Teilnahmestatus für SchülerInnen	freiwillig vs. unfreiwillig fachliche oder sprachliche Bedingungen: fachliche Qualifikation (Noten o. ä.); sprachliche Qualifikation (Noten, Zertifikat o. ä.); Empfehlung o. ä.; (keine) L2-Kompetenzen, Zugehörigkeit zur sprachlichen Mehrheit/Minderheit Auswahlkriterien: bestimmte Kriterien, Losverfahren usw.	Die Teilnahme ist mehrheitlich freiwillig; in manchen Fällen besteht keine Wahlfreiheit. In vielen Fällen ist die Teilnahme an bestimmte Bedingungen geknüpft, was zu einer Selektion führt.
eher nicht definitorisch relevante Kriterien, aber auch interessant		
Materialien, Lehrpläne, Evaluationen usw.	vorhanden – nicht vorhanden	In Bezug auf all diese Kriterien unterscheiden sich die Lehrgänge in der Schweiz teilweise beträchtlich.
Methoden, Didaktik	angepasst – nicht angepasst	
Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen (L2, SFU)	gering – hoch	
Existenz einer Ausbildung	vorhanden – nicht vorhanden verbindlich – nicht verbindlich	
Kontinuität	Kontinuität mit Nachfolgeschulen gewährleistet – nicht gewährleistet	

Tabelle 5: Kriterien für die Beschreibung zweisprachiger Lehrgänge

## 2.4 Ausgestaltungen des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt worden ist, lassen sich zweisprachige Unterrichtsformen anhand zahlreicher Parameter unterscheiden, und es existieren vielfältige Kombinationsmöglichkeiten, die es erschweren, die unterschiedlichen Lehrgänge auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene zu vergleichen. Aufgrund dieser Ausgestaltungs-vielfalt gibt es in Bezug auf praktische und theoretische Aspekte keinen einheitlichen Diskurs (Brohy, 2001c: 3). Dennoch ist eine genaue Beschreibung der Lehrgänge nach verschiedenen Parametern in der Forschung zum zweisprachigen Unterricht zentral.

Für die zweisprachigen Lehrgänge in der Schweiz existieren unterschiedliche Arbeiten, die einen Überblick über deren vielfältige Ausgestaltung geben. In den ersten beiden Inventaren der zweisprachigen Lehrgänge der Schweiz beschreibt Brohy (1996b; 1998c) die Lehrgänge anhand der Parameter Beginn, Dauer, Intensität, Kontinuität, Regularität, Klassenzusammensetzung, Sprachen, Fächer und Austausch. Sie berücksichtigt alle Schulstufen von der Vorschule bis zur Tertiärstufe. Einen Überblick über die zweisprachigen Maturitätslehrgänge gibt Elmiger (2008a; 2008b) anhand zahlreicher Parameter, darunter Immersionssprachen, Dauer und Intensität, Fächer, Sprachaufenthalte, Teilnahmebedingungen und Klassenzusammensetzung. Schliesslich wird im derzeit aktuellsten In-

ventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz ein Überblick über die Lehrgänge auf Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (Gymnasien, Berufsschulen, Fachmaturitäts- und Berufsmaturitätsschulen sowie andere) gegeben (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a). Dabei werden insbesondere die Parameter Beginn, Dauer und Intensität, Zielsprache(n) und Austausch beleuchtet. Die Unterscheidung der zweisprachigen Lehrgänge aufgrund verschiedener Parameter ist jedoch nicht nur für solche Überblicksarbeiten zentral. In Forschungs- und Evaluationsberichten zu bestimmten zweisprachigen Projekten dienen sie dazu, deren spezifische Ausgestaltung zu situieren.

Die folgenden Abschnitte geben, basierend auf unterschiedlichen Forschungs- und Evaluationsberichten, einen Überblick über die Ausgestaltung zweisprachiger Lehrgänge in der Schweiz. Der Fokus liegt auf folgenden Parametern: Beginn der Lehrgänge (die Abschnitte sind aufgeteilt nach Primarstufe = früh bis mittel, Sekundarstufe I = spät I, Sekundarstufe II = spät II, Tertiärstufe = spät III), Zielsprache, Intensität, Teilnahme- und Zulassungsbedingungen, Fächer, Austausch und Qualifikation der Lehrpersonen. Pro Schulstufe wird auch auf die rechtlichen Grundlagen verwiesen, welche die Ausgestaltung zweisprachiger Lehrgänge regeln und bestimmte Parameter festlegen, die eingehalten werden müssen.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Die rechtlichen Grundlagen sowie die Kontexte, in denen sie entstanden sind, sind pro Schulstufe in Kapitel 5 im Begleitband zu diesem Bericht dokumentiert (Elmiger, Tunger & Siegenthaler, 2023).

### 2.4.1 Primarstufe: Kindergarten und Primarschule

#### **Rechtliche Grundlagen**

Die Möglichkeiten der Ausgestaltung zweisprachiger Lehrgänge auf der Primarstufe hängen von den rechtlichen Grundlagen der jeweiligen Kantone und von den Lehrplänen ab. Bisher nehmen erst fünf Kantone in ihren Schulgesetzen Bezug auf den zweisprachigen Unterricht (Bern, Freiburg, Wallis, Graubünden und Jura). Besonders in den einsprachigen Kantonen besteht diesbezüglich also noch Handlungsbedarf. Der Lehrplan 21 erwähnt diese Möglichkeit zwar, jedoch eher als projekthafte Option innerhalb des Fremdsprachenunterrichts und nicht als längerfristiges Unterrichtsmodell im Sachfachunterricht.<sup>26</sup>

Diejenigen Kantone, die in ihren Schulgesetzen Bezug auf den zweisprachigen Unterricht nehmen, legen nicht alle spezifischen Parameter für die Ausgestaltung des zweisprachigen Unterrichts fest. So sieht etwa das Volksschulgesetz des zweisprachigen Kantons Bern lediglich die Möglichkeit vor, einzelne Fächer zweisprachig zu unterrichten (mit Partnersprache Französisch oder Deutsch). Ähnliches gilt für die Kantone Freiburg und Jura (siehe Begleitband, Kap. 5.2.2 und 5.2.4). Im Kanton Freiburg existieren hingegen Vorgaben der *Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten BKAD* bezüglich Intensität von zweisprachigen Unterrichtssequenzen und zweisprachigen Klassen. Die Modalitäten für die zweisprachigen Se-

quenzen sind jedoch relativ vage: Festgehalten wird lediglich, dass der zweisprachige Unterricht „in Form von immersiven Unterrichtssequenzen, immersiven Inseln, oder einer Projektwoche geschehen“ kann (Kanton Freiburg, 2017: 6). Bei den zweisprachigen Klassen sind die Vorgaben zur Intensität präziser: „Minimal 20 % und maximal 50 % des Unterrichts finden in der Partnersprache statt“ (Kanton Freiburg, 2017: 8).

Anders sieht die Situation im dreisprachigen Kanton Graubünden aus, wo zweisprachiger Unterricht eine lange Tradition hat: Neben dem „dual reziproke[n] Modell“ in romanischsprachigen Gebieten (Cathomas, 2005), wo die Primarschule überwiegend auf Rätoromanisch geführt wird, während auf der Sekundarstufe I dann Deutsch als Unterrichtssprache überwiegt, gibt es in verschiedenen Gemeinden auch zweisprachige Schulen (Rätoromanisch/Deutsch bzw. Deutsch/Italienisch), an denen der Unterricht etwa zu gleichen Teilen in den beiden Sprachen stattfindet (siehe Begleitband, Kap. 5.2.3). Die Modalitäten dieser zweisprachigen Schulen sind in den *Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion* festgehalten (Kanton Graubünden, 2001; 2021). Die Regierung kann die Führung einer zweisprachigen Schule bewilligen, wenn ein entsprechendes Konzept vorliegt.

Im Kanton Wallis wurde die rechtliche Grundlage für zweisprachigen Unterricht, das *Kantonale Sprachenkonzept für den Kindergarten und die obligatorische Schulzeit*

(Kanton Wallis, 2006), ab dem Jahr 1999 entwickelt und 2006 genehmigt (vgl. Begleitband, Kap. 5.2.5). Zweisprachige Schulversuche wurden jedoch bereits vor der Verabschiedung des Sprachenkonzepts durchgeführt. Das Wallis gibt als einziger Kanton eine Liste von Bedingungen vor, die ein zweisprachiger Lehrgang erfüllen muss, um bewilligt zu werden. Partnersprachen sind die beiden Kantonssprachen Deutsch und Französisch, andere Sprachen werden nicht genannt (Kanton Wallis, 2006: 11). Der zweisprachige Lehrgang muss allen Schüler:innen einer Gemeinde offenstehen (ebd.). Zudem muss der Anteil des zweisprachigen Unterrichts in der zweiten Kantonssprache mindestens 30 % der Gesamtlektionen betragen (ebd.: 12). Die Lehrpersonen arbeiten im „TandemSystem (eine französisch sprachige Lehrperson / eine deutsch sprachige [sic.] Lehrperson)“ (ebd.).

Die rechtlichen Grundlagen in den Kantonen enthalten somit äusserst unterschiedlich explizite Formulierungen zur Ausgestaltung des zweisprachigen Unterrichts auf der Primarstufe. Die Mehrheit der Kantone kennt bislang keine gesetzliche Grundlage für zweisprachigen Unterricht. Dies führt dazu, dass es bezüglich der Parameter, insbesondere hinsichtlich Dauer und Intensität sowie Teilnahme- und Zulassungsbedingungen, schweizweit erhebliche Unterschiede gibt und dass vielerorts lediglich punktuell zweisprachige Sequenzen oder „immersive Inseln“ angeboten werden können. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, in Bezug auf welche Parameter sich die zweisprachigen Angebote auf der Primarstufe unterscheiden.

#### **Immersions-/Partnersprachen**

Die Förderung der Landessprachen steht auf der Primarstufe an erster Stelle. Im *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz* stellen Elmiger, Siegenthaler & Tunger (2022a) bezüglich der Lehrgänge auf der Primarstufe fest: „Alle zweisprachigen Lehrgänge, für die Informationen vorliegen, haben eine Landessprache als Partnersprache“ (2022a: 22). Die häufigsten Partnersprachen auf dieser Schulstufe sind Deutsch und Französisch (etwa zwei Drittel), während deutsch-rätoromanische oder rätoromanisch-deutsche Lehrgänge knapp ein Viertel ausmachen (ebd.).

Lehrgänge in mehrsprachigen Kantonen haben oft zum Ziel, die lokale Zweisprachigkeit zu fördern und zu stärken. Im Konzept und Erfahrungsbericht der *Filière Bilingue (FiBi)* in Biel-Bienne wird beispielsweise hervorgehoben, dass „Deutsch und Französisch in Biel praktisch überall im Alltag präsent sind“ und dieses Potential an den Schulen genutzt werden sollte (Bachmann & Le Pape Racine, 2016: 5). Ähnliches gilt für den Kanton Graubünden. Bezüglich der zweisprachigen Schule in Pontresina betont Fried-Turnes (2003), dass dadurch „die Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung“ erlebt und gegen Ende der obligatorischen Schulzeit eine „ausgewogene Mehrsprachigkeitskompetenz“ erreicht werden soll (2003: 5). Im Kanton Graubünden geht es ausserdem auch darum, die Minderheitssprachen zu erhalten: „Das romanische Modell [...] hat auch eine bedrohte Sprache zu bewahren, es hat eine ‘Sprachschutz-Funktion’ wahrzunehmen“ (Cathomas, 1999: 32).

In einsprachigen Kantonen gibt es andere Gründe für die Wahl der Immersionssprachen. Ausschlaggebend für das PRIMA-Projekt im

<sup>26</sup> Der *Passepartout*-Lehrplan, der mittlerweile vom Lehrplan 21 abgelöst worden ist, präsentierte zweisprachigen Unterricht als Teil einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. Der *Plan d'études romand (PER)*, Lehrplan für die Schulen der französischsprachigen Kantone oder Kantonsteile (GE, JU, NE, VD, BE, VS), und der *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* für Schulen im Kanton Tessin erwähnen zweisprachigen Unterricht bisher nicht.

Kanton Neuenburg waren z.B. die geografische und wirtschaftliche Nähe zum deutschsprachigen Sprachgebiet und die wichtige Rolle der deutschen Sprache auf europäischer Ebene (Elmiger, Morisod & Singh, 2012: 8). In manchen einsprachigen Kantonen existieren auch einige kleinere oder eher niederschwellige Angebote, die das Erlernen der Landessprachen (und damit die Kommunikation zwischen den Sprachgemeinschaften) erleichtern sollen. Ein Beispiel dafür sind die zweisprachigen Inseln im Kanton Aargau, die konzipiert wurden, damit „die Landessprache Französisch auch an der Primarschule angemessen gefördert werden kann“ (Kanton Aargau, FHNW, 2014: 4). Eine ähnliche Initiative hat kürzlich im Kanton Solothurn begonnen.

### Intensität

Da die Ausgestaltung der zweisprachigen Angebote auf der Primarstufe insgesamt sehr heterogen ist, bestehen besonders punkto Intensität erhebliche Unterschiede. Einen eher geringen Kontakt mit der Zielsprache bieten die sogenannten „immersiven Inseln“, wie sie z.B. an manchen Schulen im Kanton Aargau angeboten werden. Da diese „beliebig oft und in kurzen Sequenzen in den alltäglichen Unterricht eingebaut werden können“ (Kanton Aargau, FHNW, 2014: 3), ist es allerdings nicht möglich, ihren tatsächlichen Anteil am Gesamtunterricht zu berechnen. Solche Programme sind jedoch zu begrüßen, da sie den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften fördern und als eine Art Einstieg in den zweisprachigen Unterricht dienen können.

Neben diesen niederschweligen Angeboten gibt es zweisprachige Lehrgänge, im Rahmen derer mindestens eine Lektion pro

Woche zweisprachig unterrichtet wird: Im aktuellen Inventar des zweisprachigen Unterrichts (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a) wurden diese den drei Intensitätsniveaus minimal, mittel und intensiv zugeteilt. Lehrgänge mit minimalem Kontakt mit der Zielsprache bieten weniger als 15 % der Gesamtlektionen, aber mindestens eine Lektion zweisprachigen Unterricht pro Woche. Mittlerer Kontakt bedeutet, dass zwischen 15 % und 33 % der Gesamtlektionen zweisprachig unterrichtet werden. Bei intensivem Kontakt mit der Zielsprache beträgt der Anteil mehr als 33 % und höchstens 50 % der Gesamtlektionen (ebd.: 24).

Minimalen Kontakt bieten z.B. die zweisprachigen Unterrichtssequenzen im Kanton Freiburg, wobei der Anteil dieser Sequenzen erheblich variieren kann (zu den Vorgaben: siehe Kanton Freiburg, 2017), sowie das Programm *Tutti Frutti* an der Schule Leubringen-Evilard (BE). Auch im Kanton Jura bieten die zweisprachigen Sequenzen minimalen Kontakt mit der Zielsprache, denn sie betragen einen Halbtag pro Woche im Kindergarten und zwei Lektionen pro Woche in der Primarschule (Charpié, 2006c: 30).

Ein Beispiel für mittleren Kontakt mit der Zielsprache ist das PRIMA-Projekt im Kanton Neuchâtel. Ab dem dritten Schuljahr werden ca. 20-30 % der Gesamtlektionen immersiv erteilt (Canton de Neuchâtel, 2020: 3). In den ersten beiden Jahren (1H-2H) sind es allerdings mehr Lektionen, nämlich etwa die Hälfte (ebd.), weshalb auf dieser Stufe von einem intensiven Kontakt mit der Zielsprache gesprochen werden kann.

Ebenfalls intensiven Kontakt bieten die zweisprachigen Klassen im Kanton Wallis, die zu 50 % auf Deutsch und 50 % auf Französisch unterrichtet werden (siehe Fuchs,

1999). Ab welcher Stufe die zweisprachigen Lehrgänge im Kanton Wallis beginnen ist jedoch unterschiedlich:

[D]er zweisprachige Unterricht beginnt bereits im Kindergarten (frühe Immersion) oder setzt auf Primarschulstufe ein, und zwar je nach Gemeinde im 3. oder 5. Primarschuljahr (mittlere Immersion). (Fuchs 1999: 12)

Obwohl die Intensität für diese Klassen gleich ist, variiert die gesamte Exposition bis Ende der obligatorischen Schulzeit, also je nach Gemeinde, erheblich.

Weitere Beispiele für intensiven Kontakt mit der Partnersprache sind die zweisprachigen Lehrgänge in Biel-Bienne (*Filière bilingue*) und Bern (*Classes bilingues*), die reziproke Immersion anbieten. Der Unterricht findet in beiden Lehrgängen zu 50 % auf Deutsch und 50 % auf Französisch statt und beginnt bereits im Kindergarten (Bachmann et al., 2016: 10; Schulamt der Stadt Bern, 2019: 21).

An den zweisprachigen Schulen im Kanton Graubünden kann der Anteil der beiden Partnersprachen variieren. In Pontresina ist beispielsweise der Rätoromanisch-Anteil zu Beginn höher als der Deutsch-Anteil (ca. 75/25), welcher nach der 3. Primarklasse stetig sinkt, bis in der 6. Klasse die Anteile beider Sprachen bei 50/50 liegen (Fried-Turnes, 2003: 26-27). An der zweisprachigen Schule in Samedan hingegen bleibt der Rätoromanisch-Anteil bis ans Ende der Primarschule relativ hoch (70/30) (Scoula cumünela bilingua da Samedan, 2018: 7). Im Konzept wird betont, dass

die Schule Samedan besonders das Romani-sche als schwächere Sprache pflegen muss, um die Zweisprachigkeit zu fördern, und dass

sie den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Gelegenheiten zum Gebrauch dieser Sprache bieten will. (ebd.: 3)

### Teilnahme- und Zulassungsbedingungen

Auch bezüglich der Teilnahme- und Zulassungsbedingungen gibt es erhebliche Unterschiede. Die Teilnahme kann obligatorisch sein, wie das beispielsweise an den zweisprachigen Schulen im Kanton Graubünden, an Freiburger Schulen, die zweisprachige Unterrichtssequenzen anbieten, und der Schule in Leubringen-Evilard (BE) der Fall ist, oder sie kann freiwillig sein. Letzteres betrifft beispielsweise die zweisprachigen Lehrgänge in Biel-Bienne (*Filière Bilingue*) und Bern (*Classes bilingues*). Allerdings gibt es in solchen Lehrgängen bei zu grosser Nachfrage Selektionsprozesse. In den *Classes bilingues* wird beispielsweise eine ausgewogene Verteilung zwischen drei Sprachgruppen (zweisprachige, französischsprachige und deutschsprachige Kinder) angestrebt. Entsprechend erfolgt die Selektion unter anderem nach diesem Kriterium, aber auch unter „Berücksichtigung von Geschwistern, die bereits in einer Classe bilingue sind“ (Schulamt der Stadt Bern, 2019: 16). Es kann auch ein Los-Entscheid stattfinden (ebd.). Dieses Verfahren wird auch bei anderen Lehrgängen angewendet (z.B. Kanton Wallis). Einen Spezialfall bildet der PRIMA-Lehrgang im Kanton Neuenburg: Die Anmeldung ging dort zunächst von den Eltern aus, doch nun wird ausgelost, welche Kinder am Lehrgang teilnehmen und die Eltern können entscheiden, ob sie damit einverstanden sind (vgl. Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 35).

### Fächer

Bezüglich der zweisprachig unterrichteten Fächer gibt es nicht immer klare Vorgaben. Grundsätzlich kommen alle Fächer infrage, jedoch wird teilweise darauf geachtet, dass es genügend Sprechmöglichkeiten gibt, oder dass bei frühem Beginn im Kindergarten eher mit konkreten, handlungsorientierten Inhalten gestartet wird (Bachmann et al., 2016: 10). Fuchs schreibt über die zweisprachigen Lehrgänge im Kanton Wallis, dass darauf geachtet wurde, „auch sprachintensive Fächer zu berücksichtigen (z.B. Mensch und Umwelt/connaissance de l'environnement) und 'Hauptfächer' (z.B. Mathematik) miteinzubeziehen“ (1999: 13). In den zweisprachigen Schulen im Kanton Graubünden werden manche Fächer in beiden Partnersprachen unterrichtet (z.B. zwei Lektionen Natur, Mensch & Gesellschaft auf Rätoromanisch, eine auf Deutsch, siehe Scoula cumünela bilingua da Samedan, 2018: 7).

### Austausch

Einen eigentlichen Austausch im Sinne eines Aufenthalts gibt es auf dieser Schulstufe nicht. Es kommt allerdings vor, dass punktuell Treffen zweier verschiedensprachiger Klassen stattfinden (z.B. zum gemeinsamen Unterricht). Dies kann in bereits zweisprachigen Gebieten stattfinden (im *Tutti Frutti*-Programm Leubringen-Evilard sind sie obligatorisch) oder in einsprachigen Gebieten mit Klassen aus einem anderen Sprachgebiet (in diesem Fall meist freiwillig). Solche Treffen haben in vielen Kantonen Tradition und es bestehen diverse Partnerschaften zwischen Kantonen oder sogar Ländern. So hat z.B. der Kanton Jura Kontakte mit den Kantonen Basel-Landschaft und Appenzell Auser- rhoden und im Rahmen eines zweisprachigen

Lehrgangs in der Deutschschweiz findet ein Austausch mit Klassen aus Frankreich statt (vgl. Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 28).

### Qualifikation der Lehrpersonen

Neben einer pädagogischen Ausbildung, die auch für herkömmlichen Schulunterricht verlangt wird, müssen die Lehrpersonen für zweisprachigen Unterricht die Zielsprache als Erstsprache sprechen oder hervorragende Sprachkenntnisse besitzen (siehe z. B. Schulamt der Stadt Bern, 2019: 22 und Bachmann et al., 2016: 10). Ein Sprachdiplom wird allerdings nicht immer verlangt. Neben den Sprachkompetenzen sind für den zweisprachigen Unterricht auch spezifische fachliche Kompetenzen nötig und es stellen sich methodische und didaktische Herausforderungen. Für den bilingualen Unterricht auf der Primarstufe wird deshalb in der Regel ein zweisprachiges Lehrdiplom oder eine didaktisch-methodische Weiterbildung) vorausgesetzt oder empfohlen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 44). Eine entsprechende zweisprachige Ausbildung, die Lehrpersonen auf zweisprachigen Unterricht vorbereitet und zu einem zweisprachigen Lehrdiplom führt, wird an mehreren pädagogischen Hochschulen in der Schweiz angeboten (ebd.: 50). Für Lehrgänge, die eher minimalen Kontakt mit der Immersionssprache bieten, werden solche Aus- und Weiterbildungen nicht immer vorausgesetzt (ebd.: 45).

## 2.4.2 Sekundarstufe I

### Rechtliche Grundlagen

In Bezug auf die rechtlichen Grundlagen unterscheidet sich die Sekundarstufe I kaum von der Primarstufe. In diesem Abschnitt sollen deshalb lediglich die Unterschiede bzw. Spezifitäten der Sekundarstufe I aufgezeigt werden (für weitere Informationen zu den rechtlichen Grundlagen: siehe oben und Begleitband, Kap. 5.2). Einige Lehrgänge auf dieser Schulstufe sind zudem eine Weiterführung der Lehrgänge, die auf der Primarstufe begonnen haben, weshalb die Grundvoraussetzungen ähnlich sind.

Im Kanton Bern werden im Volksschulgesetz bezüglich der Möglichkeit, einzelne Fächer zweisprachig zu unterrichten, lediglich die Kantonssprachen Deutsch und Französisch erwähnt. Ursprünglich sollte auch Englisch miteinbezogen werden, diese Option wurde dann aber nicht ins Gesetz aufgenommen (siehe Begleitband, Kap. 5.2.1). Der Regierungsrat schreibt dazu allerdings, „dass es im Rahmen des Sprachenkonzepts möglich sein muss, Elemente des immersiven Unterrichts auch in Englisch anzubieten, vor allem auf der Sekundarstufe I“ (Kanton Bern, 2011: 23).

In den Kantonen Jura und Freiburg gelten dieselben Regelungen wie auf der Primarstufe (siehe oben). In letzterem gibt es auch auf der Sekundarstufe I zwei Modelle: zweisprachige Sequenzen und zweisprachige Klassen mit „[m]inimal 20% und maximal 50% des Unterrichts“ in der Partnersprache (Kanton Freiburg, 2017: 8). Zweisprachige Klassen werden tendenziell eher auf der Sekundarstufe I angeboten als auf der Primarstufe (siehe Inven-

tarliste in Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 64–65).

Im Kanton Graubünden werden ganze Schulen zweisprachig geführt, weshalb dort für die Sekundarstufe I dieselben Regelungen wie auf der Primarstufe gelten. Der Anteil von Deutsch und Rätoromanisch ist je nach Schule unterschiedlich, der Rätoromanisch-Anteil kann allerdings geringer ausfallen als auf der Primarstufe (Fried-Turnes, 2003: 28).

Im Kanton Wallis wird explizit erwähnt: „Die Vertikalität zwischen Primarschule – OS – Sekundarstufe II muss sichergestellt sein“ (2006: 8). Entsprechend gibt es im *Gesetz über die Orientierungsschule (GOS)* (Kanton Wallis, 2011a) einen Artikel zum zweisprachigen Unterricht und in der *Verordnung über die überregionalen Strukturen der Orientierungsschule* (Kanton Wallis, 2011b) werden in einem ganzen Kapitel verschiedene Formen der Immersion erläutert. Zielsprachen sind Deutsch, Französisch und Englisch, wobei Englisch nur im Sprachaufenthalt zugelassen ist (ebd.: 6). Mögliche Formen auf der Sekundarstufe I sind Immersionsklassen, Sprachaufenthalt/Austausch und bilinguale Studiengänge (ebd.: 7). Immersionsklassen sind Regelklassen, „in die bis zu vier Schüler der anderen Sprachregion des Kantons integriert werden“ (ebd.). Sprachaufenthalte und Austausche können auf verschiedene Arten durchgeführt werden. Die zweisprachigen Lehrgänge, in denen der Unterricht zur Hälfte in der Partnersprache stattfindet (bilingualer Studiengang), sind dagegen eine Weiterführung der Lehrgänge der Primarstufe und können nur von Schüler:innen gewählt werden, die bereits auf der Primarstufe einen solchen Lehrgang besucht haben (ebd.: 10).

### **Immersions-/Partnersprachen**

Während auf der Primarstufe alle zweisprachigen Angebote eine Landessprache als Partnersprache haben, gibt es auf der Sekundarstufe I vereinzelt auch Lehrgänge mit Englisch als Immersionssprache. Dennoch sind die Lehrgänge mit einer Landessprache noch deutlich in der Mehrheit: Sie nehmen einen Anteil von 82 % der von Elmiger, Siegenthaler & Tunger erhobenen Lehrgänge ein (2022a: 22). Die Kombination Deutsch-Französisch/Französisch-Deutsch ist wiederum die häufigste, was allerdings auch daran liegt, dass die Mehrheit dieser Lehrgänge in den zweisprachigen Kantonen Freiburg und Wallis angeboten wird (ebd.). Ausserdem hat auch das PRIMA-Projekt, das auf der Sekundarstufe I weitergeführt wird, die Landessprache Deutsch als Zielsprache. Die Gründe für die Wahl einer Landessprache als Partnersprache auf der Sekundarstufe I unterscheiden sich nicht von denen der Primarstufe (Förderung der lokalen Zweisprachigkeit, Nähe zu einem anderen Sprachgebiet, Förderung der Minderheitssprache Rätoromanisch usw.). Zweisprachiger Unterricht mit Englisch als Immersionssprache ist (noch) selten. Dennoch sollte diese Entwicklung im Auge behalten werden, da Englisch in manchen Kantonen durchaus als mögliche Immersionssprache in Betracht gezogen wird (siehe Kanton Bern, 2011: 23) und zusehends an Relevanz gewinnt, bisher allerdings hauptsächlich auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe (siehe Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a).

### **Intensität**

Auf der Sekundarstufe I sind bezüglich der Intensität ähnliche Tendenzen festzustellen wie auf der Primarstufe: Der Kontakt mit der Ziel-

sprache variiert je nach zweisprachigem Lehrgang stark (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 26). Auch auf dieser Stufe gibt es niederschwellige Angebote, wie z. B. die „semaine de l'allemand“ am *Cycle d'orientation de Sarine-Ouest* in Freiburg, die eine Sensibilisierung für andere (Landes)Sprachen ermöglichen (siehe dazu Brohy, 2017a). Es dominieren insgesamt jedoch die Lehrgänge mit einer minimalen Intensität (weniger als 15 % des Gesamtunterrichts, aber mindestens eine Lektion pro Woche in der Zielsprache, vgl. Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 26). Beispiele dafür sind manche zweisprachigen Unterrichtssequenzen im Kanton Freiburg und der Immersionsunterricht auf Französisch an der Oberstufe Speicher (AR). Zum Unterricht in Speicher schreibt Klee:

Die Fächer Geschichte und Geografie werden mit zwei Wochenstunden in der 1. und 3. Klasse und drei Wochenstunden in der 2. Klasse bilingual [...] unterrichtet. (2012: 48)

Neben der Zielsprache Französisch kann im zweisprachigen Unterricht auch die Schulsprache verwendet werden (ebd.: 48-49). Solche zweisprachigen Lehrgänge mit eher geringem Kontakt können ebenfalls zur Sprachlernmotivation der Schüler:innen beitragen und, sofern eine Landessprache als Partnersprache gewählt wird, den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften der Schweiz stärken.

Neben den Lehrgängen mit minimaler Intensität gibt es auch einige mit mittlerer Intensität. Ein Beispiel dafür ist wiederum das PRIMA-Projekt, das nach der Primarstufe auf der Sekundarstufe I weitergeführt wird und im Rahmen dessen bis zu 30 % des Unterrichts in

der Zielsprache erfolgen (Canton de Neuchâtel, 2020: 3). Ebenso bieten einige zweisprachige Klassen im Kanton Freiburg mittleren Kontakt mit der Zielsprache (nach Vorgaben müssen mindestens 20 % des Unterrichts in der Partnersprache stattfinden, siehe Kanton Freiburg, 2017).

Auch auf der Sekundarstufe I besteht vor allem an zweisprachigen Schulen im Kanton Graubünden und in manchen Lehrgängen der Kantone Freiburg und Wallis intensiver Kontakt mit der Immersionssprache (oder Partnersprache, im Falle reziproker Immersion; vgl. Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 26). An der zweisprachigen Schule in Samedan wird auf der Sekundarstufe etwa

nach dem Prinzip des integrierten Sprachgebrauchs unterrichtet. Das heisst, dass die romanische und die deutsche Unterrichtssprache generell in allen Lektionen zu gleichen Teilen angewendet werden sollen. (Scoula cumünela bilingua da Samedan, 2018: 8)

Ziel ist es, dass die Schüler:innen eine „umfassende Zweisprachigkeit in allen Fachbereichen erlangen“ (ebd.).

### **Teilnahme- und Zulassungsbedingungen**

In Bezug auf die Teilnahme- und Zulassungsbedingungen gibt es wenige Unterschiede zur Primarstufe, besonders, wenn die Lehrgänge der unteren Schulstufe auch auf der Sekundarstufe I weitergeführt werden. Abgesehen von den zweisprachigen Schulen im Kanton Graubünden ist der Besuch der zweisprachigen Lehrgänge auf der Sekundarstufe I meist freiwillig, kann aber an Zulassungsbedingungen geknüpft sein. Im Kanton Wallis ist in den zweisprachigen Lehrgängen der Se-

kundarstufe I lediglich die Bedingung festgelegt, dass die Schüler:innen den Lehrgang bereits auf der Primarstufe besucht haben müssen (Kanton Wallis, 2011b: 9). Für Lehrgänge, die auf der Sekundarstufe I neu hinzukommen, kann es weitere Zulassungsbedingungen geben. So setzt z. B. der Besuch einer zweisprachigen Klasse des *Cycle d'orientation de Sarine-Ouest* in Freiburg einen Notendurchschnitt von mindestens 4.5 in Deutsch und den Hauptfächern voraus (Brühlhart, 2013).

### **Fächer**

Welche Fächer auf der Sekundarstufe I zweisprachig unterrichtet werden, ist sehr unterschiedlich. Wie in Bezug auf die zweisprachigen Klassen am *Cycle d'orientation de Sarine-Ouest* in Freiburg erwähnt wird, hängt dies auch von der Verfügbarkeit der Lehrpersonen ab (Brühlhart, 2013). Ausserdem gibt es Spezialfälle wie die zweisprachige Schule in Samedan, wo möglichst alle Fächer zweisprachig unterrichtet werden (Scoula cumünela bilingua da Samedan, 2018: 8). An manchen Schulen werden einzelne Fächer zweisprachig unterrichtet (z. B. Geschichte auf Französisch/Geografie auf Englisch am Oberstufenzentrum Leimental SO), an anderen sind es mehrere Fächer (z. B. Oberstufe in Speicher AR, Geschichte und Geografie auf Französisch).

### **Austausch**

Die Austauschmöglichkeiten sind auf der Sekundarstufe I vielfältig. Es kann deshalb nicht auf alle Möglichkeiten eingegangen werden. Meist sind Austauschaktivitäten freiwillig und können unterschiedlich gestaltet sein (z. B. im Klassenverband mit Partnerschulen, aber

auch individuell organisierte Aufenthalte der Schüler:innen, z. B. über die nationale Mobilitätsförderungsagentur Movetia).

### Qualifikation der Lehrpersonen

Bezüglich der Qualifikation der Lehrpersonen bestehen wenig Unterschiede zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Es wird tendenziell ein zweisprachiges Lehrdiplom oder eine entsprechende Weiterbildung verlangt (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 44-45). Die Weiterbildung muss dabei nicht zwingend stattfinden, bevor eine Lehrperson beginnt zweisprachig zu unterrichten (wie das z. B. beim PRIMA-Projekt der Fall ist), sondern kann auch erst organisiert werden, wenn der zweisprachige Unterricht bereits angelaufen ist (z. B. im Kanton Freiburg, siehe dazu Brülhart, 2013: 18).

### 2.4.3 Sekundarstufe II: Gymnasium

#### Rechtliche Grundlagen

Im föderalistischen Schweizer Bildungssystem sind grundsätzlich die Kantone für die Gymnasien zuständig; allerdings müssen sie sich an der *Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV)* des Bundes und am Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen orientieren (vgl. Begleitband, Kapitel 5.6). Die Möglichkeit, zweisprachige Maturitätsausweise anzuerkennen besteht seit 1995 (Artikel 18 in der *Verordnung des Bundesrates/Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR)*). 1998 wurden die Modalitäten der eidgenössischen zweisprachigen Maturität in der *Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung* verankert (Schweizerischer Bundesrat, 1998b), die

seither teilrevidiert wurde.

Auch die Lehrgänge, die auf diese zweisprachige Maturitätsprüfung vorbereiten, müssen gewisse Vorgaben erfüllen. Im Gegensatz zur Volksschule liegen für gymnasiale zweisprachige Lehrgänge landesweit einheitliche Regelungen vor. Sie legen allerdings nur Minimalanforderungen fest und lassen so den Schulen einen gewissen Freiraum für die konkrete Ausgestaltung (vgl. Begleitband, Kapitel 5.6). Die Rahmenbedingungen (Immersionssprache, Fächer und Dauer, Gesamtstundenzahl usw.) sind im *Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten* (Schweizerische Maturitätskommission, 2012) festgehalten. Die Schulen müssen sich an folgende Vorgaben halten:

- Die Immersionssprache muss eine Landessprache oder Englisch sein und die Schüler:innen müssen sie als Grundlagenfach oder als Schwerpunktfach gewählt haben. (Punkt 2.1)
- Mindestens drei Fächer, davon eins, das im letzten Schuljahr abgeschlossen wird und eins, das den Geistes- und Sozialwissenschaften angehört, müssen immersiv unterrichtet werden. In der Immersionssprache verfasste Maturaarbeiten können angerechnet werden. (Punkt 2.2)
- Der Gesamtzahl der immersiven Lektionen muss mindestens 800 betragen (ohne herkömmlichen Sprachunterricht), aber darf nicht mehr als die Hälfte der Gesamtlektionen einnehmen. (Punkt 2.3)

Zusätzlich wird zwischen zwei Modellen unterschieden: Modell A („Teilweiser Immersionsunterricht an der Heimschule“) und Modell

B („Vollständiger Immersionsunterricht an einer Gastschule“) (Punkt 2.4). Bei Modell A findet der Immersionsunterricht hauptsächlich oder vollständig an der Heimschule statt; Sprachaufenthalte bis zu 20 Wochen können angerechnet werden (Punkt 2.4.1). Bei Modell B findet der Immersionsunterricht „an einem Schweizer Partnergymnasium oder an einer vergleichbaren Schule im Zielsprachgebiet“ statt und „dauert mindestens ein Schuljahr“. Nach der Rückkehr müssen die Schüler:innen mindestens ein Fach in der Immersionssprache abschliessen (Punkt 2.4.2).

Hinsichtlich Qualifikation der Lehrpersonen werden keine klaren Vorgaben gemacht. Es heisst lediglich:

Die Kantone, die einen Antrag auf Anerkennung von zweisprachigen Maturitäten einreichen, gewährleisten, dass die sprachliche und didaktische Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte den Anforderungen des Immersionsunterrichts genügt. (Punkt 2.6)

Für eine vollständige Übersicht zur historischen Entwicklung zweisprachiger Maturitäten (bis 2007), den rechtlichen Grundlagen und Reglementen der Kantone siehe Elmiger (2008a; 2008b) und Elmiger et al. (2010).

#### Immersionssprachen

Obwohl es ursprünglich die Idee war, mit zweisprachigen gymnasialen Lehrgängen die Landessprachen zu fördern (siehe Vorwort von Anton Näf in Elmiger, 2008: 6-8), sind die Lehrgänge mit Englisch als Immersionssprache heutzutage auf dem Vormarsch. Während auf Primarstufe und Sekundarstufe I die allermeisten Lehrgänge eine Landessprache als Partnersprache haben (ausser einigen An-

geboten auf der Sekundarstufe I), sind es bei den gymnasialen Lehrgängen lediglich rund die Hälfte (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 23). Die meisten davon haben die Kombination Deutsch-Französisch bzw. Französisch-Deutsch; es gibt allerdings seit wenigen Jahren vermehrt Lehrgänge mit Italienisch, z. B. im Kanton Bern und im Kanton Waadt (Cetta & Mäder, 2016). Dies entspricht einer Forderung der EDK: „Zur Stärkung des Italienischen sollen auch zweisprachige Lehrgänge mit der dritten Landessprache als Immersionssprache gefördert werden“ (EDK, 2015: 3), (vgl. auch Kapitel 5.3 im Begleitband, Zweisprachige Maturität mit Italienisch).

Betrachtet man die Immersionssprachen nach Sprachregionen, werden mehrere Unterschiede sichtbar. Besonders auffällig ist die Dominanz von zweisprachigen Lehrgängen mit Englisch in den einsprachigen Kantonen der Deutschschweiz: 74 % der Lehrgänge haben dort die Kombination Deutsch-Englisch (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 23). Auch das Schweizerische Zentrum für die Mittelschule (ZEM-CES) stellt fest:

Das ursprüngliche Ziel der zweisprachigen Maturität, nämlich die Förderung des Erwerbs der Landessprachen, spiegelt sich in der aktuellen Praxis nicht mehr wider, insbesondere nicht in der Deutschschweiz. (2021: 2)

Zählt man die Anzahl Lehrgänge mit einer Landessprache als Immersionssprache, sieht es zwar in den einsprachigen Kantonen der Westschweiz etwas besser aus (70 % der Lehrgänge haben dort eine Landessprache als Immersionssprache), allerdings werden die Lehrgänge mit Englisch viel stärker frequen-

tiert als diejenigen mit einer Landessprache (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 23). Nur in den zweisprachigen Kantonen (BE, FR, VS) haben die Landessprachen auch auf dieser Stufe noch einen hohen Stellenwert (ebd.).

Die Wahl der Immersionssprache wird unterschiedlich begründet. So schreiben Hollenweger et al. zum Zürcher Deutsch-Englisch Lehrgang, dass dieser den Schüler:innen sowohl für „ihre weiteren Studien als auch für Berufe mit internationaler Ausrichtung“ ein solides Fundament verschaffen soll (2005: 13). Elmiger bilanziert, dass besonders in der Deutschschweiz „die Bedeutung des Englischen als internationale Verkehrssprache hervorgehoben“ wird, während nahe der Sprachgrenze eher „die Förderung der jeweils anderen Landessprache“ als zentral gesehen werde (2008: 11). Bezüglich des zweisprachigen Lehrgangs mit Französisch als Immersionssprache am Gymnasium Liestal betont Schaub-Gadient, bessere Sprachkenntnisse würden „einen Beitrag an die nationale Verständigung und Identität“ leisten (2009: 131). Im Kanton Waadt werden bezüglich der Immersionssprache Deutsch verschiedene Vorteile hervorgehoben: Erstens sollen die erweiterten Deutschkenntnisse den Schüler:innen ermöglichen, in der Deutschschweiz zu studieren, zweitens soll die Verständigung zwischen den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz verbessert werden und drittens wird der ökonomische Wert der deutschen Sprache in der Schweiz und in Europa betont (Lys & Gieruc, 2005: 32). Bei der Wahl der Immersionssprache kommt es also darauf an, ob eher eine internationale Ausrichtung oder aber die regionale und nationale Kohäsion als zentral erachtet wird.

### **Intensität**

Für die zweisprachigen gymnasialen Lehrgänge liegen Vorgaben für die Mindest- und Maximallektionenzahl vor, die zur Anerkennung eines gymnasialen zweisprachigen Lehrgangs immersiv unterrichtet werden sollen (zwischen 800 Lektionen, was etwa 15 % entspricht, und 50 % der Gesamtlektionen) (Schweizerische Maturitätskommission, 2012). Deshalb ist in Bezug auf die Intensität eine grössere Einheitlichkeit gegeben. Im Bericht zum Inventar 2022 wird festgestellt, dass die meisten gymnasialen Lehrgänge (89 %) mittleren Kontakt mit der Immersionssprache bieten (15-33 % der Lektionen werden immersiv unterrichtet) (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 26). Einige Gymnasien (7 %), besonders in zweisprachigen Kantonen, bieten intensiven Kontakt mit der Immersionssprache (>33-50 %) (ebd.). Ein Beispiel dafür ist der gemeinsam geführte Lehrgang des französischsprachigen und deutschsprachigen Gymnasiums in Biel-Bienne: In den Klassen besuchen deutschsprachige und französischsprachige Schüler:innen den Unterricht je zur Hälfte in den beiden Sprachen (Wetzel-Kranz, 2001: 438). Nur wenige Lehrgänge entsprechen bezüglich der Intensität nicht den Vorgaben der Maturitätskommission: Es handelt sich dabei um Privatschulen oder (noch) nicht anerkannte Lehrgänge (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 26). Bei der Berechnung des Gesamtanteils des Unterrichts gibt es kaum Unterschiede zwischen dem Modell A und dem Modell B: Während die Variante mit Austausch zwar während eines Jahres totale Immersion bietet, gibt es wenig immersiven Unterricht an der Heimschule und die Lehrgänge bewegen sich somit durchschnittlich im gleichen Feld

wie diejenigen des Modells A (ebd.: 26-27).

Die Dauer der Lehrgänge kann variieren, entspricht in den meisten Fällen aber der Dauer der Ausbildung (3-4 Jahre). „Lehrgänge mit einem Austausch (Modell B [...]) beginnen jedoch meist erst im zweiten oder dritten Gymnasialjahr, und zwar mit einem Aufenthalt an einem Gymnasium in einem anderen Sprachgebiet“ (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022: 19). Oft dauern diese Lehrgänge deshalb eher zwei Jahre; nach der Rückkehr an die Heimschule wird mindestens ein Fach immersiv unterrichtet.

### **Teilnahme- und Zulassungsbedingungen**

Im Gymnasium ist die Teilnahme an zweisprachigen Maturitätslehrgängen freiwillig. Allerdings gibt es häufig Zulassungsbedingungen für den Eintritt in die immersiven Klassen, z. B. ein Mindestnotendurchschnitt in bestimmten Fächern (Immersionssprache, bestimmte Sachfächer), der sich zwischen 4.5 und 5 bewegt. Es kann zudem vorkommen, dass Immersionsangebote nur Schüler:innen mit bestimmten Schwerpunktfächern zugänglich sind: Am Gymnasium Liestal ist der Englischlehrgang beispielsweise den Schüler:innen mit Latein oder Griechisch als Schwerpunktfach vorbehalten, während der Französischlehrgang nur von Schüler:innen mit dem Profil Italienisch oder Spanisch gewählt werden kann (Schaub-Gadient, 2009: 129). In manchen Fällen werden Empfehlungs- bzw. Bewerbungsschreiben oder ein bestimmtes Sprachniveau verlangt oder es finden Eignungsgespräche statt (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 36).

Bei zu grosser Nachfrage kann es vorkommen, dass neben den Zulassungsbedingungen auch Selektionskriterien zum Zug

kommen, z. B., indem die Schüler:innen mit den besten schulischen Leistungen gewählt werden (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 35). Hollenweger et al. schreiben zu einem Zürcher Deutsch-Englisch-Lehrgang:

Eine Aufnahme in den bilingualen Ausbildungsgang erfolgt unter Berücksichtigung der Erfahrungsnoten des letzten Semesterzeugnisses in den Sprachfächern; bei zu grossem Andrang soll zusätzlich der Durchschnitt aller promotionsrelevanten Fächer miteinbezogen werden. (2005: 14)

In seltenen Fällen kann es zu einer Auslosung oder anderen Selektionskriterien kommen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 36).

### **Fächer**

Die Vorgaben der Maturitätskommission lassen bezüglich der Fächer gewisse Freiheiten. Allerdings gibt es Fächer, die öfter immersiv unterrichtet werden als andere. Elmiger stellte 2008 fest:

Es zeigt sich, dass das Fach Geschichte in jedem Jahr [...] am häufigsten unterrichtet wird, gefolgt von Mathematik. Beide Fächer werden in jeweils mehr als der Hälfte der Gymnasien immersiv unterrichtet. (2008: 30)

Dies liegt auch daran, dass diese Fächer bis zum letzten Schuljahr unterrichtet werden. Sie bieten sich deshalb z. B. auch für Lehrgänge des Modells B an, bei dem nach der Rückkehr ans Heimgymnasium mindestens ein Fach immersiv unterrichtet wird. Im Kanton Waadt wird deshalb in den Lehrgängen mit Deutsch als Immersionssprache nach dem Austausch entweder Geschichte oder Mathe-

matik immersiv unterrichtet (Lys & Gieruc, 2005; Dutoit-Marthy, 2009). In vielen Fällen ergibt sich aber die Fächerwahl auch durch die Kompetenzen der Lehrpersonen, wie Bürgi bestätigt:

Während der ganzen vier Jahre der Oberstufe werden Mathematik, Geografie und Biologie auf Englisch unterrichtet. Auch am Rämibühl haben sich die Immersionsfächer aus den Kompetenzen der Lehrkräfte ergeben. (Bürgi, 2007: 40)

Die Fächer Biologie, Physik und Geografie sind insgesamt relativ beliebt, aber nicht ganz so populär wie die Fächer Mathematik und Geschichte (Elmiger, 2008: 30). Andere Fächer (z.B. Sport und Bildnerisches Gestalten) werden seltener immersiv unterrichtet, da sie weniger Sprechanlässe bieten (Elmiger et al., 2010: 35).

#### **Austausch**

Im *Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten* sind zwei verschiedene Modelle vorgesehen: Im Modell A findet der Immersionsunterricht in der Regel an der Heimschule statt. Das Modell B funktioniert hingegen über Vollimmersion an einer Partnerschule; der mindestens 12-monatige Austauschaufenthalt ist somit obligatorischer Bestandteil des Modells. Die meisten Aufenthalte des Modells B finden in der Schweiz statt, da die Gymnasien Partnerschaften mit Schulen in anderen Sprachgebieten pflegen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 30). Mehrheitlich haben die Lehrgänge des Modells B die Zielsprachen Deutsch oder Französisch und der Aufenthalt

findet somit in der Deutsch- oder Westschweiz statt, doch in den letzten Jahren haben in den Kantonen Waadt und Bern Lehrgänge des Modells B gestartet, mit Italienisch als Zielsprache und Partnerschaften mit Tessiner Gymnasien (Cetta & Mäder, 2016). Lehrgänge mit Englisch als Immersionssprache sind beim Modell B selten (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 31).

Auch bei Lehrgängen mit dem Modell A kann ein Aufenthalt im Zielsprachgebiet obligatorischer Bestandteil sein. Er fällt dann allerdings kürzer aus, da er laut Regelung 20 Wochen nicht überschreiten darf. Oft handelt es sich um Besuche von Sprachkursen mit Aufenthalt bei einer Gastfamilie oder Studienreisen in das Zielsprachgebiet (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 30). Dies kann auch Lehrgänge mit Englisch betreffen. So schreibt z.B. Bürgi bezüglich der Zürcher Englisch-Lehrgänge, dass die „Zürcher Schülerinnen und Schüler im ersten Quartal der 3. Klasse einen obligatorischen dreiwöchigen Sprachaufenthalt in Oxford [absolvieren]“, um ihre Englischkenntnisse zu verbessern (2007: 40). In anderen Lehrgängen sind solche Aufenthalte wiederum freiwillig: Es handelt sich zumeist um Lehrgänge mit Englisch als Immersionssprache (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 31). Schliesslich gibt es auch Lehrgänge (mehrheitlich solche mit der Zielsprache Englisch), die gar keinen Austausch/Aufenthalt beinhalten (ebd.).

#### **Qualifikation der Lehrpersonen**

Zunächst sind gute Sprachkenntnisse in der Immersionssprache eine Grundvoraussetzung für das immersive Unterrichten. Dementsprechend müssen Immersionslehrpersonen oft bestimmte sprachliche Qualifikationen vor-

weisen, z.B. ein Sprachdiplom oder einen „Sprach- oder Studienaufenthalt im Sprachgebiet“ (Elmiger, 2008: 48).

Neben den sprachlichen sind auch die fachlichen und didaktisch-methodischen Qualifikationen für das immersive Unterrichten zentral. Eine didaktisch-methodische Weiterbildung wird von den Lehrpersonen allerdings nicht immer verlangt: In der Befragung von Elmiger, Siegenthaler & Tunger geben lediglich 55 % der gymnasialen Lehrgänge, für die Antworten vorliegen, an, dass eine Aus- oder Weiterbildung vorausgesetzt oder empfohlen wird (2022a: 46). Bei manchen Weiterbildungen handelt es sich um externe Angebote (z.B. der Kurs *Didaktik und Methodik des Immersionsunterrichts (Englisch) an Mittelschulen* des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich), während andere schulintern stattfinden (besonders in den Kantonen Genf und Waadt) (ebd.).

#### **2.4.4**

#### **Sekundarstufe II: Berufsschulen**

##### **Rechtliche Grundlagen**

Die Rahmenbedingungen und Ausgestaltung der Berufsbildungsangebote werden in der Schweiz gemeinsam von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) erarbeitet. Da verschiedene Akteur:innen darin involviert sind, sind die Inhalte der Ausbildung und die Unterrichtsformen von unterschiedlichen Vorgaben und Interessen geprägt (vgl. Begleitband, Kap. 5.3). Letztlich legen die Organisationen der Arbeitswelt fest, „ob und in welchem Umfang eine Fremdsprache im Rahmen der beruflichen Grundbildung unterrichtet wird“ (Eidgenössisches De-

partement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF, 2017: 6). Deshalb gibt es nicht in jeder Berufsbildung Fremdsprachenunterricht, was dazu führt, dass viele Lernende das an der Sekundarstufe I erworbene Fremdsprachenniveau nicht beibehalten können (Jansen O'Dwyer, 2002; Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich, 2007; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, 2015).

Die Diskussion um den zweisprachigen Unterricht an Berufsschulen knüpft an diese Problematik an. Dieser wird zuweilen als gute Option gesehen, die Fremdsprachenkenntnisse zu erweitern, ohne dass zusätzliche Lektionen veranschlagt werden müssen (siehe z.B. Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich, 2007: 5). Die Möglichkeit, zweisprachigen Unterricht in der Berufsbildung anzubieten, wird seit 2004 in der *Verordnung über die Berufsbildung BVV* erwähnt, womit „die politisch-rechtliche Basis [...] für eine zweisprachige Berufslehre“ gelegt wurde (Jansen O'Dwyer & Nabholz, 2003: 72).

Bereits zuvor lief in fünf Deutschschweizer Kantonen das Pilotprojekt „bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen“ (1999-2003). Die Erfahrungen aus diesem Projekt flossen in eine erste Richtlinie zum zweisprachigen Unterricht der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK (2003) ein. Darin werden unter anderem die Parameter genannt, die es zu berücksichtigen gilt: Als mögliche Sprachen werden die Schweizer Landessprachen oder Englisch festgelegt und der Anteil der Sprache innerhalb einer Lektion kann von kürzeren Sequenzen bis zu einer vollständig in der Zielsprache geführten Lektion reichen. Es wird empfohlen, den zweisprachigen Unterricht über den gesamten

Lehrgang zu führen und die Teilnahme soll in der Regel freiwillig sein. Für Lehrpersonen, die zweisprachig unterrichten, wird eine methodisch-didaktische Weiterbildung und sprachlich mindestens das Niveau C1 gemäss GER empfohlen, wobei für den Einstieg auch ein B2-Niveau als ausreichend erachtet wird. Zusätzlich legt die SBBK nahe, den zweisprachigen Unterricht „mit einem Praktikum- und/oder Sprachaufenthalt im Rahmen der beruflichen Mobilität zu ergänzen“.

2006-2011 fand ein zweites grösseres *Bili*-Projekt an Berufsfachschulen im Kanton Zürich statt, in dessen Rahmen drei verschiedene Lehrgangsmodelle ausgearbeitet wurden. In ihrer Broschüre, welche die Rahmenbedingungen für *Bili*-Unterricht an den Berufsschulen beschreibt, greift die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB dabei auch auf diese Umsetzungen zurück. Es wird auf die drei Modelle des Zürcher *Bili*-Projekts verwiesen, die sich bezüglich der Intensität stark unterscheiden (Abb. 2).

Diese Modelle wurden seither weiterentwickelt und 2021 in einem „Einstufungsraster“ des Eidgenössischen Instituts für Berufsbildung EHB und der Berufsbildungsämter der Kantone Luzern und Zürich zusammengefasst (EHB, Kanton Luzern, Kanton Zürich, 2021). Die drei Modelle werden neu „*Bili*-Sequenzen/EFZ“, „*Bili*-Standard/EFZ“ und „*Bili*-Intensiv/EFZ“ genannt. Die Vorgaben zu Fächern, Lektionen und Anteil bleiben unverändert. Zusätzlich wird das angestrebte Sprachniveau am Anfang und am Ende des zweisprachigen Lehrgangs präzisiert. Es existieren also klar definierte Rahmenbedingungen für *Bili*-Unterricht an Berufsschulen, die dennoch eine grosse Vielfalt zulassen.

**Immersion-/Partnersprachen**

Bezüglich der Sprachwahl schreiben Jansen O’Dwyer & Nabholz:

[I]n der Regel wird man Englisch, Französisch oder evtl. Italienisch anbieten, je nach Klasse bzw. Lehrberuf (Bedürfnisse des jeweiligen Berufsfelds) und je nach regionalen Gegebenheiten. (2004: 55)

In der Realität gibt es allerdings eine klare Präferenz für Englisch: Obwohl grundsätzlich auch Landessprachen als Immersionssprachen vorgesehen sind, ist deren Anteil in zweisprachigen Berufsschullehrgängen gering (25% der Lehrgänge). Besonders in der Deutschschweiz wird Englisch der Vorzug gegeben: Alle *Bili*-Lehrgänge in der Deutschschweiz haben Englisch als Immersionssprache; lediglich in den zweisprachigen Kantonen Bern, Freiburg und Wallis machen die Landessprachen als Immersionssprachen den grösseren Anteil aus (81% der Lehrgänge) (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 23).

Als Begründung für die Wahl von Englisch als Immersionssprache schreibt das Berufsbildungszentrum Luzern, dass sich diese Sprache aufdränge, unter anderem, da „für bilingualen Unterricht Deutsch / Französisch auf der Stufe Berufsschulen Pionierarbeit zu leisten wäre“ (Berufsbildungszentrum Luzern, 2007: 5). Jansen O’Dwyer betont, dass

der Stellenwert von Wirtschafts- und Business-Englisch an Handelsschulen und an privaten Sprachschulen aufgrund der steigenden Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt stetig zu[nimmt]. (2002: 53)

In vielen Deutschschweizer Kantonen haben Lernende ausserdem in der Schule Englisch als erste Fremdsprache gelernt und erreichen in dieser Sprache deshalb eher das erwartete Mindestniveau als in Französisch.

**Intensität**

In beruflichen Ausbildungen kann die Anzahl schulischer Wochenlektionen stark variieren, was das Berechnen der Intensität erschwert. Ausserdem existiert eine grosse Variation bezüglich der Anzahl zweisprachiger Lektionen über die Dauer des Lehrgangs sowie des Anteils der Zielsprache innerhalb der zweisprachig unterrichteten Lektionen (30-100% in der Zielsprache) (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 27). Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Intensität des Kontakts mit der Zielsprache bei zweisprachigen Berufsschullehrgängen eher minimal ist (ebd.). Dennoch haben diese zweisprachigen Lehrgänge ein grosses Potential, Berufslernende

im Erhalt ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu unterstützen.

**Teilnahme- und Zulassungsbedingungen**

An Berufsschulen ist der zweisprachige Unterricht meist freiwillig (Jansen, O’Dwyer & Nabholz, 2004: 58). Das Berufsbildungszentrum Luzern BBZL betont in seinem Konzept, dass sich deshalb vor allem „grosse Berufsgruppen eignen, wo mehrere Parallelklassen geführt werden“ (Berufsbildungszentrum Luzern, 2007: 4). Vereinzelt sind zweisprachige Lehrgänge für die Lernenden obligatorisch (laut Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 36 ist dies in sechs Lehrgängen der Fall). Anderswo gibt es Zulassungsbedingungen und/oder Selektionskriterien, falls es zu viele Interessierte gibt (z.B. Einstufungsgespräche, Sprachtests oder Schulnoten in der Immersionssprache) (ebd.).

bili-Profile	Fach/Fächer	Gesamtzahl Lektionen	Zeitlicher Anteil der Zweitsprache	Qualifikationsverfahren (QV)
«bili basic»	1 Fach (Pflicht- oder Freifach)	mind. 80 Lektionen während mind. 2 aufeinanderfolgenden Semestern	mind. 35%	NEIN
«bili standard»	1 Fach (Pflicht- oder QV-Fach) oder mind. 2 Fächer wie «bili basic»	<b>Dreijährige Lehre:</b> mind. 120 Lektionen während mind. 3 Semestern	mind. 50%	JA
		<b>Vierjährige Lehre:</b> mind. 160 Lektionen während mind. 4 Semestern	mind. 50%	JA
«bili advanced»	1 Fach (Pflicht- oder QV-Fach) oder mind. 3 Fächer wie «bili basic»	<b>Dreijährige Lehre:</b> mind. 200 Lektionen während mind. 6 Semestern	mind. 75%	JA
		<b>Vierjährige Lehre:</b> mind. 280 Lektionen während mind. 8 Semestern	mind. 75%	JA

Abbildung 2: Modelle des Zürcher *Bili*-Projekts (Quelle: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, 2017: 7)

**Fächer**

Laut Jansen O'Dwyer & Nabholz (2004) ist zweisprachiger Unterricht grundsätzlich in jedem Fach möglich, wobei sich eher Fächer eignen, die „mit Texten und mündlicher Kommunikation arbeiten“ (2004: 61). Die Wahl des zweisprachig unterrichteten Fachs hängt allerdings auch immer von den Lehrpersonen ab, die die Kompetenzen besitzen und sich dazu bereit erklären (ebd.). In ihrem Evaluationsbericht zeigen Brohy & Gurtner, dass an den Zürcher Berufsschulen in den meisten Fällen das Fach ABU (Allgemeinbildender Unterricht) zweisprachig unterrichtet und dessen „spezielle Eignung“ auch immer wieder hervorgehoben wird, weil

die Themen argumentativ und interaktiv eingesetzt werden können – also sprachfördernd sind –, authentische und interessante Materialien verfügbar sind und mit der Aktualität in Zusammenhang stehen. (Brohy & Gurtner, 2011: 16)

Das *Bili*-Konzept des Berufsbildungszentrums Luzern BBZL weist darauf hin, dass sich der ABU-Unterricht gut für den Einstieg in den zweisprachigen Unterricht eignet, „weil hier der Austausch unter den Lehrpersonen am einfachsten ist“ (Berufsbildungszentrum Luzern, 2007: 6).

**Austausch**

Längere Sprachaufenthalte sind in den zweisprachigen Berufsschullehrgängen bislang selten, da die Aufenthalte auch mit den Ausbildungsbetrieben koordiniert werden müssen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 31). Meist werden den Lernenden aber kürzere (zwei- bis dreiwöchige) Sprachaufenthalte

nahegelegt, z.B. in Form eines Sprachkurses im Zielsprachgebiet (ebd.). Solche Aufenthalte sind in der Regel aber freiwillig.

**Qualifikation der Lehrpersonen**

Neben den Kenntnissen der eigenen Fachdidaktik müssen immersiv unterrichtende Lehrpersonen an Berufsschulen auch bestimmte sprachliche Voraussetzungen mitbringen: Sie sollen in der Zielsprache „präzise Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen geben; klare Fragen stellen und Erklärungen abgeben“ können (Jansen O'Dwyer & Nabholz, 2004: 80). Konkret wird mindestens Niveau B2 gemäss GER erwartet (Jansen O'Dwyer & Nabholz, 2003: 74). Für den *Bili*-Unterricht an Berufsschulen werden zudem spezifische didaktisch-methodische Weiterbildungen im Bereich des zweisprachigen Unterrichts stark gefördert (Jansen O'Dwyer & Nabholz, 2004: 65). Eine entsprechende Weiterbildung wird heute „in mehr als der Hälfte der Fälle vorausgesetzt und für ein weiteres Drittel empfohlen“ (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 46). Es geht dabei hauptsächlich um CAS-Studiengänge für zweisprachiges Unterrichten, das an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB sowie an mehreren Pädagogischen Hochschulen angeboten wird (ebd.: 47).

#### 2.4.5 Sekundarstufe II: Berufsmaturitäts- und Fachmittelschulen

**Rechtliche Grundlagen**

Berufsmaturitätsschulen bieten die Möglichkeit, während (BM1) oder nach (BM2) der beruflichen Grundbildung eine erweiterte Ausbildung zu absolvieren, die auf die Ausübung

einer „anspruchs- oder verantwortungsvolleren Berufstätigkeit“ (Artikel 26 BBG 2002) oder auf ein späteres Studium vorbereitet, z.B. an einer Fachhochschule oder Höheren Fachschule (vgl. Begleitband, Kapitel 5.5). Es existieren folgende Ausrichtungen: „Technik, Architektur, Life Sciences“, „Natur, Landschaft und Lebensmittel“, „Wirtschaft und Dienstleistungen“, „Gestaltung und Kunst“, „Gesundheit und Soziales“. Die rechtlichen Grundlagen für eine zweisprachige Berufsmaturität wurden in der *Verordnung über die Berufsmaturität vom 30. November 1998 (BMVO 98)* (Schweizerischer Bundesrat, 2008a) gelegt, wo erwähnt wird, dass einzelne Fächer zweisprachig unterrichtet werden können. 2009 gab es eine Totalrevision der Berufsmaturitätsverordnung (Schweizerischer Bundesrat, 2009), in welcher sich einige Artikel auf die zweisprachige Berufsmaturität beziehen. Klare Hinweise auf die Ausgestaltung solcher Lehrgänge fehlen.

Die Parameter für die Ausgestaltung zweisprachiger Berufsmaturitätslehrgänge und -abschlüsse werden schliesslich im *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (RLP-BM)* des SBFI und zwei zugehörigen Richtlinien festgelegt: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2012: 130-132) – Richtlinie *Mehrsprachiger Unterricht* und Richtlinie *Mehrsprachige Berufsmaturität*. Die Richtlinie *Mehrsprachiger Unterricht* besagt, dass die Sprache entweder eine andere Landessprache oder Englisch sein soll. Ausser den Sprachen können alle Fächer bilingual unterrichtet werden; der zweisprachige Unterricht soll mindestens ein Drittel der „für den Fachunterricht vorgesehenen Lektionen pro Semester“ betragen (ebd.). Da es in diesem Format um zweisprachigen Un-

terricht ohne zweisprachigen Abschluss geht, werden die Abschlussprüfungen in der Zielsprache absolviert.

In der Richtlinie *Mehrsprachige Berufsmaturität* werden die Rahmenbedingungen für zweisprachige Berufsmaturitätslehrgänge festgelegt, im Rahmen derer auch die Abschlussprüfungen teilweise in der Zielsprache stattfinden. Bei Erfüllung der erwähnten Bedingungen wird im Notenausweis der Vermerk „Mehrsprachige Berufsmaturität“ angebracht (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2012: 131). Zielsprache kann eine andere Landessprache oder Englisch sein. Bezüglich der Fächer gibt es bei diesem Modell klarere Vorgaben: Der zweisprachige Unterricht soll mindestens in Mathematik oder einem Schwerpunkt- und einem Ergänzungsfach stattfinden. Im gesamten Lehrgang müssen mindestens 320 Lektionen in der Zielsprache unterrichtet werden; bei einer mehrsprachigen Berufsmaturität mit zwei Zielsprachen sind es 480. Bei diesem Modell sollen die Abschlussprüfungen der Fächer, die zweisprachig unterrichtet wurden, mindestens zu 50 % in der Zielsprache abgehalten werden. Bezüglich der Qualifikation der Lehrpersonen wird hier zudem erwähnt, dass sie in der Zielsprache mindestens Niveau C1 gemäss GER haben und „eine anerkannte Weiterbildung in zweisprachiger Didaktik oder Immersionsdidaktik“ absolvieren müssen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2012: 132).

Neben den Gymnasien, Berufsschulen und Berufsmaturitätsschulen gibt es auf der Sekundarstufe II auch die allgemeinbildenden Fachmittelschulen (FMS). Die Ausbildung kann in zwei Stufen absolviert werden: Nach drei Jahren wird die Ausbildung mit einem

Fachmittelschulabschluss abgeschlossen und danach kann im Rahmen einer acht- bis zwölfmonatigen Zusatzausbildung ein Fachmaturitätszeugnis erworben werden (siehe Begleitband, Kap. 5.4). Bei der Ausbildung an Fachmittelschulen gibt es eine Ausrichtung auf verschiedene Berufsfelder: Gesundheit bzw. Gesundheit/Naturwissenschaften, Soziale Arbeit, Pädagogik, Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst sowie Musik und/oder Theater (EDK, 2018: Artikel 3).

Die rechtliche Grundlage für zweisprachigen Unterricht an Fachmittelschulen ist im *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018* gelegt. Artikel 14 (zweisprachige Abschlüsse) enthält Angaben zu verschiedenen Parametern, die bei der Ausgestaltung zweisprachiger Fachmittelschullehrgänge eingehalten werden müssen, sowie eine Reihe von Präzisierungen (vgl. Begleitband, Kap. 5.4).

Bisher werden diese Möglichkeiten allerdings nur von wenigen Fachmittelschulen in der Schweiz genutzt (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a). Es existieren lediglich Angebote in den zweisprachigen Kantonen Freiburg und Wallis (Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule ZEM CES, 2021: 2). Der Kanton Freiburg besitzt eigene Richtlinien zur Erlangung eines zweisprachigen Fachmittelschulabschlusses oder Fachmaturitätszeugnisses (Deutsch-Französisch), die auch je nach Ausrichtung variieren: „Für jede Fachmaturität gibt es spezifische Modelle für die Erlangung des zweisprachigen Ausweises bzw. Zeugnisses“ (Kanton Freiburg, 2021: Art. 2 Abs. 2).

### **Immersion-/Partnersprachen**

Bei den zweisprachigen Lehrgängen der Berufsmaturitäts- und Fachmittelschulen gibt es zwar gesamthaft mehr Lehrgänge mit einer Landessprache als Immersionssprache (56 %) als bei den anderen Lehrgängen der Sekundarstufe II, allerdings befinden sich diese hauptsächlich in den zweisprachigen Kantonen Bern, Freiburg und Wallis (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 23). In der Deutschschweiz (ohne mehrsprachige Kantone) sieht kein Lehrgang eine Landessprache als Zielsprache vor; in den einsprachigen Kantonen der Westschweiz ist es ein Lehrgang von sieben (ebd.: 24).

### **Intensität**

Da die Gesamtzahl schulischer Lektionen in den Berufsmaturitäts- und Fachmittelschullehrgängen sehr unterschiedlich ist, gestaltet sich die Berechnung der Intensität des Kontakts mit der Zielsprache schwierig (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 27). Zudem wird insbesondere in Bezug auf die zweisprachige Berufsmaturität die Möglichkeit erwähnt, den Unterricht nur teilweise in der Immersionssprache abzuhalten:

Die zweite bzw. die dritte Sprache wird jeweils in geeigneten Lerngebieten für bestimmte Aktivitäten und Aufgaben verwendet, um zusätzlich zum Verständnis der Fachinhalte auch sprachliche Kompetenzen zu fördern. (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, 2012: 129)

Dies erschwert die Berechnung zusätzlich, da nicht klar ist, wie hoch der Anteil der Zielsprache innerhalb einer zweisprachigen Lektion tatsächlich ist. Insgesamt ist aber davon

auszugehen, dass die meisten zweisprachigen Lehrgänge in diesen Bereichen eine minimale bis mittlere Intensität aufweisen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 27). Eine Ausnahme bildet der reziprok zweisprachige Lehrgang an der HMS Siders, wo der Unterricht je hälftig auf Deutsch und Französisch stattfindet und sich die Klassen aus deutsch- und französischsprachigen Lernenden zusammensetzen (Beney & Schnidrig, 2009; Beney, 2012). Damit bietet er intensiven Kontakt mit den beiden Partnersprachen.

### **Teilnahme- und Zulassungsbedingungen**

Zu den Teilnahme- und Zulassungsbedingungen gibt es im Bereich der Berufsmaturitäts- und Fachmittelschullehrgänge wenig Informationen. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Teilnahme in den meisten Fällen freiwillig ist, wenn auch in manchen Fällen an bestimmte Bedingungen geknüpft (z.B. genügende schulische Leistungen) (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 36).

### **Fächer**

Aufgrund der sehr heterogenen Lehrgänge im Bereich der Berufsmaturitäts- und Fachmittelschulen sowie den zahlreichen unterschiedlichen Ausrichtungen besteht bei den zweisprachig unterrichteten Fächern eine grosse Variation. An manchen Schulen kann die Anzahl der Fächer, die zweisprachig unterrichtet werden, je nach Jahr ändern. Es ist auch möglich, dass die Fächer an derselben Schule je nach Immersionssprache variieren; dies ist z.B. an der Scuola cantonale di commercio di Bellinzona der Fall: Im Lehrgang mit Französisch als Immersionssprache werden im dritten Jahr die Fächer Geografie, Geschichte, Naturwissenschaften, Volkswirtschaft und Mathe-

matik zweisprachig unterrichtet, während im Lehrgang mit Deutsch als Immersionssprache die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Betriebswirtschaft und Sport zweisprachig unterrichtet werden (Baranzini, 2009: 7-8).

### **Austausch**

Ein Austausch oder Sprachaufenthalt kann Teil der zweisprachigen Berufsmaturitäts- und Fachmittelschullehrgänge sein, wobei dieser in den meisten Fällen freiwillig ist (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 31). Bei Lehrgängen in mehrsprachigen Gebieten sind Sprachaufenthalte seltener vorgesehen, da die Partnersprachen schon vor Ort präsent sind (ebd.). In manchen Lehrgängen ist ein Sprachaufenthalt vor Beginn des Lehrgangs geplant, um die Sprachkompetenzen aufzufrischen und die Schüler:innen auf den zweisprachigen Unterricht vorzubereiten (z.B. Scuola cantonale di commercio di Bellinzona, Baranzini, 2009: 8).

### **Qualifikation der Lehrpersonen**

Damit die Lehrpersonen an den Berufsmaturitäts- und Fachmittelschulen zweisprachig unterrichten können, wird oft eine didaktisch-methodische Weiterbildung verlangt bzw. empfohlen. In vielen Schulen ist wiederum das *Certificate of Advanced Studies CAS* für das zweisprachige Unterrichten, das an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB sowie mehreren Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, Voraussetzung (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 46-47).

## 2.4.6 Tertiärstufe

### **Rechtliche Grundlagen**

Zur Tertiärstufe gehört neben dem Hochschulbereich (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) auch die Höhere Berufsbildung (Ausbildungsgänge an Höheren Fachschulen, eidgenössische Berufsprüfungen und eidgenössische höhere Fachprüfungen). Rechtliche Grundlagen, die die Möglichkeit zweisprachigen Unterrichts an universitären Hochschulen, Fachhochschulen und in der Höheren Berufsbildung explizit regeln, gibt es nicht; es bestehen lediglich solche zu den allgemein möglichen Unterrichtssprachen (siehe Begleitband, Kap. 5.7).

Etwas klarer geregelt sind die zweisprachigen Ausbildungen der pädagogischen Hochschulen (PH Wallis, PH Freiburg, PH Bern und BEJUNE, PH Graubünden). Im Kanton Wallis findet die Lehrpersonenausbildung (Volksschule) seit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Wallis (2001) in den zwei Kantonssprachen Deutsch und Französisch statt. Konkret bedeutet dies, dass alle Studierenden den Ausbildungsgang an beiden Standorten der Hochschule (im deutschsprachigen und im französischsprachigen Kantonsteil) besuchen. Im *Gesetz über die Pädagogische Hochschule Wallis (GPH)* (Kanton Wallis, 1996; 2021 erweitert) werden in den Artikeln 16 und 16a die entsprechenden rechtlichen Grundlagen definiert.

Die rechtlichen Grundlagen der zweisprachigen Ausbildung an der PH Freiburg sind im *Studien- und Prüfungsreglement für die Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vom 28. November 2017*

festgelegt (vgl. Artikel 8 zu den Unterrichtssprachen (vorgesehen sind die beiden Kantonssprachen). Ähnlich wie an der PH Wallis ist es also für alle Studierenden obligatorisch, einen Teil des Unterrichts in der jeweiligen Partnersprache zu absolvieren. Allerdings führt die Ausbildung nicht für alle zu einem zweisprachigen Abschluss. Die Bedingungen für das Erlangen eines zweisprachigen Abschlusses werden in Artikel 33 desselben Reglements definiert (ebd.). Neben einem grösseren Anteil des Unterrichts in der Partnersprache sind für das Erlangen eines zweisprachigen Diploms an der PH Freiburg auch spezifische zusätzliche Lehrveranstaltungen vorgesehen.

Für die gemeinsame zweisprachige Ausbildung der PH Bern und der HEP BEJUNE gibt es kein spezifisches Reglement, sondern lediglich einen Studienplan. In diesem wird präzisiert, wie die Ausbildung abläuft:

Axé sur la professionnalisation des enseignants-e-s, le Cursus bilingue repose sur le principe de l'enseignement par immersion réciproque. Le groupe est composé d'étudiant-e-s francophones, germanophones et bilingues qui interagissent et se soutiennent mutuellement tout au long de la formation dans l'acquisition du français, de l'allemand ainsi que des compétences interculturelles. Les cours sont dispensés pour moitié en français à la HEP-BEJUNE (Delémont) et pour moitié en allemand à la PHBern (Berne). Le Cursus bilingue jouit de trois types de stages : dans des classes francophones, des classes germanophones et des classes bilingues. (HEP BEJUNE & PH Bern, 2022: 5)

Die PH Bern und die HEP BEJUNE setzen also auf ein reziprokes Immersionsmodell, bei welchem gemischtsprachliche Klassen den Unterricht je zur Hälfte auf Französisch und Deutsch besuchen. Der Unterricht findet an zwei Standorten statt – ähnlich wie an der PH Wallis – und ist für die Studierenden freiwillig.

Die rechtlichen Grundlagen der Pädagogischen Hochschule Graubünden (2022) sind schliesslich im *Reglement Bachelorstudiengänge vom 22. Juni 2021 (Stand 1. März 2022)* festgelegt. Darin wird in Artikel 16 geregelt, in welchen Sprachen die Abschlussprüfungen absolviert werden: „Studierende mit zwei Schulsprachen absolvieren den Prüfungsteil Schulsprache zweisprachig“. In der dazugehörigen *Weisung Bachelor- und Erweiterungsstudiengänge Primarstufe vom 8. Februar 2022 (Stand 1. Mai 2022)* werden in Artikel 10 ausserdem die Anteile der unterschiedlichen Partnersprachen je nach Sprachprofil definiert (vgl. Begleitband, Kap. 5.7). Definiert sind hauptsächlich die Partnersprachen und deren Anteile, während andere Parameter weniger klar vorgegeben sind.

### **Immersion-/Partnersprachen**

Auf der Tertiärstufe nimmt Englisch eine zentrale Rolle ein. Auch wenn Englisch als Unterrichtssprache bereits zuvor eingesetzt wurde, hat das Bologna-Abkommen dazu geführt, dass vermehrt auf diese Sprache zurückgegriffen wird, besonders in Masterstudiengängen (Brohy, 2008a). In vielen Studienrichtungen ist Englisch mindestens teilweise Unterrichtssprache und scheint „flächendeckend und dauerhaft zur dominierenden europäischen Hochschulsprache zu werden“ (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly, 2009).

Wieviel Englisch in einem Studiengang zum Einsatz kommt hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, z.B. vom Sprachgebiet, in welchem sich die Hochschule/Universität befindet oder von der Fachrichtung (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 48). In einigen Studiengängen finden vereinzelt Module auf Englisch statt, während in anderen der ganze Studiengang auf Englisch unterrichtet wird. Da auf der Tertiärstufe sehr viel Variation besteht und die Studierenden oft auch Wahlmöglichkeiten haben, ist es allerdings zuweilen schwierig, in Erfahrung zu bringen, ob ein Studiengang ein-, zwei- oder mehrsprachig ist.

Landessprachen finden sich vor allem in zweisprachigen Gebieten als Partnersprachen, z. B. an der Universität Freiburg, der Berner Fachhochschule und in den zweisprachigen Ausbildungen der pädagogischen Hochschulen PH Wallis, PH Freiburg, PH Bern und BEJUNE und PH Graubünden.

### **Intensität**

Es gibt kaum Angaben zur Intensität zweisprachiger Studiengänge, was unter anderem daran liegt, dass je nach Studiengang gewisse Wahlmöglichkeiten existieren. Entsprechend stellen Elmiger, Siegenthaler & Tunger bezüglich des Kantons Bern fest: „Von Lehrgängen mit minimalem Kontakt zu solchen mit intensivem Kontakt findet sich alles“ (2020: 17). Dies gilt sehr wahrscheinlich auch anderswo. Nur bei den Studiengängen, die mit einem zweisprachigen Diplom abgeschlossen werden können, sind die Vorgaben genauer definiert. An der Universität Freiburg/Fribourg müssen z.B. für den Vermerk „zweisprachiges Studium, Deutsch/Französisch“ im Bachelor- oder Masterdiplom in beiden

Sprachen mindestens 40 % der ECTS-Kreditpunkte erworben werden.<sup>27</sup>

An der PH Freiburg/Fribourg wird von allen Studierenden ein Minimum von 15 % in der L2 verlangt, während für ein zweisprachiges Diplom 50 % des Unterrichts in der Partnersprache besucht werden müssen (Brohy, 2008a). Ähnliches gilt für die PH Wallis: Alle Studierenden müssen ein Drittel des Unterrichts in der Partnersprache absolvieren (Artikel 16a *Gesetz über die Pädagogische Hochschule Wallis (GPH)*, Kanton Wallis, 1996; 2021 erweitert), aber für ein zweisprachiges Diplom müssen etwa 50 % in der Partnersprache absolviert werden, inklusive Masterarbeit und Prüfungen (Brohy, 2008a). Der gemeinsame zweisprachige Lehrgang der PH Bern und der HEP BEJUNE findet zu je 50 % an beiden Schulen und daher in zwei Sprachen statt.<sup>28</sup>

#### **Teilnahme- und Zulassungsbedingungen**

Bezüglich der Teilnahmebedingungen ist es teilweise nicht ganz einfach, zwischen freiwilligen und obligatorischen Angeboten zu trennen. Wenig eindeutig ist die Situation bei Studiengängen, die gewisse Module auf Englisch oder in einer anderen Sprache anbieten. Dort müsste verifiziert werden, ob sie auch in der Ortssprache absolviert werden können bzw. wie freiwillig die Teilnahme ist.

Ganz klar obligatorisch sind hingegen die Studiengänge der PH Freiburg und der PH Wallis, wo mindestens 15 % und 30 % des Unterrichts in der Partnersprache absolviert werden müssen.

Für manche Studiengänge können Zulas-

sungsbedingungen gelten, die z.B. das Sprachniveau betreffen. An der Universität Freiburg/Fribourg kann der Studiengang, der zu einem zweisprachigen Lehrdiplom führt, z.B. nur dann besucht werden, wenn bereits das vorherige Studium zweisprachig absolviert wurde (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 45).

Für den Besuch des gemeinsamen zweisprachigen Studiengangs der pädagogischen Fachhochschulen PH Bern und HEP-BEJUNE wird von den deutschsprachigen Studierenden ein DELF B2-Diplom mit einem Minimum von 16 Punkten (von 25) im mündlichen Ausdruck und von den französischsprachigen ein GOETHE/TELC/ÖSD B2-Diplom verlangt (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 23-24).

#### **Fächer**

Da die Fächer von der gewählten Studienrichtung abhängen und es oft unterschiedliche Wahlmöglichkeiten gibt, ist es sehr zeitaufwändig (und nicht unbedingt gewinnbringend) zu erheben, welche Fächer in der jeweiligen Zielsprache unterrichtet werden. Es ist davon auszugehen, dass ganz unterschiedliche Inhalte zweisprachig unterrichtet werden.

#### **Austausch**

Ein Austausch bzw. Sprachaufenthalt kann Teil eines zweisprachigen Studiengangs sein. In den meisten Fällen ist ein solcher Austausch oder Sprachaufenthalt allerdings freiwillig und wird von den Studierenden selbst organisiert. An manchen Hochschulen/Universitäten in einsprachigen Kantonen besteht die Möglichkeit, einige Kurse/einen Teil des

Studiums an einer Partneruniversität zu absolvieren: Elmiger, Siegenthaler & Tunger fassen zusammen, welche Universitäten und Hochschulen in der Schweiz solche „Kooperations-Lehrgänge mit Partneruniversitäten in anderen Sprachgebieten (Mobilitätsprogramme)“ anbieten (2022a: Tabelle 9, 49).

In wenigen Ausbildungen ist ein Austausch obligatorisch, so z.B. an der PH Wallis, wo ein Teil des Studiums im anderssprachigen Kantonsteil stattfinden muss (Brohy, 2008a; Ruppen & Steiner, 2009), und auch im Rahmen der gemeinsamen zweisprachigen Ausbildung der pädagogischen Hochschulen Bern und BEJUNE, die je zur Hälfte an beiden Hochschulen stattfindet (vgl. etwa Buser, 2017).

#### **Qualifikation der Lehrpersonen**

Über die sprachlichen und didaktisch-methodischen Qualifikationen der Lehrpersonen, die auf der Tertiärstufe in einer Zielsprache unterrichten, ist zu wenig bekannt, um zusammenfassende Aussagen machen zu können oder klare Schlüsse zu ziehen.

27 Vgl. <https://www.unifr.ch/studies/de/studienorganisation/studienbeginn/studiensprachen.html> [2022.03.03]

28 Vgl. <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/studienangebot/bilingualer-studiengang> (02.11.2022)

## 3 Bereich B: Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht

### 3.1 Allgemeines

Dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch im bilingualen Unterricht sehr viele Forschungsarbeiten hervorgebracht hat, erstaunt nicht, denn im Wesentlichen unterscheidet sich diese Form von Unterricht vor allem in sprachlicher Hinsicht von herkömmlichem Unterricht: Anstatt in der üblichen Schulsprache, die den meisten Schüler:innen wie auch den Lehrpersonen vertraut ist und deren Aufbau in der Regel schon weit fortgeschritten ist, findet der Unterricht in einer Immersionssprache statt, die weit weniger gut beherrscht wird. Dass sich die Sprachwissenschaft,<sup>29</sup> aber auch andere Fachbereiche wie etwa die Erziehungswissenschaften oder Arbeiten mit psychologischer oder soziologischer Ausrichtung mit verschiedenen Aspekten von Sprache im Zusammenhang mit zweisprachigem Unterricht befassen, ist deshalb wenig erstaunlich.

Im Rahmen der vorliegenden Literaturanalyse wurden bezüglich Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht die

drei folgenden Fragenkomplexe definiert:

1. Welche Resultate zeigen Studien, die sich mit dem Sprachgebrauch im zweisprachigen Unterricht beschäftigen?
2. Welche Sprachstandsmessungen sind in Evaluationsprojekten durchgeführt worden?
3. Was ist über die sprachliche Entwicklung in der lokalen Schulsprache bekannt?

Nach einigen Vorbemerkungen werden die Resultate der Auswertung in den Teilkapiteln 3.2–3.4 zusammengefasst und jeweils mit einem kritischen Fazit abgeschlossen.

#### *Beschreibung des Sprachgebrauchs*

Sprache spielt in jedem Unterricht eine wichtige Rolle. Bezeichnend für den zweisprachigen Unterricht ist die Tatsache, dass der Sachfachunterricht<sup>30</sup> in einer Sprache erfolgt, die bei den Schüler:innen noch im Aufbau ist: Sowohl das Verständnis als auch der Ausdruck fällt den meisten schwerer als in der Schulsprache. In den meisten Lehrgängen geht dem eigentlichen zweisprachigen Unter-

29 Unter den verschiedenen Teilbereichen der Linguistik ist vor allem die Angewandte Linguistik zu nennen, die sich – ebenso wie der Zweisprachige Unterricht im modernen Sinn – in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sehr stark entwickelt hat.

30 Im Französischen ist oft von DNL (*disciplines non linguistiques*, „Nicht-Sprachfächer“, gedeutet auch als *disciplines notoirement linguistiques*, „offenkundige Sprachfächer“) oder von DdNL (*disciplines dites non linguistiques*, „sogenannte Nicht-Sprachfächer“, vgl. Gajo, 2007a; 2009b) die Rede, wobei dadurch ausgedrückt werden soll, dass in Sachfächern Sprache sehr wohl eine wichtige Rolle spielt, obwohl sie nicht als solche unterrichtet wird.

richt ein fremdsprachlicher Unterricht in der Zielsprache voraus, doch manche Lehrgänge beginnen zeitgleich mit dem Fremdsprachenunterricht (z.B. Hodel, 2017) oder gehen diesem gar voraus (vgl. das Neuenburger PRIMA-Projekt, in dem der zweisprachige Unterricht im ersten HarmoS-Jahr beginnt, der schulische Deutschunterricht erst vier Jahre später).

Dass dem Sprachgebrauch in vielen Studien zum zweisprachigen Unterricht viel Beachtung geschenkt wird, erstaunt nicht, denn dabei stehen gleich mehrere Elemente im Fokus: der Gebrauch der verschiedenen vorhandenen Sprachen im Unterricht (durch die verschiedenen am Unterricht beteiligten Personen), die Rolle und Funktion der Sprache im Sachfachunterricht, verschiedene Aushandlungs- und Regulationsprozesse beim Sprechen, einzelne Sprachhandlungen wie Erklären, Definieren, Anleiten oder Zusammenfassen – und vieles mehr. Kaum je geht es in Studien zum zweisprachigen Unterricht um den begleitenden Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache selbst: vermutlich, weil davon ausgegangen wird, dass er sich nicht wesentlich von demjenigen in regulären Klassen unterscheidet.<sup>31</sup>

#### *Beobachtete Sprachen*

Die meisten Arbeiten, die sich in der Schweiz im Kontext des zweisprachigen Unterrichts mit Sprache beschäftigen, befassen sich mit dem Gebrauch und der Beherrschung der jeweiligen Immersionssprache(n). In manchen Studien werden aber auch andere Sprachen berücksichtigt:

- die jeweilige(n) Schulsprachen (bzw. in zweisprachigen Gegenden Partnersprachen), d. h. die Sprache(n), in der üblicherweise der Schulunterricht abgehalten wird (→Kap. 3.4);
- andere Erstsprachen der Lernenden (sofern diese von der Schulsprache abweichen);
- weitere schulische gelernte Fremdsprachen;
- sowie zusätzliche Sprachen aus dem Repertoire der Lehrpersonen oder der Klasse.

Diese Sprachen können unabhängig voneinander betrachtet werden, aber auch im Zusammenspiel, wobei sich unterschiedliche Konfigurationen von Sprachgebrauch und Sprachwechseln zeigen. Im schweizerischen Kontext werden Sprachmischungen von der Forschungsseite grundsätzlich meist positiv beurteilt, auch wenn viele Modelle des zweisprachigen Unterrichts grundsätzlich einsprachig (in der Zielsprache) ausgerichtet sind: Dahinter steht oft der Gedanke, dass der Einsatz verschiedener Sprachen zusätzliche Perspektivierungen und den Lernenden eine breitere Palette von Möglichkeiten bietet, um sich zu verständigen und mit Schwierigkeiten umzugehen (→Kap. 3.2.6, →3.2.7).

#### *Methoden*

Zur Frage, wie Sprache im zweisprachigen Unterricht gebraucht wird und wie sich der Sprachstand in der Immersionssprache – aber auch in der Schulsprache und allenfalls in an-

31 Auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht wird der Sprachgebrauch wissenschaftlich untersucht: Dabei kommen weitgehend gleiche Methoden und Forschungsfragen zum Einsatz wie in Studien zum zweisprachigen Unterricht.

deren (Erst-)Sprachen der Schüler:innen – entwickelt, gibt es eine beträchtliche Anzahl von Studien, die ganz unterschiedliche Aspekte des Sprachgebrauchs, der Sprachverwendung und des erreichten Sprachniveaus beleuchten.

Sprachgebrauch und Sprachstand beziehen sich wechselseitig aufeinander; in der Forschung werden die beiden Aspekte jedoch nur selten gleichzeitig erhoben – und wenn ja, nicht mit denselben Methoden. Sprache wird unablässig und in ganz unterschiedlichen Formen und Kontexten verwendet, der Gebrauch kann indes meist nur punktuell erhoben werden. Zudem ist Sprachhandeln multidimensional und oft auch interaktiv und multimodal: Arbeiten in diesem Bereich tendieren dazu, diese Vielschichtigkeit aufzuzeigen, ohne sie indes quantifizieren zu können. Anders sieht es bei einer Sprachstandserhebung aus: Damit sie objektive, zuverlässige und valide Ergebnisse liefert, müssen geeignete Testinstrumente gefunden werden, welche die Vielfalt des Sprachgebrauchs zwar einschränken, dafür aber genauere Ergebnisse liefern. Dazu eignen sich quantitative Instrumente am besten.

Um den schulischen Sprachgebrauch zu beschreiben, muss er dokumentiert werden.

Dies geschieht meistens in Form von Ton- und manchmal auch Videoaufnahmen. Wo solche nicht möglich sind, werden mitunter auch Aussagen über den Sprachgebrauch in Fragebögen oder Gesprächen festgehalten, die allerdings mit Vorsicht zu genießen sind, da es Sprachbenützer:innen nicht leicht fällt, objektive Aussagen über den eigenen Sprachgebrauch zu treffen.

Unterrichtsaufnahmen müssen vor einer Auswertung in der Regel transkribiert und oft auch annotiert werden, was mit viel Aufwand verbunden ist: Jede Minute einer Audio-Aufnahme benötigt ein Mehrfaches an Zeit für die Aufbereitung. Wenn neben dem Gesprochenen auch weitere Parameter annotiert werden sollen, sind die Arbeiten für die Datenaufbereitung umso bedeutender. Ein solcher Aufwand kann nur für wenig Sprachmaterial getätigt werden. Trotz (oder manchmal gerade wegen) dieses Aufwands werden Unterrichtsbeobachtungen in verschiedenen Disziplinen<sup>32</sup> durchgeführt – und eignen sich für studentische, aber auch für grössere akademische Arbeiten,<sup>33</sup> Sammelbände (z.B. Dalton-Puffer, Nikula & Smit (ed.), 2011) bis hin zu mehrjährigen Forschungsprojekten.<sup>34</sup>

Ob es sich um die Beobachtung des Sprachgebrauchs oder um die Erhebung eines

32 In der Projektbibliografie vertreten sind vor allem konversations-, interaktions- und diskursanalytische Arbeiten aus den Erziehungswissenschaften und der Angewandten Linguistik.

33 So sind im Zusammenhang mit der Beschreibung der Sprach- und Sachfacharbeit im zweisprachigen Unterricht einige Dissertationen entstanden, z. B. Borel (2012), Buser (2020), Freytag Lauer (2022), Fujii (in Vorbereitung), Jenny (2021), Ross (2018), Steffen (2013), Vuksanović (2018) und Zaugg (2017).

34 Zu den Projekten vgl. im Begleitband Kap. 2, beispielsweise die Nationalen Forschungsprogramme NFP 33 und 56 (Gajo & Berthoud, 2008; Näf & Elmiger, 2008); das Projekt *Dylan* (Berthoud, Grin & Lüdi, 2013; Berthoud, Gradoux & Steffen, 2011), *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: Séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire*; Gajo et al., 2020) sowie mehrere Arbeiten im Zusammenhang mit Lehrgängen wie *FIBi* (Biel-Bienne) oder *PRIMA* (Neuenburg). In den letzten Jahren ist der Frage, welche forschungsethischen Fragen sich bei der Forschung an und mit Menschen stellen, immer mehr Gewicht beigemessen worden. Dies hat dazu geführt, dass der Zugang zu Schulen und zum schulischen Unterricht immer schwerer geworden ist. Ob sich dies in Zukunft nachteilig auf die Forschung zum zweisprachigen Unterricht auswirken wird, kann derzeit noch nicht beurteilt werden.

Sprachstands handelt: Bei der Interpretation der Resultate sollte bedacht werden, dass sich ein im Aufbau befindendes Sprachsystem (die sogenannte Interimsprache) dynamisch – und nicht immer linear – entwickelt und dass eine punktuelle Erhebung immer nur bedingt aussagekräftig ist, da sich etwa Phasen des Aufbaus mit solchen der Stagnation oder gar des vorübergehenden Rückschritts abwechseln können.

### 3.2 Beschreibung des Sprachgebrauchs

Im Folgenden soll die Forschungsliteratur aus der Schweiz zusammengefasst werden, obwohl dies aufgrund der Fülle von Projekten und wissenschaftlichen Arbeiten nur eingeschränkt möglich ist. Studien zum Sprachgebrauch in zweisprachigen Unterrichtskontexten stammen – mit Ausnahme der Berufsschulen – aus allen Schulstufen.

#### 3.2.1 Allgemeines

Video- und Tonaufnahmen von schulischem Sprachgebrauch (üblicherweise Lektionen oder Teile davon) werden entweder in Bezug auf eine bereits definierte Forschungsfrage oder ergebnisoffen erstellt: Im Bereich der Gesprächsanalyse präzisiert sich das Interesse oft erst anhand des erhobenen Materials.

Werden in einem Projekt viele Aufnahmen getätigt, dann ist es kaum möglich, diese alle detailliert zu transkribieren, zu annotieren und auszuwerten. Häufiger kommt es vor, dass aufgrund einer ersten Auswertung interessante Stellen ausgewählt und detailliert

ausgewertet werden, und dies in Bezug auf relevante Phänomene wie Sprachwechsel, Konzeptualisierung und Erarbeitung von Wissensinhalten, Aushandlungsprozesse usw. Dieses qualitative Vorgehen ist einerseits aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes legitim: Oft eignen sich einzelne geschickt gewählte Ausschnitte gut, um sprachlich komplexe Phänomene zu illustrieren. Andererseits birgt es auch die Gefahr von bestimmten Verzerrungen:

- Ausgewählt und beschrieben werden tendenziell eher besonders aufschlussreiche Ausschnitte, welche gewissermassen die interessantesten Spezialfälle dokumentieren; die banalere Unterrichtswirklichkeit bleibt unerwähnt.
- Es werden eher Stellen dokumentiert, die Anlass zu vertieftem Sprachhandeln geben (besonders, wenn es erfolgreich oder auf interessante Weise eingesetzt wird) – und weniger solche, in denen dieses ausbleibt (wobei beispielsweise Unverständnis nicht erkannt und auch nicht aufgelöst wird).
- Es kommen eher sprechfreudige und/oder sprachlich versierte Lernende zu Wort; der Sprachgebrauch der wortkargeren bzw. weniger weit fortgeschrittenen Schüler:innen bleibt unbeachtet.
- Bei Partner- und Gruppenarbeiten kommen auch komplexe Dispositive (mit mehreren Mikrofonen und Kameras) an ihre Grenzen.

Allgemein sind somit qualitativ ausgerichtete Auswertungen von Unterrichtssequenzen oft dem Vorwurf einer gewissen „Rosinenpickerei“ ausgesetzt. Zwar illustrieren die aus-

gewählten Beispiele ein bestimmtes Phänomen gut und es lassen sich manchmal didaktische Hinweise für zweisprachigen Unterricht davon ableiten: Verallgemeinern oder gar quantifizieren lassen sich solche Einzelbeispiele jedoch meistens nicht.

### 3.2.2 Analysemodelle

Für die Beobachtung und Beschreibung der Sprache im bilingualen Unterricht wird oft Bezug auf Modelle genommen, die teilweise aus anderen Arbeiten übernommen werden, teilweise aber auch Resultate aus Studien zum zweisprachigen Unterricht sind. Sie dienen dazu, die Beobachtungen aus dem Unterricht genauer einzuordnen und die dabei beobachteten Phänomene präziser hervorzuheben. Im Folgenden werden einige Analysemodelle präsentiert, die in Arbeiten zum Sprachgebrauch im zweisprachigen Unterricht in der Schweiz häufig zur Anwendung gekommen sind.

#### **Untersuchungsebenen**

In interaktionistischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten wird oft zwischen verschiedenen Ebenen unterschieden, in denen Unterschiedliches zu beobachten ist, wobei zwischen Mikro- und Makro-Perspektive (und dazwischen manchmal auch einer Meso-Ebene) unterschieden wird (→ Tab. 6).

Arbeiten im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch im zweisprachigen Unterricht befassen sich mehrheitlich mit dem Sprachhandeln auf Meso- und Mikro-Ebene, wobei Lektionen bisweilen auch in Bezug auf didaktische oder Interaktionssequenzen (Schlemminger, 2004) untersucht werden.

#### **Ein- und Zwei-/Mehrsprachigkeit in endolingualen und exolingualen Situationen**

Aufbauend auf Arbeiten von Porquier (1994), Lüdi & Py (2013), Matthey (2003) u. a. wurde ein Modell entwickelt, das sich für Interaktionen in verschiedenen Kontexten eignet. Sprachliche Interaktionen finden in Bezug auf die eine Achse entweder (eher) einsprachig oder (eher) zwei/mehrsprachig statt – und sie sind in Bezug auf die andere Achse unterschiedlich symmetrisch, nämlich (eher) endolingual (mit geteiltem Repertoire) oder (eher) exolingual (mit unterschiedlichen Reper-toires). Herkömmlicher Fremdsprachenunterricht findet eher im exolingual-monolingualen Modus statt; der zweisprachige Unterricht im exolingual-zwei-/mehrsprachigen Modus, wobei sich in der Wirklichkeit natürlich viel differenziertere Ausprägungen zeigen (→ Tab. 7).

#### **Modelle des Sprach- und Sachfachunterrichts**

Gajo et al. (2020) haben diskursive Praktiken im schulischen Unterricht beobachtet, und zwar genauer die „Abgrenzung und die Schnittstellen zwischen zweisprachigem Unterricht und inhaltsorientiertem Sprachunterricht“ (2020: 32), wobei es nicht nur um zweisprachigen Unterricht im engeren Sinn geht, sondern auch um Unterricht, der schulisch eher dem Sprachenunterricht zuzuordnen ist. Sie postulieren, dass der Bezug zwischen Sprache und Inhalt in verschiedenen Unterrichtsformen unterschiedlich gestaltet wird: Der Unterricht kann sich einerseits eher auf Fachliches (*content-driven*) oder Sprachliches (*language-driven*) konzentrieren und andererseits kann sprachliches Wissen in Bezug auf die Sachfacharbeit oder unabhängig davon thematisiert werden. Je

nachdem ergeben sich unterschiedliche Konzeptualisierungen zwischen einem sprachlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ohne Fachbezug (1) und einem zweisprachigen Sachfachunterricht, der sowohl auf Fach- als auch auf Spracherwerb abzielt (2); andere Ausprägungen sind fachbezogene Unterrichtsformen, bei denen Sprachwissen integriert, d. h. im Einklang mit den curricularen Anforderungen (4) oder unabhängig davon (3) behandelt werden kann (→ Tab. 8).

In Bezug auf die für die Versprachlichung zur Verfügung stehenden Mittel unterscheidet Steffen (2019a: 21) zwischen einem einsprachigen und einem mehrsprachigen Ansatz (*approche monolingue* vs. *plurilingue*), der sich sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im Sachfachunterricht zeigen kann: Dies führt zu unterschiedlichen Gewichtungen der Unterrichtssprachen und zu verschiedenen Gebrauchsweisen wie z. B. zu Sprachwechseln (→ Tab. 9).

Die Forscherin erachtet den mehrsprachigen und integrierten Ansatz des zweisprachigen Sachfachunterrichts („*approche plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des DNL*“), bei dem sämtliche sprachlichen Ressourcen genutzt sowie zur Begriffsbildung und zum Wissensaufbau eingesetzt werden, als denjenigen, der am besten zum zweisprachigen Unterricht passt, auch wenn er noch wenig verbreitet ist:

La dernière perspective est celle qui apprécie la spécificité d'un enseignement bi-plurilingue, qui n'est ni un enseignement de L2, ni un enseignement en L2 de la DNL 'comme en L1' ou 'monolingue', ni même une simple addition des deux. Les pratiques guidées par cette perspective plurilingue et intégrée de

l'enseignement/apprentissage des savoirs peuvent réaliser le potentiel spécifique d'un enseignement bi-plurilingue en se servant des ressources bi-plurilingues à disposition dans la classe pour élaborer les savoirs de la DNL. (Steffen, 2019a: 21)

### 3.2.3 Konzeptuelle Bezüge zwischen Sprach- und Wissensarbeit

Die Sprach- und Sachfacharbeit sind im zweisprachigen Unterricht eng miteinander verknüpft. Im Verlauf der Zeit sind verschiedene Modelle entwickelt worden, die sich mit diesem Zusammenspiel befassen. In einer schon älteren Arbeit zeigen beispielsweise Johnson & Swain (1994) mittels einer zweiaxigen Matrix, welche Effekte die Vertrautheit bzw. Neuheit von einerseits sprachlichen und andererseits begrifflichen Elementen auf unterschiedliche Formen von zweisprachigem Unterricht haben, wobei sie vor allem zwischen früh und spät einsetzenden Modellen zweisprachigen Unterrichts unterscheiden, bei denen der Spracherwerb in der Zielsprache, aber auch der jeweilige Sachfachunterricht unterschiedlich weit fortgeschritten ist (→ Tab. 10).

#### **Konzeptualisierung verschiedener Formen von sprachlichem und fachlichem Wissen**

Auch in der Schweizer Forschung ist der sprachlichen Vermittlung von Sachfachwissen viel Bedeutung beigemessen worden, und zwar vor allem vonseiten der Sprachwissenschaft, aber auch anderer Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. die Arbeiten von Badertscher, 2005; 2009). Im Zentrum des Interesses stand dabei häufig die

Ebene	Zeit bzw. Untersuchungseinheit	Aktivitäten
Makro-Ebene	mehrere Lektionen (bzw. Tage bis Monate)	Unterrichtssequenzen, Unterricht während eines Semesters oder eines Jahres
Meso-Ebene	Minuten	Einzelktion oder Sequenzen einer Lektion; thematischer oder didaktischer Teil einer Lektion (Unterrichtssequenz, Aufgabe usw.)
Mikro-Ebene	Sekunden	Interaktionssequenzen (Aushandlung, Reparatur- oder Korrektursequenz usw.)

Tabelle 6: Untersuchungsebenen

	monolingualer Pol	zwei-/mehrsprachiger Pol
endolingualer Pol	(1) <i>zone endolingue-monolingue</i>	(2) <i>endolingue-bilingue</i>
exolingualer Pol	(3) <i>zone exolingue-monolingue</i>	(4) <i>exolingue-bilingue</i>

Tabelle 7: Ein- und Zwei-/Mehrsprachigkeit in endolingualen und exolingualen Situationen (Quelle: Steffen, 2013a: 66)

	Content-driven	Language-driven
Thematisierung von Sprachkenntnissen in Bezug auf die inhaltliche/fachliche Aufgabe	4) Sachfachunterricht aus integrierter Perspektive	2) Kontextualisierter Sprachunterricht
Thematisierung von sprachlichem Wissen ohne direkten Zusammenhang mit der inhaltlichen/fachlichen Aufgabe (sprachliche Aufgabe an sich)	3) Inhaltsorientierter Unterricht aus sprachlicher Perspektive	1) Dekontextualisierter Sprachunterricht

Tabelle 8: Beziehung zwischen Sprache und Inhalt aus der Perspektive der Unterrichtspraxis. (Quelle: Gajo et al., 2020: 48, Abbildung 2)

	einsprachiger Ansatz	mehrsprachiger Ansatz
Fremdsprachenunterricht	<i>approche monolingue et immersive de l'enseignement/apprentissage de L2</i>	<i>approche plurilingue de l'enseignement/apprentissage de L2</i>
Sachfachunterricht	<i>approche monolingue de l'enseignement des DNL</i>	<i>approche plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des DNL</i>

Tabelle 9: Ein-/mehrsprachiger Ansatz im Fremdsprachen- und Sachfachunterricht (Quelle: Steffen, 2019a: 21)

	begrifflich neu	begrifflich vertraut
sprachlich neu	(A) <i>conceptually new and linguistically new</i>	(C) <i>conceptually familiar and linguistically new</i>
sprachlich vertraut	(B) <i>conceptually new and linguistically familiar</i>	(D) <i>conceptually familiar and linguistically familiar</i>

Tabelle 10: Sprachliche vs. begriffliche Nähe/Vertrautheit (Quelle: Johnson & Swain, 1994: 212-213)

Konzeptualisierung verschiedener Formen von sprachlichem und fachlichem Wissen bzw. ihrer wechselseitigen Beeinflussung.

Gajo (2006; 2007a) hat aufgrund von Unterrichtsequenzen aus zahlreichen Projekten zum zweisprachigen Unterricht ein komplexes Modell erstellt, bei dem es um die Bezüge zwischen Wissen und Versprachlichung geht und das in vielen weiteren Arbeiten rezipiert und angewendet worden ist. Laut diesem Modell ist je nach Kontext Wissen unterschiedlich wichtig: Neben kontextuell relevantem Wissen (frz. *savoirs problématiques*) trifft man im Unterricht auch auf solches, das für den Kontext weniger wesentlich ist (*savoirs problématisés*). Zur Behebung von Problemen kann Sprache (als *discours*) einerseits als *médiation* zur Versprachlichung von Fachwissen (*savoirs*) dienen, andererseits aber auch metalinguistisch als *re-médiation* zur Vermittlung von sprachlichem Wissen.<sup>35</sup> Gajo unterscheidet in Bezug auf die Sachfacharbeit (frz. *pertinence pour le paradigme disciplinaire*) zwischen Bezügen, die

- für den Fachunterricht nicht unmittelbar wichtig (frz. *périphérique*)
- für die Festigung oder Erweiterung (*pro-*

*longement*) nützlich (frz. *utile*)

- oder für die Vermittlung des Sachfachs wesentlich (frz. *inscrit*) sind.

In Bezug auf die Sprache wird unterschieden zwischen Sprachwissen, das

- kommunikativ (aber nicht fachlich) prioritär ist (frz. *autonome*)
- für die Sachfacharbeit nicht unmittelbar relevant ist, aber im Zusammenhang damit vermittelt wird (frz. *compatible*) oder
- für die Vermittlung von Fachwissen unabdingbar ist (frz. *obligatoire*).

Dieses Modell ist weitgehend heuristisch konzipiert: Es dient dazu, in bestimmten Unterrichtsequenzen die Bedeutung von Wissensinhalten zu beschreiben und deren Versprachlichung und relative Gewichtung einzuordnen. Es ist in vielen Arbeiten mit Bezug auf unterschiedliche Sachfachinhalte illustriert worden (z. B. Gajo 2009a; 2009d; Gajo & Grobet, 2008; Borel, Grobet & Steffen, 2009; Grobet & Müller, 2011; Steffen, 2013b; Vuksanović, 2018; Jenny, 2021). Da es sich im Wesentlichen auf die sprachlichen Aspekte der Wissensarbeit bezieht, kann es den kon-

<sup>35</sup> In Gajo & Berthoud (2008: 7) geht es bei der Facharbeit darum, die inhaltliche Dichte zu konzeptualisieren (frz. *densité / conceptualisation*), während die Spracharbeit darum bemüht ist, die sprachliche Intransparenz zu klären (frz. *opacité / clarification*).

kreten Wissensaufbau in den Sachfächern (vgl. Forschungsfeld C) zwar im Kontext gut punktuell beleuchten, ihn aber nicht über einen gewissen Zeitraum hinweg beschreiben.

### Sättigung

An anderer Stelle haben Gajo & Grobet (2008; (éd.) 2011) ein Modell entwickelt, das sich an den chemischen Fachbegriff der *Sättigung* (frz. *saturation*) anlehnt: Ab einem bestimmten Punkt (der Sättigungsgrenze) ist ein gewisses Fassungsvermögen erreicht, was dazu führt, dass beispielsweise eine Substanz sich nicht mehr in einer anderen auflösen kann. Übertragen auf den zweisprachigen Unterricht bedeutet dies, dass auf der Wissensebene (frz. *saturation des savoirs*) und auf der sprachlichen Ebene (*complétude interactionnelle*) gewisse Grenzen bestehen. Theoretisch können Erklärungs- und Versprachlichungsprozesse ständig fortgesetzt und verfeinert werden; in der Realität sind dem jedoch Grenzen gesetzt. Sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler:innen wird ein Sättigungspunkt postuliert, bis zu dem die diskursive Aushandlung hilfreich und effizient ist und ab dem mehr sprachliche oder fachliche Verdeutlichung keinen weiteren Nutzen mehr bringt bzw. zu aufwändig wird.

Auch dieses Modell ist in der Schweizer Literatur vielfach rezipiert und quasi als „Lesehilfe“ für die Interpretation von sprachlichen Unterrichtsdaten eingesetzt worden (vgl. u. a. die zum vorherigen Modell genannten Arbeiten).

### 3.2.4 Verknüpfung von Sachfach- und Spracharbeit

Viele Arbeiten befassen sich mit dem, was zweisprachigen Unterricht im Kern ausmacht, nämlich die Tatsache, dass im Unterrichtsgespräch sowohl Sachfach- als auch Spracharbeit betrieben wird. Als sogenannte Bifokalisierung (fr. *bifocalisation*) wurde die Tatsache, dass in exolingualen Situationen der Fokus der Aufmerksamkeit wechseln kann, schon seit längerer Zeit thematisiert. Für Bange (1992) betrifft die Fokussierung namentlich die thematische und kommunikative Ebene:

On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. (Bange, 1992: 56)

Im zweisprachigen Unterricht erweitert sich das Spektrum der Aufmerksamkeit. Zu den wichtigsten Elementen gehören die folgenden:

- Fokus auf Sprache
- Fokus auf Inhalt
- Fokus auf Interaktion

Daneben spielen natürlich noch viele andere (z. B. soziale, psychologische, handlungsbezogene oder didaktische) Faktoren eine Rolle, auf welche die Aufmerksamkeit aller Beteiligten gerichtet sein kann; Filliettaz & Plazaola Giger (2004: 146) betrachten den (zweispra-

chigen) Unterricht als eine polyfokalisierte Aktivität (frz. *activité polyfocalisée*), bei der sich sprachliches Handeln auf ganz unterschiedliche Elemente von Interaktion beziehen kann.

Schliesslich kann der Fokus auch auf weiteren Aspekten des Unterrichts liegen, wobei manche unter dem Stichwort Multimodalität zusammengefasst werden können: Dies betrifft etwa die Verwendung von Tafelskizzen in zweisprachigen Lektionen (Pitsch, 2007) oder die vielfältigen didaktischen, interaktiven und wissensaushandelnden Prozesse bei der Arbeit mit Unterrichtsmaterial (vgl. bspw. Freytag Lauer, 2022, die diese Phänomene in Zusammenhang mit zweisprachigen Kurzformaten – sogenannten immersiven Inseln – erörtert hat).

### 3.2.5 Sprachwahl und Sprachwechsel im zweisprachigen Unterricht

Zweisprachiger Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass mindestens zwei Sprachen zur Kommunikation zur Verfügung stehen: die übliche Schulsprache sowie die Immersions- bzw. Partnersprache. Darüber hinaus befinden sich in teilweise kollektiven, teilweise individuellen Repertoires auch andere schulisch gelernte Fremdsprachen sowie eine ganze Reihe von anderen Sprachen.

Das Zusammenspiel, d. h. die Wahl und der Wechsel bzw. die Mischungen von Sprachen eines gemeinsamen zweisprachigen Repertoires werden schon seit langer Zeit in verschiedenen Kontexten untersucht (vgl. z. B. schon Weinrich, 1984) und haben zu verschiedenen Übersichten zum Thema Sprachwechsel und Sprachmischungen (frz. *alter-*

*nance codique*, engl. *code-switching*) geführt (vgl. z. B. Muysken, 2000, und MacSwan & Faltis (ed.), 2020). In neuerer Zeit wurde auch der Einbezug weiterer Sprachen bzw. Sprachvarietäten in schulischen Kontexten untersucht, teilweise unter anderen Begriffen wie *Languaging* oder *Translanguaging* (García & Wie, 2014; García, Johnson & Seltzer, 2016; Slavkov & Séror (éd.), 2019), verstanden als (im Unterricht zugelassener bzw. geförderter) „Gebrauch multilingualer und -modaler Diskurspraktiken“ (Bieri, 2019: 109).

In Schweizer Studien wurde das Thema Sprachgebrauch und Sprachwechsel in vielen Kontexten untersucht: Ross & Le Pape Racine (2015) zeigen etwa, wie im zweisprachigen Unterricht Sprachwechsel strategisch eingesetzt werden; Elmiger et al. (2010: 91-110), für welche Funktionen Schul- und Immersionssprache gebraucht werden. Codeswitching wurde beispielsweise von Schärer (2018) und Bieri (2019) für die Begriffsarbeit im Biologieunterricht oder unter strategischen Gesichtspunkten von Ross (2018) untersucht. Buser (2020) hat sich mit der Verwendung der verfügbaren Sprachen auf Primarstufe beschäftigt. In ihrem Fazit hält sie fest:

FiBi students translanguange in order to mediate understandings, to co-construct meaning, to include and to exclude when telling a story. They thus manage to express their thoughts despite a lack of lexical items for example. (Buser, 2020: 196)

Mit der Wahrnehmung von Sprachwechseln durch Lehrpersonen haben sich Matthey & Moore (1997) auseinandergesetzt; Näf (2010) und Schlemminger (2006a) mit dem Rückgriff auf die Erst- bzw. Schulsprache bei verschie-

denen sprachlichen Aushandlungsprozessen.

In verschiedenen Arbeiten ging es um Sprachwechsel auf Makro-, Meso- und Mikroebene (z. B. Steffen, 2013b; Gajo & Steffen, 2015; Steffen & Freytag Lauer, 2021; Freytag Lauer, 2022), wobei sich gewisse Tendenzen zeigen. Auf der Makro-Ebene werden Sprachen gezielt und (schul)politisch bewusst eingesetzt: So werden beispielsweise im zweisprachigen Unterricht den Sprachen bestimmte Funktionen, Fächer und Ziele zugeordnet: „La macro-alternance est relative au choix institutionnel. Elle est donc prévue et pensée en amont de l’enseignement et de l’interaction“ (Freytag Lauer, 2022: 159). Je kleinschrittiger die Analyseebene wird, desto mehr variieren Sprachwahl und Sprachwechsel in Bezug auf unterschiedliche Parameter. Auf der Meso-Ebene (z. B. beim Wechsel verschiedener Interaktionsformen) wird der Sprachwechsel von den Lehrpersonen noch oft bewusst und strukturierend eingesetzt:

il permet de marquer et rendre reconnaissable le passage à une autre activité (même si cette activité se déroule autour du même objet de négociation), ainsi que de diversifier les traitements (changement, complexification et contextualisation de l’objet, abstraite ou dans un réseau de connaissances). (Müller & Pantet, 2008: 122)

Auf der Mikro-Ebene zeigt sich die grösste spontane Variation: Codeswitching gehört – teils bewusst, teils unbewusst – zum Repertoire der Mittel, die für die Versprachlichung

von Fachinhalten, aber auch zur Problematierung und zur Problemlösung zur Verfügung stehen, sozusagen als

ressource pour l’organisation d’activités autour d’objets de connaissance spécifiques, cette organisation touchant non seulement le niveau de la langue mais aussi le niveau conceptuel [...] et stratégique. (Müller & Pantet, 2008: 121)

In der Forschung werden Fragen der Sprachenwahl und des Sprachenwechsels nicht nur deskriptiv behandelt. Verschiedene Stimmen (z. B. Duverger, 2021) regen dazu an, sie für den zweisprachigen Unterricht zu didaktisieren.<sup>36</sup> So beispielsweise auch Freytag Lauer:

Depuis environ une vingtaine d’années, diverses recherches [...] et des ouvrages à destination des (futurs) enseignants en classe bilingue [...] plaident plus ou moins explicitement pour une didactisation des alternances dans l’enseignement bilingue à l’école obligatoire (primaire et secondaire 1) ou [...] pour mettre en œuvre une didactique de l’alternance ; c’est-à-dire une didactique qui utilise les langues et joue sur leur contrastivité et leur distance comme étant des ressorts didactiques au service des apprentissages.<sup>37</sup> (2022: 166)

36 Vgl. auch Castellotti (1997), die Ähnliches für den Fremdsprachenunterricht vorschlägt.

37 Vgl. dazu die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kap. 2.2.6), die ebenfalls auf einen bewussten Einsatz sämtlicher sprachlichen Ressourcen abzielt.

### 3.2.6 Reparatur-, Klärungs- und Kommentarsequenzen

Ähnlich wie im (Fremd-)Sprachenunterricht wird Sprache auch im zweisprachigen Unterricht immer wieder dazu eingesetzt, Kommunikation zu gliedern und dabei auftretende kommunikative Schwierigkeiten zu klären oder die fachliche Kommunikation durch kommentierende Sequenzen zu bereichern – dies mit dem Bestreben, potenziell konfliktuelle Sequenzen (frz. *séquences potentiellement conflictuelles*, Elmiger, 2009: 153)<sup>38</sup> zu vermeiden, d. h. Stellen, an denen das sprachliche oder fachliche Verständnis gefährdet ist. Je nach Zeitpunkt werden solche Stellen antizipiert (in der Regel durch die Lehrperson, die Verständnisschwierigkeiten voraussieht und bereinigt, bevor sie zum Problem werden) oder dann aber nach dem Auftauchen eines Problems (eine fehlerhafte Äusserung oder eine sprachliche bzw. fachliche Schwierigkeit) geklärt.

In diskursiver Hinsicht zeigen sich solche Äusserungen oft in Form von metadiskursiven Sequenzen, die einen anderen – eher didaktisch, fachlich oder inhaltlich ausgerichteten – Handlungsablauf unterbrechen.

Dabei geht es insbesondere um folgende Phänomene, für die nur einzelne Arbeiten erwähnt werden:<sup>39</sup>

- allgemeine metadiskursive Aushandlungen (Grobet & Vuksanović, 2019);
- Definitionen: Pantet & Grobet (2011) zeigen beispielsweise die alternierende

Fokalisierung auf Sprache und Konzeptuelles/Inhaltliches, wobei die zweisprachige Behandlung zu einer zusätzlichen konzeptuellen Bereicherung führt;

- Fachsprache, Fachterminologie (Bieri, 2019), Begriffsbildung sowie konzeptuelle Netze (Grobet & Müller, 2011; Grobet & Vuksanović, 2017a; 2017b);
- Erklärungen (im Fremdsprachenunterricht: Fasel Lauzon, 2014);
- Umformulierungen (Steffen & Borel (éd.), 2011);
- Wiederholungen von behandeltem Stoff zu Beginn einer Lektion (Gajo & Berthoud, 2008: 11 f.);
- Korrekturen und Feedback (Dalton-Puffer, 2007: 205 ff.; Hornung, 2006).

Insgesamt zeigen diese Arbeiten, mit welchen sprachlichen und anderen semiotischen Mitteln eine Reihe von anspruchsvollen Sprachhandlungen bewältigt werden, bei denen es unter anderem darum geht, anfänglich „Undurchsichtiges“ in der Sprache verständlich zu machen. Gajo (2003: 55) spricht in diesem Zusammenhang von „désopacification“ (Transparentmachung). Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht oft die Begriffsarbeit, deren Bedeutung als zentral hervorgehoben wird:

Les séquences de conceptualisation sont des lieux d’intégration des enjeux linguistiques et disciplinaires pour l’enseignement bilingue. Les activités de conceptualisation sont en particulier centrales au sein des différentes DdNL. (Freytag Lauer, 2022: 181)

38 Hierbei handelt es sich um eine Erweiterung des Konzepts der *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

39 Für eine Übersicht vgl. Dalton-Puffer (2007), in der auch weitere Bereiche behandelt werden: Fragen (93 ff.), Erklärungen (139 ff.), Hypothesen und Voraussagen (159 ff.), Höflichkeit (173 ff.).

Aber auch sonst wird der Spracharbeit viel Bedeutung beigemessen, da dadurch auch fachliche Klärung erreicht werden kann:

Ces réseaux conceptuels multiplient les occasions d'apprentissage, laissant espérer un gain au niveau de la clarification des notions, effet positif qui a pu être relevé dans les propos tenus par les participants. (Grobet & Müller, 2011 : 67)

### 3.2.7 Sprachlern- und Kommunikationsstrategien

Im heutigen Fremdsprachenunterricht spielen Strategien eine wichtige Rolle, da sie die Lernenden dazu befähigen sollen, ihre Ziele selbstständig zu erreichen. Unter einer Strategie verstehen wir den gezielten Einsatz von Techniken und Methoden für das Sprachenlernen oder den Sprachgebrauch durch Sprachler-

nende (bzw. für den Unterricht, durch Lehrpersonen). Die Förderung von Strategien gehört schon seit längerer Zeit zu den Zielen des fremdsprachlichen Unterrichts (Mißler, 1999). Sie zielen darauf ab, hilfreiche kognitive, metakognitive, sozioaffektive oder problemlösende Prozesse bewusst zu machen, sie einzuüben und sie zu automatisieren.

Bezüglich der Lernenden können Strategien unterteilt werden in Lernstrategien (und -techniken) (z. B. Metzger & Schuster, 2020) und Sprachverwendungs- oder Kommunikationsstrategien (Sprech-, Hör-, Schreib- und Lesestrategien). Bei den Lehrpersonen geht es vor allem um Unterrichts- und Kommunikationsstrategien (vgl. Richoz Bors, Thurnherr & Etienne-Tomasini, 2008, zu den Strategien künftiger Lehrpersonen in Ausbildung). Ross & Le Pape Racine (2015) haben beispielsweise eine „Klassifikation der Kommunikationsstrategien“ tabellarisch folgendermassen zusammengefasst:

Verzögerungsstrategien	Themenwechsel ignorieren, Füllwörter/Warten
Sprachwechselstrategien	Beharren auf der L1, Sprachwechsel ( <i>Code-Switching</i> )
Imitationsstrategien	Nachahmung
Erschliessungsstrategien	Zustimmung/Verneinung, Fragen erraten, Aufgabenstellung erraten
Kooperationsstrategien	Bitte um Hilfestellung, Bitte um Übersetzung, Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung, Verständigungskontrolle
Abrufungsstrategien	Anwenden von <i>chunks</i>
Nonverbale Strategien	Mimik, Gestik, Geräusche
Paraphrastische Strategien	Umschreibung, Transfers innerhalb der Sprache und zwischen den Sprachen

Tabelle 11: Kommunikationsstrategien (Quelle: Ross & Le Pape Racine, 2015: 95)

In der Forschung zum zweisprachigen Unterricht spielen Strategien eine wichtige Rolle (vgl. z. B. Wolff, 2009); in Schweizer Studien untersucht wurden Kommunikationsstrategien beispielsweise in Straub, 2011; 2014; Ross, 2014; 2015a; 2015b; 2018; Ross & Le Pape Racine, 2015; Verstehensstrategien in Viret, 2012). Problemlösungsstrategien wurden auch im Projekt *Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht* (MG) (Lambelet & Mauron, 2015a; 2015b) untersucht: Es handelt sich dabei um einen Spezialfall des zwei-/mehrsprachigen Lernens, nämlich um die Didaktik der Interkomprehension, bei der Fachinhalte in gleich mehreren Zielsprachen derselben Sprachenfamilie bearbeitet werden.

Strategien können im herkömmlichen Fremdsprachen- wie auch im zweisprachigen Unterricht bewusstgemacht und eingeübt werden:

Die Lehrperson kann das Bewusstsein über die gebrauchten Kommunikationsstrategien bei den SchülerInnen im Immersions- und Fremdsprachenunterricht grundlegend fördern. (Straub, 2014: 47)

Inwiefern und in welchem Masse sie allerdings den Sprachgebrauch und das Sprachenlernen tatsächlich verbessern, lässt sich anhand der bisherigen, in der Regel qualitativ ausgelegten Forschung meist nicht beurteilen. Ross (2017: 315 ff.) stellt im Bieler *FiBi*-Projekt fest, dass die Kommunikationsstrategien im Verlauf der Jahre komplexer und umfassender werden und häufiger und bewusster angewendet werden. Die quantitative Auswertung hat grosse Unterschiede zwischen verschiedenen Formen von Strategien aufgezeigt: Weitaus am häufigsten kamen nonverbale und paraverbale Strategien zum Einsatz, gefolgt von Sprachwechselstrate-

gien (Ross, 2017: 321); sie beruhen allerdings auf einem kleinen Sample von acht Schüler:innen.

### 3.2.8 Fazit

In der Forschungsliteratur befassen sich viele Arbeiten mit dem Sprachgebrauch im zweisprachigen Unterricht. Grundsätzlich kann ein positives Fazit gezogen werden: Bei der sprachlichen Auseinandersetzung mit einem Sachfach zeigt sich, welche reichhaltige Facetten schulische Spracharbeit abdeckt und wie eng sie mit der fachlichen Auseinandersetzung verknüpft ist. Es lässt sich gut beobachten, wie die mehrsprachigen Ressourcen dazu eingesetzt werden, um den Sachfachunterricht anzureichern: sei es auf der Ebene der Interaktion, der Besprechung und Klärung von Konzepten oder der Erarbeitung von Kommunikations- und Lernstrategien. Dabei wird vor allem deutlich, in welchen vielfältigen Formen Sprache in der Schule präsent ist und welche Ressourcen die Zwei- und Mehrsprachigkeit für verschiedene Formen der Perspektivierung bietet, die in einem einsprachigen Setting nicht unbedingt zur Verfügung stehen.

Die zumeist qualitativ ausgerichtete Forschung zum Thema Sprachgebrauch hat spezifische Eigenheiten des zweisprachigen Unterrichts in etlichen Studien dokumentiert; aus der Forschung sind auch einige Modelle hervorgegangen, welche es erlauben, die Wissensarbeit sowie den Sprachgebrauch konzeptionell präziser zu fassen.

Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass die Einordnung der Resultate nicht leicht fällt: Zum einen stammen viele Beispiele zwar aus bestimmten Sachfä-

chern, doch aus den beobachteten Sequenzen lässt sich in der Regel keine konkrete Verbindung herstellen zwischen Sprach-Sachfacharbeit im Kontext und den jeweiligen sprachlichen und fachlichen Zielen des Unterrichts (vgl. dazu auch → Kap. 4 zum Sachfachlernen). Die Spracharbeit trägt unbestreitbar wesentlich zum Wissenserwerb bei – in welchem Ausmass dies in bestimmten interaktiven Sequenzen tatsächlich geschieht, bleibt bei qualitativen Studien indes meistens offen. Weiter ist zu berücksichtigen, dass in solchen Studien die meiste Spracharbeit nicht analysiert wird – auch wenn Daten dafür vorlägen. Besprochen und detailliert beschrieben werden jeweils Einzelbeispiele, die sich besonders gut eignen, um ein bestimmtes Phänomen zu illustrieren. Wie repräsentativ sie für den Unterricht sind, sollte deshalb durch umfangreichere quantitative Studien eruiert werden.

### 3.3 Sprachstandsmessungen in der Zielsprache

#### 3.3.1 Allgemeines

Dass in einem schulischen Modell, bei dem eine Fremdsprache wesentlich intensiver und in viel mehr konkreten Kommunikationssituationen verwendet wird als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, zu besseren Ergebnissen führt, ist zu erwarten. Wie gross

ist allerdings der zusätzliche Gewinn – und welche sprachlichen Aktivitäten betrifft er? Dazu sind in der Forschung eine Vielzahl von qualitativen wie auch quantitativen Aussagen gemacht worden; im Zentrum stehen in diesem Kapitel vor allem quantitative Resultate.

Über die alleinige Beobachtung des Sprachgebrauchs können nur bedingt Aussagen darüber gemacht werden, wie gut Immersionsschüler:innen die Zielsprache<sup>40</sup> beherrschen. Deshalb sind in verschiedenen Projekten sogenannte Sprachstandsmessungen vorgenommen worden, die entweder eine absolute Aussage über den erreichten Sprachstand (etwa in Form von GER-Niveaus) oder eine relative Einschätzung (beispielsweise als Vergleich der Resultate zweier Gruppen mit Hilfe eines nichtkalibrierten Tests) erlauben.

Eine Sprachstandsmessung wird typischerweise zu festgelegten Zeitpunkten durchgeführt, etwa zu Beginn oder am Ende eines Semesters, eines Schuljahres oder eines Lehrgangs. Als einzelne Erhebung am Ende eines Lehrgangs erlaubt sie es zu bestimmen, welcher Sprachstand bisher erreicht worden ist. Wird der Sprachstand auch schon zu Beginn des bilingualen Unterrichts erhoben – idealerweise in zweisprachigen Klassen, aber auch in regulären Klassen, die als Kontrollgruppen fungieren –, dann bietet das zwei Vorteile: Zum einen kann der Zuwachs während des zweisprachigen Unterrichts besser abgeschätzt werden, und zum anderen werden allfällige Selektionseffekte

40 Im Fokus der Literaturübersicht stand die Schweiz, die sich durch ihre Diglossiesituation (Matthey & Elmiger (éd.), 2020; Jaspers, 2017) auszeichnet. Diese stand allerdings in der Regel nicht im Vordergrund. Wenn es um Deutsch als Immersionssprache geht und dabei Deutschweizer:innen beteiligt sind (etwa als Sachfachlehrperson), dann sind auch dialektale Phänomene zu beobachten. In der Hauptsache geht es aber um den Gebrauch und den Erwerb der hochdeutschen Standardsprache.

sichtbar: In vielen Fällen ist der Besuch eines zweisprachigen Lehrgangs von gewissen Bedingungen (z. B. Mindestnoten in Sprachfächern) abhängig (äussere Selektion), und allgemein wählen eher diejenigen Schüler:innen einen zweisprachigen Lehrgang, die leistungsbereit sind und sich eine sprachliche Herausforderung zutrauen (innere Selektion).

Sprachstandsmessungen können verschiedene Sprachen betreffen. In den meisten Fällen geht es dabei um die Immersionssprache, manchmal auch um die jeweilige(n) Schulsprache(n) und eher selten um andere schulisch gelernte Sprachen.<sup>41</sup> Im Zentrum der folgenden Auswertung stehen die beiden ersten Fälle, wobei die Ergebnisse für die Immersionssprachen in diesem Teilkapitel und diejenigen für die Schulsprache(n) im folgenden Teilkapitel zusammengefasst und erörtert werden.

Nicht nur die Immersionsforschung interessiert sich für den schulisch erworbenen Sprachstand: Auch für andere Forschungsbereiche ist er relevant, z. B. für den herkömmlichen schulischen Fremdsprachenunterricht, weshalb die Forschungsfragen und Methoden oft übereinstimmen. Dabei zeigen sich dieselben grundsätzlichen methodischen Schwierigkeiten, die im Folgenden kurz besprochen werden sollen.

#### 3.3.2 Erfassung des Sprachstands

Die Erhebung des Sprachstands ist keine triviale Aufgabe. Idealerweise sollte ein Sprach-

test verschiedene Qualitätsmerkmale erfüllen. Zu den klassischen Merkmalen gehören die Objektivität, die Zuverlässigkeit und die Validität. Eine objektive Messung soll subjektive Elemente so gut wie möglich ausschliessen, während ein zuverlässiger Test zu verschiedenen Zeitpunkten dasselbe Resultat liefern sollte. Beides ist im schulischen Kontext nicht leicht zu erfüllen: Objektivität ist bei schriftlichen Tests viel leichter zu erreichen als bei mündlichen, und da sich die Lernenden stetig weiterentwickeln, ist die reine Wiederholung desselben Tests normalerweise nicht sinnvoll.

Das am schwierigsten zu erfüllende Kriterium ist wohl die Validität: Sie betrifft die Frage, ob ein Test tatsächlich das misst, was er messen soll. Was ist beim Sprachenunterricht damit gemeint? Im heutigen Sprachenunterricht werden ganz unterschiedliche Ziele aufgeführt, für das Gymnasium zum Beispiel:

- eine aktive Sprachverwendung mündlich und schriftlich, produktiv, rezeptiv, und interaktiv;
- verschiedene Formen von sprachlicher Mediation (z. B. lesen und sich Notizen machen, ein Gespräch zusammenfassen – mit oder ohne Sprachwechsel);
- Wortschatzerwerb und Grammatikwissen (Sprachmittel);
- Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten (v. a. Literatur);
- Erwerb von Strategien für das Sprachenlernen und für den Sprachgebrauch;
- usw.

41 Einzelne Resultate dazu finden sich in Brohy (2001a) zum Französischen im romanisch-deutschen Lehrgang in Samedan; Elmiger & Brohy (2007), Elmiger (2008c) zum Deutschen in einem französisch-englischen Lehrgang in Neuenburg sowie in Matthey (1997) ebenfalls zum Deutschen in einem französisch-italienischen Lehrgang in La Chaux-de-Fonds. Im Rahmen der vorliegenden Literaturübersicht werden sie inhaltlich nicht berücksichtigt.

Im Zentrum eines kommunikativen Sprachunterrichts stehen vor allem die ersten beiden Punkte. Traditionell sind auch Sprachmittel im schulischen Sprachunterricht stark verankert: Sie werden ebenfalls oft getestet.

Um sprachliche Leistungen von Fremdsprachenlernenden valide zu beurteilen, braucht es ein Kompetenzmodell, das es erlaubt, nicht nur relative Aussagen zu machen – etwa zu Unterschieden zwischen Klassen –, sondern die Lernenden auch in Bezug auf Referenzwerte einzuschätzen. Ein solches liegt seit Anfang des Jahrhunderts mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat, 2001<sup>42</sup>) vor. Ab der zweiten Hälfte der 2000er-Jahre beziehen sich Sprachstandsmessungen regelmässig auf GER-Niveaus und auch Test-Items können in Bezug auf die Niveaus ge-eicht werden (Alderson et al., 2004), was allerdings mit viel Aufwand verbunden ist und im schulischen Kontext selten gemacht wird.

### Testinstrumente

Im Bereich des Sprachenlernens haben Tests unterschiedliche Formate und Funktionen. So werden im schulischen Bereich etwa andere Testformate eingesetzt als etwa in der Forschung (Näf, 2009c). Typisch für schulische Prüfungen sind Formate, die sich thematisch, lexikalisch, grammatisch oder in anderer Form auf den behandelten Stoff beziehen: Resultate werden in Form von Noten bekannt gegeben; wie einzelne Teile eines Exams bestanden worden sind, spielt in der Regel keine

grosse Rolle. In vielen Kantonen gibt es auch Referenzprüfungen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten (etwa gegen Ende einer Schulstufe) von allen Schüler:innen abgelegt werden. Sie beziehen sich indes eher auf die verwendeten Lehrmittel bzw. auf die Lehrpläne als auf die anvisierten Niveaustufen.

In modernen Sprachkompetenztests<sup>43</sup> ist dies anders: Hier wird – etwa mit Hilfe des Rasch-Modells – jedem einzelnen Test-Item eine Niveaustufe und auch eine Schwierigkeit zugeordnet, was mit viel statistischer Arbeit verbunden ist, die einzelnen Lehrpersonen und kleineren Forschungsprojekten nicht zugemutet werden kann.

Im Rahmen von Forschungsprojekten, die sich mit Sprachstandsmessungen befassen, kommen ganz unterschiedliche Instrumente und Indikatoren zum Einsatz – oder werden eigens dafür entwickelt (vgl. Massler, Stotz & Queisser, 2014, für den CLIL-Unterricht auf Primarschulstufe). Die meisten beurteilen die Lernenden von aussen; daneben (oder zusätzlich) können auch Selbstbeurteilungen eine Einschätzung darüber geben, wie die Schüler:innen ihren Sprachstand beurteilen.

42 Vgl. Trim et al. (2001). Der neue Begleitband zum GER (ab 2017 als Vorversion veröffentlicht; deutsche Fassung: Europarat, 2020) ist bislang noch kaum in die untersuchten Texte eingeflossen.

43 Vgl. zur Testentwicklung: ALTE (2011; 2020), Green (2014); zur computerbasierten Erfassung von Fremdsprachenkompetenzen Lenz et al. (2019); allgemein zum zweisprachigen Unterricht auch Gajo, Luscher & Serra (2013).

Instrument/Indikator	Vorteile	Nachteile
schulische Prüfungen, Schulnoten	einfache Handhabung; Verfügbarkeit	unterschiedliche geprüfte Inhalte; schlechte Vergleichbarkeit von Noten; kein Bezug zu Niveaustufen
kantonale Referenzprüfungen	Vergleichbarkeit der Leistungen innerhalb eines Kantons; umfangreicher als einzelne Klassentests	oft keine Vergleichbarkeit von Jahr zu Jahr; kein Bezug zu Niveaustufen
selbst erstellte Tests	einfache Handhabung; Anpassung an den Kontext	keine Vergleichbarkeit; kein Bezug zu Niveaustufen
von privaten öffentlichen Anbietern übernommene Sprachstandstest (z. B. der <i>Oxford placement test</i> , <i>Bulats</i> usw.)	Bezug zu Niveaustufen; Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Versionen	Kosten; keine Kontrolle über die Testentwicklung
Selbstbeurteilung	Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden	teilweise verzerrte Selbsteinschätzung

Tabelle 12: Instrumente zur Beurteilung von Fremdsprachenkenntnissen

### Praktische Aspekte

Sprachstandsmessungen in Projekten, die sich mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht befassen, sind zeit- und ressourcenaufwändig:<sup>44</sup> Für umfassende Tests, die etwa alle relevanten Aktivitäten eines GER-Niveaus berücksichtigen, fehlen in den meisten Fällen die Ressourcen und die (Unterrichts-)Zeit.<sup>45</sup> Deswegen beziehen sich viele Instrumente zwar auf den Europäischen Referenzrahmen, doch sie können den Sprachstand nicht umfassend messen. Besonders die arbeitsaufwändigen mündlichen Fertigkeiten werden nur selten geprüft: Häufiger sind schriftliche Tests, die leichter zu handhaben sind.

Wenn sich eine Erhebung nicht auf ein

GER-Niveau beziehen lässt, dann werden oft kürzere Formate gewählt, die jedoch trotzdem relative Aussagen über Schüler:innen und Klassen erlauben, etwa in Form von C-Tests,<sup>46</sup> deren Resultate die globale Sprachkompetenz allgemein recht gut erfassen.

Ausserdem gilt es zu beachten, dass die verschiedenen Tests im schulischen Kontext – in der Regel neben anderen schulischen Prüfungen – von den Lernenden ganz unterschiedlich ernst genommen werden. Bürgi schreibt dazu:

Vor allem bei der Erhebung im Juli 2004 wurde mir bewusst, dass auch der ausgeklügelte Sprachtest den Sprachstand praktisch nicht

44 Nur in Ausnahmefällen erstrecken sich Tests über mehr als einzelne Lektionen; Bonnet (2002) wertet zwar Daten aus einer Sequenz aus, die sich über 23 Lektionen erstreckt, dabei handelt es sich aber um regulären Unterricht im Fach Chemie.

45 Auch forschungsethische sowie andere praktische Grenzen schränken die Möglichkeiten oft bedeutend ein.

46 C-Tests beruhen auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz: In mehreren Texten wird in den zentralen Textteilen die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt: Diese fehlenden Teile müssen von den Testteilnehmenden rekonstruiert werden. Der C-Test ist breit erforscht (vgl. die Bibliografie von Grotjahn & Drackert, 2020).

erfassen kann, wenn die Lernenden nicht bereit sind, ihr Können zu zeigen. In dieser Hinsicht erwies sich die Entkoppelung der Sprachstandserhebungen von benoteten Leistungsmessungen als Nachteil. (2007: 72)

### Allgemeines zu Sprachstandsmessungen

Bei der Auswertung und Einordnung der Resultate aus den verschiedenen Projekten gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Konfigurationen der verschiedenen Lehrgänge für zweisprachigen Unterricht teilweise beträchtlich voneinander unterscheiden (vgl. dazu auch → Kap. 2.4). Ganz unterschiedliche Parameter können die Ergebnisse von Sprachstandstests beeinflussen:

- der zweisprachige Unterricht (geringer bis intensiver Kontakt mit der Zielsprache; Intensität des Kontakts mit der Zielsprache in einzelnen Lektionen);
- allfällige (Selbst-)Selektionseffekte;
- der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache;
- Zusammensetzung der Klassen (vor allem Berücksichtigung von Schüler:innen, welche die Zielsprache schon gut beherrschen);
- Austausch- und Begegnungsaktivitäten (schulische und andere).

### Resultate international

Die Zweisprachigkeitsforschung hat sich schon früh mit der Frage auseinandergesetzt, wie die sprachliche Entwicklung bilingualer Personen erfasst werden kann (vgl. z. B. Macnamara, 1969). Auch in den ersten schulischen Projekten in Kanada (namentlich in der Studie über die St.-Lambert-School in Québec) wurde der Sprachstand der teilnehmenden

Schüler:innen von Anfang an beobachtet, sowohl in der Zielsprache Französisch als auch in der Erstsprache Englisch (Lambert & Tucker, 1972). Für den kanadischen Kontext hält Bingham Wesche (2002) zusammenfassend fest:

With respect to French second language (L2) learning, early immersion results are very positive when compared with other school language programs. During their elementary school years EFL children develop highly functional academic and social language skills in both oral and written French which allow them to do their schoolwork at their age and grade level, and which in the case of listening and reading approach native speaker norms by the end of elementary school. In the long run these skills have been shown to be quite robust. (2002: 361)

Für die vorliegende Literaturübersicht, bei welcher der zweisprachige Unterricht in der Schweiz im Vordergrund steht, konnte die internationale Forschungsliteratur nicht systematisch einbezogen werden, weshalb nur auf zwei Übersichtsarbeiten eingegangen werden soll (vgl. aber auch Bialystock, 2018, für eine kritische Sichtung internationaler Forschungsarbeiten zu frühen zweisprachigen Modellen).

In einer Metastudie haben Ohlberger & Wegner (2019) 36 Studien ausgewertet, von denen sich 22 mit dem Erwerb der sprachlichen Kompetenzen im CLIL-Unterricht befassen. Sie halten „überwiegend positive Forschungsergebnisse in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen der Schüler“ fest (2019: 45), besonders im Bereich der rezeptiven Lesekompetenzen. „In den meisten

Fällen erfahren die allgemeinen Fremdsprachenkompetenzen eine Verbesserung durch die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an CLIL-Programmen“ (2019: 50), wobei sie auch festhalten, dass in einigen der untersuchten Studien unter anderem Selektionsphänomene zu beobachten sind, welche die guten Ergebnisse zum Teil miterklären.<sup>47</sup>

In einer anderen vergleichenden Studie hat Muñoz (2015) die Resultate einer Reihe von Studien ausgewertet, die sich mit dem sprachlichen Lernen im CLIL-Unterricht befassen. Sie geht dabei der Frage nach, wie sich der Spracherwerb bei Lernenden unterschiedlichen Alters entwickelt (zur Frage des Alters in Bezug auf das schulische Sprachenlernen vgl. auch Lambelet & Berthele, 2014). Der intensivere Kontakt mit der Zielsprache führt erwartbar zu besseren sprachlichen Fertigkeiten, wobei sie den Schluss zieht, dass der Spracherwerb bei älteren Lernenden schneller vorankommt als bei jüngeren:

existing results seem to indicate that the acquisition rate of older pupils in CLIL is also faster than that of younger pupils, which may imply that a middle or late CLIL implementation is more cost-effective than an early one. (Muñoz 2015: 99)

Bei jüngeren Lernenden, die Sprachen zunächst eher implizit lernen, braucht es eine gewisse Zeit, bis die Fortschritte erkennbar sind: „young learners require a substantial

period of immersion before outperforming older learners“ (Muñoz, 2015: 99).

### Resultate in der Schweiz

Für den Schweizer Kontext stehen bislang grössere vergleichende Überblicksstudien noch aus. Dies liegt sicher zu einem Gutteil daran, dass die föderale Schweizer Bildungslandschaft zu einer heterogenen Ausgestaltung der verschiedenen Lehrgänge führt, was deren Vergleichbarkeit erschwert (→ Kap. 2.4 und das Inventar von Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a). Brohy (2016b) vergleicht eine Reihe von zweisprachigen Lehrgängen, die Gegenstand der Forschung waren. Nur ein Teil davon hat den Sprachstand evaluiert. Die Erhebung und der Vergleich des Sprachstands (zwischen bilingual und regulär unterrichteten Klassen) gehört gerade am Anfang neuer Lehrgänge zu den Massnahmen, die ein neues Unterrichtsmodell legitimieren sollen:

Au niveau de la politique éducationnelle, les évaluations de modèles bilingues doivent souvent légitimer une approche innovante afin de pérenniser un modèle. (Brohy, 2016b: 241)

Auch im Schweizer Kontext kommt es indes immer wieder zu Selektionsphänomenen, welche die guten Ergebnisse zum Teil miterklären: „Les élèves sont donc parfois triés sur le volet ce qui peut expliquer en partie leurs bonnes performances“ (ebd.).

Im Folgenden werden die Resultate der

<sup>47</sup> Solche Phänomene werden auch in anderen Studien festgestellt, z. B. in Rumlich (2018), der den Englisch-erwerb in zweisprachigen Zweigen beobachtet (insgesamt ca. 1000 Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen): „Erwartungskonform schneiden Schülerinnen und Schüler des BSFU stets deutlich besser als die beiden Kontrollgruppen ab [ ]. [Bilingualer Sachfachunterricht] leistet jedoch keinen signifikanten Beitrag, denn die Größe der zu Tage tretenden Vorsprünge ist bereits a priori vorhanden“ (2018: 29).

vorliegenden Studien<sup>48</sup> in drei Gruppen aufgeteilt: erstens Resultate ohne GER-Bezug, zweitens solche mit GER-Bezug und drittens solche, die den Endstand mit einer früheren Sprachstandsmessung vergleichen.

#### Resultate ohne GER-Bezug

Bis zur Mitte der 2000er-Jahre sind Sprachstandsmessungen nur schwer zu interpretieren,

da sie ohne Bezug zu GER-Niveaus durchgeführt worden sind. In verschiedenen Evaluationen von zweisprachigen Lehrgängen sind unterschiedliche, oft schulische Tests oder projektintern entwickelte bzw. aus anderen Projekten übernommene<sup>49</sup> Instrumente eingesetzt worden, die das Hörverstehen, das Sprechen, das Schreiben, den Wortschatz testen. Dazu gehören die folgenden Projekte:<sup>50</sup>

Ort (Sprachen)	Schulstufe	Veröffentlichung
Villars-sur-Glâne und Murten (Französisch/Deutsch)	Kindergarten	Gurtner, Monnard & Tièche-Christinat (1996)
Le Landeron (Französisch/Deutsch)	Kindergarten und Primarstufe	Broi (2003b)
Schweizer Schule Rom (Italienisch/Deutsch)	Kindergarten und Primarstufe	Grob (2011)
Maloja (Italienisch/Deutsch)	Kindergarten und Primarstufe	Todisco (2013)
Biel/Bienne, Bözingen/Boujean (Deutsch/Französisch)	Primarstufe	Merkelbach (2007)
Chur (Deutsch/Italienisch/Romanisch)	Primarstufe	Serra (2007b)
Hauterive (Französisch/Deutsch)	Kindergarten und Primarstufe I	Office de la statistique et de l'information scolaires OSIS (2005), Broi (2004)
verschiedene bündnerromanische Gemeinden (Romanisch/Deutsch)	Primarstufe und Sekundarstufe I	Cathomas (1999c; 2005)
Brig-Glis (Deutsch/Französisch)	Primarstufe und Sekundarstufe I	Plaschy Werlen (2000)
Samedan (Deutsch/Romanisch)	Primarstufe und Sekundarstufe I	Gurtner & Schork (2007)
verschiedene Zürcher Schulen (Deutsch/Englisch)	Berufsschulen	Brohy & Gurtner (2011)
Biel/Bienne (Deutsch/Französisch)	Gymnasialstufe	Plaschy-Werlen (2001a)
Genf (Französisch/Deutsch)	Gymnasialstufe	Demierre-Wagner (2002)

Tabelle 13: Resultate aus Projekten ohne GER-Bezug (geordnet nach Schulstufe)

48 Nicht alle Resultate aus wissenschaftlichen oder anderen Projekten sind veröffentlicht worden bzw. waren der Projektgruppe zugänglich.

49 Bezüge gibt es u. a. zum Projekt *Französisch – Deutsch: zweisprachiges Lernen an der Sekundarschule I*, das sich in den 1990er-Jahren im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP 33) mit zweisprachigem Lernen auf der Sekundarstufe I befasst hatte (vgl. im Begleitband Kap. 3).

In diesen Arbeiten werden den Schüler:innen, die einen zweisprachigen Lehrgang besuchen, durchwegs bessere sprachliche Fertigkeiten attestiert als solchen, die einen regulären Lehrgang besuchen. Dies wird auch in anderen Projekten festgehalten, in denen keine Tests durchgeführt wurden, etwa in Hauterive (Broi, 2003a) oder Leubringen/Maggingen (Zimmermann & Hostettler, 2013). Aufgrund der unterschiedlichen Konfigurationen lassen sich die Resultate aus diesen Projekten allerdings kaum miteinander vergleichen. Festgehalten werden kann jedoch allgemein:

- Zweisprachiger Unterricht führt zu besseren Kompetenzen in der Zielsprache.
- In der Regel wurden die sprachlichen Fertigkeiten nur sektoriell getestet, sodass sich keine abschliessenden Aussagen über den jeweils erreichten Sprachstand machen lassen. Tendenziell entwickeln sich rezeptive Kompetenzen offenbar schneller als die produktiven.
- In manchen Projekten zu reziproken Modellen (wie etwa in Biel-Bözingen, vgl. Merkelbach, 2007) zeigt sich ein Unterschied zwischen dem Deutsch- und Französischerwerb: Wenn zwei Varietäten gleichzeitig gelernt werden (im Diasystem Deutsch: Standardsprache und Dialekt), kommt der Erwerb langsamer voran, als wenn nur eine Varietät vorhanden ist.

#### Resultate mit GER-Bezug

Mit der zunehmenden Verbreitung des Ge-

meinsamen Europäischen Referenzrahmens in verschiedenen Bereichen (Lehrmittel, Lehrpläne, Testentwicklung usw.) hat sich die Vergleichbarkeit von Sprachstandsmessungen allgemein erhöht. Auch wenn sich die einzelnen Projekte weiterhin in Bezug auf mancherlei Parameter unterscheiden, lassen die in Tab. 14 aufgelisteten Evaluationen einen gewissen Vergleich zu, der auf den GER-Skalen beruht (→ Tab. 14).

Das Fazit für diese Arbeiten unterscheidet sich nicht grundsätzlich von demjenigen der ersten Gruppe, wo das Sprachniveau ohne GER-Bezug eruiert wurde: Der sprachliche Zuwachs ist in bilingualen Klassen höher als in regulären (Kontroll-)Klassen; er ist meistens nur sektoriell getestet worden und entwickelt sich produktiv offenbar langsamer als rezeptiv.<sup>51</sup> Zusätzlich können die folgenden Punkte erwähnt werden:

- Auf der Primarstufe werden teilweise Niveaus der Stufe A, teilweise der Stufe B erreicht. Auf der Gymnasialstufe werden die Resultate auf Stufe B2-C1 (oder gar C2) eingeordnet. Auf beiden Schulstufen entspricht das jeweils tiefere Niveau ungefähr demjenigen, das auch im regulären Sprachenunterricht anvisiert wird.
- In manchen Projekten werden Selektionseffekte beschrieben, z. B. in Bürgi, wo schon zu Beginn des Lehrgangs festgestellt wurde, „dass die Pilotklassen sowohl höhere Klassendurchschnitte als auch deutlich bessere Englischnoten

50 Wenn für ein Projekt mehrere Berichte vorliegen, werden meist nur der Abschlussbericht oder thematisch relevante Berichte erwähnt. Evaluationen von kürzeren Projekten wie etwa eine Immersions-Lagerwoche (Suter Reich, Heinzmann & Falmann, 2018) wurden nicht berücksichtigt.

51 Vgl. dazu abweichend die Resultate des *FiBi*-Projekts, wo der Zuwachs in den produktiven Fertigkeiten höher eingeschätzt wird als in den rezeptiven.

[aufwiesen] als die Kontrollklassen“ (2007: 79).<sup>52</sup>

- Ein höherer Sprachstand geht nicht unbedingt mit einer besseren Einstellung zur Zielsprache einher (vgl. dazu Hodel, 2017).

Ort, Sprachen	Schulstufe	Resultate
Siders, Sitten und Monthey (Französisch/Deutsch)	Kindergarten und Primarstufe	Demierre-Wagner & Schwob (2004); Demierre-Wagner, Schwob & Ducrey (2004): Untersucht werden zwei Modelle (eines ab Kindergarten, das andere ab 3. Primarklasse); die Leistungen für Schreiben und Sprechen werden Ende der Primarstufe auf B1-Niveau eingeschätzt.
verschiedene Zürcher Gemeinden (Deutsch/Englisch)	Primarstufe	Stebler & Stotz (2004): Die meisten Schüler:innen verfügen über ein Niveau, das auf Stufe A1 verortet wird; es zeigen sich allerdings grosse Unterschiede zwischen den individuellen Leistungen.
verschiedene Obwaldner Gemeinden (Deutsch/Französisch)	Primarstufe	Hodel (2017): Die sprachlich-kommunikativen Leistungen der Projekt- und Kontrollklassen weisen wenig Unterschiede auf, ausser im Hörverstehen. Das zugeordnete Sprachniveau liegt zwischen A1.2 und A2.1 (letzteres häufiger in den Projektklassen).
Biel (Deutsch/Französisch, reziprok)	Primarstufe	Buser (2020) und Jenny (2021): Getestet wurden schriftliche wie mündliche Kompetenzen, rezeptiv wie produktiv. Die Sprachkompetenzen in der jeweils anderen Sprache sind in den bilingualen Klassen bedeutend höher als in regulären Klassen. In den produktiven Fertigkeiten (Schreiben: A2.2 und Sprechen: B1.2) ist der Zuwachs höher als bei den rezeptiven Fertigkeiten.
Schulen in Luzern, Winterthur und Zürich (Deutsch/Englisch)	Gymnasium	Bürgi (2007): Die Immersionsklassen erreichen in den produktiven Fertigkeiten ein auf C1 eingeschätztes Niveau und tendieren in den rezeptiven Fertigkeiten zum Niveau C2; die regulären Klassen liegen jeweils ca. ein Niveau tiefer (B2 produktiv, B2+ oder C1 rezeptiv).
Schulen im Kanton Waadt (Deutsch/Französisch)	Gymnasium	Wokusch & Gervais (2001); Lys & Gieruc (2005): Im vorletzten Gymnasialjahr erreichen die bilingualen Klassen bereits ein B2-Niveau, das eigentlich zum Ende des Gymnasiums anvisiert wird, während die regulären Klassen darunter liegen; die rezeptiven Fertigkeiten entwickeln sich schneller als die produktiven. Für die Maturität wird ein Niveau C1 (BIL) bzw. B2 (REG) prognostiziert.

Tabelle 14: Resultate aus Projekten mit GER-Bezug (geordnet nach Schulstufe)

52 Auf einen Sprachstandstest zu Beginn des Lehrgangs wurde allerdings verzichtet, da vermutet wurde, dass „alle Schülerinnen und Schüler beim Übertritt ins Obergymnasium etwa die gleich guten Englischkenntnisse aufwiesen“ (Bürgi, 2007: 45).

Resultate mit Sprachstandsevaluierung zu Beginn eines Lehrgangs

Schliesslich sollen auch noch diejenigen Sprachstandsmessungen kurz wiedergegeben werden, bei denen ein zweisprachiger Lehrgang auf vorherigem Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache aufbaut und bei dem mehr als nur eine Sprachstandsmessung vorgenommen wurde, nämlich mindestens zwei: eine (eher) zu Beginn und eine andere gegen Ende des Lehrgangs. Auf diese Weise kann der erreichte Sprachstand idealerweise auf dreierlei Art erhoben werden: erstens absolut (in Bezug auf ein GER-Niveau), zweitens relativ in Bezug auf vergleichbare Lernende in regulären Klassen und drittens in Bezug auf einen initial vorhandenen Sprachstand. In der folgenden Übersicht genügen allerdings nicht sämtliche Projekte allen drei Kriterien.

In allen drei Projekten wurde bei den bilingualen Klassen schon zu Beginn des zweisprachigen Lehrgangs ein höherer

Sprachstand festgestellt als in den Vergleichsklassen. Inwiefern sich der zusätzliche Zuwachs während des Lehrgangs durch den Unterricht oder durch vorgängige Selektionseffekte erklären lässt, kann nicht beurteilt werden: Es ist plausibel anzunehmen, dass sich die Faktoren gegenseitig verstärken.

### 3.3.3 Fazit

Wie die Ergebnisse der für die vorliegende Literaturübersicht ausgewerteten Sprachstandserhebungen zeigen, lässt sich ein grundsätzlich einheitliches und erfreuliches Fazit ziehen: Zweisprachiger Unterricht führt in der Zielsprache zu einem höheren Sprachstand. Dies ist indes aufgrund der Tatsache, dass sich dieser Unterricht gerade durch einen intensiveren Kontakt mit der Zielsprache definiert, wenig erstaunlich.

Ort, Sprachen	Schulstufe	Resultate
Neuchâtel (Französisch/Englisch)	kaufmännische Berufsmaturität	Elmiger (2008c): Die Schüler:innen der Immersionsklasse zeigen von Anfang an signifikant bessere Englischleistungen als diejenigen der Kontrollklasse und behalten den Vorsprung bei. Die meisten erreichen das Niveau A2-B2; in der regulären Klasse erreicht die Mehrheit ein A-Niveau.
verschiedene Zürcher Schulen (Deutsch/Englisch)	Gymnasium	Hollenweger et al. (2005); Stebler et al. (2008): Die rezeptiven Englischleistungen der Immersionsschüler:innen sind sowohl im 10. als auch im 12. Schuljahr signifikant besser als jene der Kontrollschüler:innen. In den Kontrollklassen wird mehrheitlich ein Niveau B2 erreicht; in den Immersionsklassen ein Niveau C1 oder C2 (wobei im 10. Schuljahr schon ein B2-Niveau vorhanden war).
Neuchâtel und Porrentruy (Französisch/Deutsch)	Gymnasium	Elmiger et al. (2010): Die Resultate der letzten Sprachstandserhebungen (verschiedene Sprachtests ohne GER-Bezug) fallen bei den Schüler:innen der bilingualen Klassen viel höher aus als in den regulären Klassen, sind allerdings schon im ersten Gymnasialjahr höher als in den regulären Klassen.

Tabelle 15: Resultate aus Projekten mit mehr als einer Sprachstandsmessung (geordnet nach Schulstufen)

Wie in anderen internationalen Studien zeigt sich, dass sich die einzelnen Fertigkeiten nicht gleichmässig entwickeln: Rezeptive Sprachkompetenzen zeigen oft einen schnelleren Zuwachs als produktive. Allerdings ist in den Schweizer Projekten der Sprachstand in der Regel nur sektoriell erhoben worden, was die Aussagekraft und Vergleichbarkeit der Resultate mindert.

Auch andere Faktoren führen dazu, dass der absolute Zuwachs des Sprachstands durch zweisprachigen Unterricht nicht projektübergreifend bestimmt werden kann. So ist, wie bereits erwähnt (→ Kap. 3.3.1), der Besuch eines zweisprachigen Lehrgangs oft mit expliziten Selektionskriterien verbunden (es werden tendenziell leistungsstärkere Schüler:innen berücksichtigt), was sich – neben dem intensiveren Kontakt mit der Zielsprache – günstig auf die erreichten Sprachkompetenzen auswirkt. Bürgi fasst dies folgendermassen zusammen:

Solange der Immersionslehrgang nur den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern offensteht, setzen sich die Immersionsklassen auch aus den besseren oder leistungsbe-reiteren Jugendlichen einer Jahrgangsstufe zusammen. (2007: 80)

Daneben spielen auch implizite Selektionsphänomene eine Rolle, vor allem ab der Sekundarstufe II. In der Schweiz ist der Besuch eines zweisprachigen Lehrgangs nur selten verpflichtend (eher in zweisprachigen Gebieten oder an Schulen, die pro Jahrgang nur eine Klasse anbieten können); in den meisten Fällen ist die Teilnahme freiwillig. Dies führt dazu, dass zweisprachige Lehrgänge eher von leistungsbereiteren Schüler:innen gewählt

werden. Dies stellen etwa Hollenweger et al. in ihrer Studie fest:

Der zweisprachige Ausbildungsgang wird von Schülerinnen und Schülern gewählt, die sich hinsichtlich soziodemografischer Merkmale kaum von anderen Mittelschülern unterscheiden, jedoch eine besondere Affinität zu Sprachen, ein hohes Interesse an Englisch sowie eine überdurchschnittliche Lern- und Leistungsbereitschaft haben. (2005: 5)

Auch in anderer Hinsicht unterscheiden sich zweisprachige Klassen von regulären Klassen: Auf Gymnasialebene machen sie etwa häufiger Sprachaufenthalte im Zielsprachegebiet oder bereiten sich an der Schule neben dem Unterricht auf ein Sprachzertifikat vor.

Aus diesen Gründen kann für den zweisprachigen Unterricht in der Schweiz folgendes Schlussfazit gezogen werden: Wie zu erwarten führt bilingualer Unterricht, der bisher meistens auf freiwilliger Basis erfolgt, zu höheren Sprachkompetenzen als der Besuch regulärer Klassen. Dies ist auch auf der Volksschulstufe der Fall, wo nicht immer Wahlfreiheit besteht.

Es ist abzusehen, dass sich der zweisprachige Unterricht in Zukunft weiter verbreitet – und auch von tendenziell weniger motivierten Schüler:innen (bzw. auf weniger freiwilliger Basis) besucht wird. Ob – und, wenn ja: inwieweit – die bisherigen guten Resultate dann relativiert werden müssten, lässt sich derzeit nicht abschätzen.

### 3.4 Entwicklung des Sprachstands in der Schulsprache

Dass zweisprachiger Unterricht zu besseren Kompetenzen in der Zielsprache führt als herkömmlicher Fremdsprachenunterricht, liegt aufgrund der viel längeren und intensiveren Auseinandersetzung mit der Immersionsprache beinahe auf der Hand. Wie steht es aber um die lokale Schulsprache, die in der Regel für einen Grossteil der Schüler:innen auch eine Erstsprache ist?

Gerade in frühen, aber auch in intensiven zweisprachigen Unterrichtsmodellen<sup>53</sup> (z. B. bei reziproker Immersion) ist immer wieder die Befürchtung geäussert worden, dass darunter die Kompetenzen in der Schulsprache leiden könnten – oder dass schlimmstenfalls beide Sprachen nur teilweise beherrscht würden.<sup>54</sup> Solche Ängste gibt es auch allgemein, wenn es um zweisprachige Sprachentwicklung geht, besonders dann, wenn Bilingualismus als Ziel eher kritisch betrachtet wird (vgl. Tabouret-Keller, 2011, für historische Belege). Dass der Frage, wie sich im zweisprachigen Unterricht die Schulsprache entwickelt, viel Bedeutung beigemessen wird, scheint verständlich, denn eine gute Beherrschung der Schulsprache ist nicht nur für die Schulzeit, sondern auch für das künftige gesellschaftliche und berufliche Leben der Immersionsschüler:innen wichtig. Zwar führt zweisprachiger Unterricht normalerweise zu

keiner Verringerung des eigentlichen Sprachunterrichts in der Schulsprache, doch in den zweisprachig unterrichteten Sachfächern entfällt ein Teil des Inputs, der in regulären Klassen der Schulsprache zugute kommt. Da in den bilingualen Klassen die Immersionsprache in den Sachfächern dazu beiträgt, die Zielsprache zu fördern, ist es nicht abwegig zu untersuchen, ob diese Umgewichtung der Sprachen zu einer Beeinträchtigung der Schulsprache führt. Baker & Wright fragen, ob zweisprachiger Unterricht zu einem Ungleichgewicht führt:

If immersion bilingual education provides the route to near-native fluency in a second language, is it at the cost of attainment in the first language? Does bilingualism result in lesser achievement in the first language compared with 'mainstream' students? Like a balance, as one goes up, does the other go down? (2021: 284)

Sprachen und Unterrichtszeiten dürfen allerdings nicht einfach gegeneinander aufgerechnet werden. Es ist nämlich wahrscheinlich, dass die Zielsprache proportional mehr gewinnt, als die Schulsprache zu verlieren hat. Denn letztere wird ja in der Regel auch ausserhalb der Schule in vielen unterschiedlichen Kontexten gesprochen und gebraucht, während sich der Kontakt mit einer Immersionssprache ausserhalb des Klassenzimmers oft in Grenzen hält. Und es ist überdies heikel,

53 Ähnliche Befürchtungen sind auch in Bezug auf den frühen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz geäussert worden, vgl. z. B. Lambelet & Berthele, 2014: 9 ff.

54 Zwar sind solche Befürchtungen grundsätzlich unbegründet, tauchen aber trotzdem immer wieder auf, gerade auch im nichtschulischen bilingualen Spracherwerb. In einer Stellungnahme hat sich das deutsche Leibniz-Zentrum mit der These, zweisprachiger Spracherwerb führe zu einer „doppelten Halbsprachigkeit“, auseinandergesetzt (Wiese et al., 2010) und sie als „populären Mythos“ bezeichnet.

wenn der schulische sprachliche Input in verschiedenen Sprachen gegeneinander ausgespielt wird: Wenn eine Sprache gewinnt, muss die andere nicht zwangsläufig verlieren. Baker & Wright halten dies mit einer Analogie aus dem Bereich des Kochens fest:

Rather than acting like a weighing balance, early total immersion, in particular, seems more analogous to cooking. The ingredients, when mixed and baked, react together in additive ways. The product becomes more than the sum of its parts. (2021: 274)

### 3.4.1 International

Zwar gibt es international viel Forschung zur Frage, wie sich im zweisprachigen Unterricht die Erstsprachen der daran teilnehmenden Schüler:innen entwickeln, doch die Resultate lassen sich oft nicht ohne weiteres auf den Schweizer Kontext übertragen. Gerade bei Modellen, bei denen nicht dieselben Ziele im Vordergrund stehen (etwa bei transitorischen Modellen, bei denen die sprachlich-schulische Eingliederung in die Zielsprache im Vordergrund steht, → Kap. 2.3.2) spielt die Schulsprache im Vergleich mit der Zielsprache bisweilen eine ganz andere Rolle als in Schweizer Lehrgängen, die einen Zuwachs in beiden Sprachen (Schul- und Zielsprache) beabsichtigen.

Wie schon bei den Sprachstandsmessungen in der Immersionssprache gibt es seit Beginn der in den 1970er-Jahren lancierten Programme auch Erhebungen zur Erstsprache bzw. zur lokalen Schulsprache. Für das kanadische *Early French Immersion Project* hält Bingham Wesche (2002: 362) bilanzierend fest:

Regardless of the immersion classroom's limitations, EFI [= English-French Immersion] students from diverse backgrounds develop high levels of L2 proficiency while developing their English (L1) proficiency and academic knowledge as well as do similar students who receive their instruction through their L1. When compared with other school programs, EFI may be seen as the most effective means of school second language instruction yet developed for majority language children (Laurén 1994, p. 4).

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es sich zwar um einen intensiven Lehrgang mit sehr viel schulischem Kontakt in der Immersionssprache Französisch handelte, dass dieser aber im sprachlichen Umfeld der Immersionsschüler:innen selbst (d.h. in mehrheitlich englischsprachiger Umgebung) stattfand.

Reich, Roth et al. (2002) haben in einer Vergleichsstudie die nationale (deutsche) und internationale Forschung ausgewertet und sind zu folgendem Fazit gelangt:

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit einem Weiterbestand der Zweisprachigkeit in zahlreichen Sprachpaaren und – daraus folgend – mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Deutschland auf absehbare Zeit zu rechnen ist. Die Funktion der deutschen Sprache als allgemeine Verkehrssprache wird dabei nicht in Frage gestellt. (2002: 10)

Die durch den immersiven Unterricht begünstigte Zweisprachigkeit wird explizit als positiv hervorgehoben:

Individuelle Zweisprachigkeit stellt keine intellektuelle Überforderung dar. Sie hat als

solche keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. (Reich, Roth et al., 2002: 41)

Auch Baker & Wright halten fest: „The evidence suggests that immersion children learn a second language at no cost to their first language“ (2021: 274).<sup>55</sup>

### 3.4.2 Schweiz

In Schweizer Projekten wurde der Sprachstand in der Schulsprache vorwiegend in Projekten auf der Volksschulebene in zweisprachigen Kantonen erhoben, nicht aber in den häufiger auf der Sekundarstufe II angesiedelten Lehrgängen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass der Spracherwerb auf dieser höheren Stufe potenziell nicht mehr als gleichermassen gefährdet angesehen wird wie auf der Primar- und Sekundarstufe.

Bei der Feststellung des Sprachstands in der Schulsprache (bzw. Erstsprache) stellen sich grundsätzlich dieselben Schwierigkeiten wie bei der Erfassung der fremdsprachlichen Leistungen. Erschwerend kommt hinzu, dass es für die Erhebung der Schulsprache kein internationales Instrument wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt – und dass die schulischen Ziele lange in etlichen schulischen oder kantonalen Lehrplänen festgehalten waren, die nur schwer miteinander zu vergleichen waren. Für die Volksschule gibt es erst seit 2011 ein

Kompetenzmodell für das gesamte Land (EDK, 2011d). Auch wenn somit seit 2011 ein Kompetenzmodell vorliegt, ist es bisher nicht für Referenzmessungen beigezogen worden und es werden weiterhin vorwiegend selbst entwickelte Tests, kantonale Prüfungen oder Schulnoten<sup>56</sup> verwendet, um die Entwicklung der Schulsprache zu evaluieren.

In der folgenden Tabelle sind einige Resultate kurz zusammengefasst; darunter auch aus reziproken Modellen, bei denen nicht immer klar ist, welchen Status die jeweiligen Sprachen für die einzelnen getesteten Schüler:innen haben.

Der Sprachstand in der Schul- bzw. Erstsprache wurde in den beigezogenen Projekten in unterschiedlicher Weise und mit verschiedenen Methoden getestet. In keinem Fall konnte eine Verschlechterung der Kompetenzen festgestellt werden; in einzelnen Fällen waren die Resultate in den zweisprachigen Klassen gar besser als in den regulären Klassen. Für die Bieler *FiBi*-Klassen wurde folgendes Fazit gezogen:

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler des reziproken Immersionsprogramms bis zum 4. Schuljahr bessere mündliche Kompetenzen in der Schulsprache aufweisen als diejenigen der Kontrollgruppe (je nachdem für welche Sprache sie in der Schule eingeschrieben sind). Die Kompetenzen der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler steigen in beiden Gruppen deutlich an, ihr Lernzuwachs ist jedoch grösser in den FiBi-Klassen. Entgegen verschiedener

<sup>55</sup> Vgl. Möller et al. (2018) für andere internationale Ergebnisse und Meta-Analysen in Bezug auf verschiedene Formen von zweisprachigem Unterricht.

<sup>56</sup> Vgl. z. B. Gianini(-Crotta) (2015), die die Noten der mündlichen Maturaprüfung einbeziehen konnte.

Befürchtungen scheint der reziproke Immersionsunterricht mit zwei Schulsprachen kein Risikofaktor für die Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeit darzustellen. (Buser und Narcy-Combes, 2022: 1)

Grundsätzlich ist aufgrund der ausgewerteten Arbeiten davon auszugehen, dass zweisprachiger Unterricht keine negativen Auswirkungen auf die Kompetenzen in der Schul- bzw. Erstsprache der Schüler:innen hat.

Dieses angesichts der positiven Resultate eher vorsichtige Fazit scheint nicht unberechtigt, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch im *FiBi*-Projekt bestimmte indirekte Selektions- oder Pilotierungseffekte vorkommen können.

Ort (Sprachen)	Schulstufe	Resultate
Biel (Deutsch/Französisch, reziprok)	Kindergarten und Primarstufe	Buser & Melfi (2019), Buser (2020): Der Sprachstand (mündlicher Ausdruck) in der L1 wurde regelmässig mit halbstrukturierten Interviews getestet. In den immersiven Klassen sind die Resultate besser als in den regulären Klassen.
Siders, Sitten und Monthey (Französisch/Deutsch)	Kindergarten und Primarstufe	Demierre-Wagner & Schwob (2004); Demierre-Wagner, Schwob & Ducrey (2004): Den Resultaten in kantonalen Prüfungen zufolge haben die Primarschüler:innen in den bilingualen Klassen am Ende der Primarstufe ein vergleichbares Französisch-Niveau wie in regulären Klassen.
Samedan (Deutsch/Romanisch, reziprok)	Primarstufe	Verschiedene Sprachtests (u. a. der <i>Allgemeine Deutsche Sprachtest</i> ) haben unterschiedliche Teilfertigkeiten gemessen und grundsätzlich gleichwertige Resultate für das Deutsche ergeben (Gurtner, Brohy & Schork, 2000); im Romanischen sind die Resultate am Ende der Sekundarstufe weniger hoch als in romanischsprachigen Schulen.
verschiedene Bündner Schulen	Primarstufe und Sekundarstufe I	Cathomas zeigt mittels <i>Schweizerischem Allgemeinem Deutschen Sprachtest</i> , dass „der Romanischunterricht, welcher im RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach) praktiziert wird, keine negativen Auswirkungen auf die deutsche Sprachkompetenz hat“ (1999c: 51).
verschiedene Bündner Gemeinden	Primarstufe und Sekundarstufe I	Die Untersuchungen ergeben, dass die Schüler:innen in den zweisprachigen Schulen „praktisch über gleiche Sprachkenntnisse in Deutsch verfügen wie die SchülerInnen der einsprachig deutschen Schulen“ (vom Brocke, 2017a: 2). Die Sprachprofile in den zweisprachigen Klassen sind allerdings recht unterschiedlich.

Tabelle 16: Resultate aus Projekten, die den Erwerb der Schulsprache erforscht haben (geordnet nach Schulstufen)

## 4 Bereich C: Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern

Die Modalitäten von zweisprachigem Unterricht können äusserst unterschiedlich sein (→Kap. 2, *Formen und Parameter des zweisprachigen Unterrichts*). Vermutlich ist die einzige Konstante, dass an seiner Durchführung ein Sachfach (auf Französisch häufig als *discipline (dite) non linguistique* bezeichnet) beteiligt ist.

Dieses Kapitel zeigt auf, in welchen Zusammenhängen die Sachfächer in der Literatur zum zweisprachigen Unterricht in der Schweiz thematisiert werden: In einem ersten Unterkapitel wird ein allgemeiner Überblick über Bezüge in der Schweizer Literatur zu den Sachfächern gegeben (→Kap. 4.1). Es werden diejenigen Publikationen aufgeführt, in denen es um ein spezifisches Sachfach geht (→Kap. 4.1.1) sowie Literatur zu Projekten, in denen Sachfachleistungen von zweisprachig unterrichteten Schüler:innen erhoben wurden (→Kap. 4.1.2). In einem zweiten Abschnitt werden die Aussagen hinsichtlich der Eignung der verschiedenen Fächer für zweisprachigen Unterricht zusammengefasst (→Kap. 4.2). Schliesslich werden die bisher in der Schweiz durchgeführten Evaluationen von Sachfachkompetenzen etwas genauer betrachtet (→Kap. 4.3): Dabei stehen weniger die Resultate (→Kap. 4.3.1) im Fokus, denn diese lassen sich relativ leicht zusammenfassen, als vielmehr die Frage nach den Zielen und Interessen der jeweiligen Erhebungen (→Kap. 4.3.2) sowie ihren Kontexten und Methoden (→Kap. 4.3.3).

Schliesslich wird ein Fazit aus der Sichtung und Bilanzierung der Literatur zum Sachfachunterricht gezogen (→Kap. 4.4). Es zeigt sich, dass in diesem Bereich weiterhin grosser Forschungsbedarf besteht und dass die bisherigen Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis verbunden, gebündelt und veröffentlicht werden sollten – gerade auch in Hinblick auf ihren Transfer in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

### 4.1 Literatur mit Bezug zu Sachfachunterricht

Bis Ende der 90er-Jahre beschäftigte sich die Literatur zu zweisprachigem Unterricht in der Schweiz<sup>57</sup> stark mit der Frage nach dem Kompetenzzuwachs in der Zielsprache (→Kap. 3.3), teilweise aber auch mit demjenigen in den immersiv oder zweisprachig unterrichteten Sachfächern (→Kap. 4.3, *Evaluationen zweisprachig/immersiv unterrichteter Sachfächer*). Seit den 2000er-Jahren sind zunehmend auch die inhaltliche Dimension und didaktische Aspekte des Sachfachunterrichts in den Blick der Forschung geraten: Es wurde die Funktion von Sprache bei der Erarbeitung von Sachwissen untersucht, und immersives Lernen wurde als Prozess beleuchtet, bei dem sich Spracharbeit- und -Erwerb im disziplinären Wissensaufbau durch jegliche Aktivität zieht:

57 Zur Literatur zum bilingualen Sachfachunterricht in anderen europäischen Ländern vgl. die einschlägigen Bibliografien (Begleitband, Kap. 1.2).

[...] on commence à décrire en quoi le travail bilingue constitue un outil pour la construction des savoirs disciplinaires. Cela suppose une documentation précise des activités effectives de la classe et une mise en évidence du processus d'intégration entre savoirs linguistiques et disciplinaires. (Gajo, 2009a: 28)

Neben dem bilingualen Lernprozess auf Schüler:innenseite sind auch die Vermittlungsstrategien der immersiv unterrichtenden Lehrpersonen in den Fokus gerückt, mit dem Ziel, daraus didaktische Konsequenzen der zweisprachigen Vermittlungsarbeit abzuleiten. Hierzu wurden insbesondere Unterrichtsbeobachtungen bzw. Aufzeichnungen von Lektionen sowie Interviews mit Lehrpersonen und Schüler:innen analysiert.

Die Rolle von Sprache im bilingualen Lehr-Lern-Setting des Fachunterrichts war Gegenstand mehrerer Forschungsprojekte. Dem Stellenwert von Sprache im bilingualen Sachfachunterricht auf der Primar- und der Sekundarstufe I waren zunächst zwei Forschungsprojekte der Universität Bern unter der Leitung von Hans Badertscher gewidmet: *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht – eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen* (2002-2005) (Badertscher, 2005) und das Nachfolgeprojekt *Content and Language Integrated Learning: Lernprozesse bei Sachunterricht in einer Fremdsprache* (Badertscher & Bieri, 2009).

Von 2005-2007 führten Laurent Gajo (Universität Genf) und Anne-Claude Berthoud (Universität Lausanne) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 56 das Projekt *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement*

*bilingue au secondaire et au tertiaire* durch, dessen Fokus auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe lag (Gajo & Berthoud, 2008). Von 2006-2011 untersuchten die Forschungsteams von Gajo und Berthoud, inwiefern und unter welchen Bedingungen Mehrsprachigkeit ein Vorteil für den Aufbau, die Vermittlung und Anwendung von Wissen in der tertiären Bildung ist (Berthoud & Gajo, 2020): dies im Projekt *Plurilinguismes et construction des savoirs au tertiaire : pratiques et représentations* des EU- Programms *DYLAN (Dynamique des langues et gestion de la diversité)*. Der diesen Forschungsarbeiten zugrunde liegende theoretische Ansatz – von Gajo et al. als „plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives“ (Mehrsprachigkeit und Kognition in diskursiven Praktiken) bezeichnet (dazu u.a. Gajo, 2014b; Gajo et al., 2013) gab auch den Rahmen des Projekts *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu. Séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire* (2016-2019) vor, das unter der Leitung von Laurent Gajo von Forschenden an der Universität Genf durchgeführt wurde und erneut vorwiegend die Primarstufe in den Blick nahm (Gajo et al., 2020). Im selben theoretischen Ansatz sind auch die Dissertationen von Steffen (2013a) und Vuksanović (2018) zu verorten. Steffen geht den sprachlichen Besonderheiten bzw. Möglichkeiten und Herausforderungen einzelner Sachfächer nach und detailliert im dritten Teil ihrer Publikation anhand der Analyse von Unterrichtssequenzen in verschiedenen Sachfächern der Sekundarstufe II, wie Sprachwechsel im immersiven Unterricht zum Aufbau von Fachwissen beitragen kann. Vuksanović (2018) untersucht den Prozess der Verankerung eines Lerngegenstands

im disziplinären Paradigma („processus de saturation“)<sup>58</sup> im zweisprachigen Unterricht anhand von Beispielen aller Schulstufen. Im letzten Kapitel analysiert die Autorin den Effekt unterschiedlicher Mediationsinstrumente („outils de médiation“) auf diesen Prozess in einzelnen Disziplinen bzw. Fächern (Mathematik und Informatik, Naturwissenschaften (Biologie und Chemie), Sozialwissenschaften (Geschichte und Recht), Kunst und Sport) (2018: 174-233). Unterschiedliche Aspekte des Zusammenspiels zwischen (Fremd-) Sprache und Inhalt im zweisprachigen Sachfachunterricht präsentiert schliesslich auch die 2019 erschienene Ausgabe des *Bulletins VALS/ASLA (Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2/ teaching an L2 through content and teaching content in an L2)* (Steffen, Vuksanović & Jenny (éd.), 2019).

Im Folgenden werden Schweizer Publikationen mit Bezug zum Unterricht in einem spezifischen Sachfach vorgestellt. Literatur zu Schweizer Evaluationen von zweisprachig unterrichteten Sachfächern wird hier nicht dokumentiert; sie wird im Anschluss aufgeführt (→Kap. 4.1.2); inhaltliche Aspekte der Evaluationen werden in →Kap. 4.3 behandelt. Auch das didaktische Material für den zweisprachigen Unterricht, das inzwischen für alle Schulstufen und Fächer existiert, ist nicht Gegenstand dieses Kapitels. Bis auf sehr wenige Ausnahmen wurde es auch nicht in die Literaturdatenbank aufgenommen.

#### 4.1.1 Fächerspezifische Literatur

Der Fokus der hier vorgestellten Publikationen zu Sachfächern liegt je nachdem eher auf der sprachlichen Dimension des zweisprachigen Sachfachunterrichts oder auf fachdidaktischen Überlegungen, in einigen Fällen auch auf beidem. Längere Abhandlungen zu einem einzelnen Sachfach sind eher selten. Drei Dissertationen beschäftigen sich jedoch besonders ausführlich mit fächerspezifischen Fragen: Golay (2005, Geografie), Jenny (2021, Mathematik) und Freytag Lauer (2022, Geografie/Geschichte). Die Mehrheit der sachfachspezifischen Publikationen sind Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften oder in Sammelpublikationen. Vereinzelt haben sich zudem angehende Lehrpersonen mit einem ausgewählten Fach auseinandergesetzt; diese Qualifikationsarbeiten wurden an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen von Lehrpersonenausbildungen verfasst. Schliesslich beinhaltet die fächerspezifische Literatur einige Erfahrungsberichte von Fachlehrpersonen. Die meisten dieser Texte beziehen sich auf die Gymnasialstufe und befinden sich im Sammelband *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue* (Peter & Leimer (Hg.), 2009). In dieser Publikation schildert auch der Immersionscoach Colin Browne seine Arbeit mit Immersionslehrpersonen unterschiedlicher Fächer an mehreren Schweizer Gymnasien.

58 Der Begriff „processus de saturation“ („Sättigungsprozess“) stammt von Gajo & Grobet (2008; (éd.), 2011) und wurde von ihnen zunächst am Beispiel von immersiven Unterrichtssequenzen in Mathematik (Sekundarstufe I) und Marketing (Tertiärstufe) illustriert. Zum Prozess der Sättigung vgl. auch Kap. 3.2.3).

Die in diesem Kapitel dokumentierten Publikationen beziehen sich grösstenteils auf die obligatorische Schulzeit sowie auf die gymnasiale Sekundarstufe II. Dies sind auch die Schulstufen, in denen zweisprachiger Unterricht in der Schweiz die längste Tradition hat (Primarstufe) und am intensivsten praktiziert wird (Gymnasium). Fachspezifische Literatur zu zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen und nichtgymnasialen Mittelschulen ist bislang nicht vorhanden. Über die konkrete Unterrichtspraxis in bilingual unterrichteten Fächern an Berufsschulen sowie an Berufs- und Fachmaturitätsschulen ist somit insgesamt am wenigsten bekannt. Da auch die Entwicklung der Sachfachkompetenzen zweisprachig unterrichteter Berufsschüler:innen bisher nicht wissenschaftlich untersucht wurde (→ Kap. 4.3), stellt der *Bili*-Unterricht an Berufsschulen – der im Vergleich zu den mehrsprachigen Berufsmaturitätslehrgängen in der Schweiz bedeutend stärker verbreitet ist (vgl. das Inventar von Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a) – aus wissenschaftlicher Sicht noch weitgehend eine Black Box dar.

#### **Geografie – Geschichte**

Mit didaktischen Herausforderungen im zweisprachigen *Geografieunterricht* beschäftigt sich Golay (2005). Der Autor unterrichtete an einer Sekundarschule I in einer Gemeinde des Kantons Basel-Land Geografie auf Französisch und dokumentierte dort für seine Dissertation ein Evaluationsprojekt (inkl. Lernzuwachs im Sachfach, → Kap. 4.1.2 zu den Evaluationen). Klee (1999; 2021) stellt das zweisprachige Unterrichtsmodell für die Fächer *Geografie* und *Geschichte* (D/F) der Sekundarstufe I in Speicher (AR) vor. Es wurde im Rahmen des NFP 33-Projekts *Französisch* –

*Deutsch: zweisprachiges Lernen an der Sekundarschule I* (1993-1997) eingeführt und existiert bis heute. Über den Prozess der Einführung des bilingualen Sachfachunterrichts auf Französisch an einer Sekundarschule I im Kanton Solothurn und fachdidaktische Implikationen für die Fächer *Geschichte* und *Geografie* reflektiert Mattias Frey (2011). Fundierte Erkenntnisse zum Wissensaufbau im fremdsprachlich unterrichteten *Geografie- und Geschichtsunterricht* auf Primarstufe lieferten die beiden von Hans Badertscher geleiteten Forschungsprojekte der Universität Bern *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht – eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen* (2002-2005) (Badertscher, 2005) und *Content and Language Integrated Learning: Lernprozesse bei Sachunterricht in einer Fremdsprache* (2005-2008) (Badertscher & Bieri, 2009). Ein Erfahrungsbericht einer Gymnasiallehrperson, die das Fach *Geografie* mit den Zielsprachen Deutsch bzw. Französisch an mehreren Schweizer Gymnasien unterrichtet, liegt zudem mit Forel (2009) vor. Denkanstösse für die Vorbereitung und Gestaltung des immersiven Unterrichts im Fach *Geschichte* am Gymnasium befinden sich in Droz (2009) sowie in Inglin (2006; 2013). Lambelet (2012) präsentiert Material für Mehrsprachigkeitssequenzen im *Geschichtsunterricht* der Sekundarstufe II, das im Rahmen eines Didaktikseminars an der Universität Freiburg entwickelt wurde. In einem daran anschliessenden Forschungsprojekt beschäftigten sich Lambelet und ihr Forschungsteam vertieft mit den Interkomprehensionsstrategien von Schüler:innen der Sekundarstufe I, in deren Geschichtsunterricht das Studium von Quellentexten in verschiedenen der Klasse unbe-

kannten Originalsprachen stattfand (Lambelet & Mauron, 2015a; 2015b). Schliesslich beleuchten Freytag Lauer (2019), Steffen & Freytag Lauer (2021) sowie Freytag Lauer (2022) die Rolle der Sprache und den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien (supports pédagogiques/documents) in zweisprachigen Unterrichtssequenzen (ilots immersifs) im *Geografie- und Geschichtsunterricht* (D/F) auf Primar- bzw. Sekundarstufe I.

#### **Biologie – Chemie – Mensch und Umwelt**

Den Möglichkeiten und Hürden bei der Verzahnung von Englisch mit den Inhalten des Faches *Mensch und Umwelt* in einem CLIL-Setting auf Primarschulstufe (5. und 6. Schuljahr) sowie der konkreten Unterrichtsgestaltung wurde 2003-2004 in einem Bildungs- und Entwicklungsprojekt des Volksschulamtes des Kantons Zürich nachgegangen, anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrpersonen. Die Quintessenz ist in Stebler & Stotz (2004) dokumentiert. Zum Unterricht auf Englisch des Faches *Integrated Science* an einem Untergymnasium (Sekundarstufe I) des Kantons Zürich liegt der Erfahrungsbericht einer Lehrperson vor (Grandjean Grimm, 2009). Im Praxishandbuch zur Einführung von *Bili*-Unterricht an Berufsschulen geben O'Dwyer & Nabholz (2004) grundsätzliche Hinweise zu fachdidaktischen Belangen. In einem Exkurs berichten drei Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit bilingualem Unterricht mit der Zielsprache Englisch in den Fä-

chern *Chemie*, *Biologie* und *allgemeinbildender Unterricht* (ABU) (2004: 83-95). Mit der konkreten strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung von Primarlehrpersonen an der HEP Vaud in Hinblick auf den immersiven/bilingualen Unterricht der Fächer *Mensch und Umwelt* sowie *Geografie* befassen sich die Autoren einer Masterarbeit, die an der Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation der Universität Genf eingereicht wurde (Pache & Mack, 2006). Ihre Erfahrungen als Lehrperson für *Biologie* auf Englisch an einem Zürcher Gymnasium schildert Hefti (2006). Eine Fallstudie zu Verstehensprozessen im Fach *Biologie* einer Waadtländer Gymnasialklasse (mit Zielsprache Englisch) wird in einer Masterarbeit der HEP Vaud präsentiert (Vinckenbosch, 2013). Mit der Rolle von Fachsprache und dem Gebrauch von multilingualen und -modalen Diskurspraktiken (translanguaging) im immersiven gymnasialen *Biologieunterricht* beschäftigt sich Bieri (2019). Schliesslich erstellten Expert:innen und Lehrpersonen im Rahmen des interkantonalen Projekts *Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule* (2005-2018) einen Ratgeber zur Entwicklung von bilingualen Lernsequenzen im Bereich *Technik* des *NMG-Unterrichts* (*Natur, Mensch und Gesellschaft*) für die Primarstufe (5. und 6. Klasse) (Le Pape Racine & Providoli, 2019).

59 Es handelt sich hierbei um den Schlussbericht des Projekts *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire: Processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité*, das unter der Leitung von Amelia Lambelet und Thomas Studer von 2012 bis 2014 am Institut für Mehrsprachigkeit Freiburg stattfand. Da sich dieses Projekt insbesondere im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik ansiedelt, figuriert es nicht in der Projektübersicht zum zweisprachigen Unterricht (vgl. unten Kapitel 4.1.2). Die entsprechenden Publikationen werden hier jedoch erwähnt, da sie einen starken fächerspezifischen Bezug zum Unterricht in einer anderen Sprache als der Schulsprache aufweisen.

**Mathematik**

Anhand von Unterrichtssequenzen im Fach Mathematik illustrieren Gajo & Serra (1999; 2000a; 2000b) das von ihnen für das Aostatal (Italien) entwickelte integrative zweisprachige Unterrichts- und Didaktikmodell (F/I) für die Sekundarstufe I. Die am immersiven Mathematikunterricht mit Englisch auf der Sekundarstufe I beteiligten sprachlichen Handlungen untersuchen Leutenegger & Plazaola Giger (2002) und Filliettaz & Plazaola Giger (2004). Eine kurze Schilderung ihrer Methoden im gymnasialen Immersionsunterricht auf Italienisch in den Fächern Mathematik und Biologie geben zwei Lehrpersonen des Liceo Artistico in Zürich (Abramini Ambrosini & Barberis-Maino, 2006). Einblick in Aufbau und Unterricht des Fachs Mathematik auf Englisch an einem Luzerner Gymnasium bietet Oberholzer (2009). Dem Zusammenhang zwischen Spracharbeit und Vermittlung von Sachfachwissen auf der Sekundarstufe II gehen Borel et al. (2009) sowie Borel (2010) nach, indem sie die Repräsentationen zu bilingualem Unterricht von immersiv unterrichtenden Lehrpersonen mit real beobachteten Interaktionen in Bezug setzen: Ein besonderes Augenmerk gilt dabei dem Fach Mathematik. Aus der Analyse der Unterrichtssequenzen werden einige fachdidaktische Empfehlungen abgeleitet. Steffen (2020) analysiert auf der Grundlage von videografierten Unterrichtsaktivitäten die zwei- und mehrsprachigen Ressourcen, die von Primarschüler:innen des Neuenburger PRIMA-Projekts eingesetzt werden, wenn sie in Kleingruppen eine Mathematikaufgabe lösen. Mit Jenny (2021) liegt schliesslich eine Doktorarbeit vor, die sich dem Fach Mathematik als Immersionsfach aus unterschiedlichen Blickwinkeln

annimmt. Diese Mixed-Method-Forschung siedelt sich im Kontext des *Fibi*-Projekts in Biel/Bienne an (Primarstufe, reziproke Immersion D/F): Zum einen wird eine quantitative Erhebung von Mathematikleistungen analysiert (*Fibi*-Klassen im Vergleich zu einsprachig unterrichteten Kontrollklassen). Zum anderen wird eine qualitative Studie (mit Unterrichtsbeobachtungen, Videografie einer Gruppenarbeit, halbstrukturierten Interviews mit Lehrpersonen) zum effektiven Geschehen im Mathematikunterricht untersucht (Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen sowie zwischen Schüler:innen während einer Gruppenarbeit); vgl. dazu auch den Artikel von Jenny (2020a).

**Sport – Musik – Bildnerisches Gestalten**

Für das Fach *Sport* liegt eine an der HEP Vaud verfasste Diplomarbeit zu Verstehensprozessen von Primarschüler:innen (4. Klasse) im bilingualen Sportunterricht (Französisch-Deutsch) vor (Viret, 2012). Zur besonderen Eignung des Faches *Sport* als Immersionsfach zwecks Sprachförderung zu Beginn des Erlerns einer Fremdsprache vgl. Rietze (2015). Zu zweisprachigem Unterricht im Fach *Sport* auf Sekundarstufe II liegt die Dokumentation einer Webplattform vor, die fachspezifisches Vokabular und Hilfen für den Unterricht mit Zielsprache Englisch anbietet (Jehle, 2018).

Zur Eignung des Fachs *Musik* für den CLIL-Ansatz mit Englisch auf Primarstufe sowie zum Unterrichtsmaterial, das im Rahmen eines Lehrmittelprojekts in einer Kooperation der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit der Universität Jena und dem Helbling Verlag konzipiert wurde vgl. Noppeney & Falkenhagen (2018).

Die Ergebnisse einer Schweizer Good-

Practice-Studie zum CLIL-Angebot mit Englisch im Fach *Bildnerisches Gestalten* auf Primarstufe präsentiert Frank Schmid (2021).

**4.1.2****Literatur zu Evaluationen von Sachfachleistungen**

Im Folgenden sind in chronologischer Reihenfolge diejenigen Projekte aufgeführt, in denen an Schweizer Schulen Sachfachkompetenzen erhoben wurden (Projekte zur obligatorischen Schulzeit sowie zur Sekundarstufe II). In den

entsprechenden Publikationen finden sich Hinweise auf die jeweiligen Erhebungen oder ihre Resultate. Es gilt jedoch zu beachten, dass in den Evaluationen und Begleitstudien zu Schul- bzw. Pilotprojekten neben dem Kompetenzzuwachs in den Sachfächern meist auch derjenige in der Immersionssprache/L2 (und teilweise auch die Entwicklung der L1) untersucht wurde und die Sachfacherhebungen in den Berichten häufig weniger ausführlich behandelt werden als die Untersuchungen zu den Sprachkompetenzen.

**Obligatorische Schulzeit: Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I**

1994-1996	Mathematik	Kindergarten	Deutsch-Französisch	Villars-sur-Glâne (FR)
<i>Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat</i> (Gurtner, Monnard & Tièche-Christinat, 1996)				
1994-1997	Mensch und Umwelt	Primarstufe	Französisch-Italienisch	La Chaux-de-Fonds (NE)
<i>Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois</i> (Greub, 1996; Greub & Matthey, 1996)				
1994-2003	Mathematik	Primarstufe	Französisch-Deutsch	Sierre/Sion/Monthey (VS)
<i>Enseignement bilingue dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey</i> (Bregy & Revaz, 2001; Schwob, 2002; Demierre-Wagner & Schwob, 2004; Demierre-Wagner, Schwob & Ducrey, 2004)				
1995-2000	Mensch und Umwelt	Primarstufe	Deutsch-Französisch	Brig-Glis (VS)
<i>Classe Bilingue (Brig-Glis)</i> (Fuchs & Werlen, 1996a; 1996b; 1997)				
1996-2000 2002-2007 2013-2017	Mathematik	Primarstufe Sek I	Deutsch-Rätoromanisch	Samedan (GR)
<i>Schulprojekt Samedan. Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und im Kindergarten von Samedan (Evaluationsphase I: 1996-2000)</i> <i>Schulprojekt Samedan (Evaluationsphase II: 2002-2007)</i> <i>Evaluation zweisprachige Schulen Oberengadin (Bever, Celerina, Samedan, Pontresina) (2013-2017)</i> Brohy & Gurtner (2000), Gurtner, Brohy & Schork (2000), Gurtner & Jutta Schork (2004; 2005; 2006; 2007), Scoula cumünela bilingua da Samedan (2010, 2018)				

<b>2002-2007</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Primarstufe</b>	<b>Deutsch-Italienisch Deutsch-Rätoromanisch</b>	<b>Chur (GR)</b>
<i>Evaluation des zweisprachigen Unterrichts in Chur (Schulprojekt Zweisprachige Primarschule der Stadtschule Chur) (Serra, 2007a; 2007b)</i>				
<b>2001-2004</b>	<b>Geografie</b>	<b>Sek I</b>	<b>Deutsch-Französisch</b>	<b>Gelterkindern (BL)</b>
<i>Geografie-Unterricht auf Französisch (Golay, 2005)</i>				
<b>2001-2013</b>	<b>Mensch und Umwelt</b>	<b>Primarstufe</b>	<b>Deutsch-Französisch</b>	<b>div. Schulen (OW)</b>
<i>Vom Französischunterricht zum Unterricht auf Französisch auf der Primarstufe (Hodel, 2017)</i>				
<b>2002-2005</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Kindergarten Primarstufe</b>	<b>Französisch-Deutsch</b>	<b>div. Schulen (JU)</b>
<i>Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura: École enfantine &amp; École primaire (1P) (Charpié, 2006c)</i>				
<b>2002-2005</b>	<b>Geschichte Geografie</b>	<b>Primarstufe Sek I</b>	<b>Französisch-Deutsch bzw. Deutsch-Französisch</b>	<b>div. Schulen (AR, GE, VD, VS)</b>
<i>Wissenserwerb im bilingualen Unterricht – eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen (Badertscher, 2005; Stohler, 2006)</i>				
<b>2005-2008</b>	<b>Geschichte Geografie</b>	<b>Primarstufe Sek I</b>	<b>Französisch-Deutsch bzw. Deutsch-Französisch</b>	<b>div. Schulen (AR, GE, VD, VS)</b>
<i>Content and Language Integrated Learning: Lernprozesse bei Sachunterricht in einer Fremdsprache (Badertscher &amp; Bieri, 2009; Stohler &amp; Kiss, 2009)</i>				
<b>2005-2009</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Primarstufe</b>	<b>Italienisch-Deutsch</b>	<b>Maloja (GR)</b>
<i>Scuola bilingue di Maloja (Todisco, 2008; 2013)</i>				
<b>2006-2009</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Kindergarten Primarstufe</b>	<b>Italienisch-Deutsch</b>	<b>Rom (I)</b>
<i>Die bilinguale Basisstufe an der Schweizerschule Rom (Grob, 2011)</i>				
<b>2010-2016</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Primarstufe Sek I</b>	<b>Deutsch-Französisch</b>	<b>Biel/Bienne (BE)</b>

*Une expérience d'enseignement bilingue en immersion sous la loupe. Évaluation de la Filière Bilingue à Bienne (Pfeuti, 2017; Jenny, 2021; Jenny & Arcidiacono, 2019a; 2019b; Jenny, 2018b; 2020b)*

<b>2019-heute</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Primarstufe Sek I</b>	<b>Französisch-Deutsch</b>	<b>div. Schule (NE)</b>
<i>PRIMA II (Sekundarstufe I) (Steffen, 2020; Borel et al., 2020; 2021)</i>				

**Sekundarstufe II**

<b>2000-2004</b>	<b>Mathematik</b>	<b>Sek II Gymnasium</b>	<b>Französisch-Deutsch</b>	<b>Kanton Waadt</b>
<i>La maturité bilingue dans le canton de Vaud (Lys &amp; Gieruc, 2005)</i>				

<b>2001-2009</b>	<b>Geschichte (Geografie)</b>	<b>Sek II Gymnasium</b>	<b>Deutsch-Englisch</b>	<b>Kanton Zürich</b>
<i>Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen (Deutsch/Englisch) (Hollenweger et al., 2005; Stebler et al., 2008; Stebler &amp; Maag Merki (Hg.), 2010)</i>				

<b>2005-2008</b>	<b>Mathematik Biologie Geografie Physik</b>	<b>Sek II Gymnasium</b>	<b>Deutsch-Englisch</b>	<b>Bern (BE)</b>
<i>Evaluation des zweisprachigen Maturitätslehrgangs am Gymnasium Muristalden BE (Frei, 2009)</i>				

Tabelle 17: Projekte mit Sachfachkompetenzerhebungen (obligatorische Schulzeit & Sekundarstufe II)

**4.2 Sachfächer in zweisprachigen Lehrgängen: Angebot und Eignung**

Eine schulstufenübergreifende Übersicht über die Sachfächer, die in der Schweiz zweisprachig unterrichtet werden, existiert nicht. Die Fächer wurden auch bei der Erstellung des kürzlich erschienenen Inventars des zweisprachigen Unterrichts (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a) nicht erhoben. Eine Auflistung der Immersionsfächer in den Gymnasien der Kantone der NW EDK, die im Jahr 2003 eine zweisprachige Maturität mit Englisch ange-

boten haben, befindet sich in Opferkuch et al. (2005: 7). Mathematik wurde damals in allen aufgeführten Gymnasien als Immersionsfach genannt, daneben häufig Geschichte und ein naturwissenschaftliches Fach (Physik oder Chemie) sowie Geografie. Die beiden Fächer Geschichte und Mathematik führten auch die 2007 im Rahmen des Forschungsprojekts *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation* erhobene Liste der häufigsten gymnasialen Immersionsfächer an (Elmiger, 2008: 30-31). Einer der Gründe für diese Häufigkeit sei wohl die Tatsache,

dass beide Fächer „in allen Schuljahren von allen SchülerInnen besucht werden, dies im Gegensatz zu Fächern, die nur von einem Teil der GymnasiastInnen bis zur Matura belegt werden“ (ebd., 2008: 30).

Zu den Fächern, die an Berufsschulen zweisprachig unterrichtet werden, existiert eine Aufstellung für das Schuljahr 2009/2010, die im Rahmen der Evaluation *Zweisprachiger Unterricht an Berufsfachschulen im Kanton Zürich* erstellt wurde: Der Spitzenreiter war hier das Fach Allgemeinbildender Unterricht ABU (Brohy & Gurtner, 2011: 15). Mehr als 70 % der Lehrpersonen, die im Rahmen des Projekts befragt wurden, gaben jedoch an, dass sich *alle* Fächer für den zweisprachigen Unterricht eignen würden, also auch Fächer der Berufskunde. Gleichzeitig waren 73 % der Lernenden, die ebenfalls befragt wurden, der Meinung, dass sich *nicht* alle Fächer eignen würden (ebd.: 16). Aus den Recherchen in Zusammenhang mit der Erstellung des Inventars der zweisprachigen Lehrgänge in der Schweiz (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a) wissen wir, dass zweisprachiger Unterricht zurzeit sowohl in ABU als auch in Berufskunde-Fächern unterrichtet wird. Wie häufig welches Fach an Schweizer Berufsschulen zweisprachig unterrichtet wird und weshalb, ist noch nicht bekannt.

Auch in den Evaluationsberichten zweisprachiger Schulprojekte auf Primar- und Sekundarstufe I werden die jeweiligen Sachfächer erwähnt, allerdings häufig nur am Rande, da das Hauptinteresse der Studien oftmals auf den Sprachkompetenzen liegt. In einigen Fällen wird die Fächerwahl begründet. Ein reichhaltiges Vokabular, die Tatsache, dass ein Fach vielfältige Kommunikations- und Interaktionssituationen begünstigt, aber auch

die kulturelle Dimension, die einem Fach zugeschrieben wird, sind häufige Schlüsselargumente:

Lors de l'implémentation de modèles bilingues, la discussion tourne autour des branches ou disciplines 'idéales' pour véhiculer des contenus en L2. On choisit dès lors des matières qui offrent des plages communicatives et interactives, un vocabulaire riche et varié, un savoir contextualisé qui fasse appel à plusieurs sens, des démarches qui demandent des élèves actifs et un engagement cognitif. On veille donc à ne pas choisir uniquement des branches secondaires ou des branches qui ne sont peu ou pas liées à la littéracie. Ainsi, dans le hit-parade des branches sélectionnées figurent l'environnement, la géographie, la physique, la biologie et l'histoire. Les mathématiques jouent un rôle particulier. Il semble y avoir des éléments universels dans l'apprentissage des mathématiques, une fois la terminologie apprise, mais elles recèlent aussi des aspects linguistiques et surtout culturels. Il y a ainsi des régions qui excluent l'enseignement des mathématiques en L2, comme d'autres qui l'incluent à dessein. (Demierre-Wagner & Schwob, 2004: 7)

Demnach scheiden sich beim Fach Mathematik die Geister – zumindest für die obligatorische Schulzeit. Im Falle des Berner *clabi*-Projekts begünstigten gerade Kriterien wie das relativ begrenzte Vokabular und die „Konzeptlastigkeit“ der Disziplin die Wahl. Gleichzeitig spielten hier bei der Fächerwahl auch weitere, nicht fachimmanente Faktoren eine wichtige Rolle, wie etwa die beiden Lehrpläne des frankophonen und des deutschsprachigen Kan-

tonsteils, die im Fach Mathematik willkommene Überschneidungen aufweisen und schliesslich auch der „Stellenwert“ des Fachs im Curriculum:

Si le choix s'est porté sur les mathématiques, c'est principalement parce que, contrairement aux langues, les concepts propres à cette discipline sont définis de manière très précise et, de plus, ils sont uniformisés, voire pour certains universalisés. Par ailleurs, des raisons méthodologiques (plusieurs objectifs communs aux deux plans d'études) et linguistiques (exercices avec des consignes verbales minimales), mais également parce que les mathématiques représentent une discipline éliminatoire à laquelle les enseignants ainsi que les parents accordent beaucoup d'importance, ont conforté les chercheurs dans le choix des mathématiques. (Pfeuti, 2017: 81)

Argumente die bei der Wahl des Fachs Mathematik als Immersionsfach eine Rolle spielen können referiert auch Jenny (2021: 73–81).

Auf welchen Ebenen die Überlegungen angesiedelt sind, die die Wahl eines Sachfaches für den zweisprachigen Unterricht beeinflussen, stellen Schlemmiger et al. (2015, auf Deutsch) bzw. Geiger-Jaillet et al. (2016, auf Französisch) vor. Die Autor:innen präsentieren ein Modell mit sechs Achsen, auf deren Hintergrund die Sachfächer hinsichtlich ihrer Eignung für unterschiedliche Schulstufen beurteilt werden können: die kognitive Achse, die interkulturelle Achse, die semiotische Achse, die Achse des Wissens, die Achse der Medien und die Achse der mehrkanaligen Informationsaufnahme (Schlemmiger, Le Pape Racine & Geiger-Jaillet, 2015: 96–98; Geiger-

Jaillet, Schlemmiger & Le Pape Racine, 2016: 78–82). Unter Bezugnahme auf Gajos Unterscheidung verschiedener Arten von Sprachwissen, die – je nach Fach und Unterrichtskonzeption – am Sachfachunterricht unterschiedlich stark beteiligt sind (Gajo, 2006: 80–81), werden die genannten Achsen anhand verschiedener Sachfächer vorgestellt. Neben den fachimmanenten Kriterien spielen jedoch auch zahlreiche weitere Faktoren eine Rolle. Sie siedeln sich auf der Ebene der Schulorganisation und des Lehrgangs an und betreffen beispielsweise die Verfügbarkeit und die Qualifikation von Lehrkräften, aber auch deren Einstellungen zum zweisprachigen Unterrichten (Schlemmiger, Le Pape Racine & Geiger-Jaillet, 2015: 103 ff.). Zu den Eigenschaften des Unterrichts in verschiedenen Sachfächern vgl. schliesslich auch die von Duverger koordinierte Publikation der international ausgerichteten *Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue* (Duverger (coord.), 2011).

Die Kriterien, die in der Literatur zum zweisprachigen Unterricht in der Schweiz erwähnt und abgewogen werden, lassen sich grob vereinfacht wie folgt darstellen. Die einzelnen Kriterien werden dabei nicht immer alle genannt und nicht immer mit derselben Argumentation:

Kriterium	Beispiel	Argumentation/Gesichtspunkt
Quantität (Anzahl Lektionen o. ä.); Dauer (Anteil am gesamten Curriculum)	Mathematik (über viele Schuljahre hinweg und mit hoher Stundendotation) vs. Philosophie (kürzer und mit weniger Stunden)	Mehr Unterrichtszeit ist besser als weniger.
„Sprachlastigkeit“	Sport vs. Geschichte	Viel „Nebensprachliches“: Sportunterricht ist z. B. nur zum Teil versprachlicht: auch ohne hohe Sprachkenntnisse ist eine Teilnahme möglich. Viel „Sprachliches“: Geschichte ist z. B. ein sprachlastiges Fach, was die Auseinandersetzung mit Sprache interessanter macht.
„Begriffslastigkeit“ (sowie Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Sprache, Begriffen usw.)	Mathematik vs. Geschichte	Weniger Begriffe erleichtern das Arbeiten. Mehr Begriffe erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sprache.
Nichtsprachliche Hilfsmittel	Geografie (viel Paratexte, Bilder, Grafiken usw.) vs. Philosophie (viel Text)	Mehr Paratexte helfen beim Verständnis.
Kulturelle Situiertheit	Mathematik (wenig situiert) vs. Geschichte (sehr situiert)	Geringe Situiertheit ist hilfreich. Grössere Situiertheit erlaubt andere Perspektiven (aus Zielsprachkultur(en)).
Disziplinen	Immersionenfächer aus derselben oder aus verschiedenen Fächergruppen (z. B. Geistes-, Sozial-, Naturwissenschaften)	Variation in Bezug auf die bereits genannten Kriterien ist erwünscht. Variation in Bezug auf die bereits genannten Kriterien ist nicht erwünscht.
Verfügbarkeit von Lehrpersonen	Person A kann Fach F unterrichten → F wird Immersionsfach	(rein pragmatisches Argument)
Verfügbarkeit von Lehrmitteln u. ä.		Lehr- und andere Hilfsmittel erleichtern den Unterricht.

Tabelle 18: Kriterien für die Wahl eines Sachfaches als Immersionsfach

### 4.3 Evaluationen zweisprachig/immersiv unterrichteter Sachfächer

Parallel zur Feststellung der Sprachkompetenzen der Schüler:innen, die in praktisch allen Evaluationsprojekten zweisprachiger Lehrgänge in der Schweiz im Zentrum des In-

teresses standen (→Kap. 3.3), wurden in einigen Projekten auch die Leistungen der Schüler:innen in den immersiv oder zweisprachig unterrichteten Sachfächern erhoben. Die Erhebung von Sachfachleistungen war auch Bestandteil von Forschungsprojekten. Die Studien nahmen am häufigsten die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I in den Blick.

In diesem Kapitel werden einige zentrale Aspekte der bisherigen Schweizer Evaluationen (vgl. die Projektübersicht oben, →Kap. 4.1.2) thematisiert. Einen tabellarischen Überblick über Studien, die den sachfachlichen Wissenszuwachs bei Schüler:innen in anderen europäischen Ländern erforscht haben, bietet das diesbezügliche Literaturreview von Ohlberger & Wegner (2019: 64–68). Methoden der Evaluation und Leistungsfeststellung im bilingualen Unterricht zu Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland problematisierten zuvor auch Fehling & Finkbeiner (2000) sowie Vollmer (2002b).

Im Folgenden werden zunächst in aller Kürze die Resultate der Schweizer Projekte zusammengefasst (→Kap. 4.3.1). Anschließend werden einige Gründe oder Interessen vorgestellt, die den Studien im Schweizer Kontext zugrunde liegen (→Kap. 4.3.2). Vielfalt zeigt sich schliesslich in besonderem Ausmass bei der Durchführung der einzelnen Sachfachleistungsfeststellungen (→Kap. 4.3.3). Wie so häufig in der Schweizer Bildungsforschung erschwert es diese Vielfalt, die Studien resp. ihre Resultate miteinander zu vergleichen oder statistisch auswertbare Schlussfolgerungen zu ziehen.

#### 4.3.1 Schulstufen, Fächer und Resultate

Die im Kindergarten und der Primarschule erhobenen Sachfachleistungen beschränken sich auf die Fächer Mathematik sowie Mensch und Umwelt. Auf der Sekundarstufe I wurden ebenfalls Erhebungen im Fach Mathematik durchgeführt, ausserdem in Geografie und Geschichte. Die Resultate können wie folgt zusammengefasst werden: Alle uns vorlie-

genden Studien attestieren den Schüler:innen der jeweiligen Klassen bzw. den Schulen gute Sachfachleistungen in den zweisprachig unterrichteten Fächern und im Vergleich mit einsprachig unterrichteten Schüler:innen grundsätzlich gleichwertige Sachfachkompetenzen. Diese lapidare Feststellung steht jedoch in keinem Verhältnis zu dem erheblichen Aufwand, mit dem die Sachfachkompetenzen in den entsprechenden Studien erhoben wurden. Die Literaturangaben zu den einzelnen Projekten befinden sich oben im →Kap. 4.1.2; zu den Erhebungsmethoden vgl. unten →Kap. 4.3.3.

Untersuchungen mit Bezug zu den Sachfachleistungen in Immersionslehrgängen an Schweizer Gymnasien sind wenig zahlreich. In der Literaturdatenbank befinden sich Publikationen mit Resultaten aus drei Projekten, die zwischen 2001 und 2008 durchgeführt wurden: Im Rahmen des Evaluationsprojekts *La maturité bilingue dans le canton de Vaud* (2000–2004) wurden die Maturanoten im Fach Mathematik von einsprachig und zweisprachig (Französisch/Deutsch) unterrichteten Maturand:innen zweier Waadtländer Gymnasien verglichen. Der Notendurchschnitt im Fach Mathematik der Schüler:innen mit einer zweisprachigen Maturität lag dabei zwar leicht unter demjenigen der Schüler:innen mit einer einsprachigen Maturität. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen war jedoch nicht signifikant (Lys & Gieruc, 2005: 68). Bei genauerer Betrachtung der zweisprachig unterrichteten Gruppe zeigte sich zudem, dass diejenigen Schüler:innen, die zuhause oder ausserhalb der Schule *nicht* mit der Immersionssprache (Deutsch) in Kontakt kamen (MBIL-all), deutlich bessere Mathematiknoten erzielten, als diejenigen, die zuhause oder in

ihrer Freizeit regelmässig (auch) Deutschsprachen (MBIL+all):

Les résultats des élèves de la filière bilingue sont très contrastés. Alors que les élèves MBIL-all réalisent les meilleures performances, les élèves MBIL+all sont au contraire en nette difficulté (la moitié n'atteignent pas la moyenne). S'agissant d'élèves avantagés sur le plan linguistique, on ne peut guère attribuer ces résultats à un effet négatif de l'enseignement bilingue. Les craintes exprimées par les élèves qui n'ont pas de contact avec l'allemand à la maison ne sont, en tous les cas, pas vérifiées, ou alors ces élèves ont fourni un effort suffisant pour rattraper leur handicap. (Lys & Gieruc, 2005: 69-70)

Im ersten Teil des Zürcher Pilotprojekts *Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen (Deutsch/Englisch)*, das insgesamt von 2001 bis 2008 dauerte, wurde versucht, die Sachfachkompetenzen der Maturand:innen in den Fächern Geschichte und Geografie anhand von regulär in einigen Klassen durchgeführten schriftlichen Prüfungen festzustellen und denjenigen von Schüler:innen aus einsprachigen Maturitätslehrgängen gegenüberzustellen. Das Vorhaben war jedoch mit etlichen Schwierigkeiten verbunden, weswegen keine repräsentativen Resultate aus der Untersuchung hervorgingen (Hollenweger et al., 2005: 24-25, 70-71; zur Erfassung der Geschichtskompetenzen vgl. das Kapitel von Hediger in Stebler & Maag Merki, 2010). Zu den Sachfachkompetenzen in Geschichte heisst es in einem Bericht von 2008:

Von den Prüfungsleistungen her zu schliessen, findet der immersive Geschichtsunterricht auf einem anspruchsvollen Niveau statt und zeitigt gute Ergebnisse. Die analysierten Prüfungsfragen und Schülerantworten zeigen, dass die Lehrkräfte an die Immersionsklassen gleich hohe Anforderungen stellen wie an die Kontrollklassen und dass in Immersionsklassen insgesamt eher bessere Geschichtsleistungen erbracht werden als in den Kontrollklassen. Die Fremdsprache wirkt keineswegs als Barriere zwischen den Lernenden und den Unterrichtsinhalten. Auch gibt es keine Indizien dafür, dass weniger Stoff behandelt würde als im muttersprachlichen Unterricht. Wieweit immersiver Geschichtsunterricht darüber hinaus zu einem fachlich relevanten Mehrwert führt, wie in der in Deutschland geführten Diskussion um den bilingualen Geschichtsunterricht immer wieder behauptet wird, indem zentrale Anliegen wie Methodenbewusstsein und Multiperspektivität besser gelernt würden als im muttersprachlichen Unterricht, konnte nicht untersucht werden, weil sich die zur Verfügung stehenden Daten dafür nicht eignen. (Stebler et al., 2008: 89)

Schliesslich interessierte sich die Evaluation des zweisprachigen Maturitätslehrgangs mit Deutsch und Englisch am Berner Gymnasium Muristalden (2005-2008) für die Sachfachleistungen der Schüler:innen: Hier wurden die Maturanoten in den Fächern Biologie, Geografie, Mathematik und Physik der zweisprachigen Klassen mit denjenigen der einsprachigen Maturaklasse des jeweiligen Jahrgangs verglichen (Frei, 2009). Die Vergleiche lieferten für die verschiedenen Fächer zwar leicht unterschiedliche Ergebnisse, insgesamt schnitten jedoch die zweisprachigen

Klassen gleich gut oder besser ab als die einsprachigen Vergleichsklassen (ebd: 210-211).

An Berufsschulen wurden bislang keine grösseren Untersuchungen zu Sachfachkompetenzen von zweisprachig unterrichteten Schüler:innen in der Schweiz vorgenommen. Im Rahmen der Evaluation des bilingualen Unterrichts (*Bili*) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich (2006-2011) wurden keine Erhebungen der Sachfachkenntnisse von *Bili*-Lernenden durchgeführt. Die Lehrpersonen wurden lediglich nach ihren Einschätzungen gefragt: Mit der Aussage „In den *Bili*-Kursen beherrschen die Lernenden die Fachinhalte ebenso gut wie in den einsprachigen Kursen“ waren 45.5 % der Lehrpersonen ganz einverstanden, 50 % waren einverstanden und die restlichen wussten es nicht. Der Aussage widersprochen hatte niemand (Brohy & Gurtner, 2011: 20).

#### 4.3.2 Weshalb wurden Sachfachleistungen erhoben?

Während also die in den Evaluationen festgestellten Sachfachkompetenzen der Schüler:innen ein relativ einheitliches, positives Bild abgeben, sind die Zielsetzungen der Projekte, zu denen Literatur mit Bezug auf Erhebungen von Sachfachkompetenzen vorliegt, unterschiedlich. Bei den Evaluationsprojekten zweisprachiger Lehrgänge steht häufig ein bildungspolitisches Interesse im Vordergrund, bei den Forschungsprojekten darüber hinaus auch der Erkenntnisgewinn zu methodisch-didaktischen Fragen, insbesondere zur Rolle von Sprache im Allgemeinen und der jeweiligen Immersionssprache im Prozess der Wissensvermittlung (vonseiten der Lehrper-

sonen) bzw. des Wissensaufbaus (bei den Schüler:innen). Vereinzelt liegen den Studien auch spezifische fachdidaktische oder aber allgemeine pädagogische Interessen zugrunde. Diese verschiedenen Interessen werden im Folgenden anhand einiger Projektbeispiele illustriert.

#### **Bildungspolitisches Interesse**

Wurden die Leistungen im Rahmen von Evaluationen von Pilotprojekten/Schulversuchen erhoben, so geschah dies in der Regel zu Legitimierungszwecken:

Au niveau de la politique éducationnelle, les évaluations de modèle bilingues doivent souvent légitimer une approche innovante afin de pérenniser un modèle et lui fournir une assise solide par un contrôle de la qualité et de l'efficience. (Brohy, 2016b: 241)

Dabei interessierte besonders die Frage, ob die zweisprachig unterrichteten Kinder und Jugendlichen in den Sachfächern „gleich viel lernen“ wie einsprachig unterrichtete Schüler:innen. Es galt demnach zunächst die Befürchtung auszuräumen, wonach zweisprachiger Unterricht zu Leistungseinbussen in Sachfächern führen könnte und Schüler:innen eines zweisprachigen Unterrichtssettings beim Übertritt in einen einsprachigen Lehrgang der nächsthöheren Schulstufe benachteiligt wären (Brohy, 2016).

Am häufigsten wurden die Sachfachkompetenzen der Schüler:innen der zweisprachigen Schule (Deutsch/Rätoromanisch) in der Gemeinde Samedan (GR) evaluiert: In den beiden Evaluationsphasen des Schulprojekts Samedan (Phase I: 1996-2000, Phase II: 2001-2007) wurden die Leistungen in Mathe-

matik und Naturwissenschaften beurteilt; die Mathematikleistungen der Samedaner Schüler:innen (der 3., 6. und 8. Klassen) wurden zudem in der Evaluation der Pädagogischen Hochschule Graubünden 2013-2017 erhoben, die im Auftrag der zweisprachigen Schulen Bever, Celerina, Samedan und Pontresina durchgeführt wurde (der Evaluationsbericht wurde nicht veröffentlicht, vgl. aber Scoula cumünela bilingua da Samedan, 2018: 11). Das Unterrichtskonzept der zweisprachigen Gemeindeschule Samedan mit Rätoromanisch und Deutsch ab dem Kindergarten wurde 2001 von der Bündner Kantonsregierung als neues Bündner Schulmodell anerkannt (Urech, 2016). Zuvor war das „Pilotmodell“ zwischen 1996 und 2000 evaluiert worden (Phase I, Gurtner, Brohy & Schork, 2000). Das Feststellen des Leistungsniveaus der Primar- und später auch der Sekundarschüler:innen in Mathematik und Naturwissenschaften im Vergleich zu einsprachigen Kontrollgruppen führte regelmässig zu positiven Resultaten: Die Leistungen der zweisprachig unterrichteten Kinder unterschieden sich nicht oder nur marginal von denjenigen der Vergleichsgruppen. Es zeigte sich über die Jahre kein Leistungsabfall und bei Abschluss der ersten Evaluationsphase konnte festgehalten werden, dass die Einführung des zweisprachigen Schulprogramms keinen Einfluss auf das Leistungsniveau der Schüler:innen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der obligatorischen Schulpflicht (3. Sekundarklasse) hatte (Brohy & Gurtner, 2000: 45). Das Fazit am Ende der zweiten Evaluationsphase war gleichlautend:

Das Leistungsniveau in Mathematik und in den Naturwissenschaften am Ende der

Primarschule und der Oberstufe ist gut und entspricht dem der deutschsprachigen Kontrollgruppen. Die Resultate sowohl der Primarschule wie auch der Oberstufe sind über die Jahre hinweg stabil geblieben und zum Teil besser als die der Kontrollgruppen. (Scoula cumünela bilingua da Samedan, 2018: 10)

Ein grosses Interesse an der „Gleichwertigkeit“ zwischen Sachfachkompetenzen zweisprachig und einsprachig unterrichteter Schüler:innen bestand auch an einsprachigen Schulstandorten: Im Gegensatz zu zweisprachigen Ortschaften, wo in einigen Familien ohnehin beide am Unterricht beteiligte Sprachen gesprochen werden oder die Schüler:innen bereits vor Beginn des Lehrgangs informellen Kontakt damit haben, bringen hier die allermeisten Kinder keine L2-Vorkenntnisse mit oder ausschliesslich solche, die sie im schulischen Fremdsprachenunterricht erworben haben. Die Frage, ob sich dieser Umstand negativ auf den Lernzuwachs im bilingual unterrichteten Sachfachunterricht auswirkt, klärten zunächst Hans Bardertscher und sein Forschungsteam an der Universität Bern im Forschungsprojekt *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht – eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen* (2002-2005; Bardertscher, 2005):

Die Befürchtung von Bildungsverantwortlichen und Eltern, die bilingual unterrichteten Kinder würden im Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II benachteiligt, kann gedämpft werden. Fremdsprachiger Sachfachunterricht bringt zumindest bei autochthonen Kindern und Jugendlichen keine Nachteile im Sachlernen mit sich und muss daher die Chance für einen Über-

tritt in einen anspruchsvollen Schultypus der Nachfolgestufe nicht beeinträchtigen. Ob die Chancengleichheit in Übertrittsverfahren mit selektiver Prüfung tatsächlich gewahrt wird, hängt allerdings davon ab, ob die Modalitäten der Wissensüberprüfung so ausgelegt sind, dass bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler ihr Wissen ebenso optimal einbringen können wie in der regulären Unterrichtssprache unterrichtete. (2005: 109)

An der Studie beteiligt waren Primar- und Sekundarschüler:innen in Monthey (VS), Lausanne (VD), Genf (GE) und Speicher (AR), die teilimmersiven Unterricht (mit Deutsch resp. Französisch) in den Fächern Geschichte und Geografie besucht hatten.

Die eingangs erwähnten Befürchtungen bestanden auch andernorts, beispielsweise im Schulprojekt *Zweisprachige Primarschule der Stadtschule Chur* (2000-2009, L1 Deutsch/L2 Italienisch bzw. L2 Rätoromanisch). Sie führten dazu, dass in den L2-Mathematikunterricht zunehmend auch Deutsch integriert werden musste:

Mathematics was the main subject taught in L2. Language alternation (L1 and L2), however, was to become a major issue for different reasons. One reason was the pupils' need to acquire mathematic knowledge in L1 as well as in L2 in order to enter the following monolingual L1 classes in secondary school. Parents' increasing pressure to be able to check their children's progress in mathematics was an additional reason calling for language alternation. (Serra, 2007a: 597)

In der quasi-experimentellen Interventionsstudie *Vom Französischunterricht zum Unter-*

*richt auf Französisch auf der Primarstufe* (Hodel, 2017), das 2011-2013 in fünf Projektclassen (5. und 6. Primarschuljahr) im einsprachigen Kanton Obwalden stattfand, fiel der Start des Immersionsunterrichts (Mensch und Umwelt auf Französisch) mit demjenigen des Fremdsprachenunterrichts (Französisch) zusammen. Hier interessierte insbesondere, ob sich das Fehlen von L2-Vorkenntnissen beim Sachlernen als Hemmnis erweisen würde. Das Projekt hatte mehrere Zielsetzungen, von denen einige von bildungspolitischer Brisanz waren: Allen voran sollte mit einem partiellen bilingualen Sachfachunterricht bei gleichzeitigem Start des Fremdsprachenunterrichts die funktionale Sprachfähigkeit der Schüler:innen in der L2 gesteigert werden. Die Auswirkungen eines solchen Unterrichts auf die Sachfachleistungen sollte mit der Überprüfung der Kompetenzen der Versuchsklassen im Fach Mensch und Umwelt festgestellt und mit denjenigen von Kontrollklassen verglichen werden (Hodel, 2017: 7-8). Daneben hatte das Projekt weitere Ziele, denn es sollten unter anderem auch die Gelingensbedingungen eines solchen bilingualen Settings sowie Aus- und Weiterbildungsinhalte für Lehrpersonen eruiert und binnendifferenzierte Unterrichtsmaterialien hergestellt werden (ebd.: 7-8). Bei der Umsetzung dieser Vorhaben begegneten die am Projekt Beteiligten zahlreichen Schwierigkeiten unterschiedlicher Natur, die im Forschungsbericht eingehend beschrieben sind (Hodel, 2017). Auch die Erhebung der Sachfachkompetenzen war kein triviales Unterfangen. Die Resultate der Erhebung waren jedoch zufriedenstellend: „[Der] Vergleich der Mensch und Umwelt Tests – insgesamt sind es 7 unterschiedliche Tests mit über 250 Schülerinnen und Schüler

aus 5. und 6. Klassen – zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen Projektklassen und Kontrollklassen“ (ebd.: 46). Dies im Gegensatz zu den Resultaten bei den L2-Kompetenzen, bei denen der erwartete positive Effekt ausblieb (2017: 7).

### **Fachdidaktisches Interesse**

Auch Golay (2005) ging in seiner Dissertation der Frage nach dem Lernzuwachs im Sachfachunterricht nach, und zwar spezifisch im Fach Geografie. Die Testklassen wurden vom Forscher selbst an einem monolingualen Schulstandort (Kanton Solothurn) während eines Jahres auf Französisch unterrichtet. Im Gegensatz zu den Primarschüler:innen des Projekts im Kanton Obwalden (vgl. oben), handelte es sich bei den Testpersonen um Sekundarschüler:innen, die bereits zwei Jahre Fremdsprachenunterricht hinter sich hatten:

Die Kernaufgabe der Untersuchung lässt sich mittels folgender Fragestellung formulieren: Welcher sachfachliche Lernzuwachs besteht nach einem Jahr bilingual deutschfranzösischen Geographieunterricht mit AnfängerInnen, die lediglich über Kenntnisse und Fähigkeiten aus zwei Jahren Französischunterricht verfügen? (Golay, 2005: 68)

Zum Zeitpunkt der Studie hatte die Erforschung des Sachfachunterrichts aus der Perspektive der einzelnen Sachfachdidaktiken besonders im Nachbarland Deutschland Hochkonjunktur (siehe Verweise in Golay, 2005: 68); dem Autor war aber noch keine Studie bekannt, die den vermuteten Lernzuwachs hätte bestätigen können:

Empirisch konnte bisher kein gefestigter Beweis dafür erbracht werden, dass die von SchülerInnen des bilingualen Sachfachunterrichts erreichten Sachfachergebnisse denjenigen eines regulär in der Muttersprache geführten Sachfachunterrichts äquivalent sind. Dem Autor sind zumindest im deutschen Sprachraum keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema bekannt. (Golay, 2005: 68)

Da es sich bei der Untersuchung um ein Dissertationsvorhaben handelt, sind sowohl Hypothesenbildung als auch deren empirische Überprüfung (Unterrichtsvoraussetzungen, Methodik, Untersuchungsteilnehmer:innen, Testinstrumente und Durchführung der Tests) sowie schliesslich die Ergebnisse minutiös dokumentiert (ebd.: 68-105). Die Publikation ist insofern von spezifischem fachdidaktischem Interesse für den zweisprachigen Geographieunterricht als der Untersuchung ein theoretischer Modellentwurf zur Legitimation von bilingualem Geographieunterricht in der Sekundarstufe I vorangestellt ist (ebd.: 36-40) und sie eine praxisbezogene Synthese von „[z]wölf Empfehlungen zur Unterrichtsmethodik im bilingualen Geographieunterricht der Anfangsphase ohne Defizite im sachfachlichen Lernzuwachs“ enthält (ebd.: 106-109).

### **Methodisch-didaktisches Interesse**

Auf das oben erwähnte erste Projekt von Hans Badertscher (2005) folgte nahtlos ein zweites: *Content and Language Integrated Learning: Lernprozesse bei Sachunterricht in einer Fremdsprache* (2005-2008). Ziel des Nachfolgeprojekts war es, „einen Beitrag zum besseren Verständnis des Zusammenhangs von Sprachverwendung in Lehrsituationen

und Wissenserwerb“ zu liefern (Badertscher & Bieri, 2009: 17):

Die Tatsache, dass die Lernergebnisse aus dem fremdsprachlichen Sachfachunterricht gleichwertig mit denjenigen aus dem Unterricht in der regulären Unterrichtssprache sind, erheischt eine Erklärung angesichts des unbestrittenen sprachlichen Handicaps. Die bisher vorgebrachten Begründungen für die unveränderte Qualität des sachlichen Wissenserwerbs trotz der sprachlichen Deprivation lassen sich im Wesentlichen drei Argumentationssträngen zuordnen. Der eine unterstellt, die didaktische Grobstruktur des Bilingualen Unterrichts weiche von derjenigen des regulären Unterrichts positiv ab, der zweite entspringt Beobachtungen, nach denen der Wissensaufbau im Bilingualen Unterricht sorgfältiger und sachlogischer erfolge, und der dritte hebt sogenannte Negotiations und das Bridging als Interventionen hervor, welche geeignet sein sollen, den Wissenserwerb zu egalisieren. (Badertscher & Bieri, 2009: 107)

Die Studie beabsichtigte,

verlässliche Grundlagen zur Klärung der Frage zu leisten, ob im fachlichen Wissen von bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 Defizite zu erwarten sind und wie gegebenenfalls in Übertrittsverfahren grundsätzlich damit umzugehen wäre, um Benachteiligungen auszuschliessen. (ebd.: 21)

Darüber hinaus sollte das Projekt einen praktischen Nutzen haben:

Die [...] verbreitete Forderung nach einer spezifischen Didaktik des bilingualen Unterrichts – oder zumindest nach angepassten didaktischen Prinzipien – bedarf empirischer Grundlagen. Die Befunde der Untersuchung sollen didaktisch genutzt werden können. (ebd.)

Die Datengrundlage des zweiten Projekts war dieselbe wie im ersten: Transkripte von Videoaufnahmen von Unterrichtssequenzen in den Fächern Geschichte und Geografie sowie teilstrukturierte Interviews mit so genannten Profilschüler:innen, die im Abstand von 17 Monaten erstellt worden waren.

Dieses Forschungsprojekt markiert den Beginn einer Reihe von qualitativen Untersuchungen zur Rolle der Sprache sowie von Vermittlungsstrategien beim Wissensaufbau im zweisprachigen Sachfachunterricht (→ Kap. 4.1). In diesem Kontext siedelt sich auch die Dissertation von Jenny (2021) zum Mathematikunterricht an, wobei die Untersuchung speziell auf ein spezifisches Unterrichtsmodell eingeht (reziproke Immersion in der zweisprachigen Stadt Biel-Bienne).

### **Pädagogisches Interesse**

Schliesslich soll hier ein Forschungsprojekt erwähnt werden, das der Frage nachging, wie die Sachfachleistungen zweisprachig unterrichteter Schüler:innen überhaupt beurteilt werden können. Im CLILA-Projekt (*CLILA – Lernstandserhebung und -bewertung im integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht (CLIL) der Primarstufe*, 2010-2012) wurden Primarschulen in Baden-Württemberg (D) und in der Schweiz in den Blick genommen:

It has been the aim of the CLILA project (CLIL Learner Assessment) to investigate current assessment practices in German and Swiss primary schools, to develop a model for the integrated assessment of subject and language competences and to design and trial a large number of assessment tasks which both meet the standards of the model and suit the contexts of the various types of schools in which they were tested [...]. (Massler, Stotz & Queisser, 2014: 138)

Dabei wurden auch die spezifischen CLIL-Modelle in den Primarschulen der untersuchten Länder berücksichtigt: Während in den Schulen in Baden-Württemberg CLIL im Sachfachunterricht stattfindet, wurde CLIL in der Schweiz zum Zeitpunkt der Studie in den Fremdsprachenunterricht integriert:

In the Swiss cantons mentioned, CLIL has to be taught in the foreign language lessons in primary schools and cannot normally be integrated in science lessons. Schools tend to integrate CLIL in their foreign language lessons with a strong emphasis on content learning (Type B). Accordingly, the state-owned publishers provide text books which incorporate this approach (e.g. First Choice, Explorers, published by Lehrmittelverlag Zürich). Quite differently, the curriculum for primary schools in the state of Baden-Württemberg (Germany) encourages foreign language and content teachers to practise CLIL in language and content lessons alike (Type A + B). Yet, no CLIL-specific learning aims are given. (Massler & Stotz, 2013b: 140)

Ziel des Projekts war es, ein Bildungsinstrument für formative und summative Leistungs-

erhebungen und -bewertungen an CLIL-Grundschulen zu schaffen bzw. eine praxisrelevante Anleitung zur unterrichtsnahen Entwicklung von CLIL-Aufgaben (Massler & Stotz, 2013a; 2013b; Stotz & Massler, 2018).

#### 4.3.3 Wie wurden die Leistungen in den Sachfächern erhoben?

Die Studienanlagen, die Erhebungsmethoden sowie das Vorgehen der in der Schweiz durchgeführten Untersuchungen könnten unterschiedlicher nicht sein und sind zudem in der zur Verfügung stehenden Literatur äusserst unterschiedlich detailliert beschrieben. Vergleichbarkeit ist nicht gegeben. Zunächst unterscheiden sich die untersuchten Klassen sehr stark voneinander: insbesondere in Bezug auf Schul- und Klassenstufe, Schulstandort (ein- oder zweisprachige Gemeinde/Kanton), Unterrichtsmodell (und in diesem Zusammenhang hinsichtlich der Formen und zahlreicher in →Kap. 2.4 dargestellter Parameter), Sprachkombination und beteiligte Sachfächer. Zusätzlich bestehen zahlreiche weitere Unterschiede, allen voran bezüglich der Erhebungs- resp. Testmethoden aber etwa auch hinsichtlich Prüfungsbedingungen, der Zeit, in der die L2 vor der Erhebung bereits als Fremdsprache unterrichtet wurde und der Qualität des zweisprachigen Unterrichts, um nur einige Merkmale zu nennen.

Das Erheben von Sachfachkompetenzen ist auch im monolingualen Kontext komplex. Im zweisprachigen Setting stellen sich zahlreiche zusätzliche Fragen, die in den jeweiligen Evaluationen mehr oder weniger stark in Betracht gezogen und innerhalb der Untersu-

chungsdesigns äusserst unterschiedlich gewichtet wurden. Ein Kompetenzmodell für bilingual unterrichtete Sachfächer, ähnlich dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen, wurde bereits früh gefordert, beispielsweise von Vollmer, der dies 2002 in der diesbezüglichen Diskussion in Deutschland für alle Sachfächer als dringend erforderlich betrachtete:

[Entsprechendes ist erforderlich] für ein ziel- und kompetenzorientiertes Lernen und Lehren und für eine klare und transparente Erhebung und Bewertung von Lern- und Leistungserfolg, nun nicht mehr nur nach internen, zum Teil vagen Güte- und Beurteilungskriterien, sondern nach *Außenkriterien* (*can-do* Bestimmungen), auf die man sich überregional, national oder gar europaweit zu einigen hätte. Der bilinguale Unterricht würde ganz unmittlerbar davon profitieren, wenn sprachliche und inhaltliche Kompetenzanforderungen und -niveaus gezielt aufeinander bezogen oder gar miteinander verknüpft werden würden. Dies ist eine vordringliche Aufgabe bilingualer Didaktik. (Vollmer, 2002b: 117; Hervorhebungen im Original)

Inzwischen existiert ein Kompetenzmodell,<sup>60</sup> für den Primarschulbereich sogar eines, das spezifisch auf den CLIL-Kontext zugeschnitten ist: Im oben erwähnten CLILA-Projekt (CLIL in Primarschulen in der Schweiz und in Baden-Württemberg) wurde ein dreidimensionales Modell entwickelt,

capable of generating CLIL learning and assessment tasks by integrating themes in the domain of subject teaching, skills and competences in the various non-language subjects and finally communicative competences in the foreign language. (Massler & Stotz, 2014: 146)

Ein „theoriebasierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung“ (Massler & Stotz, 2013a) ging als praxisorientierte Handreichung aus dem Projekt hervor.

Im 2018 erschienenen Babylonia-Themenheft *Sprache und Sachfach integriert lernen: CLIL neu gedacht* (Stotz et al., 2018) machen Stotz und Massler auf die inzwischen allgemein anerkannte Tatsache aufmerksam, dass beim Testen von zweisprachig oder in einer

60 Für den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften (Unterricht in der Schulsprache) hat die EDK 2011 nationale Bildungsziele zu den Grundkompetenzen am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres der obligatorischen Schulzeit freigegeben. Diesen Zielen (Leistungserwartungen an die Schüler:innen) liegen fachbereichsspezifische Kompetenzmodelle zugrunde. Dazu gibt die Herausgeberschaft folgenden Hinweis: „Das vorliegende Instrument [die detaillierte Beschreibung der Kompetenzen] ist nicht direkt für die Schulpraxis gedacht. Es richtet sich in erster Linie an die Entwickler von Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten. Die im Auftrag der EDK entwickelten Bildungsstandards in Form von Grundkompetenzen werden als Zielvorgaben in die sprachregionalen Lehrpläne einfließen“ (EDK, 2011a: 2; 2011b: 2). Für weitere Informationen zu den nationalen Bildungszielen siehe: <https://www.edk.ch/de/themen/harmos/nationale-bildungsziele> [2022.12.05]. Auf Stufe Gymnasium existieren auch für den Unterricht in der Schulsprache bislang keine schweizweit verwendeten Kompetenzmodelle für die einzelnen Sachfächer. Der Unterricht in den Gymnasien orientiert sich an Richtzielen, die pro Fach im *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* festgehalten sind (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 1994). Der Rahmenlehrplan bildet die Grundlage für die in den Kantonen bzw. an einzelnen Schulen erarbeiteten gymnasialen Lehrpläne. Für das Fach Mathematik hat die EDK 2016 für alle Kantone basale fachliche Kompetenzen für die allgemeine Studierfähigkeit festgelegt (Anhang zum Rahmenlehrplan, März 2016). Aktuell wird der Schweizer Rahmenlehrplan im Zuge des Projekts [matu23.ch](https://matu2023.ch/de/) überarbeitet. Weitere Infos dazu: <https://matu2023.ch/de/> [2022.12.05].

anderen Sprache erworbenem Sachfachwissen, sprachliche und inhaltliche Dimensionen verknüpft zu beurteilen sind:

[...] there is often no way around summative assessment, which presents a particular challenge for CLIL contexts in so far as school systems usually require a clear separation between the assessment of communicative and linguistic performance and that of subject content knowledge and competence. Teachers tend to resort to different strategies, e.g. using the language of schooling for their assessment procedures or creating test tasks with a low share of foreign language instructions or texts and low demand for spoken or written learner reactions [...]. From a theoretical perspective, it has been shown that content and language can and should be assessed in an integrated way [...]. (Stotz & Massler, 2018: 14)

Inwiefern der erwähnte CLIL-Leitfaden zur Entwicklung von Aufgaben in der Praxis Anwendung findet und ob seither an weiteren Kompetenzmodellen für zweisprachigen Unterricht gearbeitet wurde – auch für andere Schulstufen – geht aus den in der Datenbank vorhandenen Publikationen nicht hervor.

Die im vorliegenden Bericht erwähnten Erhebungen von Sachfachkompetenzen an Schweizer Schulen, zu denen sich in der Literaturdatenbank Publikationen finden, orientieren sich an keinem Kompetenzmodell. Es wurden in der Regel spezifisch für das jeweilige Projekt festgelegte Beurteilungskriterien verwendet.

### **Methodenvielfalt**

Wie bei allen schulischen Evaluationen sind auch bei der Feststellung von Sachfachleistungen im zweisprachigen Unterricht nicht alle Testmethoden in die Praxis umsetzbar; zeitliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen sowie viele weitere Faktoren beeinflussen die Wahl. Spezifische Überlegungen, die im Kontext von zweisprachigem Unterricht relevant sind, werden in der Schweizer Literatur – ausser in den erwähnten Arbeiten von Stotz & Massler – selten und wenn, dann nur wenig ausführlich behandelt. Einige allgemeine Hinweise sowie die Gründe, die in ihren jeweiligen Projekten die Wahl der Evaluationsmethode und der Testinstrumente beeinflusst haben, erwähnen Golay (2005: 70 ff.), Bieri & Badertscher (2009: 30 ff.) und Hodel (2017: 18-19).

Tabelle 19 verdeutlicht die Vielfalt der Untersuchungsmethoden zur Feststellung der Sachfachleistungen in Schweizer Forschungsprojekten und Evaluationsstudien (→ Tab. 19).

Mit wenigen Ausnahmen wurden in den Schweizer Studien die Sachfachleistungen der zweisprachig unterrichteten Schüler:innen mit denjenigen von Kontrollgruppen verglichen. Dabei handelt es sich um Klassen derselben Stufe, die im selben Fach und im gleichen Zeitraum, allerdings nicht unbedingt am selben Ort, einsprachig unterrichtet worden waren. Das Ziel war, zu erfahren, ob die zweisprachig unterrichteten Testpersonen gleich gut, besser oder schlechter abschneiden würden als die einsprachig unterrichteten. Wie sinnvoll das Vorgehen war, wurde selten thematisiert (aber bspw. in Schwob, 2002: 51). Die Schwierigkeiten, mit denen die Untersuchungen sowohl bei der Methodenwahl als auch bei der Wahl oder

Konstruktion der Testinstrumente und -items und schliesslich bei der Suche nach einer geeigneten Kontrollgruppe konfrontiert waren, sind jedoch vielfältig und werden in den jeweiligen Forschungs- bzw. Evaluationsberichten beschrieben. Die Prüfungs- bzw. Testbedingungen der Test- und Vergleichsklassen weisen häufig nicht kontrollierte Unterschiede auf. Zudem unterscheiden sich die beiden Gruppen häufig in Bezug auf die sozio-linguistischen Profile der Schüler:innen.

Auch verschiedene dem Unterricht zugrunde liegende Lehrpläne erschwerten den Vergleich mit Kontrollgruppen in den Projekten: Beispielsweise waren im französischsprachigen Unterwallis die Schüler:innen in den zweisprachigen Klassen im Fach Mathematik auf Deutsch nach dem Lehrplan des deutschsprachigen Oberwallis unterrichtet worden. Ein Vergleich mit Unterwalliser Schüler:innen aus einsprachigen Klassen kam daher nicht infrage (Schwob, 2002: 51). Und im Zürcher Evaluationsprojekt der zweisprachigen Matura (D/E) wurde festgestellt:

Bei der Kompetenzerfassung im Fach Geschichte stellten sich die gleichen Probleme, die bereits bei der Erhebung im Jahr 2004 beschrieben wurden. Es konnte auf keinen einheitlichen Lehrplan zurückgegriffen werden. (Stebler et al., 2008: 30)

### **Testsprache**

Eine zentrale Frage ist auch, in welcher Sprache die Tests stattfinden sollen.<sup>61</sup> Sie wird nicht in allen Publikationen diskutiert, die Testsprachen sind aber in den meisten

Studien erwähnt. In diesem Zusammenhang stellt sich übrigens auch eine übergeordnete Frage bezüglich der Bildungsziele von zweisprachigen Lehrgängen: Sollen die Schüler:innen dazu befähigt werden, neben der Immersionssprache auch in der Schulsprache aktiv an fachlichen Diskursen teilnehmen zu können und falls ja, wie soll dies erreicht werden? Solche Fragen werden in der Schweizer Literatur bislang kaum diskutiert.

Im Forschungsprojekt von Badertscher et al. (2005) wurden schriftliche Schulleistungstest in der L2 unter anderem aufgrund der Unsicherheit gegenüber der sprachlichen L2-Performanz der Schüler:innen ausgeschlossen, und auch das schriftliche Testen in der L1 wurde als inadäquat befunden:

Das Problem in der Methodenwahl bestand darin, dass Wissen erhoben werden sollte, ohne dass entschieden war, inwiefern es von den Probandinnen und Probanden in der Sprache, in der es vermittelt worden war, sprachlich adäquat reproduziert werden konnte. Dieses Problem mag für weiter fortgeschrittene Lernende, beispielsweise solche der Sekundarstufe II, nicht oder nicht im selben Mass bestehen. Die eher rudimentäre produktive Sprachfähigkeit der Schülerpopulation ist in Rechnung zu stellen, denn eine Erhebung in der regulären Unterrichtssprache (L1) würde die Verfälschungen nicht beheben, sondern unkalkulierbare Übersetzungsleistungen in sich schliessen. (Badertscher & Bieri, 2009: 30)

Die Methodenwahl (halbstrukturierte Interviews mit Profilschüler:innen) wurde massge-

<sup>61</sup> Diesbezügliche Fragen stellen sich auch beim Testen im Fremdsprachenunterricht, besonders zu Beginn des Erlernens einer neuen Sprache: Sollen beispielsweise die Anweisungen und die Fragen in der Ziel- oder der Schulsprache gegeben werden? Vgl. dazu Karges et al. (2021).

blich von Überlegungen zur Testsprache beeinflusst:

Die angemessene Erhebungssituation muss [...] Zweisprachigkeit in möglichst flexibler Weise zulassen, so dass Mängel in der fremdsprachlichen Kompetenz durch den Wechsel des Idioms minimalisiert oder im besten Fall aufgehoben werden und Übersetzungsleistungen nur dann einzubringen sind, wenn sie den leichteren Weg zur Wissensrekonstruktion abgeben. Die methodologischen Erwägungen führten zum halbstrukturierten Interview als Erhebungsmethode. Sie wurden in der Sprache der Lektion initiiert und dann nach Massgabe der jeweils interviewten Schülerin oder des Schülers sprachlich angepasst. (Badertscher et al., 2005: 12)

In anderen Projekten wurden die Tests mit den zweisprachig unterrichteten Schüler:innen hingegen in der L1 durchgeführt, obwohl der Sachfachunterricht ja in der L2 stattgefunden hatte. Dies war beispielsweise in der Evaluationsphase I im Schulprojekt Samedan bei der Überprüfung der Sachfachleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften der Fall:

Der Vergleich der Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften zeigt, dass sich die Leistungen der Schülerinnen von Samedan und der Kontrollgruppe global kaum unterscheiden. Dies ist an und für sich ein sehr schönes Ergebnis für die Samedaner Schülerinnen, die im Gegensatz zu den Kameradinnen der Kontrollgruppe den gesamten Stoff (5. und 6. Klasse) oder einen Teil des Stoffs (2. und 3. Sek) auf Romanisch verarbeitet haben und in einer andern Sprache (Deutsch) getestet wurden. (Brohy & Gurtner, 2000: 11)

Auch die zweisprachig in Geografie unterrichteten Sekundarschüler:innen in der Studie von Golay (2005) wurden in der L1 getestet, was der Autor wie folgt begründet:

Der Autor teilt die Befürchtungen von SWAIN und CUMMINS bezüglich der Testsprache. Er wollte nicht das Risiko eingehen, dass die SchülerInnen - wie oben erwähnt - infolge sprachlicher Schwierigkeiten sachfachliche Defizite aufweisen, obwohl sie in Wahrheit genügend geographische Kompetenz im Unterricht erlangt haben, um die Testaufgaben richtig zu lösen. So beschloss der Autor sämtliche Tests in deutscher Sprache durchzuführen. Durch die einheitliche Testsprache für die bilingual und die auf Deutsch unterrichteten SchülerInnengruppen wurde außerdem die Objektivität der Testdurchführung verstärkt. Ebenso wurde damit sichergestellt, dass die bilingual unterrichteten SchülerInnen ein reichhaltiges Vokabular an geographischen Fachtermini zweisprachig beherrschen. (2005: 88)

Im Projekt *Vom Französischunterricht zum Unterricht auf Französisch auf der Primarstufe* war ursprünglich eine Wahlmöglichkeit bezüglich Sprachen für die Schüler:innen vorgesehen:

Die Schulleistungstests sollten wie bisher mit den üblichen Tests und auf Deutsch erfolgen, und, was die Teile in den Tests, welche sich auf Sequenzen auf Französisch beziehen, parallel zweisprachig angeboten werden, damit die Schülerinnen und Schüler eine Wahlmöglichkeit (Lesen der Fragen) bezüglich der Sprache haben. In diesen Teilen können die Schülerinnen und Schüler auf Deutsch oder auf Französisch antworten. (Hodel, 2017: 19)

Von dieser Wahlmöglichkeit wurde jedoch schliesslich nicht gebraucht gemacht:

Die Mensch und Umwelt-Prüfungen waren in Deutsch und entsprachen den sonst auch üblichen, klassenübergreifenden Prüfungen. Vom Angebot, Teile der Prüfungen, welche

sich auf Inhalte bezogen, welche auch oder hauptsächlich auf Französisch erarbeitet wurden, in beiden Sprachen (Französisch und Deutsch) anzubieten, wurde kein Gebrauch gemacht. Ein Bedarf dafür existierte offensichtlich nicht. (Hodel, 2017: 29)

Kanton Gemeinde	Schulstufe	Sachfach	Spr.	Modell
FR Villars-sur-Glâne	Kindergarten	Mathematik	F/D	sequenzielle Immersion
JU div. Gemeinden	Kindergarten Primarstufe	Singen, Spielen, Basteln, Mathematik, Mensch und Umwelt	F/D	sequenzielle Immersion
Rom (I) Schweizerschule	Basisstufe (Kinder- garten & 1./2. Primarstufe)	Mathematik	D/I	reziproke Immersion
BE Biel/Bienne	Primarstufe	Mathematik	D/F	reziproke Immersion
GR Chur	Primarstufe	Mathematik	D/R D/I	reziproke Immersion
GR Maloja	Primarstufe	Mathematik	D/I	reziproke Immersion
NE La Chaux-de Fonds	Primarstufe	Mensch und Umwelt	F/I	sequenzielle Immersion
OW div. Gemeinden	Primarstufe	Mensch und Umwelt	D/F	sequenzielle Immersion
VS Monthey, Sierre, Sion	Primarstufe	Mathematik	F/D	reziproke Immersion mit zwei Modellen
VS Brig-Glis	Primarstufe	Mensch und Umwelt	D/F	sequenzielle Immersion
AR, GE, VD, VS div. Gemeinden	Primarstufe Sekundarstufe I	Geschichte Geografie	F/D D/F	sequenzielle Immersion
BL Gelterkinden	Sekundarstufe I	Geografie	D/F	sequenzielle Immersion
BE Bern	Gymnasium	Mathematik, Biologie, Geografie, Physik	D/E	sequenzielle Immersion
VD	Gymnasium	Mathematik	F/D	sequenzielle Immersion
ZH	Gymnasium	Geschichte, Geografie	D/E	sequenzielle Immersion

Tabelle 19: Untersuchungsmethoden zur Feststellung von Sachfachleistungen in Schweizer Forschungsprojekten und Evaluationsstudien

Schulstand- ort (Gemeinde)	Methode/ Testinstrumente	Testsprachen	
		zweisprachig unterrichtete Testgruppe	einsprachig unterrichtete Vergleichsgruppe
einsprachig	unklar (mündlich: Zählen & Rechnen)	L2	L2 (aber mit anderer L1)
einsprachig	Unterrichtsbeobachtung	L2	-
einsprachig	standardisierter Schulleistungstest	L1 (Deutsch)	L1 (Deutsch)
zweisprachig	schriftliche Tests (projektbezogen)	k. A.	k. A.
einsprachig	schriftliche Tests (div.) (Längsschnittstudie)	L2 (R oder I)	L1 (D)
zweisprachig	schriftliche Tests (projektbezogen)	L2 <sup>62</sup> (Deutsch)	L1 (Italienisch)
einsprachig	Unterrichtsbeobach- tungen und Zeugnisnoten	L2	L1
einsprachig	schriftliche Tests (projektbezogen) & Interviews	L1	L1
ein- und zwei- sprachig	kantonale Schulleistungs-tests	k. A.	L1
einsprachig	Hörverstehenstest	L2 (Input) L1 (Fragebogen)	k. A.
einsprachig	Unterrichtsbeobachtung & Interviews	L1 & L2	-
einsprachig	schriftliche Tests (projektbezogen)	L1	L1
zweisprachig	Maturanoten	L2	L1
einsprachig	Maturanoten	L2	L1
einsprachig	schriftliche Prüfungen während des regulären Unterrichts	L2	L1

62 Bis zur Einführung der zweisprachigen Schule war die Schulsprache (L1) in Maloja einzig Italienisch. Zur Sprachsituation in Maloja vgl. Todisco (2013: 48 f). Zu den linguistischen Profilen der Schüler:innen in Maloja – von denen die meisten als mehrsprachig bezeichnet werden können – vgl. Todisco (2013: 112 ff).

#### 4.4 Bilanz und Forschungsbedarf

Bis zum Beginn der 2000er-Jahre sind fächer-spezifische Fragestellungen in Forschungsarbeiten zum zweisprachigen Unterricht in der Schweiz selten:

En préambule, il faut relever que la question des DdNL en contexte bilingue a peu été étudiée entre 1960 et les années 2000, malgré la place centrale que les disciplines occupent dans l’immersion. Par ailleurs, les textes de promotion de l’enseignement bilingue mettent surtout en avant les bénéfices de ces approches pour les apprentissages langagiers et donnent beaucoup moins souvent (ou seulement en marge) des indications concernant les apprentissages disciplinaires. Ainsi, cette question, pourtant centrale, semble avoir longtemps été exclue des discours sur l’enseignement bilingue. (Jenny, 2021: 74)

Auch im Nachbarland Deutschland<sup>63</sup> wurde das Verhältnis der Didaktiken (der beteiligten Sprachen sowie der beteiligten Sachfächer) erst seit den 2000er-Jahren vertiefter diskutiert und erforscht (vgl. bspw. Bonnet & Breidbach, 2004; Wildhage & Otten, 2009). Um der Didaktik des bilingualen Unterrichts, wie er in Deutschland zumeist genannt wird, auf die Spur zu kommen, wurde eine Annäherung von zwei Seiten gefordert – von der Sprachdidaktik und der Fachdidaktik:

BU [bilingualer Unterricht] [ist] ein transdisziplinäres Phänomen, bei dem Fremdsprache

und Sachfach kooperieren müssen. Das Ziel der didaktischen Forschung in diesem Bereich ist es folglich, eine Theorie zu entwickeln, die diesem überfachlichen Charakter gerecht wird. Dazu ist es erforderlich, dass die Didaktiken der beteiligten Sachfächer und die Didaktiken der beteiligten Sprachen die theoretischen Konzepte und empirischen Methoden, die sie an diese Unterrichtsform herantragen, offen legen und miteinander verhandeln. Bilinguale Forschung ist also auch immer ein Prozess des interdisziplinären Wahrnehmens und Lernens und damit der interkulturellen Bildung, denn jede Disziplin spricht zunächst aus ihrer eigenen Fachkultur heraus. (Bonnet & Breidbach, 2004: 14)

In der frankofonen Forschung bedauert der Herausgeber des in Frankreich erschienenen Themenhefts *Enseignement bilingue. Le professeur de ‘Discipline Non Linguistique’*. *Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (Duverger (coord.), 2011) bezüglich Popularität der Sachfächer als Untersuchungsgegenstand auch 2011 noch:

On ne peut que regretter que bien peu d’études et recherches concernant l’enseignement bilingue se préoccupent des effets du dispositif sur les apprentissages de la discipline étudiée totalement ou partiellement en L2. (2011 : 16)

Laut Duverger bestand unter anderem zu folgenden Fragestellungen akuter Forschungsbedarf:

Que se passe-t-il au niveau de l’apprentissage de ces disciplines ? Est-ce avantageux pour leur enseignement/apprentissage ? En quoi ? Comment ? Ou au contraire préjudiciable ? Pourquoi ? (2011: 16)

Einige Antworten auf diese Fragen sowie didaktische Inputs, in denen sowohl die sprachlichen als auch die fächerspezifischen Dimensionen von zweisprachigem Sachfachunterricht beleuchtet bzw. miteinander verbunden werden, enthält die kürzlich erschienene praxisorientierte Publikation von Carol (2022) *Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère*.

In der Schweiz hat sich die Forschung diesen Fragen seit dem Jahr 2000 vermehrt angenommen, insbesondere aus dem Blickwinkel der Linguistik, der Sprachdidaktik und der Erziehungswissenschaften: So exploriert denn auch eine bedeutende Reihe von Untersuchungen das Geschehen in zweisprachigen Schweizer Klassenzimmern (→ Kap. 4.1 *Literatur zu Sprache und Sachfach* sowie → Kap. 3.2 *Beschreibung des Sprachgebrauchs*). Aus der Perspektive der den Sachfächern zugrundeliegenden verschiedenen Disziplinen wurde bisher allerdings wenig zur Klärung der oben erwähnten Fragen beigetragen: Publierte Erkenntnisse aus der Warte der Fachdidaktiken sind – abgesehen von einigen Erfahrungsberichten von Lehrpersonen (→ Kap. 4.1.1) – selten; Forschungsvorhaben, in denen die in den sprachwissenschaftlich motivierten Projekten gewonnenen didaktischen Erkenntnisse systematisch auch aus der Perspektive der Sachfachdidaktiken diskutiert

werden, sind ebenfalls rar. Die von Wider (2006) im *Babylonia*-Artikel „Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder“ bilanzierte Notwendigkeit fächer-spezifische Didaktiken für zweisprachiges Unterrichten zu erarbeiten, bleibt weiterhin aktuell:

Eine Didaktik, jedoch, die tatsächlich das jeweils betroffene Sachfach sowie die beteiligte Fremdsprache einbezieht, muss erst noch für alle verwendeten Immersionsfächer geschaffen werden. Dies ist in der Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts eindeutig die dringendste Aufgabe in den nächsten Jahren. Erst wenn diese Aufgabe gelöst ist, kann effizient an anderen Fragen gearbeitet werden. So können Lehrmittel für den zweisprachigen Unterricht sinnvollerweise erst dann entwickelt werden, wenn klar ist, auf welche Theorie sie sich beziehen. (Wider, 2006: 34)

Zudem steht weiterhin die Beantwortung der Frage aus, ob zweisprachiger Unterricht auch aus der Sicht der einzelnen Fächer einen inhaltlichen Mehrwert generieren kann und falls ja, wie sich dieser äussert und ob er gar messbar ist. Interessieren würde, ob fachliche Kompetenzen wie z. B. bessere Texterschliessungsstrategien<sup>64</sup> der Schüler:innen in so genannt „textlastigen“ Fächern wie Geschichte oder Geografie oder eine höhere sachfachliche Diskurskompetenz einen tatsächlich feststellbaren Mehrwert zweisprachigen Sachfachunterrichts darstellen. Aber auch Daten zu überfachlichen Kompetenzen, seien es soziale Kompetenzen – bspw. eine aus-

<sup>63</sup> Zur Geschichte sowie den Organisationsformen und Modellen des bilingualen Unterrichts in Deutschland vgl. Hallet & Königs (2013).

<sup>64</sup> Diese und weitere Kompetenzen werden zweisprachig unterrichteten Schüler:innen zuweilen in der gesichteten Literatur zugesprochen, vor allem von Lehrpersonen.

geprägtere Fähigkeit zum Perspektivenwechsel<sup>65</sup> – oder methodische Kompetenzen, sollten erhoben werden, um breiter abgestützte Aussagen zur Wirksamkeit von zweisprachigem Unterricht vornehmen zu können.

Was sich hingegen in der Schweizer Evaluations- und Forschungsliteratur findet, sind Ergebnisse zu den Sachfachleistungen der Schüler:innen zweisprachiger Lehrgänge. Zwar wurde ihnen bedeutend weniger Interesse entgegengebracht als den Sprachkompetenzen, sie wurden aber dennoch im Rahmen verschiedener Projekte – häufig mit erheblichem Aufwand – erhoben. Dies meist zu Legitimierungszwecken, d. h. um eine Bestätigung dafür zu erhalten, dass sich zweisprachig unterrichtete Schüler:innen in den Sachfächern gleichviel oder gleichwertiges Wissen aneignen wie solche in einsprachigen Lehrgängen.

In der bibliografischen Datenbank sind Publikationen zu insgesamt 18 Schweizer Projekten vertreten, in denen Schüler:innenleistungen in den Sachfächern dokumentiert werden (15 in der obligatorischen Schule und drei auf Stufe Gymnasium). In allen Fällen erreichten die zweisprachig unterrichteten Schüler:innen zufriedenstellende Resultate. Da die Studien in äusserst unterschiedlichen Kontexten angesiedelt sind und sich auch hinsichtlich Methodik stark unterscheiden, sind die Befunde nicht generalisierbar. Standardisierte Testverfahren wurden in den wenigsten Projekten eingesetzt. Die Repräsentativität der Resultate steht zuweilen auf wackeligen Beinen.

Völlig ungeklärt ist die Rolle bzw. der Effekt der Eingangsselektivität auf die Resultate in den Sachfächern. Tendenziell haben Schüler:innen, die einen zweisprachigen Ausbildungsgang besuchen, von Beginn an mindestens ebenso gute – wenn nicht höhere – Sprachkompetenzen als in regulären Klassen: Ob dies auch für die Sachfachkompetenzen zutrifft, scheint bislang unerforscht zu sein.

Problematisch ist auch, dass den wenigen grösseren Erhebungen keine Kompetenzmodelle der einzelnen Sachfächer zugrunde liegen, mit denen die Resultate in Bezug gesetzt werden könnten. Tatsächlich existieren Kompetenzmodelle für Sachfächer im Bereich der obligatorischen Schule in der Schweiz erst seit 2011 (nationale Bildungsziele). Inwiefern auf ihrer Grundlage auch Tests zur Feststellung von Sachfachkompetenzen zweisprachig unterrichteter Schüler:innen konstruiert werden und mit denjenigen von einsprachig unterrichteten Kontrollgruppen verglichen werden können, sollte geklärt werden. Auf Stufe Gymnasium ist aufgrund der Abwesenheit nationaler Referenzpunkte in den Sachfächern das Feststellen eines Lernzuwachses mittels standardisierter Verfahren bislang nicht möglich. Zu den Sachfachleistungen von Berufs- und Berufsmaturitätsschüler:innen wurden bisher keine Studienergebnisse publiziert.

65 Entwicklung von Mehrperspektivität und damit einhergehend erhöhte interkulturelle Kompetenz wird häufig als übergeordnetes Lernziel oder Mehrwert von zweisprachigen Lehrgängen bezeichnet (vgl. u. a. Marsh, 2001). Zur Förderung der Mehrkulturalitätskompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht (in Deutschland) vgl. bspw. Tesch (2019: 513-526), zum Fach Geografie Viehbrock (2019: 517-520), beide Beiträge in: Fäcke & Meißner (Hg.) (2019). Zu den „aspects culturels dans l’enseignement d’une discipline en langue seconde“ vgl. Kapitel 8 in Carol (2022).

## 5 Bereich D: Gelingensbedingungen für zweisprachige Lehrgänge und Schwierigkeiten

### 5.1 Einleitung

Zweisprachige Lehrgänge sind heute in Bezug auf einsprachige Lehrgänge in der Regel eine Abweichung: Sie müssen eigens geplant und organisiert werden, sind mit organisatorischem oder personellem Mehraufwand verbunden und geben teilweise auch Anlass zu kritischer Hinterfragung. Da sie nicht losgelöst, sondern vielmehr innerhalb von bestehenden Schulen oder Systemen entstehen, sind viele Rahmenbedingungen bereits gegeben und es kann auf manches zurückgegriffen werden. Zweisprachige Lehrgänge unterscheiden sich jedoch in etlichen Bereichen sehr stark von einsprachigen. Dies wird aber zuweilen erst auf den zweiten Blick oder im Verlauf der Umsetzung klar.

Die in der bibliografischen Datenbank vertretenen Texte sind eine wahre Fundgrube, wenn es darum geht, Aspekte zu ermitteln, die als Voraussetzungen für den Aufbau oder als Bedingungen für eine gelungene Umsetzung von zweisprachigen Lehrgängen betrachtet werden können. Auch Schwierigkeiten unterschiedlichster Natur, die so ein Vorhaben mit sich bringen kann, werden in den Texten benannt. Während einige der geschilderten Probleme stark kontextgebunden sind, können

diejenigen, die wiederkehrend erwähnt werden, verallgemeinert als kritische Punkte betrachtet werden, die es bei der Entwicklung und Implementation von zweisprachigen Lehrgängen zu berücksichtigen gilt.

Die Vielfalt der Quellen, in denen Positives, wie Negatives thematisiert wird, ist gross und die kommunikativen Ziele und Funktionen der einzelnen Textsorten sind unterschiedlich (Information, Dokumentation, Analyse). Worauf bei der Konzeption von zweisprachigen Lehrgängen geachtet wird, steht insbesondere in den Konzepten neuer Lehrgänge. Sie werden in der Regel von den Schulen oder Bildungsdirektionen selbst, meist in Zusammenarbeit mit weiteren Fachleuten aus Bildung und Wissenschaft erstellt. Was schliesslich gut, was weniger gut oder schief läuft, schildern im Einzelfall die zahlreichen Begleit- und Evaluationsberichte, die von wissenschaftlichen Begleitgruppen oder externen Evaluator:innen erstellt werden. Auch Erfahrungsberichte von Lehrpersonen geben darüber Aufschluss. Einige Arbeiten richten schliesslich ihr Augenmerk auf eine spezifische Einflussgrösse (bspw. das Engagement der beteiligten Akteur:innen). Für die Zusammenstellungen in diesem Kapitel wurden die relevanten Texte durchgesehen und die darin genannten Faktoren kategorisiert.<sup>66</sup> Interessant ist, dass die

66 Wir danken Manuela Vock, die im Rahmen eines Praktikums in diesem Projekt eine Übersicht erstellt hat, welche uns wichtige Anhaltspunkte für das Bündeln der Faktoren gegeben hat.

zentralen Bedingungen, ob begünstigend oder erschwerend, über die Schulstufen hinweg gleich oder sehr ähnlich sind – wobei sich bei der Berufsbildung am meisten Abweichungen zeigen.<sup>67</sup> Im Rahmen dieses Projekts kann bei der Präsentation der Faktoren nicht auf kontextuelle Gegebenheiten und projektbezogene Vor- und Nachteile eingegangen werden. Wir beschränken uns auf die Präsentation der im untersuchten Zeitrahmen (Ende der 1980er Jahre bis 2022) am häufigsten genannten Aspekte.

Damit ein zweisprachiger Lehrgang erfolgreich durchgeführt werden kann, braucht es mehr als nur ein vorhandenes Interesse, auch wenn dies zweifellos eine wichtige Voraussetzung ist. Grundsätzlich gelten alle Faktoren, die dazu beitragen, dass zweisprachiger Unterricht seine Stärken ausspielen kann (sprachlich, fachlich, bildungsbezogen) als begünstigend. Dies kann allgemeine Aspekte betreffen, wie z. B. das Vorhandensein eines Konzepts, oder konkretere Aspekte, z. B. ob Lehrpersonen mit dem passenden (sprachlichen und fachlichen) Profil verfügbar sind. Die Einflussgrößen, die das Gelingen oder die Probleme und manchmal sogar das Scheitern von zweisprachigen Lehrgängen beeinflussen, sind in vielen Fällen identisch: Sind sie vorhanden oder werden bei der Umsetzung berücksichtigt, bezeichnen wir sie als begünstigende Faktoren, fehlen sie oder werden vernachlässigt, ergeben sich unweigerlich Schwierigkeiten. Es sind im Wesentlichen dieselben Kategorien, die auch das Fundament für viele andere schulische Belange, ja Schule überhaupt, bilden: die beteiligten

Akteur:innen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen und der Art und Weise, wie sie zusammenarbeiten sowie die Ressourcen (finanzielle Mittel, Materialien, aber auch Engagement und Zeit), auf die zu Beginn und längerfristig abgestützt werden kann. In diesem Kapitel wird nebst Aspekten, die allgemein bei der Einführung oder Pilotierung von Lehrgängen relevant sind, auf diejenigen eingegangen, die spezifisch für zweisprachige Lehrgänge zu berücksichtigen sind.

Im Folgenden werden zunächst die begünstigenden Faktoren vorgestellt und anschliessend die kritischen Punkte. Sie sind jeweils unterteilt in solche, die bei der Konzeption und allgemeinen Vorbereitung eines zweisprachigen Lehrgangs zentral sind bzw. Schwierigkeiten bereiten können (→ Kap. 5.2.1 bzw. → Kap. 5.3.1) und solche, die bei der praktischen Durchführung und im schulischen Alltag wichtig sind bzw. zu Problemen führen können (→ Kap. 5.2.2 bzw. → Kap. 5.3.2).

## 5.2 Gelingensbedingungen

### 5.2.1 Konzeption und allgemeine Vorbereitung eines neuen Lehrgangs

#### *Existenz eines mit verschiedenen Akteur:innen abgestimmten Konzepts*

Ein Faktor, der die erfolgreiche Durchführung eines zweisprachigen Lehrgangs entscheidend begünstigt, ist eine sorgfältige Planung und Vorbereitung, im Rahmen derer unter an-

derem die allgemeinen Ziele definiert werden. Aus der Forschungsliteratur geht hervor, dass dies ein besonders zentraler Punkt ist, damit der zweisprachige Lehrgang zu einer positiven Erfahrung wird; so schreibt z. B. Vindayer (1994):

[...] pour qu'une telle expérience d'enseignement bilingue se déroule de façon positive, une longue et minutieuse préparation est nécessaire: En tout premier lieu, il s'agit de bien définir les objectifs. (ebd.: 54)

Auch Brohy & Bregy (1998) stellen fest, „dass sorgfältiges Planen bezüglich Weiterbildung der Lehrpersonen und der Groblernziele wichtig ist“ (ebd.: 97). Neben den groben Zielen des Lehrgangs geht es dabei auch um sprachliche Vorgaben, z. B. ob einsprachig in der Zielsprache oder sequenziell unterrichtet werden soll und ob die Inhalte in den Sachfächern in einer oder in zwei Sprachen verfügbar sein sollen. Diese werden allerdings nicht immer explizit im Konzept festgehalten, sondern teilweise ad hoc entschieden und angepasst. Brohy & Bregy (1998) präzisieren, dass bezüglich der involvierten Sprachen „ein synergetisches Ganzes angestrebt werden [soll]“ (ebd.: 97). Die Ziele und Vorgaben sollten in einem Konzept festgehalten werden, das den Rahmen des Projekts definiert und gleichzeitig auch zur Information der involvierten Parteien dient. Über den Inhalt und Zweck des Konzepts schreiben Luginbühl & Roos (2004):

Il est important de créer un concept, définissant le cadre du projet. Le concept doit contenir jusque dans les détails le nombre

d'heures enseignées, les branches choisies, l'évaluation, ainsi que la formation continue. (ebd.: 35)

Bei der Konzeption des Lehrgangs in Bezug auf diese unterschiedlichen Aspekte sollten alle involvierten Akteur:innen berücksichtigt werden (Lehrpersonen, Eltern, Schüler:innen, Schulbehörden). Zusätzlich zu den allgemeinen Zielen und Vorgaben des zweisprachigen Unterrichts, der Fächer, Stundendotation etc. ist es auch notwendig, die Zulassungs- bzw. Zugangsbedingungen klar zu definieren. Während manche dabei eher selektiv denken (und dies teilweise aufgrund eingeschränkter Möglichkeiten, z. B. einer maximalen Klassengrösse, auch müssen), ist für andere ein möglichst offener, demokratischer Zugang wichtig. So empfiehlt Pfeuti eine „Förderung des gleichberechtigten Zugangs der Schülerinnen und Schüler, Aufnahme der Schülerinnen und Schüler nach objektiven Kriterien und Berücksichtigung der Zweckmässigkeit des Schulstandorts“ (2017: 157). Teilweise wird auch die Freiwilligkeit, sprich die Möglichkeit der Schüler:innen, zu wählen, ob sie an dem zweisprachigen Angebot teilnehmen möchten oder nicht, als wichtig erachtet. Dies ist ein Aspekt, der auch für die involvierten Lehrpersonen von Vorteil ist (Le Pape-Racine, 2008: 40).

Das Konzept eines zweisprachigen Lehrgangs sollte nicht zu starr sein. Luginbühl & Roos schreiben hierzu:

Le cadre imaginé au départ doit néanmoins rester souple pour permettre de trouver des solutions ad hoc pour chaque problème qui survient. (2004: 35)

67 Vgl. etwa Balmer (2015), deren Bericht die Herausforderungen bei der Konzeption und Umsetzung einer mehrsprachigen Berufslehre aufzeigt, die für Lernende aus allen Sprachregionen an einem zentralen Standort angeboten wird.

Hier sprechen die Autorinnen einen wichtigen Punkt an: Damit ein zweisprachiger Lehrgang erfolgreich durchgeführt werden kann und allfällige Probleme gelöst werden können, braucht es bezüglich des Konzepts auch Flexibilität, besonders zu Beginn. Dies bestätigt Pfeuti, die zur *Filière Bilingue* in Biel-Bienne schreibt, dass die „[k]ontinuierliche Überarbeitung und Anpassung des Konzepts unter Berücksichtigung der Besonderheiten jeder Schülerin und jedes Schülers, des Fortschritts im Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie der Erfahrungen der Lehrpersonen in der Filière Bilingue“ (2017: 157) für die erfolgreiche Fortführung der zweisprachigen Schule wichtig sei.

Im Anschluss an die Entwicklung des Konzepts ist es zentral, dass dieses den unterschiedlichen Zielgruppen, inklusive den Eltern, klar kommuniziert wird. So schreiben Elmiger, Siegenthaler & Tunger:

Gerade zu Beginn eines neuen Lehrgangs ist es zentral, in Bezug auf das Projekt, seine Ziele und die konkrete Teilnahme offen und transparent zu informieren. Das bedeutet etwa, dass interessierte Eltern, die keinen Platz für ihr Kind erhalten, erfahren, aus welchen Gründen dies nicht möglich war. Auch Befürchtungen und Fragen – ob von Eltern, Lehrpersonen oder anderen Beteiligten – sollten auf offene Ohren stossen. (2020: 29)

Dass der adäquaten Information der Eltern ein wichtiger Part zukommt, wird in der Forschungsliteratur zum zweisprachigen Unterricht immer wieder betont, da dadurch einerseits ein Teil der eventuellen Unsicherheiten der Eltern vorweggenommen werden kann und andererseits bleibende Befürchtungen ange-

sprochen werden können. Dazu gehört auch, die Eltern über die Unterrichtsform an sich zu informieren: Laut Krebs ist dies „essentiel si l'on ne veut pas se retrouver face à des personnes ayant des idées toutes faites, sans fondement scientifique“ (2007: 18). Um dem vorzubeugen, heisst es „[e]xpliciter et encore expliciter, vulgariser et simplifier“ (ebd.).

In manchen Forschungsberichten wird überdies erwähnt, dass es von Vorteil sein kann, eine Person zu ernennen, die für die Koordination des zweisprachigen Lehrgangs zuständig ist und beispielsweise auch die Kommunikation nach aussen regelt (z. B. Pfeuti, 2017: 157). Es sollte klar geregelt sein, wer wofür zuständig ist, sodass keine Interessenskonflikte zwischen im Lehrgang involvierten Personen entstehen. Le Pape Racine nennt „l'introduction et accompagnement optimal pendant le projet“ (2008: 40-41) als Aspekt, der zur erfolgreichen Durchführung eines Lehrgangs verhelfen kann. Es kann deshalb sinnvoll sein, externe Expert:innen beizuziehen und den Lehrgang evaluieren zu lassen (Pfeuti, 2017: 157). Diese Begleitmassnahme in Form einer wissenschaftlichen Expertise wurde von fast allen Projekten gewählt, zu denen in der bibliografischen Datenbank Literatur vorhanden ist, weshalb eine Vielzahl von Evaluationsberichten vorhanden ist, teils mit Zwischen- und Schlussberichten.

#### **Längerfristiges Interesse und Motivation der Beteiligten**

Zwei Faktoren, die in der Forschungsliteratur fast durchgehend genannt werden und massgeblichen Einfluss auf das Gelingen – oder auch Scheitern – eines Lehrgangs ausüben, sind die Motivation und das Interesse aller beteiligten Personen. Auch dies betrifft wie-

derum alle Akteur:innen, neben den Schüler:innen und deren Eltern besonders aber die Schulleitung und die Lehrpersonen. In der Literatur wird die Motivation der Lehrpersonen besonders häufig als ausschlaggebend für den Erfolg eines Lehrgangs genannt. Dies erstaunt nicht, da die Lehrpersonen oft über längere Zeit die Bereitschaft, Mehrarbeit zu leisten, aufbringen müssen. Merkelbach merkt in einem Zwischenbericht zum Projekt an der Primarschule Biel-Bienne Bözingen/Boujean beispielsweise an: „la volonté d'engagement des enseignants et enseignants est déterminante“ (2002: 95), auch Erard betont, dass zu den ausschlaggebenden Bedingungen für die erfolgreiche Durchführung eines Lehrgangs besonders auch „des maîtres motivés, avec de bonnes connaissances de langue“ (2009: 26) zählen. Er bezieht sich dabei auf eine Studie, die 1997 im Rahmen der ESRN (École secondaire régionale de Neuchâtel) durchgeführt wurde. Beney & Schnidrig zeigen in ihrer Auflistung, dass für den Erfolg des Lehrgangs an der HMS Sidens unter anderem ein „hohes Engagement der Lehrpersonen“ ausschlaggebend war (2009: 155). Besonders wenn Probleme auftreten, ist es entscheidend, dass genügend Engagement vorhanden ist, um wirkungsvolle Lösungen zu finden und das Projekt nicht aufzugeben. Luginbühl & Roos betonen in diesem Zusammenhang, wie wichtig es sei, dass Lehrpersonen freiwillig mitmachen und Lust auf das Projekt haben:

Il est primordial que les enseignants aient envie de se lancer dans un projet bilingue. Cela paraît évident, mais lorsque des problèmes apparaissent, par exemple la discipline, le capital de motivation doit être élevé, sinon, les

enseignants ont tendance à baisser les bras et à abandonner trop vite. Les enseignants doivent être volontaires pour mener à bien un tel projet. Il ne faut surtout pas forcer la main à quelqu'un. (2004: 35)

Auch in der Bilanz von Bachmann & Le Pape Racine zum ersten Jahr der *Filière Bilingue* in Biel-Bienne wird deutlich, dass die im Schulalltag auftretenden Hindernisse gelöst werden können, wenn das Projekt durch motivierte (Lehr)Personen gestützt wird:

Im Gespräch mit den Lehrpersonen des Kindergartens und im Unterricht wurde während des ersten Projektjahrs viel Motivation und Engagement in der Umsetzung der zweisprachigen Schule spürbar. Alle haben die Herausforderung angenommen und waren bereit, die Hürden, die sich tagtäglich stellten, zu überwinden. (2016: 62)

In der Forschungsliteratur wird zudem betont, dass ein zweisprachiger Lehrgang das Engagement der involvierten Personen über längere Zeit verlangt und es folglich nicht ausreicht, wenn die Motivation nur zu Beginn gross ist: So spricht Broi von den „investissements qu'une telle démarche implique sur la durée“ (2004: 21). Dies betrifft nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die involvierten Schüler:innen: In der Umfrage zu zweisprachigen gymnasialen Lehrgängen von Elmiger wird neben dem Engagement der Lehrpersonen und deren Bereitschaft, Mehrarbeit zu leisten vor allem auch die Motivation der Schüler:innen als zentraler Grund für das Gelingen eines Lehrgangs herausgestellt (2008: 22).

### **Unterstützung vonseiten der Behörden und anderer Institutionen**

Damit ein zweisprachiger Lehrgang nachhaltig aufgebaut und durchgeführt werden kann, braucht es längerfristige institutionelle Unterstützung seitens der Behörden, des Kantons oder in der Berufsbildung auch der Berufsverbände und Wirtschaft; dies betonen z. B. Jansen O'Dwyer & Nabholz:

Nachhaltig erfolgreich wird zweisprachiger Unterricht, wenn [...] er von den verantwortlichen Behörden und Organisationen der Berufsbildung gefördert und in der Wirtschaft anerkannt wird. (2004: 158)

Gerade für die Koordination verschiedener Projekte innerhalb eines Kantons sowie den regionalen oder lokalen Austausch ist eine Hilfestellung seitens der Behörden/des Kantons wünschenswert (Merkelbach, 2002: 96). Dies beinhaltet auch eine finanzielle Unterstützung. In Forschungs- und Erfahrungsberichten wird immer wieder betont, dass für die erfolgreiche Durchführung eines zweisprachigen Lehrgangs zusätzliche Mittel vonnöten sind, z. B. in Luginbühl & Roos: „Un tel projet n'est pas réalisable sans frais supplémentaires“ (2004: 35). Auch Jansen O'Dwyer & Nabholz merken an, dass die Lehrpersonen für ihre Arbeit „rechtliche Grundlagen und die nötigen finanziellen Mittel“ brauchen (2004: 146). Diese braucht es für unterschiedliche Bereiche, so erwähnt beispielsweise Leimer, dass sie „der Qualitätssicherung, der Teambildung und der individuellen Weiterbildung dienen“ können (2009: 21). Zweisprachigen Unterricht als kostengünstige Option mit entscheidendem Mehrwert (Fremdsprachen würden im Sachfachunterricht quasi „nebenbei“

erworben) zu konzeptualisieren, erscheint somit äusserst wirklichkeitsfremd (vgl. bspw. die ab und an geäusserte Vorstellung, wonach mit bilinguaem Unterricht in der Berufsbildung der fehlende Fremdsprachenunterricht kompensiert werden könnte, der in vielen Lehren nicht (mehr) vorgesehenen ist und somit die „Fremdsprachenlücke“ zwischen Sekundarstufe I und einer Tertiärausbildung „günstig“ gefüllt werden kann, vgl. Begleitband Kap. 5.5).

### **Mittelfristige Planung der Anschlussmöglichkeiten an fortführenden Schulen**

Tendenziell wird das Bildungssystem in der Schweiz in wenigen Bereichen stufenübergreifend gesteuert oder geplant. Damit zweisprachige Lehrgänge auf Dauer erfolgreich sind, attraktiv bleiben und eine gewisse Kohärenz zeigen, sollten Anschlussmöglichkeiten vorausschauend und langfristig geplant werden, insbesondere innerhalb der Volksschule (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2020: 28). Dieser Aspekt wird in der Forschungsliteratur früh erwähnt, zunächst vor allem bezüglich der Walliser Primar- und Sekundarschullehrgänge, er betrifft aber auch andere Lehrgänge in der Schweiz. Zur Situation im Wallis Ende der 1990er-Jahre bemerkt Fuchs beispielweise:

In weiterführenden Schulen muss auf die Absolventinnen und Absolventen der zweisprachigen Bildungsgänge eingegangen werden, deswegen muss die Schnittstellen-Koordination von Anfang an berücksichtigt werden. (1999c: 7)

Während im Kanton Wallis die Anschlussmöglichkeiten mittlerweile weitgehend gegeben

sind, ist dies bei vielen anderen zweisprachigen Lehrgängen in der Schweiz nicht der Fall, was teilweise als Problem gesehen wird. Bregy, Brohy & Fuchs betonen diesbezüglich, dass Kontinuität und Koordination zwischen Schulstufen unabdingbar sei (1994: 21). Laut Elmiger, Siegenthaler & Tunger ergibt sich dabei allerdings die Schwierigkeit, dass „ein Stufenübertritt meist auch mit Selektion und mit Klassenwechseln verbunden ist“ (2020: 28).

### **5.2.2 Faktoren, die bei der praktischen Durchführung und im schulischen Alltag wichtig sind**

Zur Konzeption eines Lehrgangs kommen weitere Aspekte hinzu, die frühzeitig antizipiert werden sollten und andere, die besonders für den schulischen Alltag zentral sind. Geplant werden müssen einerseits die personellen Ressourcen (Lehrpersonen mit passendem Profil) sowie die Aufgabenverteilung zwischen den involvierten Personen. Andererseits muss das didaktische Material beschafft oder erarbeitet werden, und zwar in Bezug auf die geltenden Lehrpläne. Im Alltag unabdingbar sind zudem eine gute Kommunikation und Kooperation zwischen den involvierten Personen sowie realistische Erwartungen gegenüber den Schüler:innen und Lehrpersonen. Diese Punkte werden im Folgenden anhand der Forschungsliteratur illustriert.

**Lehrpersonen mit passendem Profil und entsprechender Aus- und Weiterbildung**  
Der Faktor, der am häufigsten als Gelingensbedingung genannt wird, ist die Verfügbarkeit geeigneter Lehrpersonen. Besonders zentral scheint die Sprachkompetenz der Lehrper-

sonen zu sein (siehe z. B. Le Pape Racine, 2007b; Elmiger, 2008). Bausch präzisiert bezüglich der zweisprachigen Berufsschullehrgänge, dass es dabei nicht zwingend darum geht, dass die Lehrperson im höchsten Masse zweisprachig ist, sondern dass sie mindestens ein Niveau B2/C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht hat (2013: 76). Die sprachlichen Anforderungen hängen allerdings von der Art des zweisprachigen Angebots ab. Leimer schreibt bezüglich der gymnasialen Lehrgänge beispielsweise:

Die Anforderungen an Fachlehrpersonen, die ihr Fach in einer Zweitsprache unterrichten, sind hoch: neben ihrer fachlichen Ausbildung sind eine hohe Sprachkompetenz (mündlich und schriftlich) auf muttersprachlichem oder Niveau C2 (der Sprachniveaus des Europarats) unabdingbar. (2009: 19)

Ob dies in der Realität tatsächlich der Fall ist, darf bezweifelt werden. Da zweisprachiger Unterricht in einem Sachfach stattfindet, reichen sprachliche Kompetenzen allein nicht aus. Die Lehrpersonen benötigen in erster Linie „fachliche“ und „didaktisch-methodische“ Kompetenzen (Hollenweger et al., 2005: 82), die oft höher gewichtet werden als die sprachlichen Fähigkeiten. Letztere sollten im besten Fall nicht nur auf das entsprechende Sachfach, sondern auch auf die Besonderheiten des zweisprachigen Unterrichtens ausgelegt sein. Mittlerweile bestehen dafür unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten und einige Weiterbildungen, wobei erstere an einigen pädagogischen Hochschulen angeboten (→ Kap. 2.4.6) und letztere entweder allgemeiner ausgerichtet sind und extern

(z. B. an Hochschulen) stattfinden oder projektspezifisch sind und intern organisiert werden. Oft wird in der Forschungsliteratur betont, dass Weiterbildungen für die erfolgreiche Ausführung eines zweisprachigen Lehrgangs zentral sind; so schreibt beispielsweise Charpié: „Il est primordial d’organiser une formation continue adéquate“ (2011: 269). Auch Jansen O’Dwyer & Nabholz erwähnen, dass es für den nachhaltigen Erfolg eines zweisprachigen Lehrgangs wichtig sei, dass „Lehrpersonen sich in *Bili*-Didaktik weiterbilden können, und zwar in Lehrgängen wie auch in niederschwelligeren schulnahen Veranstaltungen“ (2004: 158), und Merkelbach merkt an: „Une formation continue en cours de projet doit également être proposée“ (2002: 95). Dies ist ein Punkt, der oft auch von den Lehrpersonen selbst gewünscht wird. In Bezug auf ein zweisprachiges Angebot mit Englisch als Immersionssprache auf Tertiärstufe schreibt Studer:

Im Zusammenhang mit einem Ausbau des hochschulspezifischen Englischangebotes wurde auch von verschiedenen Seiten die fachdidaktische Seite hervorgehoben. Das Fachenglisch sei nur eine Komponente des Fachunterrichtes auf Englisch; ebenso wichtig wären Kurse, die sich mit den Auswirkungen des Sprachwechsels auf die Lehr-Lernsituation auseinandersetzen würden. [...] Solche Angebote würden den Dozierenden den Respekt vor einer Umstellung nehmen und für wichtige Fragestellungen sensibilisieren. (2013: 32)

Für die Qualität des zweisprachigen Unterrichts, das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen und damit auch den nachhaltigen Er-

folg eines Lehrgangs ist es unumgänglich, dass passende Aus- und Weiterbildungsangebote absolviert werden können. Wenn neue Projekte starten oder wenn bisherige Lehrpersonen unerwartet ausfallen, kommt es allerdings bisweilen vor, dass Personen ohne genügend Aus- und Weiterbildung zum Einsatz kommen.

#### *Lehrpläne und Lehrmittel*

Während in den Anfängen zweisprachiger Lehrgänge für den zweisprachigen Unterricht adaptiertes Unterrichtsmaterial fehlte und die Lehrpersonen das meiste selbst erarbeiten mussten, ist heute vieles vorhanden (z. B. Material für die *Bili*-Lehrgänge an Berufsschulen). Geeignetes Lehrmaterial und Lehrmittel zur Verfügung zu haben, die an die jeweiligen Lehrpläne angepasst sind, wird in der Forschungsliteratur oft als zentral erachtet: Erard nennt neben der Verfügbarkeit geeigneter und motivierter Lehrkräfte „des moyens d’enseignement adéquats qui correspondent au plan d’étude“ (2009: 26) als zweite unabdingbare Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung eines zweisprachigen Lehrgangs. Auch Le Pape Racine bezeichnet „la mise à disposition de manuels et matériels scolaires“ (2008: 41) als wichtigen Aspekt für das Gelingen eines zweisprachigen Lehrgangs.

#### *Kommunikation und Kooperation im Schulalltag*

Besonders wenn es um den Austausch von Lehrmaterialien oder hinsichtlich didaktischer Methoden für den zweisprachigen Unterricht geht, ist Kooperation und Vernetzung zwischen den unterrichtenden Lehrkräften wichtig (Frey, 2008; Plaschy & Werlen, 2000).

Auch Jansen O’Dwyer & Nabholz betonen: „Nachhaltig erfolgreich wird zweisprachiger Unterricht, wenn [...] bili-Lehrkräfte sich ‘vernetzen’ und kooperieren, an der eigenen Schule und darüber hinaus“ (2004: 158). Dies kann zwischen Lehrpersonen eines bestimmten Sachfachs geschehen, aber auch fachübergreifend oder, was z. B. Hollenweger et al. bezüglich gymnasialer Lehrgänge erwähnen, mit Lehrpersonen, die das entsprechende Sprachfach unterrichten:

Um in zweisprachigen Ausbildungsgängen hohe und nachhaltige Lernerträge zu erzielen, braucht es eine intelligente Verknüpfung von Sach- und Sprachunterricht. Neben entsprechenden curricularen Regelungen ist es daher unerlässlich, dass die Englischlehrpersonen und die Lehrpersonen, welche den immersiven Sachfachunterricht erteilen, zusammenarbeiten. [...] Es müsste zumindest sicher gestellt werden, dass jede Lehrperson weiss, welche sprachlichen und sachlichen Themen ihre Kolleginnen und Kollegen behandeln, und welche Lernziele verfolgt werden. (2005: 81)

Dieser Punkt betrifft in erster Linie Lehrgänge auf fortgeschritteneren Schulstufen (ab Sekundarstufe I und besonders auf der Sekundarstufe II), da auf der Primarstufe häufiger Generalist:innen zum Einsatz kommen, die sowohl das Sprachfach als auch die Sachfächer unterrichten.

Zusätzlich zur Kooperation und dem Wissensaustausch zwischen Lehrpersonen kann es hilfreich sein, sich mit Expert:innen, Schulbehörden und anderen Verantwortlichen auszutauschen. Krebs betont:

La communication est la base même d’un programme bilingue efficace. Les difficultés surgissent là où il n’y a pas une assez bonne collaboration entre les différentes instances – il s’agit donc de multiplier dialogues, colloques, conférences, etc. (2007: 20)

Zusammengefasst bedeutet dies, dass Kommunikation zwischen im zweisprachigen Lehrgang involvierten Personen, insbesondere zwischen den Lehrpersonen, zentral ist, damit „die Zusammenarbeit im Team konstruktiv erfolgen kann“ (Bachmann & Le Pape Racine, 2016: 64). Denn, so schreiben Bachmann & Le Pape Racine weiter,

[d]er Bruch innerhalb eines Teams gefährdet die Passage zwischen den Sprachen und somit verliert der Unterricht, ja der ganze Schulbetrieb seine Ganzheit, was sich sofort negativ auf das Klima in der Klasse und die Lernfortschritte der Kinder auswirkt. (2016: 64)

Für das Gelingen eines zweisprachigen Lehrgangs ist es unumgänglich, allfällige Probleme klar zu benennen und bei Unstimmigkeiten Lösungen zu finden.

#### *Realistische Erwartungen an den zweisprachigen Unterricht*

Damit weder Lehrpersonen noch Schüler:innen unnötig unter Druck geraten und Platz für Anpassungen bleibt, ist es wichtig, dass die Eltern, Lehrpersonen und Schulbehörden realistische Erwartungen an den zweisprachigen Unterricht haben (Brohy, 2001d: 32). Auch wenn die Sprachkompetenzen der Schüler:innen sich im Rahmen eines zweisprachigen Lehrgangs in der Regel erheblich ver-

bessern, sollte keine ausgeglichene Beherrschung der Sprachen erwartet werden, die alle Kompetenzbereiche einschliesst (→ Kap. 3.3). Auch was die sprachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen und deren Sprachverwendung im Unterricht betrifft, sollten die Erwartungen realistisch bleiben, damit sie sich nicht überfordert fühlen. So sollten etwa „verschiedene Formen von Sprachwechsel nicht kategorisch ausgeschlossen, sondern vielmehr als Teil von Kommunikationsrepertoires angesehen werden“ (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 29-30). Damit alle Beteiligten – und besonders auch die Eltern – ähnliche Vorstellungen und realistische Erwartungen teilen können, sind regelmässige Austausch- und Informationsanlässe unerlässlich.

### 5.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung zweisprachiger Lehrgänge

In der Literatur zum zweisprachigen Unterricht stehen oft die positiven Erfahrungen und die erfreulichen Resultate im Vordergrund. Dies ist verständlich: Die Erarbeitung und die konkrete Ausgestaltung eines zweisprachigen Lehrgangs sind mit viel Aufwand und Engagement verbunden. Wenn sich die Anstrengungen auszahlen, dann sollen die positiven Ergebnisse auch kommuniziert werden. In den Dokumentationen zu neuen oder bereits bestehenden bilingualen Angeboten werden allerdings auch Schwierigkeiten erwähnt, die mit dem zweisprachigen Unterricht selbst oder mit der Art und Weise, wie er in Bezug auf den regulären Unterricht wahrgenommen

wird, zusammenhängen. Probleme werden durchaus erkannt und benannt, aber auch als Herausforderungen gedeutet, die bei der weiteren Entwicklung angegangen werden sollen.

Projektbegleitende Arbeiten befassen sich oft mit den ersten Jahren eines Lehrgangs, wenn manche Mängel durch zusätzlichen Einsatz und persönliches Engagement der Beteiligten wettgemacht werden können. Daher geht aus der Forschungsliteratur nicht immer hervor, welche anfänglichen Schwierigkeiten behoben werden konnten – oder aber längerfristiger Natur sind.

Schwierigkeiten können unterschiedliche Auswirkungen haben: Sie können dazu führen, dass die ersten Jahre als besonders anspruchsvoll erachtet werden, sie können Anpassungen des Unterrichts oder des ganzen Lehrgangs nach sich ziehen – und in manchen Fällen auch zum Abbruch eines ganzen Angebots führen.<sup>68</sup>

Manche Probleme können präzise benannt und Lösungswege klar aufgezeigt werden. Gelegentlich lässt sich jedoch nur schwer bestimmen, weshalb der zweisprachige Unterricht nicht so gut funktioniert wie erwartet: Nicht alle Schwierigkeiten werden erkannt – und wenn doch, lassen sie sich nicht immer beheben. Auch andere, oft psychologische und soziale Faktoren spielen eine wichtige Rolle, etwa der Umstand, dass sich manche Beteiligte überfordert fühlen und keine Hilfe finden, oder die Tatsache, dass in manchen Schulen die zweisprachigen Angebote von nicht daran beteiligten Lehrpersonen skeptisch begutachtet werden, etwa wenn befürchtet wird, dass die motivierten Schü-

ler:innen aus den regulären in die zweisprachigen Klassen abwandern. Gerade wenn es um Emotionen, Stimmungen oder Vorurteile geht, ist es nicht leicht, Unstimmigkeiten zu erkennen und Lösungen dafür zu finden.

In den folgenden Abschnitten sollen einige Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die in der Forschungsliteratur häufig genannt werden. Manche stellen eher in den Anfangszeiten des zweisprachigen Unterrichts ein Problem dar. Einige beziehen sich auf eine bestimmte Schulstufe oder eine bestimmte Sprache. Die meisten Schwierigkeiten betreffen jedoch alle Schulstufen und sind nach wie vor aktuell. Falls bekannt ist, dass ein Problem zum Abbruch eines Projekts geführt hat, wird dies expliziert.

#### 5.3.1 Schwierigkeiten bei der Konzeption des Lehrgangs

##### **Mangelnde Organisation und Flexibilität, unklare Ziele**

Zuweilen wurden zweisprachige Angebote vergleichsweise schnell auf die Beine gestellt, wodurch zu wenig Zeit für eine weitreichende Vorbereitung und Konzeptualisierung blieb (Charpié, 2006c: 13). In Bezug auf das Schulprojekt 21 zählt Brohy beispielsweise unterschiedliche Punkte auf, die in den externen Evaluationsberichten des Projekts als Hauptprobleme genannt werden, darunter auch „la précipitation dans laquelle le projet a démarré“ (2004b: 471). Manche organisatorischen Probleme können durch stetige Anpassungen und genügend Flexibilität gelöst werden, allerdings haben auch diese ihre Grenzen, wie das Beispiel des *Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion*

*aux degrés préscolaire et primaire à l'école du Landeron* zeigt, das nach einigen Anpassungen eingestellt wurde:

A l'issue de la dernière séance du groupe technique, en mai 2003, les autorités scolaires, d'entente avec le corps enseignant, ont pris la décision, à partir de l'année scolaire 2003, de ne pas reconduire le projet [...]. Après 4 ans d'expérimentation, les régulations apportées au modèle d'immersion n'ont pas eu les effets escomptés sur le plan de la mise en œuvre. (Broi, 2003b: 4)

Manche Schwierigkeiten könnten antizipiert werden, weshalb es wichtig ist, die involvierten Personen bereits bei der Planung mit einzubeziehen. Elmiger, Tunger & Siegenthaler merken an:

Gerade in den Anfangsjahren des zweisprachigen Unterrichts mussten mehrere Lehrgänge [...] eingestellt werden, weil die betroffenen Personen nicht genügend in die Planung einbezogen worden waren. (2020: 29)

Insbesondere die Ziele sollten gemeinsam mit allen beteiligten Personen definiert werden, da z. B. unterschiedliche Vorstellungen grosses Konfliktpotenzial bergen können (vgl. z. B. Broi, 2003b).

##### **Mangelnde Akzeptanz**

Neben den oben genannten organisatorischen Schwierigkeiten kann auch die mangelnde Akzeptanz von Personen, die nicht in den zweisprachigen Unterricht involviert sind, zum Problem werden. Dies betrifft beispielsweise Lehrpersonen, die an derselben Schule unterrichten und den Eindruck haben, ihre

68 Wie viele Projekte mit zweisprachigem Unterricht in der Vergangenheit abgebrochen oder eingestellt wurden, ist nicht im Detail bekannt.

besten Schüler:innen an Klassen mit zweisprachigem Unterricht zu verlieren (Brügger, Siegwart & Anderegg, 1999: 29). Dies kann im schlimmsten Fall zu unüberbrückbaren Spannungen im Kollegium führen, besonders wenn die nicht involvierten Lehrpersonen das Gefühl haben, dass es ihre zweisprachig unterrichtenden Kolleg:innen einfacher haben; so schreibt z. B. Wider: „Gleichzeitig wähnt man die Immersionslehrpersonen im Vorteil, da davon ausgegangen wird, dass diese vor allem die leistungsfähigeren oder -motivierteren Klassen unterrichten“ (2006: 34). Dazu können auch Befürchtungen kommen, „dass man Stunden an die Immersionslehrpersonen verlieren könnte, weil man selber nicht die Kompetenzen hat, sein Fach in der Fremdsprache zu unterrichten“ (ebd.: 34). Solche Befürchtungen gilt es ernst zu nehmen, offenzulegen und zu entkräften, denn sie können das Schulklima negativ beeinflussen. Wenn es durch den zweisprachigen Unterricht tatsächlich zu einem Abbau von Stellen für Personen, die nicht bilingual unterrichten können, kommt (wie es zu Beginn der zweisprachigen Lehrgänge im Wallis teilweise kritisiert wurde, vgl. Fuchs, 1999a: 61), dann muss dies früh genug kommuniziert werden und für die betroffenen Personen Lösungen gefunden werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der frühzeitig angesprochen werden sollte, da er eine Quelle für Missverständnisse sein kann, ist der Status von Fremdsprachenunterricht und zweisprachigem Sachfachunterricht bzw. die Frage, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Es sollte sowohl den involvierten als auch den aussenstehenden Lehrpersonen klar sein, dass der zweisprachige Unterricht den Fremdsprachenunterricht nicht „ablöst“

oder konkurrenziert, sondern dass sich beide gegenseitig ergänzen sollten. Um in diesen Fragen einen Konsens herzustellen, ist ein regelmässiger Austausch zu empfehlen, siehe oben → [Kap. 5.2.2 \(Kommunikation und Kooperation im Schulalltag\)](#).

Schliesslich kann der Status des Lehrgangs (freiwillig/obligatorisch) zu einer mangelnden Akzeptanz seitens der Eltern oder Schüler:innen führen. Dies kann insbesondere dann der Fall sein, wenn der Lehrgang obligatorisch ist, und damit auch Personen Teil des zweisprachigen Angebots werden, die dem Vorhaben gegenüber skeptisch oder gar ablehnend sein können. Allerdings kann auch bei freiwilligen Lehrgängen Unmut entstehen, z. B. wenn jemand aufgrund zu grosser Nachfrage nicht zugelassen wird, oder wenn die Selektionskriterien als zu streng erachtet werden. Eltern sollten deshalb stets umfassend darüber informiert werden, warum diese Bedingungen bestehen und ihr Kind nicht zugelassen wurde (siehe oben → [Kap. 5.2.1 Existenz eines mit verschiedenen Akteur:innen abgestimmten Konzepts](#)). Es wird in der Forschungsliteratur zudem immer wieder betont, dass Freiwilligkeit auch für die Lehrpersonen ein wichtiger Aspekt ist (Le Pape Racine, 2008: 40; Luginbühl & Roos, 2004: 35); niemand sollte sich zum Mitmachen gezwungen fühlen, da dadurch die Akzeptanz und die Motivation aufseiten der involvierten Lehrpersonen erheblich sinken kann.

#### **Fehlende Ressourcen oder Unterstützung**

Ein weiterer Punkt, der besonders nach einer Pilotphase zu Problemen beim Ausbau oder der Weiterführung eines Projekts führen kann, ist die fehlende finanzielle oder ideelle Unterstützung durch die Schulbehörden. In

Bezug auf die Sekundarstufe I bedauern Hunzeler & Hodel beispielsweise,

dass sich keine eigentliche Tradition von bilingualem Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe I etablieren konnte und verschiedene Schulversuche immer stark auf der Eigeninitiative von Schulgemeinden und Lehrkräften aufbauten. (2012: 59)

Wenn sich zweisprachiger Unterricht dauerhaft auch auf der Primarstufe und Sekundarstufe I etablieren sollte, wo er momentan noch weniger verbreitet ist als auf der Sekundarstufe II, dann braucht es Unterstützung. Ist dies nicht der Fall, wird laut Erard riskiert, dass auch bereits vorhandene zweisprachige Unterrichtsinitiativen aufgegeben werden: „[I]es quelques „pionniers“ qui tentent quelque chose et qui devraient être des „moteurs“ risquent de se décourager par manque de reconnaissance“ (2009: 27). Zusätzlich zur allgemeinen Anerkennung und Unterstützung seitens der Behörden/Politik, braucht es auch finanzielle Mittel, denn zweisprachiger Unterricht lässt sich oft nicht ohne Zusatzfinanzierung auf Dauer aufrechterhalten (siehe oben → [Kap. 5.2.1 Unterstützung vonseiten der Behörden und anderer Institutionen](#)). So schreiben z. B. Zimmermann & Hostettler in Bezug auf den zweisprachigen Kindergarten Leubringen/Magglingen:

Gemäss den Kindergärtnerinnen sind auch die finanziellen Ressourcen für den bilingualen Unterricht zu knapp. Es wird immer mehr gefordert, ohne dass mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Dies werde damit begründet, dass sie ja bilingue seien und es folglich kaum Mehraufwand für sie bedeute.

Unter diesen Bedingungen stimmen für sie Aufwand und Ertrag nicht mehr. (2013: 21)

Neben einem Motivationsverlust können mangelnde finanzielle Mittel auch dazu führen, dass Weiterbildungen nicht durchgeführt und die Lehrpersonen dadurch nicht adäquat unterstützt werden, oder dass andere Vorhaben (z. B. Sprachaufenthalte für die Lehrpersonen oder Immersionsklassen) nicht realisiert werden können (Hodel, 2017: 32). Fehlende finanzielle Ressourcen können schliesslich ein Grund sein, warum ein erfolgreiches zweisprachiges Projekt nicht weitergeführt werden kann. So schreibt etwa Charpié zu einem Projekt auf der Primarstufe im Kanton Jura:

La République et Canton du Jura (RCJU) fait œuvre de pionnière en la matière. Entre 2000 et 2003 a eu lieu une expérimentation en enseignement bilingue (français – allemand standard) dans une dizaine de classes-pilotes, de l'école enfantine à la 2P. Pour des raisons économiques, mais aussi de praticabilité du système, le projet ne s'est pas généralisé. (2009: 28)

Es lässt sich somit abschliessend festhalten, dass es für die längerfristige Durchführung und Aufrechterhaltung zweisprachiger Lehrgänge sowie die weitere Ausweitung zweisprachiger Lehrgänge auch auf unteren Schulstufen (Primarstufe und insbesondere Sekundarstufe I) zwingend Unterstützung „von oben“ braucht, im allgemeinen wie auch im finanziellen Sinn.

**Fehlende Anschlussmöglichkeiten**

In zweisprachigen Lehrgängen ist die Weiterführung des zweisprachigen Unterrichts auf darauffolgenden Schulstufen nicht immer gegeben (siehe oben → [Kap. 5.2.1 Mittelfristige Planung der Anschlussmöglichkeiten an fortführenden Schulen](#)). Dies führt zu unterschiedlichen Problemen: Einerseits kann dies Anlass zur Befürchtung geben, dass die von den Schüler:innen erworbenen sprachlichen Fähigkeiten wieder verloren gehen (Kersten & Rohde, 2013: 97), weshalb insbesondere die Eltern der betroffenen Schüler:innen sich die Frage nach Anschlussmöglichkeiten stellen (vgl. z. B. Todisco, 2008: 319, in Bezug auf die *scuola bilingue di Maloja*). Andererseits können organisatorische Probleme auftreten, wenn Schüler:innen vom zweisprachigen Unterricht in eine reguläre Klasse übergehen. Beispielsweise stellt sich die Frage, wer die Fremdsprachenlehrpersonen darüber informiert, ob diese Lernenden anspruchsvollere Aufgaben erhalten sollten (oder gar eine eigene Fremdsprachenklasse, vgl. Kersten & Rohde, 2013) und ob dieser Mehraufwand für die Lehrpersonen zu verantworten wäre.

**5.3.2 Probleme bei der praktischen Durchführung und im schulischen Alltag****Schwierigkeiten, Lehrpersonen mit passendem Profil zu finden**

Die hohen fachlichen, sprachlichen und didaktisch-methodischen Anforderungen, die an zweisprachig unterrichtende Lehrpersonen gestellt werden, führen dazu, dass es bisweilen schwierig ist, Lehrpersonen mit dem passenden Profil zu finden. Zusätzlich möchte nicht jede fachlich und sprachlich qualifi-

zierte Person tatsächlich auch zweisprachig unterrichten. Dieser Punkt wird in der Forschung fast durchgehend erwähnt. Lys & Gieruc schreiben beispielsweise bezüglich des ersten zweisprachigen Maturitätslehrgangs im Kanton Waadt:

Le nombre de maîtres qualifiés pour dispenser un tel enseignement au sein des établissements concernés étant évidemment limité, il est rapidement devenu insuffisant par rapport à la demande des élèves. (2005: 7)

In diesem spezifischen Fall hatte der Lehrpersonenmangel zu einem kompletten Wechsel des Immersionsmodells geführt. Aufgrund der Schwierigkeiten, Lehrpersonen für das zweisprachige Unterrichten bestimmter Fächer zu finden, insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich (Leimer, 2009: 21), wird auf der gymnasialen Stufe (teilweise auch auf anderen Schulstufen) oft aufgrund der Verfügbarkeit der Lehrpersonen entschieden, welche Sachfächer zweisprachig unterrichtet werden (→ [Kap. 4.2](#)).

Anders sieht es auf der Primarstufe und teilweise auch der Sekundarstufe I aus: Besonders wenn an zweisprachigen Schulen das Prinzip „Eine Person – zwei Sprachen“ verfolgt wird, kann es schwierig sein, Lehrpersonen mit dem passenden sprachlichen und fachlichen Profil zu finden. Bezüglich der zweisprachigen Schule in Samedan schreibt Urech beispielsweise:

Das einwandfreie Funktionieren unseres zweisprachigen Schulmodells setzt voraus, dass alle Lehrkräfte zweisprachig unterrichten können. Auf der Primarstufe ist das Angebot an romanischsprachigen Lehrpersonen genü-

gend, auf der Oberstufe ist der Mangel jedoch bedrohlich... (2016: 53)

Der Mangel an Lehrpersonen mit dem passenden Profil kann dazu führen, dass sich diejenigen, die zweisprachig unterrichten wollen und dafür qualifiziert sind, mit einem übermässigen Mehraufwand konfrontiert sehen.

**Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial**

Ein weiteres Problem, das sich bei der Durchführung zweisprachiger Lehrgänge stellen kann, ist das Fehlen passender didaktischer Materialien für den Sachfachunterricht. Wenn keine spezifisch auf den zweisprachigen Unterricht angepassten Lehrmittel zur Verfügung stehen, müssen Lehrmittel selbst erstellt oder aus anderen Kontexten übernommen werden. Allerdings ist dies oft schwierig, besonders wenn die Lehrpläne nicht übereinstimmen und die Lehrmittel „oft nicht die gleichen Inhalte vorsehen für eine bestimmte Altersstufe wie diejenigen der Schweiz“ (Wider, 2006: 33-34). Das Problem der fehlenden didaktischen Materialien/Lehrmittel wurde vor allem in den Anfangszeiten des zweisprachigen Unterrichts genannt, als es noch wenig auf den zweisprachigen Unterricht zugeschnittene Materialien gab. Dies bedeutete in der Regel, dass die Lehrpersonen das Material selbst erarbeiten mussten, so betont Fuchs beispielsweise:

Es gibt keine eigens für zweisprachigen Unterricht geschaffene Lehrmittel für diese Stufe und das gewünschte Programm. Die Lehrpersonen müssen für den Unterricht im Fach Mensch und Umwelt die Lehrmaterialien selber herstellen oder vorhandene Materialien anpassen. Neben anderen Punkten (Zusammenarbeit mit der L1-Lehrperson) stellt dies

eine Mehrbelastung für die Lehrpersonen dar. (1999c: 7)

Wenn es dadurch zu einem erheblichen Mehraufwand kommt, kann dies für die Lehrpersonen zu einer Belastung werden. Heutzutage gibt es zwar mehr Materialien für den zweisprachigen Unterricht, was jedoch nicht bedeutet, dass diese eins zu eins übernommen werden können. In der Regel sind gewisse Anpassungen vonnöten, z. B. wenn sie für einen anderen Kontext entwickelt wurden. Bausch betont, dass es keine „produits adaptés prêts à l'emploi“ gebe (2013: 75). Zusätzlich sind für bestimmte Schulstufen weniger Materialien verfügbar. Frey bemängelt beispielsweise:

Da das Gros der bilingual unterrichtenden Lehrer nach wie vor an Gymnasien anzutreffen ist, ist die Materialsituation für die Sekundarstufe I besonders dürftig. (2008: 180)

Ausserdem ist für grössere Verkehrssprachen wie Deutsch, Französisch und Italienisch mehr Material vorhanden als z. B. für die Minderheitensprache Rätromanisch. Auch da kann es allerdings Schulstufenunterschiede geben, wie Urech zeigt:

Der Kanton bietet keine speziellen Lehrmittel für seine zweisprachigen Schulen an. Während die Primarschule mit den bestehenden romanischen und deutschen Schulbüchern einigermaßen gut bedient ist, fehlt auf der Oberstufe Unterrichtsmaterial für den romanischen Sachunterricht fast gänzlich. (2016: 53)

Auch wenn heute mehr Unterrichtsmaterial vorhanden ist, gibt es somit noch Entwicklungspotential.

### **Schwierigkeiten, die Motivation aufrecht zu erhalten**

Besonders wenn die Lehrpersonen keine Wahl haben, ob sie zweisprachig unterrichten wollen oder nicht, kann es Motivationsschwierigkeiten geben. Die Teilnahme der Lehrpersonen soll deshalb wenn möglich auf freiwilliger Basis stattfinden (siehe oben → [Kap. 5.2.1 Längerfristiges Interesse und Motivation der Beteiligten](#)). Allerdings ist eine zu Beginn vorhandene Motivation und das anfängliche Engagement der Lehrperson längerfristig noch keine Erfolgsgarantie. Selbst wenn die Motivation (der Lehrpersonen, aber auch anderer beteiligter Personen) anfänglich vorhanden war, kann es schwierig sein, diese über mehrere Jahre hinweg aufrecht zu erhalten. Dies kann dazu führen, dass ein zweisprachiges Projekt nicht weitergeführt wird oder pausiert werden muss. So schreiben Salzmann & Le Pape Racine:

Il est difficile de maintenir la motivation des enseignants dans la durée pour gérer et porter les projets immersifs durant de nombreuses années consécutives. Tout projet peut s'essouffler et demande parfois à être suspendu provisoirement afin de disposer d'un temps de réflexion ou d'une remise en question. (2008: 74)

Es sollte deshalb nicht davon ausgegangen werden, dass eine anfängliche Motivation ausreicht, um ein zweisprachiges Angebot mittel- und langfristig erfolgreich und reibungslos zu führen. Teilweise müssen gewisse Aspekte, die zu einem Motivationsverlust führen, geändert oder gar das ganze Konzept reevaluiert werden.

### **Unrealistische Erwartungen an den Lernzuwachs der Schüler:innen**

Bei der Ausführung zweisprachiger Lehrgänge können sich Probleme auch daraus ergeben, dass die Schüler:innen zu Beginn mangelnde Sprachkenntnisse haben oder dass ihre Resultate in der Zielsprache am Ende nicht den Erwartungen entsprechen. Die beiden Punkte können sich auch gegenseitig beeinflussen: Wenn der Sprachstand der Schüler:innen zu Beginn zu gering ist, dann kann dies den weiteren Verlauf negativ beeinflussen (Hodel, 2017). Schwierigkeiten können auch entstehen, wenn der Sprachstand innerhalb einer Klasse zu unterschiedlich ist. Dies halten z. B. Brügger, Siegwart & Andereggen (1999) als Problem fest.

Beim Spracherwerb entwickeln sich die rezeptiven Fähigkeiten generell schneller als die produktiven (→ [Kap. 3.3](#)), was dazu führen kann, dass bezüglich letzterer kaum Fortschritte festgestellt werden. Kaufmann bilanziert beispielsweise: „Die produktiven Kompetenzen blieben jedoch nach einem Jahr bilingualen Unterrichts nahe bei Null“ (2006: 7) und Merkelbach definiert „la relative faiblesse des productions orales des élèves“ (2002: 93) als Problembereich. Wenn nicht nur die produktiven, sondern auch die rezeptiven Sprachfähigkeiten der Schüler:innen zu gering ausfallen, kann dies zum Scheitern oder mindestens zum Überdenken eines Projekts führen. Bezüglich des „Emmental-Projekts“ in Hauterive schreibt Broi: „Après deux années d'expérimentation, les effets sur le terrain n'ont pas été suffisamment concluants pour reconduire l'opération“ (2002b: 2). Das Projekt wurde danach verändert und in anderer Form weitergeführt. Hodel verdeutlicht bezüglich eines Projekts auf der Primarstufe:

Dies ist vielleicht nicht das erste bilinguale Projekt, wo die Schwierigkeit der Implementierung sich so klar gezeigt hat. Es ist aber wohl das erste, dessen Erfolgsbilanz äusserst bescheiden ausfällt, was die Verbesserung des Loses des Fremdsprachenfachs anbelangt. (2017: 94)

Die sprachlichen Fortschritte werden oft als Hauptargument für den zweisprachigen Unterricht verwendet, was bisweilen zu überhöhten Erwartungen führt. Genügen die sprachlichen Fortschritte diesen Erwartungen nicht, kann dies ein Projekt gefährden.

### **Mangelnde sprachliche Voraussetzungen der Lehrpersonen**

Aufgrund der Schwierigkeiten, Lehrpersonen mit dem passenden Profil zu finden, kann es in zweisprachigen Angeboten – besonders jenen mit geringer Intensität – vorkommen, dass in erster Linie auf die fachlichen Qualifikationen der Lehrperson geachtet wird – und dabei die sprachlichen Kenntnisse etwas in den Hintergrund treten. Es kommt deshalb vor, dass auch sprachlich weniger kompetente Personen zweisprachig unterrichten: Bezüglich eines zweisprachigen Berufsschullehrgangs schreibt Bausch beispielsweise:

[...] les compétences linguistiques des enseignants et formateurs en langue seconde (L2) n'étaient pas, pour certains d'entre eux, suffisantes pour enseigner sans problèmes dans une classe. (2013: 75)

Auch Wider definiert „sprachliche Unsicherheiten der Lehrpersonen in der Fremdsprache“ (2006: 33) als Problembereich bei der Durchführung zweisprachigen Unter-

richts. In solchen Fällen könnte es hilfreich sein, Sprachkurse oder Sprachaufenthalte für die Lehrpersonen anzubieten, was allerdings wiederum zusätzliche finanzielle Mittel nach sich zieht (siehe oben → [Kap. 5.2.1 Unterstützung vonseiten der Behörden und anderer Institutionen](#)).

### **Belastung und Mehrarbeit für Lehrpersonen und Schüler:innen**

#### **Lehrpersonen**

Ein Punkt, der in der Forschungsliteratur immer wieder als problematisch genannt wird, ist die Mehrbelastung der Lehrpersonen. Dies kann beispielsweise die Unterrichtsvorbereitung betreffen, besonders in Anfangszeiten und auf Schulstufen, für die wenig didaktisches Material vorhanden ist (siehe oben). Diesbezüglich schreibt Klee in Bezug auf die Sekundarstufe I: „Andererseits bedeutet die Unterrichtsvorbereitung eine deutliche Mehrbelastung. Es stehen keine Lehrmittel für den bilingualen Sachunterricht zur Verfügung“ (1999: 22). Hollenweger et al. bilanzieren dies auch für gymnasiale Lehrgänge:

Auf die Immersionlehrpersonen wirkt sich der Immersionsunterricht gemäss den Fallanalysen insofern negativ aus, als dieser besonders anfänglich sehr aufwändig, belastend und anspruchsvoll ist. (2005: 40)

Neben der Mehrbelastung aufgrund der zeitintensiven Unterrichtsvorbereitung kann auch der Mangel an geeigneten Immersionslehrpersonen zu einer Belastung werden: Wenn nicht genügend Lehrpersonen angestellt werden können, erhöht sich die Arbeitslast der verfügbaren Lehrpersonen.

Balmer berichtet von einem Fall aus der Berufsbildung:

Da es sich bei den Musikinstrumentenbauerinnen und Musikinstrumentenbauern um einen Kleinstberuf handelt, mussten die verschiedenen Aufgaben sowohl im Reformprozess als auch im Nachfolgeprojekt „Mehrsprachigkeit“ von vergleichsweise wenigen Personen getragen werden. Diese Belastung war für das Projekt erschwerend. (2015: 18)

Zusätzlich kann es vorkommen, dass allein die Organisation bestimmter Modelle und der Austausch mit anderen Lehrpersonen viel Zeit in Anspruch nimmt und dadurch zur Mehrbelastung wird. Fuchs (1999b) berichtet beispielsweise über einen Primarschullehrgang mit dem Prinzip „eine Lehrperson – eine Sprache“ und stellt fest:

Auch das Prinzip „eine Lehrperson – eine Sprache“ und das daraus resultierende Job-Sharing (zwei Lehrpersonen übernehmen eine Klasse oder unterrichten je ein halbes Pensum in zwei Klassen) ist v.a. für die Lehrpersonen auf Primarschulstufe gewöhnungsbedürftig und verlangt einen zeitlichen Mehraufwand. (1999b: 15)

Weiter bemängelt Fuchs (1999c), dass die Lehrpersonen für ihren Aufwand keine Entlastung bekommen. Wie Elmiger allerdings feststellt, können zweisprachige Lehrgänge nur funktionieren, „solange die LehrerInnen bereit sind, entsprechende Mehrarbeit zu leisten und gegebenenfalls auch dafür entschädigt werden“ (2008: 51). In manchen zweisprachigen Lehrgängen ist das bereits der Fall.

#### *Schüler:innen*

Zweisprachige Lehrgänge können nicht nur für die Lehrpersonen einen Mehraufwand bedeuten. Besonders zu Beginn kann ein solcher Lehrgang auch für die Schüler:innen zusätzliche Arbeit generieren. So schreiben Zimmermann & Hostettler bezüglich eines Primarschullehrgangs beispielsweise: „Der bilingue Unterricht bedeutet einen Mehraufwand für die Kinder“ (2013 : 19). Dies kann vor allem Übersetzungsarbeit betreffen, wie Charpié (2006a) feststellt: „les élèves ont davantage de travail à domicile, parce qu'ils traduisent pratiquement tout le matériel reçu, [...] pour les élèves d'option 4, la charge de travail est trop importante“ (2006a : 40). In der Regel wird die Mehrbelastung für die Schüler:innen im Laufe des Lehrgangs geringer.

#### *Ungenügende Information, Kommunikation und Kooperation*

Kommunikation und Kooperation sowie die adäquate Information aller Beteiligten sind zentrale Elemente, die zu einer erfolgreichen Durchführung eines zweisprachigen Lehrgangs verhelfen (siehe oben → [Kap. 5.2.2 Kommunikation und Kooperation im Schulalltag](#)). Wenn diesbezügliche Prozesse nicht gut funktionieren, sind Schwierigkeiten vorprogrammiert. Dies kann einerseits die Ebene der Koordination verschiedener Projekte (innerhalb eines Kantons, aber manchmal auch darüber hinaus) betreffen. Bregy, Brohy & Fuchs schreiben dazu: „La coordination des projets réalisés et en voie de réalisation doit être assurée“ (1994 : 18). Andererseits betrifft dies den Bereich der Schule und insbesondere die Lehrpersonen: Salzmann & Le Pape Racine bemerken bezüglich des Bieler Kontexts:

Les problèmes de différences culturelles entre les enseignants germanophones et francophones sont parfois difficiles à gérer. Lorsque le courant ne passe pas entre deux enseignants qui conduisent un projet commun, le risque d'abandon est grand. (2008: 74)

Probleme können auch dann entstehen, wenn sich die zweisprachig unterrichtenden Sachfachlehrpersonen zu wenig mit den regulären Sachfachlehrpersonen oder den Fremdsprachenlehrpersonen der entsprechenden Zielsprache austauschen. Dies betrifft besonders Lehrgänge auf höheren Schulstufen mit mehreren Fachlehrpersonen. Wider fasst zusammen:

Unter Fachkolleginnen und -kollegen kann es zu Reibungen kommen, weil die nicht-zweisprachig unterrichtenden Lehrpersonen manchmal Befürchtungen hegen, dass in den zweisprachig unterrichteten Klassen nicht der gleiche Stoff, oder dieser nicht in der gleichen Tiefe vermittelt wird, und dass die Lernenden die Fachbegriffe des eigenen Faches in der Muttersprache nicht mehr kennen lernen. Die Kooperationsprobleme mit den Englischlehrpersonen entstehen hingegen dadurch, dass nun mehrere Personen ein und dieselbe Klasse auf Englisch unterrichten, was eine Absprache mit der Englischlehrperson erfordert. (2006: 34)

Wenn an einer Schule einsprachig unterrichtende Lehrpersonen, aber auch Eltern und Schüler:innen nicht adäquat über den zweisprachigen Unterricht informiert werden, kann es zu falschen oder negativen Ansichten kommen (Bregy, Brohy & Fuchs, 1994: 17). Diese können einerseits den zweisprachigen

Unterricht oder einen Lehrgang betreffen, aber auch Zweisprachigkeit im Allgemeinen (ebd., 1994; Fuchs, 1999a). Letzteres scheint heute aber nicht mehr gleich präsent zu sein.

Die Lehrpersonen selbst sehen diesen Punkt ebenfalls als Schwierigkeit: In Brohy & Gurtner, die einen zweisprachigen Maturitätslehrgang evaluiert haben, wird seitens der Lehrpersonen der „Mangel an Kommunikation, Transparenz und Informationen“ beklagt (2014b: 29). Eine umfassende Information aller Beteiligten, auch derjenigen, die nicht direkt in den zweisprachigen Unterricht involviert sind, ist somit unumgänglich.

#### *Fehlende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten*

Fehlende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten können zu Schwierigkeiten oder Unsicherheiten bei der praktischen didaktischen Arbeit im zweisprachigen Unterricht und schliesslich zu Qualitätseinbussen führen. Aus diesem Grund werden spezifische Bildungsangebote oft auch von den Lehrpersonen selbst gewünscht (siehe oben → [Kap. 5.2.2 Lehrpersonen mit passendem Profil und entsprechender Aus- und Weiterbildung](#)). Matthey berichtet beispielsweise, dass manche Lehrpersonen das Fehlen einer passenden Aus- oder Weiterbildung beklagt haben:

Cette frustration peut être mise en partie sur le compte du manque d'encadrement des enseignants enrôlés dans le projet. Ces derniers n'ont en effet reçu aucune formation particulière ni avant, ni pendant l'expérience, ce que certains ont d'ailleurs déploré. (1999: 24)

Heute ist zwar in zweisprachigen Kantonen eine entsprechende Grundausbildung vorhanden und es werden für alle Schulstufen Weiterbildungen angeboten (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 50-51), inwiefern das Angebot den tatsächlichen Bedürfnissen entspricht, wurde aber bislang nicht abgeklärt.

### **Organisationsprobleme**

Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn zweisprachige Lehrgänge die Verwendung zweier verschiedener Lehrpläne vorsehen. Dies betrifft oft Programme mit reziproker Immersion. So bilanziert z. B. Pfeuti bezüglich der *Filière Bilingue* in Biel-Bienne:

Es wurde festgestellt, dass sich bestimmte Schwierigkeiten unausweichlich aus der gleichzeitigen Anwendung zweier Lehrpläne ergeben. Betont wurde, dass sich die Inhalte dieser Lehrpläne voneinander unterscheiden und das heterogene Profil der Schülerinnen und Schüler die abwechselnde Verwendung französisch- und deutschsprachiger Unterrichtsmaterialien nicht einfacher macht. (2017: 162)

Es stellt sich aber nicht nur das Problem der unterschiedlichen Inhalte (siehe dazu auch Brügger, Siegwart & Anderegg (1999) zu einem Projekt auf der Sekundarstufe II): Allenfalls müssen für das Verwenden zweier Lehrpläne zusätzlich Sonderbewilligungen eingeholt werden. Dazu stellen bspw. Zimmermann & Hostettler fest:

Die Zukunft des bilinguen Kindergartens in Magglingen ist für die Kindergärtnerinnen ungewiss, da es gemäss Volksschulgesetz nicht

erlaubt ist, mit zwei verschiedenen Lehrplänen zu arbeiten. Seit der Eröffnung der zweisprachigen Kindergartenklasse nimmt diese eine Sonderstellung ein und erhält immer wieder Sonderbewilligungen. (2013: 21)

Mittlerweile findet der zweisprachige Kindergarten in Magglingen nicht mehr statt. Neben Problemen bei der Verwendung zweier Lehrpläne kann auch allgemein das Zusammenreffen divergierender Unterrichtsmethoden zu Schwierigkeiten führen. In solchen Fällen ist es wiederum wichtig, klar zu kommunizieren und die Kooperation zwischen den Lehrpersonen zu fördern.

### **Weitere Schwierigkeiten: Grundlegende Ablehnung des zweisprachigen Unterrichts oder von dessen Zielen**

#### *Politische Entscheidungen, Territorialitätsprinzip, Ängste vor Identitätsverlust oder politischer/wirtschaftlicher Einflussnahme*

In manchen Fällen können auch politische Entscheidungen dazu führen, dass zweisprachige Angebote nicht aus- oder weitergeführt werden können. Das bekannteste Beispiel dafür ist die Volksabstimmung im Kanton Freiburg im Jahr 2000, welche Brohy folgendermassen zusammenfasst:

Une proposition de changement de la Loi scolaire, qui devait permettre de mettre sur pied des classes bilingues, a été acceptée à une très large majorité par le Parlement cantonal en 1999. Toutefois, un référendum contre la modification de la Loi scolaire a abouti en 2000, et le peuple fribourgeois a donc voté sur le projet en septembre 2000. Le vote a débouché sur un résultat très serré

en défaveur de la modification dudit article de la Loi scolaire. Suite à cette décision, les projets bilingues qui avaient déjà été initiés ont successivement été abandonnés. (2021b: 88-89)

Manche Projekte in diesem Kanton wurden in der Folge zwar nicht aufgegeben, aber grundlegend verändert. Zum Lehrpersonenaustausch zwischen den Schulkreisen Cressier (französischsprachig) und Jeuss-Lurtigen-Salvenach (deutschsprachig) schreibt Brohy etwa:

Suite à la votation cantonale de 2000 qui [sonna] le glas des projets bilingues, le modèle a été modifié, les enseignantes de Jeuss-Lurtigen-Salvenach assurant elles-mêmes les séquences en français à l'école enfantine et primaire, dans une approche intégrée. (2016b: 231)

Weitere Schwierigkeiten können entstehen, wenn in Orten, die zweisprachigen Unterricht anbieten wollen, Ängste vor einem Identitätsverlust bestehen (Brohy & Gajo, 2008). Teilweise wurde dabei auch das Argument des Territorialitätsprinzips angebracht (Fuchs, 1999a: 69). Im Kanton Freiburg kamen noch weitere sprachrechtliche und sprachpolitische Argumente hinzu, sowie die Befürchtung, dass zweisprachige Angebote „der Germanisierung von französischsprachigen Gemeinden Vorschub [leisten]“ (ebd.). Solche Argumente scheinen heute nicht mehr gleich prävalent zu sein.

### **Eindruck einer Elitenförderung**

Da die Teilnahme an zweisprachigen Lehrgängen oft freiwillig und an bestimmte Selektionskriterien gebunden ist, werden diese

mehrheitlich von motivierten und leistungsstarken Schüler:innen besucht. Fuchs stellt diesbezüglich fest: „Je später ein Projekt beginnt, desto eher lässt sich feststellen, dass sich vor allem gute Schülerinnen und Schüler einschreiben“ (1999c: 7). Teilweise wurde ausserdem die Tendenz festgestellt, dass in solchen Programmen eher Lernende aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status zu finden sind (Weiss, 1999: 7). Es kann vorkommen, dass zweisprachige Lehrgänge aus diesem Grund abgebrochen werden oder verändert werden müssen. Kaufmann schreibt bezüglich eines zweisprachigen Projekts in Brig-Glis:

Dennoch hat man in Brig-Glis das Projekt nicht weitergeführt, und zwar weil festgestellt wurde, dass die zweisprachigen Klassen vor allem von Kindern aus höheren sozialen Schichten besucht wurden und man diese Tendenz einer „Eliteförderung“ nicht unterstützen wollte. (2006: 3)

Dies wirft die Frage auf, wie in Zukunft der gleichberechtigte Zugang zu zweisprachigen Programmen gefördert werden kann und wie geeignet solche Programme auch für leistungsschwächere Schüler:innen sind (siehe dazu auch Pfeuti, 2017: 153). In manchen zweisprachigen Projekten werden bereits Selektionsmethoden verwendet, die nicht mit der Leistung der Schüler:innen zusammenhängen (siehe z. B. PRIMA im Kanton Neuchâtel).

### **Probleme mit Deutschschweizer Diglossie**

Schliesslich kam es in den Anfangszeiten des zweisprachigen Unterrichts teilweise vor,

dass die Deutschschweizer Diglossie als Hindernis für zweisprachigen Unterricht gesehen wurde, da, so Brohy, die Idee bestand, „que les élèves ont déjà une immersion en allemand standard dès le début de la scolarité et qu’il faut donc retarder l’apprentissage – immersif ou conventionnel – des langues étrangères“ (2006: 15). Zur Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenzen der *FiBi*-Primarschüler:innen (reziproke Immersion) in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne forschte jüngst Buser, wobei sie die sprachbiografischen Konstellationen der Schüler:innen (einsprachige oder mehrsprachige Familien mit Deutsch/Schweizerdeutsch, Französisch und/oder weiteren Herkunftssprachen) und ihren Einfluss auf die Sprachkompetenzen untersuchte (Buser, 2020; Buser & Melfi, 2019a; 2019b). Bei den Schüler:innen mit Französisch als L1 zeigte sich ein etwas geringerer Lernzuwachs der mündlichen Partnersprachkompetenz (Deutsch) als umgekehrt bei den Schüler:innen mit Deutsch als L1 und Partnersprache Französisch. Der Grund dafür wurde in der diglossischen Situation vermutet, aufgrund derer im Alltag und damit auch in der Schule neben Französisch und Standarddeutsch auch das Schweizerdeutsch eine eminent wichtige Rolle spielt. Abgesehen von diesem Befund, der sich auf ein spezifisches Setting mit reziproker Immersion an einem zweisprachigen Ort bezieht, gibt es in der Literatur momentan keine Hinweise auf Schwierigkeiten, die mit der Deutschschweizer Diglossie in Zusammenhang gebracht wurden.

#### 5.4 Fazit

Wie in den vorangehenden Abschnitten gezeigt wurde, müssen zahlreiche Elemente beachtet werden, damit zweisprachige Lehrgänge langfristig erfolgreich sind, und es können unterschiedliche Schwierigkeiten entstehen. In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Aspekte zusammengefasst, welche in der Fachliteratur für das Gelingen von zweisprachigem Unterricht genannt werden – bzw. welche die Durchführung eines zweisprachigen Lehrganges erschweren können.

Faktor	Bedingungen für das Gelingen	Gründe für Schwierigkeiten
Konzept und Umsetzung	Ein Konzept ist vorhanden, gut abgestützt und die Umsetzung ist umsichtig geplant; zentrale Punkte des zweisprachigen Unterrichts werden im Voraus geregelt (z. B. die Zulassungsbedingungen); allfällige Zusatzkosten sind einberechnet. Das Konzept wird von allen Beteiligten (Schulleitungen, Schulbehörden, Lehrerschaft, Eltern) getragen und unterstützt.	Ein Konzept ist nicht vorhanden oder wird nur mangelhaft umgesetzt, ohne Einbezug aller Beteiligten; gewisse Bereiche (z. B. die Sprachverwendung oder die Zulassungsbedingungen) sind nicht geregelt; der Zusatzaufwand wird auf einzelne Beteiligte abgewälzt. Das Konzept stösst bei Schulleitungen, Schulbehörden oder anderen Beteiligten auf Desinteresse.
Informationen	Informationen über das Projekt werden regelmässig und transparent kommuniziert; die Erwartungen und Vorbehalte der Beteiligten werden angemessen berücksichtigt.	Die Informationen zu einem Projekt werden schlecht oder nur teilweise kommuniziert; Schwierigkeiten oder die Unzufriedenheit bestimmter Beteiligter (z. B. wegen einer Teilnahme, die als unfreiwillig erachtet wird), werden beschönigt oder bleiben unerwähnt.
Lehrpersonen	Geeignete und motivierte Lehrpersonen sind vorhanden oder können gefunden werden; sie machen freiwillig und engagiert mit, haben gute fachliche und sprachliche Kompetenzen und sind bereit, anfänglich Mehrarbeit zu leisten; die Weiterbildung ist gewährleistet.	Geeignete Lehrpersonen sind nicht (mehr) vorhanden oder sie beteiligen sich unfreiwillig oder ungerne am Projekt; sie haben ungenügende fachliche oder sprachliche Kompetenzen; Mehrarbeit führt zu einer dauernden Zusatzbelastung. Ersatzlösungen für Lehrpersonen, die nicht zweisprachig unterrichten, sind unbefriedigend. Das Projekt führt zu Opposition der Lehrpersonen in regulären Klassen.
Schüler:innen	Die Schüler:innen machen freiwillig und motiviert mit; sie sind sprachlich genügend vorbereitet und sind dazu bereit, anfänglich mit Unsicherheit und einem allfälligen Mehraufwand umzugehen.	Die Schüler:innen machen widerwillig mit und sind sprachlich nicht oder ungenügend vorbereitet. Zweisprachiger Unterricht führt zu einem unerwünschten Ungleichgewicht zwischen regulären und bilingualen Klassen.
Planung	Für nachfolgende Schulstufen sind Anschlussmöglichkeiten vorgesehen.	Der zweisprachige Unterricht ist nur für eine Schulstufe vorgesehen, nicht für die darauffolgenden Stufen.
Unterricht	Der Bezug auf den Lehrplan ist geklärt und nachvollziehbar; geeignetes Lehrmaterial ist vorhanden und der Sprachunterricht in der Zielsprache ist angepasst.	Die Lernziele sind nicht klar oder nicht auf den Lehrplan angepasst; Unterrichtsmaterial fehlt und der Fremdsprachenunterricht ist nicht angepasst.
Erwartungen	Die Erwartungen sind realistisch und werden allen Beteiligten (Schüler:innen, Eltern, Öffentlichkeit) klar kommuniziert.	Die Erwartungen (bezüglich Spracherwerb, Zweisprachigkeit) sind unrealistisch; es besteht Angst vor Identitätsverlust.

Tabelle 20: Faktoren, welche das Gelingen eines Lehrganges begünstigen oder behindern

## 6 Schlussbetrachtungen und Perspektiven

### 6.1 Zur Forschung im Bereich des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz

In einem ersten Teil soll nochmals auf die Forschungsbereiche A-D eingegangen werden.

#### 6.1.1 Bereich A: Formen und Parameter des zweisprachigen Unterrichts

In der Schweiz findet zweisprachiger Unterricht in unterschiedlichen (sprach-)politischen Kontexten und auf verschiedenen Schulstufen statt. Die jeweiligen Absichten, die hinter den Angeboten stehen, scheinen nicht immer dieselben zu sein: Während auf der Volksschulstufe eher der schweizerische, innerkantonale oder regionale Austausch zwischen Sprachgemeinschaften bzw. deren Zusammenleben im Vordergrund stehen, sind Lehrgänge ab der Sekundarstufe II verstärkt auch auf einen wirtschaftlichen und beruflichen Nutzen (Studium, Berufstätigkeit) ausgerichtet.

In der Schweiz entwickeln sich schulische Angebote in den verschiedenen Bildungsbereichen (Volksschule, Berufsbildung, Gymnasien) relativ getrennt voneinander. Dies zeigt sich exemplarisch auch am zweisprachigen Unterricht: Er wird zwar nicht überall, aber in allen Bereichen angeboten – die damit verbundenen Belange werden jedoch innerhalb der Kantone, der Sprachregionen sowie auf

nationaler Ebene bisher nur ungenügend aufeinander abgestimmt.

Bislang sind die zweisprachigen Lehrgänge in der Schweiz sehr heterogen. Sie zeichnen sich durch eine grosse Vielfalt an Ausgestaltungen aus – und namentlich auch durch einen sehr unterschiedlich intensiven Kontakt mit der Zielsprache. Davon zeugen zahlreiche Dokumentations- und Evaluationsarbeiten zu einzelnen Lehrgängen oder Projekten. Dies stellt grundsätzlich kein Problem dar, verhindert aber die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Kontexten, was zu einem Teil die schwierig zu fassenden Resultate bezüglich der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen erklärt. Seit kurzem liegt wieder ein Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz vor (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a), das zeigt, dass man zwar von einer Reihe von zweisprachigen Unterrichtsmodellen ausgehen kann, dass sich einzelne Lehrgänge solcher Modelle allerdings durch wichtige Parameter voneinander unterscheiden. Insgesamt wäre deshalb entweder eine präzisere Definition der Modelle oder eine klarere Darstellung wichtiger Kriterien (wie etwa die Teilnahmebedingungen) wünschbar, damit besser ersichtlich wird, was mit zweisprachigem Unterricht gemeint ist und was damit erreicht werden kann.

### 6.1.2 Bereich B: Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht

Der sprachliche Mehrwert des zweisprachigen Unterrichts ist unbestritten; die Analyse der dazu erschienenen Forschungs- und Projektelevaluationsliteratur zeigt jedoch, dass es nicht leicht fällt, ihn zu quantifizieren oder zu zeigen, wie hoch er für die einzelnen daran teilnehmenden Schüler:innen ausfällt. In künftigen Arbeiten sollte besser und transparenter gezeigt werden können, in welchen Bereichen der Mehrwert besonders hoch ist und von welchen Faktoren dies abhängt.

Auf der Ebene des Sprachgebrauchs zeigt sich, dass der gleichzeitige Sprach- und Sachfachaufbau zu vielen interessanten Beobachtungen führt. Schon im einsprachigen Fachunterricht ist Sprache das Mittel par excellence, um Wissen auf verschiedene Weise zu behandeln und die Interaktion in der Klasse zu gestalten. Im zweisprachigen Unterricht erlaubt die Immersionssprache zusätzliche Perspektivierungen, wovon im Idealfall sowohl der Wissens- als auch der Spracherwerb profitiert. In vielen Einzelarbeiten wurde gezeigt, wie komplex die dabei zu beobachtenden Phänomene sind. Inwiefern sie für zweisprachigen Unterricht verallgemeinerbar sind und wie sie – für alle Lernenden – nutzbar gemacht werden können, sollte weiter erforscht werden.

Dass der zweisprachige Unterricht zu einer höheren sprachlichen Kompetenz führt, ist aufgrund des weit höheren Inputs zu erwarten. Bisher haben die Heterogenität der untersuchten Lehrgänge, der Datengewinnung sowie verschiedene Verzerrungseffekte

dazu geführt, dass der sprachliche Zuwachs in einzelnen Projekten zwar gut beobachtet werden kann, dass es aber kaum möglich ist, allgemeinere Aussagen dazu zu machen. Wünschbar wären standardisierte Formen der Sprachstandserhebung mit kalibrierten Tests – die allerdings mit viel Kosten und Aufwand verbunden sind. Überdies ist dies zurzeit nur ab der Sekundarstufe II sinnvoll, da erst dort gewisse Modelle schweizweit oder in gewissen Regionen genügend ähnlich definiert sind. Auf möglicherweise verzerrende Faktoren wie beispielsweise Selektionseffekte sollte dabei besonders geachtet werden.

### 6.1.3 Bereich C: Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern

Die ganzheitliche Erforschung des zweisprachigen Unterrichts erfordert einen interdisziplinären Zugang – gerade auch, wenn es um die Resultate in den bilingual unterrichteten Sachfächern geht. Hier liegt die Expertise weitgehend bei den Fachleuten der jeweiligen Schulfächer. Wesentlich für die Beurteilung der Lernstandserhebungen sind wohl auch die folgenden Gesichtspunkte: Zum einen gibt es Fächer, die in Anschlussausbildungen (z. B. in einem Hochschulstudium) bzw. im späteren Berufsleben eine wichtigere Rolle spielen, und zum anderen solche, die nicht weiterverfolgt werden. Je nachdem sollten für die Beurteilung der Resultate unterschiedliche Akteur:innen beigezogen werden, beispielsweise Fachleute aus den weiterführenden Bildungseinrichtungen. Zum anderen bleibt derzeit weitgehend offen, ob das im zweisprachigen Unterricht behandelte Sachfachwissen vor allem in der Zielsprache zur Verfügung stehen

sollte – oder auch in der Schulsprache. In Bezug auf solche Fragen werden in unterschiedlichen Lehrgängen offenbar derzeit – ob lokal koordiniert oder individuell von den Lehrpersonen entschieden – unterschiedliche Entscheidungen getroffen. Da es dabei auch um gesellschaftspolitische Fragen geht (namentlich: In welchen Sprachen soll der wissenschaftliche Diskurs geführt werden können?), sollte diese Problematik bei der weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts diskutiert und berücksichtigt werden.

#### 6.1.4 Bereich D: Gelingensbedingungen für zweisprachige Lehrgänge und Schwierigkeiten

Die bisherige Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts ist in der Schweiz in vielen Studien begleitet und dokumentiert worden: Diese zeigen, wie gut sich bestimmte Formate bewähren und wo bestimmte Risiken bestehen. Nichtsdestotrotz besteht auch hier eine Reihe von Fragen, unter anderem folgenden:

- a) Welchen Stellenwert hat die Tatsache, dass zweisprachiger Unterricht bislang eher von motivierten und leistungsbeherzten Schüler:innen (sowie Lehrpersonen) bestritten worden ist? Kann man davon ausgehen, dass grossflächigere Versuche ebenso gut funktionieren wie die bisherigen eher lokalen Programme, wenn Selektions- und Motivationseffekte ausbleiben?
- b) Wie gross ist – gerade bei der Planung und zu Beginn eines neuen Lehrgangs –

der Zusatzaufwand? Welche Faktoren und Entscheidungen führen allenfalls dauerhaft zu Mehrkosten? Kann man wirklich von „two (languages) for one“ sprechen? Wie hoch sollte bei einem weiteren Ausbau des zweisprachigen Unterrichts der zusätzliche Aufwand veranschlagt werden?

Die gegenwärtigen Erfahrungen – insbesondere die *Best Practice* – sollte besser zugänglich gemacht werden, um die Koordination unter den Schulen, Kantonen und Regionen zu begünstigen. Ansätze dafür bestehen bereits, etwa auf der Ebene der Berufsbildung in der Deutschschweiz. Wenn ein neuer zweisprachiger Lehrgang entsteht, dann geschieht dies heute noch häufig auf lokaler Ebene, wo für viele Bereiche Lösungen erarbeitet und gefunden werden müssen (Aus- und Weiterbildung, Lehrmittel, Didaktik usw.). Für einen besser abgestimmten Ausbau des zweisprachigen Unterrichts müsste wohl zu Beginn ein gewisser kollektiver Zusatzaufwand geleistet werden, der sich aber mittelfristig auszahlen könnte, wenn dadurch die bisherigen Zusatzaufwendungen auf lokaler Ebene gesenkt werden.

### 6.2 Zur weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz

Die folgenden Aspekte sind in der vorliegenden Literaturübersicht nicht oder nur am Rande behandelt worden, sollten aber in der weiteren Forschung – und auch in der Schulpolitik – mitbedacht werden.

#### 6.2.1 Berücksichtigung der Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen der Beteiligten

Unterricht, ob ein- oder zwei-/mehrsprachig, lebt von der Zusammenarbeit vieler Beteiligter. Neben den Akteur:innen im Klassenzimmer geht es auch um Eltern, Schulleitungen und weitere Lehrpersonen, die nicht zweisprachig unterrichten, sowie um eine breitere Öffentlichkeit, welche an schulischen Entwicklungen teilhat.

Im Rahmen dieses Projekts wurden bei den Auswertungen die „affektiv-motivationalen Effekte bei CLIL-Schülerinnen und -Schülern“ (Ohlberger & Wegner, 2019), die auch bei anderen Beteiligten vorhanden sind und einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie Schule/Unterricht wahrgenommen und gelebt wird, kaum berücksichtigt. In der Literaturübersicht sind jedoch Arbeiten verzeichnet, die Einstellungen zu und Repräsentationen von zweisprachigem Unterricht, aber auch motivationale Aspekte der Beteiligten, ihr Selbstkonzept und ihre Erfahrungen mit zweisprachigem Lernen oder Unterrichten behandeln. Solche Aspekte sind häufig auch in Evaluationsberichten zweisprachiger Pilot- oder Schulprojekte erwähnt. Das Aufarbeiten und Beleuchten dieser Ergebnisse könnte für den Auf- oder Ausbau von *Best-Practice*-Sammlungen hilfreiche Erkenntnisse bieten.

Ein spezielles Augenmerk sollte auf inner-schulische und gesellschaftliche Kritik gelegt werden sowie auf Schwierigkeiten/Unsicherheiten, die bei der Schülerschaft und bei den Lehrpersonen vorhanden sind. Zu erwarten ist, dass viele (auch nicht direkt Beteiligte) dem zweisprachigen Unterricht weiterhin

skeptisch gegenüberstehen.

Ebenfalls wichtig und in diesem Projekt nicht behandelt sind bestimmte Schüler:innengruppen, die mit zweisprachigem Unterricht vielleicht mehr Mühe haben, z. B. solche mit Lernschwierigkeiten. Hierzu wurde in der Schweiz bislang wenig publiziert.

#### 6.2.2 Genauere Beschreibung und Operationalisierung der Didaktik für zweisprachigen Unterricht

Mittlerweile gibt es eine reichhaltige Literatur zur Didaktik im zweisprachigen Unterricht. Dabei kommen Erfahrungswissen, aus wissenschaftlichen Projekten generierte Vorschläge und Elemente aus bisherigen didaktischen Ansätzen (Sprach- und Fachdidaktiken) zusammen. Teilweise noch offene Fragen sind folgende:

- Inwiefern können/sollen im Rahmen von zweisprachigem Sachfachunterricht (gezielt?) auch sprachliche Belange berücksichtigt bzw. gefördert werden?
- Wie ist dies möglichst ohne Zusatzaufwand realisierbar – besonders von Lehrpersonen, die in ihrer Erstausbildung keine sprachdidaktische Ausbildung erhalten haben?
- Welche Aus- und Weiterbildungen sind – pro Schulstufe – wünsch- und umsetzbar? Was kann in die Erstausbildung einfließen, auch wenn nur ein Teil der Lehrer:innen anschliessend bilingual unterrichtet? Wie verpflichtend können Weiterbildungen sein, wenn sie allenfalls als unnötige Zusatzbelastung wahrgenommen werden?

### 6.2.3 Weiterer Ausbau des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich der zweisprachige Unterricht stetig weiterentwickelt: manchmal schweizweit (mit Vorgaben, Gymnasialebene), manchmal eher auf lokaler oder regionaler Ebene. Es zeigen sich gewisse Tendenzen: So ist z. B. der zweisprachige Unterricht auf Berufsschulebene in der Deutschschweiz breiter verankert als in anderen Landesteilen; es gibt weniger Projekte auf der Volksschulstufe als auf der Sekundarstufe II. Da bisher die Entwicklungen eher lokal, kantonal oder in Bezug auf eine bestimmte Schulstufe erfolgt sind, gab es einerseits wenig Koordination, andererseits auch wenig interkantonale und landesweite Abstimmung. Für den weiteren Ausbau sind folgende Fragen wichtig:

- Wie wünschbar und machbar ist mehr zweisprachiger Unterricht auf den verschiedenen Schulstufen? Sollte er möglichst vielen Schüler:innen in der ganzen Schweiz offenstehen, etwa nach luxemburgischem Vorbild (wo der Unterricht ab der Grundschule in den Unterrichtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch stattfindet)?
- Sollte zweisprachiger Unterricht mittel- bzw. langfristig den bisherigen Sprachenunterricht ergänzen – oder teilweise gar ersetzen?
- Oder soll der zweisprachige Unterricht weiterhin generell ein Wahlangebot bleiben, das sich in vielen Fällen explizit oder implizit an besonders leistungsfreudige Schüler:innen richtet?

- Soll bzw. darf in zweisprachigen Angeboten auch mehr investiert werden – man denke an Austauschaktivitäten oder die Zertifizierung von Sprachkompetenzen auf der (gymnasialen) Sekundarstufe II?
- Welche Sprachen sollen beim weiteren Ausbau berücksichtigt werden? Hier treffen verschiedene Gesichtspunkte, Erwartungen und Anforderungen zusammen: Neben einer Angebot-und-Nachfrage-Logik, die besonders auf lokaler Ebene eine wichtige Rolle spielt, ist offen, wie verschiedene (individuelle, wirtschaftliche und staatspolitische) Zielrichtungen miteinander vereinbart werden können. Konkret geht es namentlich um die Frage, welche Rolle die Landessprachen beim weiteren Ausbau spielen können bzw. sollen: Wie weit geht hier der Verfassungsauftrag, wie sehr sollen ihn auch Kantone erfüllen, die sich nicht in der Nähe einer Sprachgrenze befinden?

Entwicklungen im Bereich der Schulentwicklungen werden oft als entweder *bottom-up* oder *top-down* dargestellt. Im Bereich des zweisprachigen Unterrichts sind wohl beide Ansätze als komplementär anzusehen. Grundsätzlich ist wohl nicht unbedingt *mehr* Steuerung, sondern eine bewussteren Steuerung wünschbar. Dabei sollte der weitere Ausbau um einen Ausgleich der verschiedenen Zielrichtungen bemüht sein und gleichzeitig den lokalen Akteur:innen genügend Spielraum geben, um auf regionale Bedürfnisse oder Anforderungen einzugehen. Darüber hinaus würde eine nationale, kuratierte und moderierte Plattform für zweisprachigen Unterricht den zahlreichen an der Planung und Durchführung beteiligten Akteur:innen den Zugang

zu Informationen verschiedenster Art ermöglichen: etwa Zugang zu *Best Practice* hinsichtlich Aufbau und Umsetzung eines Lehrgangs und zweisprachigem Unterrichten, Netzwerkmöglichkeiten zwecks Dialogförderung über Kantons- und Sprachgrenzen hinweg oder aktuelle Informationen zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

## 7 Bibliografie

Abramini Ambrosini, Silvia & Luisella Barberis-Maino (2006): „Puzzle: un accorgimento didattico. Esperienze nell’insegnamento immersivo della biologia e della matematica“. *Babylonia* 2/2006: 63-64.

Alderson, J Charles, Neus Figueras, Henk Kuijper, Guenter Nold et al. (2004): *The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of The Dutch CEF Construct Project.*

ALTE (2011): *Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe.* Association of Language Testers in Europe ALTE.

ALTE (2011a): *Manuel pour l’élaboration et la passation de tests et d’examens de langue. À utiliser en liaison avec le CEFR.* Strasbourg: Conseil de l’Europe.

ALTE (2020): *ALTE Principles of Good Practice 2020.* Association of Language Testers in Europe ALTE.

Bach, Gerhard (2010): „Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen“. *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven.* Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (Hg.). Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Kolloquium Fremdsprachen-

unterricht; 5) (5., überarbeitete und erweiterte Auflage; 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2005; 1. Auflage 2000): 9-21.

Bachmann, Doris & Christine Le Pape Racine (2016): *Didaktisches Konzept und Erfahrungsbericht. Filière Bilingue. Zweisprachiger Klassenzug Biel / Bienne Kindergarten und 1. + 2. Klasse 2010-2014.* PH FHNW.

Badertscher, Hans (2005): *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen (Content and Language Integrated Learning CLIL). Unterstützt von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Universität und Kanton Bern. Schlussbericht.* Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik.

Badertscher, Hans & Thomas Bieri (2009): *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen.* Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Baetens Beardsmore, Hugo (2000): „Typologie des modèles de l’enseignement bilingue“. *Le français dans le monde* Janvier 2000: 77-84.

Baker, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters (fourth edition).

Baker, Colin & Sylvia Prys Jones (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin & Wayne E. Wright (2021): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters (seventh edition; sixth edition 2017).

Balmer, Ursula (2015): Projekt „Mehrsprachigkeit im Beruf – vom Problem zur Chance, Wirklichkeit und Vision“. Musikinstrumentenbauerin EFZ, Musikinstrumentenbauer EFZ. Bericht zur externen Evaluation. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.: 18 S.

Bange, Pierre (1992): „À propos de la communication et de l’apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles“. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1: 53-85.

Baranzini, Giorgio (2009): „L’insegnamento bilingue alla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona“. *Scuola ticinese* 1/2009: 6-9.

Bausch, Luca (2013): „Quand la leçon doit être multilingue: essayer de transformer un problème en chance“. *Babylonia* 2/2013: 73-77.

Beney, Eddy (2012): „Les filières bilingues de l’École de Commerce et de Culture Générale de Sierre“. *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit / L’enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité. Akten ZUG / APEPS 19. - 20.11.2010.* Brohy, Claudine (éd.). Fribourg:

Université de Fribourg / Universität Freiburg: 40-45.

Beney, Eddy & Bernhard Schnidrig (2009): „Der bilinguale Unterricht an der HMS Siders – Eine Erfolgsgeschichte?“ *Fremdsprachenlernen in der Schule.* Metry, Alain, Edmund Steiner & Toni Ritz (Hg.). Bern: hep Verlag: 147-159.

Berthoud, Anne-Claude & Laurent Gajo (2020): *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge.* Amsterdam: John Benjamins: 158 p.

Berthoud, Anne-Claude & Laurent Gajo (1998): „Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse. Rapport national présenté au Conseil Européen des Langues“. *Bulletin VALS/ASLA* 67: 125-151.

Berthoud, Anne-Claude, François Grin & Georges Lüdi (ed.) (2013): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project.* Amsterdam: John Benjamins: XXI+440 p.

Berthoud, Anne-Claude, Xavier Gradoux & Gabriela Steffen (éd.) (2011): *Cahiers de l’ILSL* 30 (Plurilinguismes et construction des savoirs): 165 p.

Berufsbildungszentrum Luzern (2007): *Vorprojekt und Konzept für die Einführung von bilinguaem Unterricht am BBZ Luzern:* 8 S.

Bialystok, Ellen (2018): „Bilingual education for young children: review of the effects and consequences“. *International Journal of*

*Bilingual Education and Bilingualism* 21, 6: 666-679.

Bieri, Aline S. (2019): „Technicality and translanguaging in CLIL biology lessons in Switzerland“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* (Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 / Teaching an L2 through content and teaching content in an L2): 109-124.

Bingham Wesche, Marjorie (2002): „Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?“. *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Burmeister, Petra, Thorsten Piske & Andreas Rohde (ed.). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier WVT: 357-379.

Bonnet, Andreas (2002): „47% – Das Spracherwerbspotenzial englischsprachigen Chemieunterrichts“. *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Breidbach, Stephan, Gerhard Bach & Dieter Wolff (Hg.). Frankfurt a. M.: Peter Lang: 125-139.

Bonnet, Andreas (2019): „Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit“. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Fäcke, Christiane & Franz-Joseph Meißner (Hg.). Tübingen: Narr Francke Attempto: 518-522.

Bonnet, Andreas & Stephan Breidbach (2004): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des*

*Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang: 334 S.

Borel, Stéphane (2010): „Mathématiques, représentations et enseignement bilingue: zwischen Fach- und Fremdsprache“. *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*. Bitter Bättig, Franziska & Albert Tanner (Hg.). Zürich: Seismo Verlag: 53-65.

Borel, Stéphane (2012): *Langues en contact – Langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Bern et al.: Peter Lang: 426 p.

Borel, Stéphane, Anne Grobet & Gabriela Steffen (2009): „Enjeux d'une didactique plurilingue: entre représentations et pratiques courantes“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 89: 217-238.

Borel, Stéphane, Laurent Gajo, Emile Jenny, Gabriela Steffen et al. (2020): *PRIMA II. Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 8e année scolaire (2018-2019)*. Bienne: HEP-BEJUNE (non publié).

Borel, Stéphane, Laurent Gajo, Emile Jenny, Gabriela Steffen et al. (2021): *PRIMA II. Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 9e année scolaire (2019-2020)*. Bienne: HEP-BEJUNE (non publié).

Breeze, Ruth & Carmen Sancho Guinda (ed.) (2017): *Essential Competencies for English-Medium University Teaching*. Cham: Springer International Publishing: XVIII+307 p.

Bregy, Anne-Lore & Nadia Revaz (2001): *Évaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4ème primaire de Sierre. Année 1999/2000. Rapport intermédiaire*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPP) (avec la collab. de Céline Duc): 58 p.

Bregy, Anne-Lore, Claudine Brohy & Gabriela Fuchs (1994): *Rapport sur l'enseignement bilingue dans le canton du Valais: situation actuelle, projets, questions, mesures*. Brigue-Glis; Berne: Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme (CURP) (sous la dir. d'Iwar Werlen; avec la collab. d'Yves Anderegg): 23 p.

Breidbach, Stephan, Christiane Lütge, Sven Osterhage & Katharina Prüfer (2010): „Die Forschungslandschaft im Bereich „Bilingualer Sachfachunterricht“: Eine Bibliographie 1996-2010“. *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Bach, Gerhard und Susanne Niemeier (Hg.). Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 5) (5., überarbeitete und erweiterte Auflage; 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2005; 1. Auflage 2000): 177-324.

Brohy, Claudine (1996b): *Esperienze e progetti plurilingui nelle scuole svizzere. Esperienzas e projects plurilingues dans les écoles en Suisse. Mehrsprachige*

*Modelle und Projekte an Schweizer Schulen. Synthèse de l'inventaire des modèles scolaires plurilingues en Suisse, établie pour l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)*.

Brohy, Claudine (1998c): *Esperienze e progetti plurilingui nelle scuole svizzere. Esperienzas e projects plurilingues dans les écoles en Suisse. Mehrsprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen. Synthèse de l'inventaire des modèles scolaires plurilingues en Suisse, établie pour l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)*.

Brohy, Claudine (2001a): „Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland)“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, 1: 1-10.

Brohy, Claudine (2001c): „Zwei(t)sprachiger Unterricht in der Schweiz: zwischen Tradition, Innovation und Resistenz“. *XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2001*. Clalüna, Monika (Hg.): 11 S.

Brohy, Claudine (2001d): *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR). Année scolaire 1999 / 2000 / Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR). Schuljahr 1999 / 2000*. Neuchâtel; Fribourg: Institut de recherche et de docu-

mentation pédagogique (IRDP); Université, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (CERLE): 37 p.

Brohy, Claudine (2004b): „L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Rivista svizzera di scienze dell'educazione / Revue suisse des sciences de l'éducation* 26, 3: 465-476.

Brohy, Claudine (2005a): „L'enseignement bilingue en Suisse: des fondements institutionnels à la formation du corps enseignant“. *Quatrièmes rencontres intersites de l'enseignement bilingue, 13-15 mai 2004, Guebwiller*. Morgen, Daniel (éd.). Guebwiller: Centre de formation aux enseignants bilingues (CFEB): 7 p.

Brohy, Claudine (2006): „L'enseignement bilingue en Suisse: Ubi es, quo vadis“. *Babylonia* 2/2006: 14-16.

Brohy, Claudine (2008a): „'Und dann fließt es wie ein Fluss'. L'enseignement bilingue au niveau tertiaire en Suisse“. *Synergies Pays germanophones* 1/2008: 51-66.

Brohy, Claudine (2016a): „Enseignement bi-plurilingue et immersion“. *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. En hommage à la Professeure Dr. Aline Gohard-Radenkovic*. Blons-Pierre, Catherine & Pascale Banon (éd.). Berne: Peter Lang: 161-183.

Brohy, Claudine (2016b): „L'évaluation de l'enseignement bilingue et immersif en Suisse: entre légitimation et contrôle de qualité“. *Facetten der Mehrsprachigkeit – Reflets du plurilinguisme*. Langner, Michael & Jovanovic, Vic (éd.). Bern: Peter Lang: 227-247.

Brohy, Claudine (2017a): „Formen des immersiven Unterrichts. Was sagt die Forschung dazu“. *Gute Praxis im Sprachenunterricht. Beispiele für den Unterricht der Landessprachen und des Englischen in der obligatorischen Schule*. Bern: Generalsekretariat EDK: 22 S.

Brohy, Claudine (2017b): „Formes d'immersion“. *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues. Exemples pour l'enseignement des langues nationales et de l'anglais à l'école obligatoire*. Berne: Secrétariat Général de la CDIP: 21 S.

Brohy, Claudine (2021b): „Parler des langues, du bilinguisme et de l'apprentissage des langues à la frontière linguistique: Le cas de Fribourg/Freiburg“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF* 2/2021: 77-95.

Brohy, Claudine & Laurent Gajo (2008): *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions*. Neuchâtel: CIIP/Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL): 15 p.

Brohy, Claudine & Jean-Luc Gurtner (2000): *Evaluation des Schulprojekts Samedan. Zweiter Zwischenbericht zu Handen des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzde-*

*partements Graubünden (Schuljahr 1998/1999)*. Neuchâtel: IRDP (Document de travail; 00.1002): 22 S.

Brohy, Claudine & Jean-Luc Gurtner (2011): *Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich. Schlussbericht*. Freiburg: Universität Freiburg: 30 S.

Brohy, Claudine & Jean-Luc Gurtner (2014b): *Evaluation der Einführung eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch / Französisch an den Kantonsschulen Freudenberg und Zürich Nord*. Freiburg: Département des Sciences de l'éducation: 40 S.

Brohy, Claudine & Anne-Lore Bregy (1998): „Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: 'What's in a name?'“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 67: 85-99.

Broi, Anne-Marie (2002b): *Sensibilisation précoce à l'allemand... une niche pour l'immersion? Étude exploratoire de sensibilisation à l'allemand aux degrés enfantin et primaire. 3ème rapport intermédiaire 2001-2002*. Neuchâtel: Office de recherche et de statistique de l'enseignement (ORESTE), Section recherche: 10 p.

Broi, Anne-Marie (2003a): *Sensibiliser les élèves à l'allemand... un virage à prendre! Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion aux degrés préscolaire et primaire à l'Ecole d'Hauterive. Rapport 2002-2003*. Neuchâtel: Office de la statistique et de l'informatique scolaires (OSIS), Centre de compétences „Recherche et statistique“: 12 p.

Broi, Anne-Marie (2003b): *Un nouveau départ pour le projet d'immersion à l'horizon de 2005? Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion aux degrés préscolaire et primaire à l'école du Landeron. Rapport 2002-2003*. Neuchâtel: Office de la statistique et de l'informatique scolaires (OSIS), Centre de compétences „Recherche et statistique“: 18 p.

Broi, Anne-Marie (2004): *Une entrée dans l'enseignement de l'allemand par immersion précoce... vers des perspectives didactiques! Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion aux degrés préscolaire et primaire à l'École d'Hauterive. Rapport intermédiaire 2003-2004*. Neuchâtel: Office de la statistique et de l'informatique scolaires (OSIS), Centre de compétences „Recherche et statistique“: 22 p.

Browne, Colin (2018): «What can CLIL learn from Immersion?». *Babylonia* 2/2018: 73-74.

Brügger, Franz, Rolf Siegwart & Yves Anderegg (1999): „Trois modèles d'immersion réciproque allemand-français au niveau post-obligatoire“. *Babylonia* 4/1999: 29-31.

Brülhart, Evelyne (2013): *Introduction du bilinguisme au CO de Sarine-Ouest* (travail écrit de Certification): 48 p.

Bürgi, Heidi (2007): *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz*. Bern: hep Verlag: 183 S.

- Burmeister, Petra (2013): „Immersion“. *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hg.). Seelze: Friedrich Verlag: 160-167.
- Burwitz-Melzer, Eva, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch et al. (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke (6. Auflage): 692 S.
- Buser, Melanie (2014): „L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne: du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE“. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire): 75-101.
- Buser, Melanie (2015): *Two-way immersion in Biel-Bienne, Switzerland: Multilingual education in the public school filière bilingue (FIBI). A longitudinal study of the development of languages of schooling (French & (Swiss) German)*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle (thèse de doctorat).
- Buser, Melanie (2020): *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of the Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French & (Swiss) German)*. Bern: Peter Lang: 302 p.
- Buser, Melanie & Giuseppe Melfi (2019a): „Oral Proficiency Development of K-4 Learners of the Swiss Two-Way Immersion Program FiBi (Filière Bilingue) in a Highly Multicultural

- Context“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: 1-14.
- Buser, Melanie & Giuseppe Melfi (2019b): „Facteurs déterminants pour la capacité à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives dans une école immersive réciproque“. *Language education and multilingualism: the Landscape journal* 2/2019: 70-84.
- Buser, Melanie & Jean-Paul Narcy-Combes (2022): „Reziproker Immersionsunterricht an der Primarschule: Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeit in beiden Schulsprachen / L'enseignement par immersion réciproque à l'école primaire: développement de la compétence orale dans deux langues de scolarisation“. *SKBF / CSRE* 20:081.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro et al. (coord.) (2012): *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Canton de Neuchâtel (2020): *Prima. Enseignement de l'allemand par immersion à l'école obligatoire*. Neuchâtel: Service de l'enseignement obligatoire SEO: 12 p.
- Carol, Rita (2022): *Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère*. Bruxelles et al.: Peter Lang: 376 p.
- Carrió-Pastor, María Luisa & Begoña Bellés Fortuño (ed.) (2021): *Teaching Language*

- and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms: CLIL and EMI Approaches*. Cham: Springer International Publishing: XIX+377 p.
- Castellotti, Véronique (1997): „Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?“. *Études de linguistique appliquée éla* 108: 401-410.
- Cathomas, Rico (1999a): „Die 'rätoromanische Immersion'“. *Babylonia* 4/1999: 32-34.
- Cathomas, Rico (1999c): „Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündner-romanischen Schulen der Schweiz: Eine empirische Untersuchung“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 69/2: 43-54.
- Cathomas, Rico (2005): *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster et al.: Waxmann: 320 S.
- Cathomas, Rico (2011): „Immersion – ein Modebegriff. Eine kritische Begriffs(er)klärung anhand einer Typologie zwei- und mehrsprachiger Schulmodelle“. *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Todisco, Vincenzo & Marco Trezzini (Hg.). Zürich: Verlag Pestalozzianum: 156-168.
- Cenoz, Jasone (2015): „Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?“. *Language, Culture and Curriculum* 28, 1: 8-24.

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE (2018): *L'éducation en Suisse – rapport 2018*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE: 339 p.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE (2023): *L'éducation en Suisse – rapport 2023*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE: 407 p.
- Cetta, Toni & Regula Mäder (2016): „Introduzione della maturità bilingue francese-italiano e tedesco-italiano nei cantoni Vaud e Berna“. *Babylonia* 3/2016: 101.
- Charpié, Nathalie (2006a): „Immersion précoce dans un canton unilingue: entre rêve et réalité“. *Babylonia* 2/2006: 38-40.
- Charpié, Nathalie (2006c): *Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura. École enfantine et premier cycle primaire. Août 2002-août 2005. Rapport final du groupe de conduite*. Neuchâtel: IRDP / République et canton du Jura (Document de travail; 06.1006): 40 p.
- Charpié, Nathalie (2009): „Sensibilisation à une L2 à l'école enfantine: quelle didactique?“. *Enjeux pédagogiques* 11: 28-29.
- Charpié, Nathalie (2011): „Le Canton du Jura (Suisse) et son esprit pionnier en matière de sensibilisation précoce à l'allemand“. *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Todisco, Vincenzo & Marco Trezzini (Hg.). Zürich: Verlag Pestalozzianum: 263-270.

Conseil de l'Europe (2007): *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe: 131 p.

Coyle, Do, Philip Hood & David Marsh (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press: 173 p.

Cummins, Jim & David Corson (ed.) (1997): *Encyclopedia of language and education. Vol. 5: Bilingual education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: XV+336 p.

Dafouz, Emma & Ute Smit (2021): „English-medium education revisited. Arguing for a comprehensive conceptualisation in the age of internationalised universities“. *European Journal of Language Policy* 13, 2 (English Medium Education in Internationalized Universities: New Policy Perspectives): 141-159.

Dalton-Puffer, Christiane (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins: XII+330 p.

Dalton-Puffer, Christiane, Tarja Nikula & Ute Smit (ed.) (2011): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins: X+291 p.

Dampierre, Guy de & Isabelle Combes (2003): *Trilingues au lycée!*. Paris: Alistair: 159 p.

De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey & Bernard Py (1989): „Acquisition et contrat

didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue“. *Rencontres régionales. Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988*. Weil, Dominique & Huguwette Fugier (éd.). Strasbourg: Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur: 99-119.

Demierre-Wagner, Andrea & Irène Schwob (2002): *Immersion et productions écrites en L2*. Genève: Université de Genève (= mémoire de licence, sciences de l'éducation): 90 p.

Demierre-Wagner, Andrea & Irène Schwob (2004): *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final. L'enseignement bilingue dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey, de 1994 à 2003*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) (avec la collaboration de Céline Duc et la participation de Claudine Brohy et Jacques Weiss): 91 p.

Demierre-Wagner, Andrea, Irène Schwob & François Ducrey (2004): „L'expérience pilote de l'enseignement bilingue à l'école primaire en Valais romand“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 79: 149-180.

Deutsch, Bettina (2016): *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang: 310 S.

Droz, Laurent (2009): „L'enseignement immersif de l'histoire“. *Immersion bilingue. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hinter-*

gründe – Erfahrungen – Herausforderungen / *Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 66-72.

Dutoit Marthy, Andreas M. (2009): „La maturité à mention bilingue dans le canton de Vaud“. *Immersion bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 170-177.

Duverger, Jean (2021): *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette (3e édition; 1re édition 2005): 159 p.

Duverger, Jean (coord.) (2011): *Enseignement bilingue. Le professeur de «Discipline Non Linguistique»*. Statut, fonctions pratiques pédagogiques. Paris: ADEB: 106 p.

EDK (1994): *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): 143 S.

EDK (1995b): *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*: 13 S.

EDK (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und*

*Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: 9 S.

EDK (2011a): *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards | Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK: 44 S.

EDK (2011b): *Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards | Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK: 49 S.

EDK (2011c): *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards | Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK: 48 S.

EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards | Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK: 39 S.

EDK (2015): *Empfehlungen zur Förderung der Landessprache Italienisch an den Schweizer Gymnasien. Verabschiedet von der Plenarversammlung der EDK am 26. März 2015*. Bern: EDK: 3 S.

EDK (2016): *Grundkompetenzen obligatorische Schule. Informationen zur Durchführung der Erhebung in Sprachen (Ende Primarstufe)*. Bern: EDK.

EDK (2018): *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018*. Bern: Schweizerische

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): 29 S.

EHB, Kanton Luzern, Kanton Zürich (2021): *Ohne Titel [Einstufungsraster bili]*: 2 S.

Eidgenössische Berufsmaturitätskommission EBMK (2005): *Aide-mémoire VIII. Zweisprachiger Unterricht in der Berufsmaturität*: 3 S.

Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB, Kanton Luzern, Kanton Zürich (2021): *Ohne Titel [Einstufungsraster bili]*: 2 S. Verfügbar unter: [https://www.ehb.swiss/sites/default/files/documents/einstufungsraster\\_bili\\_deutsch\\_aug21\\_def.pdf](https://www.ehb.swiss/sites/default/files/documents/einstufungsraster_bili_deutsch_aug21_def.pdf) (zuletzt besucht am 20.10.2022)

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017): *Förderung des Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Grundbildung. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 14.4258 Bulliard-Marbach*. Bern: 35 S.

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB (2015): *Bili macht Sinn. Zweisprachiger Unterricht an Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen. Broschüre erstellt mit Unterstützung des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes Zürich*: 10 S.

Elmiger, Daniel (2008a): *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) (Mit einer Einführung von Anton Näf): 60 S.

Elmiger, Daniel (2008b): *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (SER) (avec un avant-propos d'Anton Näf): 60 p.

Elmiger, Daniel (2008c): *Évaluation de la Maturité professionnelle commerciale bilingue français-anglais du Lycée Jean-Piaget à Neuchâtel. Rapport final*. Neuchâtel: IRDP: 116 p.

Elmiger, Daniel (2009a): „Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue: entre représentations personnelles et pratiques observables en classe“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 89: 147-163.

Elmiger, Daniel (2021a): *L'enseignement des langues étrangères en Suisse. Enjeux et tensions actuelles*. Neuchâtel: Alphil: 114 p.

Elmiger, Daniel & Claudine Brohy (2007): *Évaluation de la Maturité professionnelle commerciale bilingue français-anglais du Lycée Jean-Piaget à Neuchâtel. Rapport intermédiaire*. Neuchâtel: IRDP: 97 p.

Elmiger, Daniel & Natacha Oudot Reynaud (2010): „Zweisprachig durch Immersionsunterricht? Definitionen von Zweisprachigkeit und ihre Relevanz im bilingualen Sachfachunterricht“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 92: 107-126.

Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler & Verena Tunger (2020): *Inventar des zweisprachigen Unterrichts. Das Pilotprojekt Bern-e / Inven-*

*taire de l'enseignement bilingue. Le projet pilote Bern-e*. Genève: Université de Genève: 92 S.

Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler & Verena Tunger (2022a): *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Gesamtschau 2021/2022*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 108 S.

Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler & Verena Tunger (2022b): *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung / Filières bilingues en Suisse: vue d'ensemble 2022 et perspectives de développement / Percorsi formativi bilingui in Svizzera: panoramica 2022 e prospettive per l'ulteriore sviluppo*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 36 S.

Elmiger, Daniel, Anton Näf, Natacha Reynaud Oudot & Gabriela Steffen (2010): *Immersionunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern: hep Verlag: 216 S.

Elmiger, Daniel, Audrey Morisod & Lisa Singh (2012): *Enseignement de l'allemand par immersion en 1H et 2H dans le canton de Neuchâtel*. Neuchâtel: IRDP: 52 p.

Erard, Jean-Michel (2009): „Enseignement bilingue au Centre scolaire du Bas-Lac de Marin“. *Enjeux pédagogiques (Bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel)* 11. Berne: Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique du canton de Berne: 26-27.

Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden (2001): *Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion* 09. November 2001: 3 S.

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen: 200 S.

Fäcke, Christiane & Franz-Joseph Meißner (Hg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto: X+590 S.

Faivre, Nathalie, Karen Matysiak, Gérald Schlemminger & Deborah Winter (2011): „De la confusion terminologique vers un meilleur enseignement bilingue“. *Éducation et Sociétés Plurilingues* 30: 95-105.

Fasel Lauzon, Virginie (2014): *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern: Peter Lang: 292 p.

Fehling, Sylvia & Claudia Finkbeiner (2002): „Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfachunterricht“. *Bilingualität und Mehrsprachigkeit: Modelle, Projekte, Ergebnisse*. Finkbeiner, Claudia (Hg.). Hannover; Frankfurt: Schroedel Verlag; Diesterweg (= Perspektiven Englisch; 3): 22-32.

Ferry, Murielle (eingereicht): *Social, Cultural and Linguistic Positionings in Narrative Accounts while Studying Abroad. A Support Programme for High School Students*

Enrolled in the French-English Bilingual Matura in the Canton de Vaud. Lausanne; Genève: Haute École Pédagogique Vaud; Université de Genève (thèse de doctorat).

Filliettaz, Laurent & Itziar Plazaola Giger (2004): „Oralität et cadrage des activités en classe d’immersion: une approche praxéologique“. *Interactions orales en contexte didactique: mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s’) apprendre*. Rabatel, Alain (dir.). Lyon: IUFP de l’Académie de Lyon: 143-166.

Forel, Suzanne (2009): „L’enseignement immersif de la géographie“. *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 56-65.

Frank Schmid, Silvia (2021): *CLIL in der Fächerfusion Englisch und Bildnerisches Gestalten in heterogenen Primarschulklassen. Die Chancen und Herausforderungen von bilingualen Modulen als Ergänzung zum Englischunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto: 503 S.

Frei, Ursula (2009): „Erfahrungen mit Immersionsunterricht aus der Perspektive von Maturandinnen und Maturanden und ihren Lehrpersonen. Eine Bestandesaufnahme“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 89: 199-212.

Frey, Matthias (2008): „Bilingualer Geschichtsunterricht – ein Pilotprojekt in Bättwil (Kanton Solothurn)“. *Synergies Pays germanophones* 1/2008: 177-187.

Frey, Matthias (2011): „Chancen und Hürden im bilingualen Unterricht“. *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Todisco, Vincenzo & Marco Trezzini (Hg.). Zürich: Verlag Pestalozzianum: 255-263.

Freytag Lauer, Audrey (2019): „Les documents dans les îlots immersifs: authenticité et authentification“. *Revue TDFLE* 74-2019: 33 p.

Freytag Lauer, Audrey (2022): *Les documents dans l’enseignement bilingue. Sources et ressources pour un travail intégré. Le cas des îlots immersifs au primaire*. Genève: Université de Genève (thèse de doctorat): 509 p.

Fried-Turnes, Ursina (2003): *Konzept für die zweisprachig geführte Schule Pontresina. Oktober 2002 (Korrigierte Version Januar 2003)*. Pontresina: 38 S.

Fuchs, Gabriela (1999a): „‘Un pas vers la remise en cause du statut linguistique de notre commune...’“. Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 69/2: 55-72.

Fuchs, Gabriela (1999b): „Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis?“ *Babylonia* 4/1999: 12-15.

Fuchs, Gabriela (1999c): „Wissenschaftliche Begleitung von Schulprojekten. Zweisprachiger Unterricht im Kanton Wallis“. *Infos und Akzente* 1/1999: 5-8.

Fuchs, Gabriela & Iwar Werlen (1996a): *École bilingue / Zweisprachige Schule Brig-Glis. Projektverlauf Schuljahr 1995/96. Bericht an den Schulpräsidenten: Zuhanden des Gemeinderates der Stadtgemeinde Brig-Glis*. Berne; Brig-Glis: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit: 29+19 S.

Fuchs, Gabriela & Iwar Werlen (1996b): *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Zwischenbericht zum Projekt «Zweisprachige Schule Brig-Glis» an den Schulpräsidenten zuhanden des Gemeinderates der Stadtgemeinde Brig-Glis, Dezember 1995*. Berne; Brig-Glis: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit: 12+9 S.

Fuchs, Gabriela & Iwar Werlen (1997): *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Zwischenbericht nach zwei Jahren teilimmersivem Unterricht: Schuljahr 1995/96 Und 1996/97. Bericht an den Schulpräsidenten zuhanden des Gemeinderates der Stadtgemeinde Brig-Glis*. Bern: Universität Bern: 46+6 S.

Fujii, Ao (en préparation): 「バイリンガル教育から統合的教授法へ: フランス語圏スイス、ニューシャテルにおける言語教育政策の決定と実施」 (京都大学人間・環境学研究科 博士論文) [Entscheidung und Umsetzung der Politik des bi-/plurilingualen Unterricht in öffentlichen Schulen: Analyse eines Projekts zur frühen Immersion mit Deutsch im Kanton Neuenburg in der Schweiz]. Kyoto: Université de Kyoto, Faculté des Études

des hommes et de l’environnement (dissertation).

Gajo, Laurent (2003): „Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d’analyse? Regards sur l’opacité du discours“. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* 38/39: 49-62.

Gajo, Laurent (2006): „Types de savoirs dans l’enseignement bilingue: problématique, opacité, densité“. *Éducation et sociétés plurilingues* 20: 75-87.

Gajo, Laurent (2007a): „Enseignement d’une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation“. *Tréma* 28: 37-48.

Gajo, Laurent (2007b): „Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?“ *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5: 563-581.

Gajo, Laurent (2009a): „Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires“. *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 26-35.

Gajo, Laurent (2009b): „De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants“. *Les Langues Modernes* 4/2009: 15-24.

Gajo, Laurent (2014b): „Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue: liage, pointage, progression, séquence“. *Cahiers de l'ILSL* 41: 137-169.

Gajo, Laurent & Anne Grobet (2008): „Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires: intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques“. *Processus interactionnels et situations éducatives*. Fillietaz, Laurent & Maria Luisa Schubauer-Leoni (éd.). Bruxelles: De Boeck = Raisons éducatives): 113-136.

Gajo, Laurent & Anne Grobet (éd.) (2011): „Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues“. *Cahiers de l'ILSL* 30. Berthoud, Anne-Claude, Xavier Gradoux & Gabriela Steffen (éd.) (Plurilinguismes et construction des savoirs): 71-94.

Gajo, Laurent & Anne-Claude Berthoud (2008): *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Genève: 16 p.

Gajo, Laurent & Cecilia Serra (1999): „Enseignement des langues par immersion: quel profit pour les disciplines?“ *Babylonia* 4/1999: 61-65.

Gajo, Laurent & Cecilia Serra (2000a): „Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics“. *Education and Society in Plurilingual Contexts*. So, Daniel W. C. & Gary M. Jones (eds). Bruxelles. Bruxelles: VUB Brussels University Press: 75-95.

Gajo, Laurent & Cecilia Serra (2000b): „Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines: une expérience valdôtaine“. *Notions en Question* 4. Lyon: ENS Éditions (La Notion de contact de langues en didactique): 165-178.

Gajo, Laurent & Gabriela Steffen (2015): „Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce“. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 71, 4. Frankfurt a. Main et al.: Peter Lang (= Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel; 18): 471-499.

Gajo, Laurent, Anne Grobet, Cecilia Serra, Gabriela Steffen et al. (2013): „Plurilingualism and knowledge construction in higher education“. *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*. Berthoud, Anne-Claude, François Grin & Georges Lüdi (ed.). Amsterdam: John Benjamins: 279-298.

Gajo, Laurent, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović & Audrey Freytag Lauer (2020): *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: continuités, ruptures, défis / Immersion und inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht: Kontinuitäten, Brüche, Herausforderungen / Immersione e insegnamento della lingua orientato al contenuto: continuità, rotture, sfide / Immersion and content-oriented language teaching: continuities, breaks, challenges*. Fribourg: Institut de plurilinguisme (= Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme / Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit / Rapporto del Centro scientifico di compe-

tenza per il plurilinguismo / Report of the Research Centre on Multilingualism): 120 p.

Gajo, Laurent, Jean-Marc Luscher & Cecilia Serra (2013): „Enseignement bilingue et évaluation: réflexions sur la conception de tests de niveau“. *Le français dans le monde. Recherches et applications* 53: 126-137.

García, Ofelia (1997): „Bilingual education“. *The Handbook of Sociolinguistics*. Coulmas, Florian (Hg.). Oxford: Blackwell (8th printing; 1st printing 1997): 405-420.

García, Ofelia & Li Wei (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan: 165 p.

García, Ofelia, Angel M. Y. Lin & Stephen May (ed.) (2017): *Bilingual and Multilingual Education*. Malden: Springer International Publishing (third edition): 555 p.

García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer (2016): *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon: 224 p.

Geiger-Jaillet, Anémone, Gérald Schlemminger & Christine Le Pape Racine (2016): *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition (2e édition revue et augmentée; 1re édition 2011): 235 p.

Gianini(-Crotta), Caterina (2015): *Die zweisprachige Maturität im Kanton Tessin. Eine Analyse der mündlichen Fertigkeit* (Masterarbeit): 167 S.

Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (Hg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 340 S.

Golay, David (2005): *Das bilinguale Sachfach Geographie. Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht auf der Sekundarstufe I*. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e. V. (HGD) (= Geographiedidaktische Forschungen; 39): 203 S.

Grandjean Grimm, Ariane (2009): „Immersion am Untergymnasium – Geht das?“ *Immersives Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 93-102.

Green, Anthony (2014): *Exploring Language Assessment and Testing. Language in Action*. London; New York: Routledge.

Greub, Josiane (1996): *Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois: rapport intermédiaire 1, année scolaire 94-95*. Neuchâtel: ORDP: 54+39 p.

Greub, Josiane & Marinette Matthey (1996): *Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans*

*l'enseignement neuchâtelois: rapport intermédiaire 2, année scolaire 95-96*. Neuchâtel: ORDP; Université, Centre de linguistique appliquée (CLA): 17 p.

Grob, Barbara (2011): *Die bilinguale Basisstufe an der Schweizer Schule Rom. Eignet sich das neue Modell der Schuleingangsstufe auch für Kinder mit Deutsch als Fremdsprache?*. Bern: hep Verlag: 183 S.

Grobet, Anne & Gabriele Müller (2011): „Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire: les réseaux conceptuels“. *Cahiers de l'ILSL* 30. Berthoud, Anne-Claude, Xavier Gradoux & Gabriela Steffen (éd.) (Plurilinguismes et construction des savoirs): 37-69.

Grobet, Anne & Ivana Vuksanović (2017a): „L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques: analyse discursive d'un cours en interaction“. *Les Carnets de Cediscor* 13: 103-115.

Grobet, Anne & Ivana Vuksanović (2017b): „Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* numéro spécial 2017, vol. 2: 89-100.

Grobet, Anne & Ivana Vuksanović (2019): „Le rôle du métadiscours et le traitement du contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* (Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 / Teaching an L2

through content and teaching content in an L2): 91-107.

Grosjean, François (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press: vii+314 p.

Grosjean, François (2015): *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel: 230 p.

Gross, Manfred (2017): *Romansh. The Romansh Language in Education in Switzerland*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning: 47 p.

Grotjahn, Rüdiger & Anastasia Drackert (Hg.) (2020): *The electronic C-Test bibliography: version October 2020* (last update: October 15, 2020). Available at: <http://www.c-test.de>.

Gurtner, Jean-Luc & Jutta Schork (2004): *Schulprojekt Samedan, Datenerhebung 2004. 3. Zwischenbericht, Evaluationsphase II*. Fribourg: Université de Fribourg: 27 S.

Gurtner, Jean-Luc & Jutta Schork (2005): *Schulprojekt Samedan, Datenerhebung 2005. 4. Zwischenbericht, Evaluationsphase II*. Fribourg: Université de Fribourg: 25 S.

Gurtner, Jean-Luc & Jutta Schork (2006): *Schulprojekt Samedan, 5. Zwischenbericht, Evaluationsphase II*. Fribourg: Université de Fribourg: 24 S.

Gurtner, Jean-Luc & Jutta Schork (2007): *Schlussbericht der Fortsetzung der Evaluation des Schulprojekts Samedan 2001-2007*. Fribourg: Université de Fribourg.

Gurtner, Jean-Luc, Claudine Brohy & Jutta Schork (2000): *Schlussbericht der Evaluation des Schulprojekts Samedan*. Freiburg: Universität Freiburg: 86 S.

Gurtner, Jean-Luc, Isabelle Monnard & Chantal Tièche-Christinat (1996): *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine. Évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat, 1994-95*. Neuchâtel; Fribourg: IRDP; Université, Institut de pédagogie (Recherches; 96.102) (Cahier du GCR; 32): 53 p.

Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (2013): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Friedrich Verlag: 382 S.

Haute école pédagogique BEJUNE & Pädagogische Hochschule Bern (2022): *Plan de formation / Studienplan Cursus Bilingue / Bilingualer Studiengang. Ein Gemeinschaftsprojekt der PH Bern und der HEP-BEJUNE. Gültig für Studierende mit Studienbeginn im Herbstsemester 2022*.

Hefti, Martin A. (2006): „Biology in English – a challenging variety“. *Babylonia* 2/2006: 35-37.

Heinzmann, Sybille, Catherine Ferris, Thomas Roderer & Kristina Ehrensam (eingereicht): „Student exchange in primary and secondary education and its effect on language gains, intercultural competence and language learning motivation: a systematic review of research in the European context“.

Hélot, Christine & Marisa Cavalli (2017): „Bilingual Education in Europe: Dominant Languages“. *Bilingual and Multilingual Education*. García, Ofelia, Angel M. Y. Lin & Stephen May (ed.). Malden: Springer International Publishing (third edition): 471-488.

Hodel, Hans-Peter (2017): *Forschungsbericht zum Projekt «Vom Französischunterricht zum Unterricht auf Französisch auf der Primarstufe». Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern (Forschungsbericht Nr. 59): 162 S.

Hollenweger, Judith, Katharina Maag Merki, Rita Stebler, Michael Prusse et al. (2005): *Schlussbericht Evaluation «Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen»*. Zürich: (div.): 107 S.

Hornung, Antonie (2006): „Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – 'ein weites Feld!'“. *Babylonia* 2/2006: 7-13.

Hunkeler, Peter & Hans-Peter Hodel (2012): „Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule“. *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit / L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité. Akten ZUG / APEPS 19.-20.11.2010*. Brohy, Claudine (éd.). Fribourg: Université de Fribourg / Universität Freiburg: 59-63.

Hutterli, Sandra (éd.) (2012): *Coordination de l'enseignement des langues en suisse. État des lieux – développements – perspectives*. Berne: CDIP (= Études + rapports; 34B): 244 p.

Hutterli, Sandra (ed.) (2012): *Coordination of Language Teaching in Switzerland. Current Status – Developments – Future Prospects*. Berne: CDIP (= Studies + Reports; 34E): 226 p.

Hutterli, Sandra (Hg.) (2012): *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: EDK (= Studien + Berichte; 34A): 231 S.

Inglin, Oswald (2006): „Immersive Backwash: Hyperbole, edundancy & Recycling. Oder: Immersionsunterricht und seine Auswirkungen auf den Regelunterricht“. *Babylonia* 2/2006: 47-50.

Inglin, Oswald (2013): *CLIL's Little Helpers. Tipps und Materialien für den immersiven Geschichtsunterricht*. Bern: hep Verlag: 112 S.

Jansen O'Dwyer, Esther (2002): „Die Lehrlinge zur Sprache bringen. Zweisprachiger Sachfachunterricht an Berufsschulen“. *Babylonia* 4/2002: 53-60.

Jansen O'Dwyer, Esther (2007): *Two for One: Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts*. Bern: hep Verlag: 256 S.

Jansen O'Dwyer, Esther & Willy Nabholz (2003): „Pilotprojekt 'bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen'. Aus- und Weiterbildung für den zweisprachigen Unterricht – künftig gefragt auch an Berufsschulen“. *Babylonia* 3-4/2003: 72-75.

Jansen O'Dwyer, Esther & Willy Nabholz (2004): *Die Lehre zur Sprache bringen*.

*Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen*. Bern: hep Verlag: 199 S.

Jaspers, Jürgen (2017): „Diglossia and Beyond“. *The Oxford Handbook of Language and Society*. García, Ofelia, Nelson Flores & Massimiliano Spotti (ed.). New York: Oxford University Press: 179-196.

Jehle, Manuela (2018): *Dokumente zur Website \*Sportunterricht in Englisch\*. Eine Web-Plattform mit fachspezifischem Vokabular und Unterrichtshilfen sowie zur Vernetzung der bilingual/immersiv in Englisch unterrichtenden Sportlehrpersonen*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern (CAS Zertifikatsarbeit, Bilingualer Sportunterricht Sekundarstufe II): 36 S.

Jenny, Emile (2018b): „L2-proficiency and mathematic competences of 10-12 years old children in Swiss two-way immersion elementary school project FiBi“. *Education and New Developments* 2018/2. Carmo, Mafalda (ed.). Lisboa: InScience Press: 289-293.

Jenny, Emile (2020a): „Didactic challenges for mathematics and L2 learning in a German-French two-way dual immersion programme in Switzerland“. *13th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference Proceedings*. Gómez Chova, Luis, Agustín López Martínez & Ignacio Candel Torres (ed.). Valencia: IATED Academy: 2064-2073.

Jenny, Emile (2020b): „Immersion réciproque: compétences socio-communicatives et disciplinaires d'élèves bi-plurilingues au cycle 2“.

*Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels*. Châtelain, Nicole, Céline Miserez-Caperos & Gabriela Steffen (dir.). Éditions HEP-BEJUNE: 87-115.

Jenny, Emile (2021): *Compétences socio-communicatives et apprentissage des mathématiques pour des élèves de 10-12 ans dans un dispositif d'immersion réciproque allemand-français*. Genève: Université de Genève (thèse de doctorat): 455 p.

Jenny, Emile & Francesco Arcidiacono (2019a): „Apprentissage de la L2 et des mathématiques en tant que discipline dite non linguistique (DdNL) en contexte d'immersion réciproque en français et allemand“. *Revue TDFLE* 74: 35 p.

Jenny, Emile & Francesco Arcidiacono (2019b): „Exploring the impact of a Swiss bilingual program through a mixed method design“. *Education and New Developments* 2019/2. Carmo, Mafalda (ed.). Lisboa: InScience Press: 27-31.

Johnson, Robert Keith & Merrill Swain (1994): „From Core to Content. Bridging the L2 Proficiency Gap in Late Immersion“. *Language and Education* 8: 211-229.

Kanton Aargau; FHNW (2014): *Projektdokumentation. Îlots immersifs an der Primarschule*. (Ruhstaller, Brigitte & Christine Le Pape Racine): 32 S.

Kanton Bern (2011): *Volksschulgesetz (VSG). (Änderung). Gemeinsamer Antrag des Regierungsrates und der Kommission*. Bern: Erziehungsdirektion: 36 S.

Kanton Freiburg (2017): *Leitfaden zur Förderung des Sprachenlernens (Immersionsunterricht) vom 30. August 2017*. Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD: 14 S.

Kanton Freiburg (2021): *Richtlinien der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport über die Bedingungen zur Erlangung eines zweisprachigen Fachmittelschulabschlusses in den Berufsfeldern Gesundheit, Soziale Arbeit und Pädagogik und eines Fachmaturitätszeugnisses in den Berufsfeldern Gesundheit, Soziale Arbeit und Pädagogik*. Freiburg: Staat Freiburg, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD: 7 S.

Kanton Graubünden (2001): *Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion* 09. November 2001. Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden: 3 S.

Kanton Graubünden (2021): *Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion* 15. März 2021. Chur: Amt für Volksschule und Sport: 4 S.

Kanton Wallis (1996): *Gesetz über die Pädagogische Hochschule Wallis (GPH) vom 04.10.1996 (Stand 01.01.2021)*: 35 p.

Kanton Wallis (2006): *Kantonales Konzept zum Sprachenunterricht für den Kindergarten und die obligatorische Schulzeit*: 12 S.

Kanton Wallis (2011a): *Gesetz über die Orientierungsschule (GOS) vom 10.09.2009 (Stand 01.08.2021)*: 26 S.

Kanton Wallis (2011b): *Verordnung über die überregionalen Strukturen der Orientierungsschule vom 12.01.2011 (Stand 01.08.2021)*: 20 S.

Karges, Katharina, Peter Lenz, Thomas Aeppli & Malgorzata Barras (2021): *Fremdsprachenkompetenzen nahe an der Realität testen. Szenariobasierte Testaufgaben für den Computer – eine Vertiefungsstudie / Évaluer les compétences en langues étrangères au plus proche de la réalité. Tâches de test informatisées basées sur des scénarios – une étude approfondie / Testare le competenze nelle lingue straniere vicino alla realtà. Esercizi computerizzati basati su scenari – uno studio di approfondimento / Assessing foreign language skills in near-authentic settings Scenario-based test tasks on the computer – an in-depth study*. Fribourg: Institut de plurilinguisme / Institut für Mehrsprachigkeit: 84 S.

Kaufmann, Brigitta (2006): *Immersion und bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK (mit «Seitenblicken» nach GR, AR, ins Elsass sowie auf die Primarstufe). Eine (vorläufige) Bestandsaufnahme*. Riehen: NW EDK: 21 S.

Kersten, Kristin & Andreas Rohde (2013): „On the Road to Nowhere? The Transition Problem of Bilingual Teaching Programmes“. *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Elsner, Daniela and Jörg-U. Keßler

(ed.). Tübingen: Narr Francke Attempto: 93-114.

Klee, Peter (1999): „Bilingualer Unterricht in Speicher (AR)“. *Babylonia* 4/1999: 20-22.

Klee, Peter (2012): „Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher AR“. *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit / L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité. Akten ZUG / APEPS 19.-20.11.2010*. Brohy, Claudine (éd.). Fribourg: Université de Fribourg / Universität Freiburg: 48-52.

Krebs, Viola (2007): „Bilinguisme, interculturelité et communication politique“. *Droit et cultures* 54: 43-74.

Lambelet, Amelia (2012): „Des textes en langue source comme ‘îlots de plurilinguisme’ en classe d’histoire: Une alternative à l’enseignement bilingue?“ *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit / L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité. Akten ZUG / APEPS 19.-20.11.2010*. Brohy, Claudine (éd.). Fribourg: Université de Fribourg / Universität Freiburg: 91-95.

Lambelet, Amelia & Pierre-Yves Mauron (2015a): *Ilots de plurilinguisme en classe d’histoire. Processus de résolution d’une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d’activité*. Fribourg: Institut de plurilinguisme: 96 p.

Lambelet, Amelia & Pierre-Yves Mauron (2015b): *Ilots de plurilinguisme en classe d’histoire / Episodi di plurilinguismo durante*

*le lezioni di storia / Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht / Multilingual sequences in history lessons. Executive Summary*. Fribourg: Institut de plurilinguisme: 52 p.

Lambelet, Amélia & Raphael Berthele (2014): *Âge et apprentissage des langues à l’école. Revue de littérature*. Fribourg: Institut de plurilinguisme.

Lambert, Wallace E. & G. Richard Tucker (1972): *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House: 248 p.

Le Pape Racine, Christine (2005b): „Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht: Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe“. *i-mail. Fachblatt der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz* 2/2005: 4-10.

Le Pape Racine, Christine (2007b): „Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg“. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 2: 156-167.

Le Pape Racine, Christine (2008): „CLIL-EMILE en Suisse – hétérogénéité linguistique – l’élément constitutif vers une identité européenne en construction“. *Curriculum Linguae 2007. Diversité linguistique à travers l’intégration, l’innovation et les échanges*. Haataja, Kim (éd.). Tampere: Juvenes Print: 29-46.

Le Pape Racine, Christine & René Providoli (2019): *Explore-it: technisches Lernen, bilingual Didaktischer Ratgeber für Primarlehrpersonen in der Praxis*: 38 S.

Leimer, Renata (2009): „Die zweisprachige Matura in der Schweiz: ein Überblick“. *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 15-25.

Lenz, Peter, Katharina Karges, Anna Kull, Evelyne Berger et al. (2019): *Computerbasierte Erfassung von Fremdsprachenkompetenzen im Unterricht der Primarstufe*: Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 73 S.

Leutenegger, Francia & Itziar Plazaola Giger (2002): „Phénomènes didactiques en classe d’immersion“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Rivista svizzera di scienze dell’educazione / Revue suisse des sciences de l’éducation* 24, 2: 327-345.

Lüdi, Georges & Bernard Py (2013): *Être bilingue*. Bern (etc.): Peter Lang (4e éd.; 1re éd. 1986; 2e éd. revue 2002): XII+223 p.

Luginbühl, Claire-Lise & Eva Roos (2004): „Le rôle des enseignants dans le développement de l’enseignement bilingue“. *Les perspectives de développement de l’enseignement bilingue*. Akkari, Abdeljalil et Stéphanie Heer (éd.) (= Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE; 3): 28-41.

Lys, Irene, Gabriella Gieruc (2005): *Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*. Lausanne: URSP: 176+XVII p.

Macnamara, John (1969): „Comment mesurer le bilinguisme d'une personne?“ *Description and Measurement of Bilingualism*. Kelly, L. G. (ed.). Toronto: University of Toronto Press: 80-97.

MacSwan, Jeff & Christian J. Faltis (ed.) (2020): *Codeswitching in the Classroom: Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*. New York: Routledge: 310 p.

Marsh, David (2001): *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: UniCOM: 203 p.

Massler, Ute & Daniel Stotz (2013a): „Assessment in Bilingual Classrooms“. *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Elsner, Daniela & Jörg-U. Keßler (ed.). Tübingen: Narr Francke Attempto: 72-92.

Massler, Ute & Daniel Stotz (2013b): *CLIL-Unterricht in der Primarstufe. Ein theoriebasierter Leitfaden für die Entwicklung von Aufgaben für Unterricht und Beurteilung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier WVT: 180 S.

Massler, Ute, Daniel Stotz & Claudia Queisser (2014): „Assessment Instruments for Primary CLIL: The Conceptualisation and Evaluation of Test Tasks“. *Language Learning Journal* 42, 2: 137-150.

Matthey, Marinette (1997): *Immersion partielle en italien et apprentissage de l'allemand: quels effets? À propos d'une expérience interculturelle à La Chaux-de-Fonds. Contribution au Congrès SSRE 1997 «Multilinguisme et multiculturalité: de la recherche aux applications»*. Neuchâtel: Université, Centre de linguistique appliquée (CLA): 12 p.

Matthey, Marinette (1999): „Expérience interculturelle et immersion: une rencontre manquée?“ *Babylonia* 4/1999: 23-24.

Matthey, Marinette (2003): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang (2e édition revue; 1ère éd. 1996).

Matthey, Marinette & Daniel Elmiger (éd.) (2020): *Langage et société* 171 (Diglossie. Une notion toujours en débat).

Matthey, Marinette & Danièle Moore (1997): „Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion“. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* 27: 63-82.

Melo-Pfeifer, Sílvia & Daniel Reimann (2018): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Merkelbach, Christian (2002): *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean. Deutsche Zusammenfassungen*. Berne: Office de recherche pédagogique,

Direction de l'instruction publique du canton de Berne: 104 p.

Merkelbach, Christian (2007): *Bonjour – Guten Tag – Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques. Rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire de Bienne-Boujean / Annexes*. Berne: SREP (SREP 2/07): 169+100 p.

Merkelbach, Christian & Eva Roos (2010): „Das Immersionsprojekt 'Ponts-Brücken': Ad Hoc-Maßnahmen zur Weiterbildung der Lehrpersonen in der Schweiz“. *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Geiger-Jailliet, Anémone (Hg.). Bern: Peter Lang: 47-56.

Metzig, Werner & Martin Schuster (2020): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer (10., überarbeitete und erweiterte Auflage).

MiBler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag: VIII+374 S.

Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich. Fachstelle Fremdsprachen (2007): *Fit for life – Bilingualer Sachunterricht an Berufsschulen*: 16 S.

Möller, Jens, Johanna Fleckenstein, Friederike Hohenstein, Sandra Preusler et al. (2018): „Varianten und Effekte bilingualen Lernens in der Schule“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE* 20, 1: 4-28.

Müller, Gabriele F. & Jeanne Pantet (2008): „Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire“. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* 48: 105-124.

Muñoz, Carmen (2015): „Time and Timing in CLIL: A Comparative Approach to Language Gains“. *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Juan-Garau, Maria & Joana Salazar-Noguera (ed.). Cham: Springer International Publishing (= Educational Linguistics; 23): 87-102.

Muysken, Pieter (2000): *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press: 322 p.

Näf, Anton (2009c): „Sprachkompetenzen messen in Schule und Wissenschaft – Reflexionen anlässlich der Lancierung eines Forschungsprojekts“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 89: 169-193.

Näf, Anton (2010): „Language follows function – Zum Rückgriff auf die L1 im bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe II“. *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*. Bitter Bättig, Franziska & Albert Tanner (Hg.). Zürich: Seismo Verlag: 143-160.

Näf, Anton & Daniel Elmiger (2008): *Schlussbericht. Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation*. Neuchâtel: Institut de langue et littérature allemandes: 18 S.

Noppene, Gabriele & Charlott Falkenhagen (2018): „Content and language integrated learning (CLIL) Musik – Ein Plädoyer trotz Herausforderungen in der Praxis“. *Babylonia* 2/2018: 69-71.

Oberholzer, Roman (2009): „Mathematik immersiv unterrichtet“. *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 49-55.

Office de la statistique et de l'information scolaires OSIS (2005): *Projet d'immersion précoce en allemand dans les classes enfantines et primaires (1P-2P) à Hauterive. Rapport final*. Broi, Anne-Marie (créatrice). Neuchâtel: 79 p.

Ohlberger, Stephanie & Claas Wegner (2019): „Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland und Europa. Darstellung des Forschungsstands“. *HLZ. Herausforderung Lehrer\_innenbildung* 1, 1: 45-98.

Opferkuch, Dieter, Martina Wider, Eveline Reichel, Verena Pequignot et al. (2005): *Projekt immersives Unterrichten. Bericht der Projektgruppe 1*. Luzern; Neuchâtel: WBZ; CPS: 58 S.

Pache, Alain & Olivier Mack (2006): *Enseignement de la connaissance de l'environnement / géographie par l'intégration des langues étrangères: quel dispositif de formation des enseignant-e-s primaires*

(+3/+6) à la HEP Vaud? Genève: Université de Genève (Travail de mémoire de DESS „Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants“, sciences de l'éducation): 147 p.

Pädagogische Hochschule Graubünden (2022): Weisung Bachelor- und Erweiterungsstudiengänge Primarstufe vom 8. Februar 2022 (Stand 1. Mai 2022).

Pantet, Jeanne & Anne Grobet (2011): „Entre opacité et transparence: les trajectoires du signe dans les séquences de définition en contexte didactique plurilingue“. *Cahiers de l'ILSL* 30. Berthoud, Anne-Claude, Xavier Gradoux & Gabriela Steffen (éd.) (Plurilinguismes et construction des savoirs): 7-36.

Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.) (2009): *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis*. Bern: hep Verlag: 199 S.

Pfeuti, Sandra (2017): *Une expérience d'enseignement bilingue en immersion sous la loupe. Évaluation de la Filière bilingue à Bienne*. Tramelan: Section Recherche, Évaluation et Planification (SREP): 222 S.

Pitsch, Karola (2007): „Unterrichtskommunikation revisited: Tafelskizzen als interaktionale Ressource“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 85: 59-80.

Plaschy, Stephanie & Iwar Werlen (2000): *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Schlussbericht zum Projekt Classe bilingue 1995-2000 an den Schulpräsidenten zuhänden des Gemeinderates der Stadtgemeinde Brig-Glis. Dezember 2000*. Bern: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit Brig-Glis / Bern: 61 S.

Plaschy, Stephanie & Iwar Werlen (2001a): *Zweisprachige Matura Biel-Bienne. Schlussbericht über die Ergebnisse der Evaluation des ersten Jahrganges der zweisprachigen Matura. Zuhänden der Rektorate des Deutschen Gymnasiums Biel und des Gymnase Français Bienne*. Bern; Brig-Glis: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit: 35 S.

Plumelle, Bernadette (2011): *Enseignement bilingue. L'enseignement d'une discipline scientifique en section bilingue. Sélection bibliographique*. CIEP: 26 p.

Porquier, Rémy (1994): „Communication exolingue et contextes d'appropriation. Le continuum acquisition/apprentissage“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 59: 159-169.

Reich, Hans H., Hans-Joachim Roth et al. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport: 54 S.

Reynaud Oudot, Natacha (2009): „Projet pilote à l'École secondaire du Bas-Lac à Marin“. *Enjeux pédagogiques (Bulletin de la*

*Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel)* 11: 33-34.

Richoz Bors, Marie-Andrée, Martin Thurnherr & Delphine Etienne-Tomasini (2008): *Bilinguisme institutionnel, dispositifs d'immersion et stratégies d'apprentissage: le point de vue des étudiant-e-s HEP/PH en formation initiale*. Fribourg: HEP Fribourg (mémoire de master): 53 p.

Rietze, Julia (2015): „Deutsch lernen wir 'nebenbei'. Sprachliche Ziele auf Niveau A1 im Sportunterricht“. *Babylonia* 3/2015: 59-65.

Ross, Kristel (2014): „Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH)“. *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Witzigmann, Stéphanie & Jutta Rymarczyk (Hg.). Frankfurt a. M.: Peter Lang: 123-141.

Ross, Kristel (2015a): „Lernstrategien der Kinder beim Fremdsprachenlernen“. *Schulblatt Aargau und Solothurn* 11/2015: 30.

Ross, Kristel (2015b): „Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif“. *Synergies Pays germanophones* 8/2015: 109-122.

Ross, Kristel (2017): „Aber jetzt tu ich ein bisschen mélanger“. *Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule*

*FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz) / Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproque-immersif de la Filière bilingue à Bienne (Suisse) durant leur école enfantine et leurs 1ère et 2e années d'école primaire.* Karlsruhe; Strasbourg: Universität Karlsruhe; Université de Strasbourg (Dissertationsschrift in Cotutelle / thèse en cotutelle): 450 S.

Ross, Kristel (2018): «*Aber jetzt tu ich ein bisschen mélanger*». *Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Unterricht.* Bern et al.: Peter Lang: 536 S.

Ross, Kristel & Christine Le Pape Racine (2015): „Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen“. *Journal of Elementary Education* 8: 93-112.

Rumlich, Dominik (2018): „Englischnoten und globale englische Sprachkompetenz in bilingualen Zweigen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE* 20, 1: 29-48.

Salzmann, Claire-Lise & Christine Le Pape Racine (2008): „Le développement de l'enseignement bilingue à l'école publique de Biel-Bienne (Suisse)“. *Synergies pays germanophones* 1/2008: 67-75.

Sauer, Esther & Victor Saudan (2008): *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung*

«*Didaktischer Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht*». *Zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan. Im Auftrag der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (Projekt Passepartout):* 10 S.

Schärer, Franziska (2018): „Kommunikative Funktionen von Codeswitching im Immersionsunterricht Englisch in der Deutschschweiz“. *Babylonia finestra* 1/2018: 4 p.

Schaub-Gadient, Annemarie (2009): „Französisch und Englisch – zwei Immersionssprachen, eine Schule“. *Immersionen Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen / Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – expériences – défis.* Peter, Jacqueline & Renata Leimer (Hg.). Bern: hep Verlag: 129-137.

Schlemminger, Gérald (2004): „Interaktionsanalyse bilingualen Unterrichts – Skizze eines Forschungsdesigns mit exemplarischen Beispielen“. *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht:* 191-202.

Schlemminger, Gérald (2006a): „Wenn SchülerInnen auf die Muttersprache zurückgreifen ... Sprachwechsel im Bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung“. *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule.* Schlemminger, Gérald (Hg.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 139-168.

Schlemminger, Gérald, Christine Le Pape Racine & Anémone Geiger-Jaillet (2015):

*Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und -fortbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Sprachenlernen konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung; 17): 304 S.

Schulamt der Stadt Bern (2019): *Classes bilingues de la Ville de Berne. Konzept für ein zweisprachiges Unterrichtsangebot in Deutsch und Französisch. Version vom 19.9.2019.* Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport: 33 S.

Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK (2003): *Die zweite Sprache in der Berufsbildung. Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht vom 21. November 2003:* 4 S.

Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK (2020): *Empfehlung: Die zweite Sprache in der Berufsbildung. Aktualisierung der Empfehlung der SBBK vom 21. November 2003 zum bilingualen Unterricht. Verabschiedet von der Plenarversammlung der SBBK am 18. September 2020:* 3 S.

Schweizerische Eidgenossenschaft (1991): *Bundesgesetz über die Eidgenössischen Technischen Hochschulen:* 32 S.

Schweizerische Eidgenossenschaft (2002): *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. April 2022):* 26 S.

Schweizerische Eidgenossenschaft (2007): *Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachge-*

*meinschaften (Sprachengesetz, SpG) vom 5. Oktober 2007 (Stand am 1. Februar 2021):* 9 S.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF: 335 S.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF: 409 S.

Schweizerische Maturitätskommission SMK (2012): *Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten vom 16. März 2012.* Schweizerische Maturitätskommission SMK: 2 S.

Schweizerischer Bundesrat (1998a): *Verordnung über die Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung) vom 30. November 1998 (Stand am 21. Dezember 2004):* 12 S.

Schweizerischer Bundesrat (1998b): *Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung vom 7. Dezember 1998:* 10 S.

Schweizerischer Bundesrat (2003): *Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003 (Stand am 1. April 2022):* 38 S.

Schweizerischer Bundesrat (2009): *Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung, BMV) vom*

24. Juni 2009 (Stand am 23. August 2016).: 12 S.

Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule ZEM CES (2021): *Zweisprachige Bildungsgänge in der Mittelschule. Ein Erfolgsmodell mit offenen Fragen März 2021*. Bern: ZEM CES: 5 S.

Schwob, Irène (2002): *Évaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) (avec la collaboration de Céline Duc): 78 p.

Scoula cumünela bilingua da Samedan (2010): *Konzept zur Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule von Samedan*. Januar 2010: 10 S.

Scoula cumünela bilingua da Samedan (2018): *Konzept zur Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule von Samedan*. Juni 2018: 12 S.

Serra, Cecilia (2007a): „Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10: 582-602.

Serra, Cecilia (2007b): *Schlussbericht der sprachwissenschaftlichen Untersuchung an den zweisprachigen Primarschulklassen Deutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch der Stadtschule Chur 2000-07*. Bern: Institut für Sprachwissenschaft, Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit UFM.

Slavkov, Nikolay & Jérémie Séror (éd.) (2019): *Cahiers de l'ILOB 10* (Translanguaging. Opportunities and challenges in a global world / Opportunités et défis dans un monde globalisé): 310.

Staatsrat des Kantons Freiburg (2017): *Studien- und Prüfungsreglement vom 28. November 2017 für die Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2012): *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Bern: SBFI: 157 S.

Stebler, Rita & Daniel Stotz (2004): *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch. Eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich*. Zürich; Winterthur: Universität Zürich; Zürcher Hochschule Winterthur: 66 S.

Stebler, Rita & Katharina Maag Merki (Hg.) (2010): *Zweisprachig lernen. Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsgangs an Gymnasien*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann: 226 S.

Stebler, Rita, Katharina Maag Merki, Yuka Nakamura, Michael Prusse et al. (2008): *Schlussbericht Längsschnittstudie 2004-2008 «Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen im Kanton Zürich»*. Zürich: Arge Bilingual: 133 S.

Steffen, Gabriela (2013a): *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt a. Main et al.: Peter Lang

(= Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel; 18): 287 p.

Steffen, Gabriela (2013b): „Mésio-alternance et conceptualisation disciplinaire“. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)*: 171-186.

Steffen, Gabriela (2019a): „L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques: perspectives des enseignants“. *Revue TDFLE* 74: 24 p.

Steffen, Gabriela (2020): „Mobiliser des ressources bilingues pour réaliser une tâche de mathématiques: perspective plurilingue sur l'apprentissage en classe bilingue“. *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels*. Châtelain, Nicole, Céline Miserez-Caperos & Gabriela Steffen (dir.). Éditions HEP-BE-JUNE: 115-136.

Steffen, Gabriela & Audrey Freytag Lauer (2021): „Ilots bilingues et mésio-alternance. Une approche plurilingue des DNL“. *Les Cahiers de l'Acedle* (Actes du colloque „Didactique des langues & plurilinguisme(s): 30 ans de recherche“. Recherche en didactique des langues et des cultures): 19 p.

Steffen, Gabriela & Stéphane Borel (éd.) (2011): „Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme“. *Cahiers de l'ILSL* 30. Berthoud, Anne-Claude, Xavier Gradoux & Gabriela Steffen (éd.) (Plurilinguismes et construction des savoirs): 145-164.

Steffen, Gabriela, Ivana Vuksanović & Emile Jenny (éd.) (2019): *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* (Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 / Teaching an L2 through content and teaching content in an L2): 147 p.

Stern, Otto, Birgit Eriksson, Christine Le Pape, Hans Reutener et al. (1998a): *Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire. Rapport de valorisation*. Berne; Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE (Programme national de recherche 33): 42 p.

Stern, Otto, Birgit Eriksson, Christine Le Pape, Hans Reutener et al. (1998b): *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht*. Bern; Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (Nationales Forschungsprogramm 33): 37 S.

Stohler, Ursula (2006): „The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning“. *Vienna English Working Papers* 15, 3: 41-46.

Stohler, Ursula & Boldizar Kiss (2009): „The Acquisition of Knowledge in CLIL: an Empirical Study on the Role of Language in Content Learning“. *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Ditze, Stephen-Alexander & Ana Halbach (Hg.): 187-201.

Stotz, Daniel & Tess Meuter (2001): „5. Englisch“. *Lernen für das 21. Jahrhundert?*

*Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.* Büeler, Xaver et al. (Hg). ARGESP21: 115-195.

Stotz, Daniel & Ute Massler (2018): „Learning a Language Through Other Subjects: Some Principles“. *Babylonia* 2/2018: 10-17.

Straub, Kristel (2011): *Kommunikationsstrategien bei Kindern im immersiven Kindergarten.* Freiburg: Universität Freiburg (= Masterarbeit): 496 p.

Straub, Kristel (2014): „Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Schülerinnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne“. *Babylonia* 1/2014: 44-47.

Studer, Patrick (2013): *Englisch als Unterrichtssprache in Bachelorstudiengängen der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: eine Bestandsaufnahme.* ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (= Working Papers in Applied Linguistics; 5): 41 S.

Studer, Patrick, Annabarbara Pelli-Ehrensperger & Paul Kelly (2009): *Mehrsprachigkeit an universitären Bildungsinstitutionen: Arbeitssprache Englisch im Hochschulfachunterricht.* Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (= ISSB Working Papers): 38 S.

Suter Reich, Werner, Sybille Heinzmann & Péter Falmann (2018): *Longbridge – Evaluation einer immersiven Englischwoche. Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kan-*

*tons Zürich.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich: 32 p.

Swain, Merrill & Robert Keith Johnson (1997): „1 Immersion education. A category within bilingual education“. *Immersion education: international perspectives.* Johnson, Robert Keith & Merrill Swain (ed.). Cambridge: University Press: 1-16.

Tabouret-Keller, Andrée (2011): *Le bilinguisme en procès (1840-1940).* Limoges: Lambert-Lucas: 190 p.

Tesch, Bernd (2019): „Geschichte als bilinguales Sachfach und die Förderung einer erweiterten Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätskompetenz“. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik.* Fäcke, Christiane & Franz-Joseph Meißner (Hg.). Tübingen: Narr Francke Attempto: 522-526.

Todisco, Vincenzo (2008): „Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja“. *Quaderni grigionitaliani* 77: 293-320.

Todisco, Vincenzo (2013): *Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja.* Pädagogische Hochschule Graubünden (Hg.). Glarus: Südostschweiz-Buchverlag (= Collana PHGR; 1/2013): 366 p.

Todisco, Vincenzo (2020): *The Italian Language in Education in Switzerland.* Leuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning: 57 p.

Trim, John, Brian North & Daniel Coste (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Straßburg: Europarat (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils): 244 S.

Tunger, Verena, Daniel Elmiger & Aline Siegenthaler (2023): *Begleitband: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Projekte, Akteurinnen und Akteure, Kontexte, Chronologie.* Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Urech, Andrea (2016): „Il model biling da la scoula cumünela da Samedan“. *Babylonia* 1/2016: 52-53.

Viebrock, Britta (2019): „Geographie als bilinguales Sachfach und die Förderung einer erweiterten Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätskompetenz“. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik.* Fäcke, Christiane & Franz-Joseph Meißner (Hg.). Tübingen: Narr Francke Attempto: 526-529.

Vinckenbosch, Nicolas (2013): *Do you speak science? De l'utilisation de l'anglais par les maîtres(-esse) de sciences naturelles des gymnases vaudois.* Lausanne: HEP Vaud (mémoire de master): 33 p.

Vindayer, Christine (1994): *Expérience de bilinguisme à l'École des Métiers de Fribourg.* Lausanne: Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPPF): 65 p.

Viret, Florence (2012): *L'enseignement de l'EPS en allemand: les stratégies de compréhension orale mobilisées par les élèves au CYP2.* Lausanne: HEP Vaud (mémoire): 44 p.

Vollmer, Helmut J. (2002b): „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum“. *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie.* Breidbach, Stephan, Gerhard Bach & Dieter Wolff (Hg.). Frankfurt a. M.: Peter Lang: 101-121.

vom Brocke, Christina Antonia (2017a): *Erhebung der Deutschkompetenzen an den zweisprachigen Schulen in Bever, Celerina, Pontresina und Samedan* (unveröffentlichte Studie).

Vuksanović, Ivana (2018): *Processus de construction et de saturation des savoirs dans l'enseignement bilingue.* Genève: Université de Genève (thèse de doctorat): 300 p.

Wächter, Bernd & Friedhelm Maiworm (ed.) (2014): *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014.* Lemmens. Bonn: Lemmens: 138 p.

Weinrich, Heinrich (1984): „Sprachmischung: bilingual, literarisch und fremdsprachendidaktisch“. *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt.* Oksaar, Els (Hg.). Berlin; New York: Walter de Gruyter: 76-91.

Weiss, Jacques (1999): „L'enseignement bilingue, espoirs, réalisations et interrogations“. *Babylonia* 4/1999: 6-8.

Wetzel-Kranz, Bettina (2001): „Biel zwanzig Jahre danach. Die Erfahrungen der ersten gemeinsamen zweisprachigen Maturaabteilung des Deutschen und des Französischen Gymnasiums Biel aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler“. *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*. Adamzik, Kirsten & Helen Christen (Hg.). Tübingen: Max Niemeyer: 437-454.

Wider, Martina (2006): „Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder“. *Babylonia* 2/2006: 33-34.

Wiese, Heike, Malte Zimmermann, Manfred Krifka, Christoph Gabriel et al. (2010): *Die sogenannte «Doppelte Halbsprachigkeit»: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. Berlin: Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS): 2 S.

Wildhage, Manfred & Edgar Otten (Hg.) (2009): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag (3. Auflage; 1. Auflage 2003): 248 S.

Willis, Dave & Jane Willis (2007): *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

Wokusch, Susanne & Philippe Gervais (2001): *État de situation de la maturité bilingue. Compétences linguistiques des élèves de 2e année: rapport intermédiaire*. Lausanne: URSP (avec la collab. de Gabriella Gieruc et Irene Lys): 50 p.

Wolff, Dieter (2009): „Strategien im bilingualen Sachfachunterricht“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 1: 137-157.

Zaugg, Alexandra (2017): *Sprachliche Praktiken im ein- und zweisprachigen Kindergarten des Kantons Graubünden. Eine ethnographische Studie*. Freiburg: Universität Freiburg (Dissertation): 198 S.

Zimmermann, Barbara & Ueli Hostettler (2013): *Evaluation zweisprachiger Kindergarten Leubringen/Magglingen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung: 26 S.



