



## **Schlussbericht**

### **Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation**

**Prof. Dr. Anton Näf und Dr. Daniel Elmiger**  
**Institut de langue et littérature allemandes, Université de Neuchâtel**

## 1. Einleitung

In Art. 18 des Maturitäts-Anerkennungsreglements (MAR) vom 16.1.1995 wurde erstmals rechtlich verankert, dass die kantonalen Gymnasien einen zweisprachigen Ausbildungsgang anbieten können, dessen erfolgreiche Absolvierung durch einen Eintrag im Maturitätszeugnis offiziell bestätigt wird. Nach knapp zehn Jahren einschlägiger Praxis schien uns der Moment gekommen, im Rahmen eines Forschungsprojekts eine Bilanz über diese pädagogische Innovation zu ziehen.

Als wir mit unseren Arbeiten begannen, wurde der Immersionsunterricht an 44 Gymnasien praktiziert. Unterdessen hat sich diese Unterrichtsform mit einem schon fast als unhelvetisch zu bezeichnenden Tempo ausgebreitet und betrifft gegenwärtig (Dez. 2008) insgesamt etwa 7000 Schülerinnen und Schüler an 70 Gymnasien in 18 Kantonen. Eine wissenschaftliche Begleitreflexion zum bilingualen Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II gibt es hingegen in der Schweiz bislang erst in Ansätzen. Immerhin sind in jüngster Zeit Evaluationen zu den Kantonen Waadt (Lys/Gieruc, 2005)<sup>1</sup> und Zürich (Hollenweger et al., 2005; Bürgi, 2007) oder zu übergreifenden Aspekten (Gajo, im Rahmen des NFP 56) erschienen. Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass die von Bund und EDK in Auftrag gegebene Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR II) den gymnasialen Immersionsunterricht nicht in die Auswertung mit einbezieht.

## 2. Situierung des Forschungsprojekts

Ziel unserer Untersuchung war es, ein möglichst umfassendes Bild der Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts am Gymnasium zu bekommen, insbesondere was die Rahmenbedingungen, die beteiligten Akteure (SchülerInnen, Lehrkräfte, Schulleitungen) und die dabei erzielten Resultate betrifft. Um die beschränkten Ressourcen möglichst nutzbringend und zielgerichtet einzusetzen, haben wir uns dazu entschlossen, unsere Forschungsinterventionen auf zwei Westschweizer Gymnasien zu begrenzen: das *Lycée cantonal* in Porrentruy und das *Lycée Jean-Piaget* in Neuchâtel. An diesen beiden Bildungsstätten haben wir dank dem Einverständnis der beiden Schuldirektoren über die drei Jahre unserer Longitudinalstudie (2005-08) hinweg eine breite Palette von Forschungsmethoden zum Einsatz bringen können, von denen im Folgenden in knapper Form zu berichten sein wird: Sprachstandsmessungen, Unterrichtsbeobachtung (Audioaufnahmen), Fragebogen (Erfahrungen, Einstellungen und Selbsteinschätzungen der SchülerInnen) sowie Interviews (mit den Lehrkräften und Schuldirektoren).

Der immersive Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe II hat vor einem guten Jahrzehnt starke Emotionen ausgelöst, die von Begeisterung über Indifferenz und Skepsis bis hin zu Ablehnung reichten. Unterdessen gehört er zum normalen Alltag an fast der Hälfte der Schweizer Gymnasien, und wir wollen mit den Ergebnissen aus unserer Fallstudie zu einer weiteren Versachlichung der Diskussion beitragen. Ein Nebenziel unserer Untersuchung war auch, dass Schülerinnen und Schüler, aber auch deren Eltern, sich ein Bild darüber machen können, was sie unter dem Label „zweisprachige Maturität“ (frz. *mention bilingue*) geboten bekommen. Auch wenn in letzter Zeit das Marketing mit fragwürdigen Slogans (z. B. *Getting two for the price of one*) nachgelassen hat, so ist doch nach wie vor zum Teil unklar, was denn

---

<sup>1</sup> In diesem Bericht verzichten wir auf eine Bibliografie und auf ausführliche Literaturangaben.

diese für die Schweizer Gymnasien neuartige Unterrichtsform „unter dem Strich“ tatsächlich bringt – und was nicht.

Zu Beginn unserer Forschungsarbeiten wollten wir uns zunächst ein Bild darüber machen, wie repräsentativ die beiden von uns ausgewählten Gymnasien für die Grundgesamtheit sind. Dabei mussten wir aber feststellen, dass keine Instanz über einen Gesamtüberblick über dieses Phänomen verfügt. Obwohl im Forschungsantrag nicht vorgesehen, haben wir uns deshalb dazu entschlossen, auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse (gesetzliche Grundlagen, schulinterne Reglemente usw.) und einer Fragebogenaktion selbst eine solche synoptische Gesamtschau zu erstellen. Dieser Blick aus der Vogelperspektive erlaubt es uns, die in unserer ethnografischen Fallstudie vorgefundenen Verhältnisse vor dem gesamtschweizerischen Hintergrund zu verorten und zu interpretieren.

### **3. Gesamtüberblick über die Schweizer Gymnasien**

Das MAR räumt den Kantonen bei der konkreten Ausgestaltung der zweisprachigen Maturität eine grosse Gestaltungsfreiheit ein, von der diese denn auch ausgiebig Gebrauch gemacht haben. Eine detaillierte Beschreibung der gegenwärtig angebotenen Ausbildungsgänge (gewählte Immersionssprache, beteiligte Sachfächer, Stundendotierung, Zulassungsbedingungen, Qualifikation der Lehrkräfte usw.) findet sich in der folgenden – im Jahre 2008 gleichzeitig in einer deutschen und französischen Version erschienenen – Publikation (auch auf Internet abrufbar):

Daniel Elmiger (2008): *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer pädagogischen Innovation. Mit einer Einführung von Anton Näf* (= Schriftenreihe des Staatssekretariats für Bildung und Forschung SBF).

[www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue\\_matur\\_de.pdf](http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_de.pdf)

Daniel Elmiger (2008): *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative. Avec un avant-propos de Anton Näf* (= Dossiers du Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER)

[www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue\\_matur\\_fr.pdf](http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf)

Welche Elemente sind beim immersiven Ausbildungsgang an den beiden von uns ausgewählten Gymnasien repräsentativ? Die Wahl der Landessprache Deutsch als Immersionsmedium ist zwar für die Westschweiz repräsentativ; in der Deutschschweiz dominiert dagegen die Fremdsprache Englisch. Unter den immersiv unterrichteten Fächern figuriert zwar an beiden Schulen der Spitzenreiter Geschichte, nicht aber die gesamtschweizerisch zweitplatzierte Mathematik. Die Gesamtzahl der immersiv unterrichteten Wochenstunden über die drei Schuljahre hinweg liegt in Neuchâtel nur knapp, in Porrentruy jedoch deutlich über der vom Reglement geforderten Mindestzahl von 600 Lektionen. In Neuchâtel bestehen – wie bei gut der Hälfte der 70 Gymnasien – keine formalen Aufnahme- und Selektionskriterien; in Porrentruy werden nur SchülerInnen zugelassen, die einen genügenden Notendurchschnitt haben (sowohl im Fach Deutsch als auch im Gesamtdurchschnitt). Was die sprachliche Qualifikation der Lehrkräfte betrifft, kann man sagen, dass es sich bei fast allen um Muttersprachler oder um – die Immersionssprache auch im alltäglichen Leben benutzende – Zweisprachige handelt. Einige von ihnen unterrichten neben ihrem Sachfach auch Deutsch als Fremdsprache. Der in seinen konkreten Auswirkungen auf den Unterricht nicht zu unter-

schätzende Muttersprachler-Status der Lehrkräfte ist in der Schweiz für die Immersion mit den Landessprachen typisch, bei der Englisch-Immersion hingegen nur ausnahmsweise gegeben.

#### 4. Sprachstandsmessungen

Die allgemeine Erwartung an einen zweisprachigen Ausbildungsgang ist eine doppelte: Zum einen, dass dessen Absolventen sich den Stoff der immersiv unterrichteten Sachfächer (mindestens) ebenso gut aneignen wie die Schüler der regulären Klassen, und zum andern, dass sie die Immersionsprache – in unserem Fall das Deutsche – am Schluss besser, und zwar wenn möglich deutlich besser beherrschen als diese. Es käme in der Tat schon fast einer Sensation gleich, wenn sich dieser letztere Effekt nicht auch in unserer Untersuchung einstellen würde. Alle uns bekannten Studien konnten einen – mehr oder weniger ausgeprägten – höheren Sprachbeherrschungsgrad bei den Immersionsschülern feststellen. Warum also diese Frage erneut einer empirischen Überprüfung unterziehen?

Der Grund ist folgender: Bei unserer Untersuchung handelt es sich nicht um eine Momentaufnahme, sondern um eine Longitudinalstudie (2005-08), bei welcher die Sprachkompetenzen zu Beginn, im Laufe und am Ende des dreijährigen Ausbildungsgangs gemessen wurden. Wir können also mit unserem Design sowohl die Ausgangskompetenzen als auch deren Entwicklung über die drei Gymnasialjahre hinweg erfassen.

Angesichts der beschränkten zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen mussten wir Ausschau halten nach Messinstrumenten, die ein optimales Verhältnis von Aufwand und Ertrag aufweisen. Wir haben uns dazu entschlossen, neben der globalen Sprachkompetenz vor allem die rezeptiven Fertigkeiten zu überprüfen. Dies rechtfertigt sich von daher, dass gemäss der bisherigen Forschung vor allem das Hörverständnis (HV) und das Leseverständnis (LV) vom immersiven Unterricht profitieren. Die von uns an den beiden Gymnasien eingesetzten, kursunabhängigen Messinstrumente sind ein C-Test (zur Feststellung der *general language proficiency*), ein Wortschatz-Test sowie im dritten Schuljahr ein HV- und ein LV-Test. Dabei werden die Ergebnisse der bilingualen Klassen (BIL) stets mit jenen einer regulären Parallelklasse als Kontrollgruppe (REG) verglichen. Die Tests gelangten an den in Tab. 1 angegebenen Zeitpunkten des Ausbildungsgangs (2005-08) zum Einsatz.

1. Intervention (Dezember 2005)	2. Intervention (November 2006)	3. Intervention (April 2008)	Schriftliche Maturitätsprüfung (Juni 2008)
- C-Test - Wortschatz-Test - Selbstevaluation (Niveau A2 ESP)	- C-Test - Wortschatz-Test  Wiederholung der Eingangsmessung mit vier neuen Anfängerklassen	- Hörverständnis - Leseverständnis	- Leseverständnis - Aufsatz - Übersetzung (JU)

**Tab. 1: Chronologie der Sprachtest-Interventionen (jeweils 2 BIL- und 2 REG-Klassen)**

Im Folgenden sollen nun in der gebotenen Kürze einige wichtige Resultate herausgegriffen und kommentiert werden. Über die Verteilung der Schüler auf die beiden Kantone und die beiden Typen von Klassen orientiert die Tabelle 2. Die Schüler (N = 82) sind zu Beginn ihrer Gymnasialzeit (Herbst 2005) durchschnittlich 15 Jahre alt; 39 von ihnen sind männlichen und 43 weiblichen Geschlechts.

Kanton	BIL-Klasse	REG-Klasse	Total
JU	22	20	42
NE	20	20	40
Total	42	40	82

**Tab. 2: Verteilung der SchülerInnen auf Kantone und Klassentypen**

#### 4.1 Erste Intervention (Eingangsmessung 2005)

Der C-Test besteht aus vier Teiltextran von ansteigendem Schwierigkeitsgrad und enthält insgesamt 100 Items (vgl. Grotjahn 2002). Zum eingesetzten Wortschatz-Test (*semantic richness test*) vgl. Macnamara (1969) und Kolde (1981); die Aufgabe der Probanden bestand hier darin, in sehr kurzer Zeit möglichst viele Lexeme mit bestimmten anlautenden Konsonantencustern zu produzieren; die Punktzahl ist nach oben prinzipiell offen.

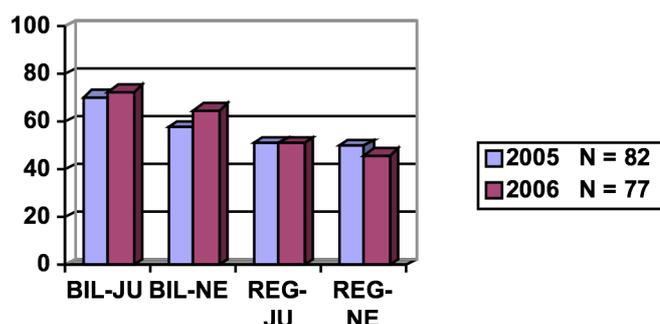
Kanton	BIL-Klasse	REG-Klasse
C-Test (max. Punktzahl: 100)		
JU	70.6	50.8
NE	57.7	50.2
Wortschatz-Test (Punktzahl nach oben offen)		
JU	30.0	20.7
NE	23.3	22.6

**Tab. 3: C-Test und Wortschatztest (Klassendurchschnitt nach Kanton und Klassentyp)**

Ergebnis: Beim C-Test erzielen die BIL-Klassen ein signifikant (NE) bzw. hochsignifikant (JU) höheres Gesamtscore als die jeweiligen REG-Klassen. Beim Wortschatz-Test ist der entsprechende Unterschied nur in JU signifikant. Diese Aussage behält auch dann ihre Gültigkeit, wenn man die insgesamt elf SchülerInnen mit Familiensprache (Schweizer)deutsch von der Analyse ausschliesst. Das bedeutet nun aber Folgendes: Wenn die Sprachkompetenz der BIL-Klassen schon zu Beginn des ersten Schuljahrs signifikant höher ist, dann können deren bessere Leistungen am Schluss des Ausbildungsgangs nicht einfach auf den Immersionsunterricht zurückgeführt werden.

#### 4.2 Wiederholung der Eingangsmessung mit vier neuen Anfängerklassen

Um zu überprüfen, ob es sich bei den festgestellten höheren Leistungen der BIL-Klassen bereits zu Beginn des Gymnasiums um einen einmaligen, mehr oder weniger zufälligen Effekt handelt oder nicht, haben wir im darauf folgenden Schuljahr 2006/07 nochmals eine analoge Messung des Anfangsstands vorgenommen (C-Test und Wortschatztest). Die neuen Probanden (N = 77) verteilen sich auf zwei BIL-Klassen (38 SchülerInnen) und zwei REG-Klassen (39 SchülerInnen).



**Tab. 4: C-Test (maximal 100 Punkte): Eingangsmessung 2005 vs. Eingangsmessung 2006**

Sowohl beim C-Test (vgl. Tab. 4) als auch beim Wortschatz-Test sind die Leistungsunterschiede BIL vs. REG in beiden Kantonen hochsignifikant. Die Differenz ist bei diesem zweiten, unabhängigen Forschungszugriff noch deutlich ausgeprägter als ein Jahr zuvor. Vieles deutet darauf hin, dass dieses Bild nicht bloss für die beiden von uns untersuchten Schulen, sondern wohl für die Schweizer Gymnasien im Allgemeinen zutrifft. Bei den in einem immersiven Ausbildungsgang eingeschriebenen SchülerInnen handelt es sich offenbar ganz generell um die besseren oder mindestens leistungsbereiteren Schüler – teilweise vielleicht aber auch nur um die *good language learners* (Ellis 1994).

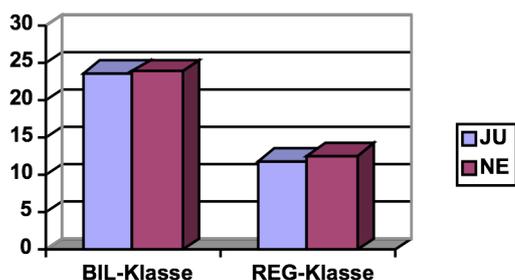
### 4.3 Zweite Intervention (zweites Schuljahr 2006)

Zu Beginn des zweiten Gymnasialjahrs (November 2006) haben wir alle vier Klassen unserer Ausgangs-Stichprobe nochmals einem C-Test von gleichem Schwierigkeitsgrad und dem identischen Wortschatztest unterzogen. Erwartungsgemäss haben alle vier Klassen nach einem Jahr leistungsmässig zulegen können, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass. Die Unterschiede zwischen den BIL- und den REG-Klassen bleiben hochsignifikant.

Wir begnügen uns hier mit einem Beispiel für den Kompetenzzuwachs nach einem Jahr. Die BIL-Klasse in JU erzielte im ersten Schuljahr im C-Test (Maximum: 100 Punkte) ein Score von 70.6 Punkten, ein Jahr darauf ein solches von 77.9. Die BIL-Schüler sind also nach einem Jahr imstande, gut drei Viertel der Lücken korrekt zu füllen. Auch wenn im einzelnen nicht leicht zu sagen ist, was ein solches Punktetotal konkret bedeutet, so handelt es sich dabei doch zweifellos um ein gutes bis sehr gutes Sprachniveau. In der Fachliteratur zum C-Test wird davon ausgegangen, dass ein Muttersprachler im Prinzip imstande sein sollte, die Lücken zu 100 % zu ergänzen (Grotjahn 2002, 216). Um die Zuverlässigkeit unseres C-Tests zu überprüfen, haben wir diesen mit einer Klasse gleichaltriger Gymnasiasten der Kantonschule Zug (ZG) durchgeführt. Ergebnis: Der von den Zuger Probanden erzielte Klassendurchschnitt beträgt 95.1 Punkte und kommt damit dem idealen Richtwert von 100 % tatsächlich sehr nahe.

### 4.4 Dritte Intervention (drittes Schuljahr 2008)

Im dritten Schuljahr wurden in allen vier Klassen die beiden rezeptiven Teilfertigkeiten Hörverständnis (HV) und Leseverständnis (LV) mit Hilfe der entsprechenden Untertests der Zentralen Mittelstufen-Prüfung (ZMP) des Goethe-Instituts gemessen. Die Ergebnisse für den HV-Test (maximale Punktzahl 30) sind die folgenden:



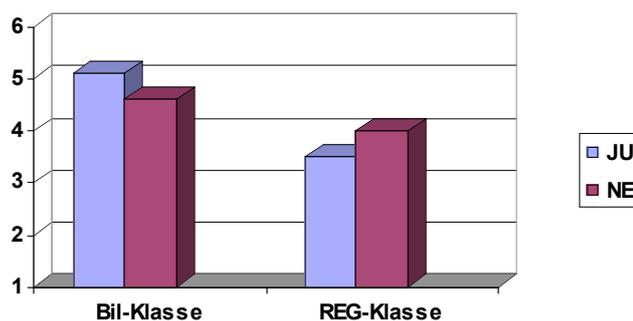
Tab. 5: Hörverständnis (HV), 3. Schuljahr 2008 (maximale Punktzahl 30)

Im HV besteht zwischen den BIL- und den REG-Klassen am Ende der gymnasialen Ausbildungszeit im Durchschnitt ein hochsignifikanter Leistungsunterschied von 11.5 Punkten. Während die REG-Schüler im Schnitt zwei Fünftel der 30 Testitems korrekt beantworten konnten, sind es bei den BIL-Schülern vier Fünftel, also rund doppelt so viele. Ein hochsignifikanter Unterschied ergibt sich auch beim Leseverständnis (maximal 25 Punkte): Die REG-Schüler konnten nicht ganz die Hälfte der Aufgaben richtig lösen, die BIL-Schüler aber drei Viertel.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass die BIL-Schüler bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten den REG-Schülern am Ende der Ausbildungszeit weit überlegen sind. Aber auch hier dürfte ein nicht zu vernachlässigender Teil des Kompetenzunterschieds bereits schon am Ende der Sekundarstufe I vorhanden gewesen sein und ist somit nicht ausschliesslich auf den bilingualen Sachfachunterricht zurückzuführen.

#### 4.5 Die schriftliche Maturitätsprüfung (Juni 2008)

Die schriftliche Maturitätsprüfung ist an beiden Gymnasien für jeweils alle Parallelklassen identisch, sodass in unserem Zusammenhang ein schulinterner Vergleich sinnvoll erscheint. Sie besteht aus einem Leseverständnistest und einem kurzen Aufsatz, in JU zusätzlich noch aus einer Übersetzung (*thème*). Tabelle 6 enthält die Noten (Mittelwerte, auf Zehntel gerundet) der schriftlichen Maturitätsprüfung.



**Tab. 6: Noten bei der schriftlichen Maturitätsprüfung (Mittelwerte pro Klasse)**

Der Mittelwert über alle vier Klassen und beide Schulen hinweg ist 4.4. Wie aus Tab. 4 ersichtlich, beträgt der Unterschied zwischen den BIL- und REG-Klassen eine ganze Note: Die ersteren sind im Schnitt etwas unter der Note 5 (= gut), die letzteren unter 4 (= genügend), eine beachtliche Differenz. In JU ist die Differenz mit über anderthalb Notenpunkten sogar noch ausgeprägter.

Ein Vergleich der Zeugnisnoten mit jenen der schriftlichen Maturität zeigt, dass diese für die BIL-Klassen praktisch identisch sind, während sie für die REG-Klassen im Schnitt um gegen einen halben Punkt höher liegen. Die REG-Schüler konnten also dank der Jahresnote und der mündlichen Maturaprüfung ihre Diplomnote deutlich verbessern. Dies ist ein Indiz dafür, dass bei der Jahresnote und bei der mündlichen Prüfung nicht bloss der Grad der Sprachkompetenz, sondern auch Phänomene wie Fleiss, Mitmachen im Unterricht oder das persönliche Engagement während des Examens einen Einfluss haben.

## 4.6 Schlussbemerkung

Die BIL-Klassen verfügen am Ende des Ausbildungsgangs über eine signifikant höhere Sprachkompetenz. Auch wenn dies nicht der einzige und vielleicht nicht einmal der wichtigste Zugewinn dieser pädagogischen Innovation ist, so ist dies doch zunächst einmal als positive Teilbilanz festzuhalten. Man kann jedoch nicht behaupten, dass sich die Schere zwischen den BIL- und REG- Klassen im Laufe der Jahre auf spektakuläre Weise geöffnet hätte. Vielmehr wurde das schon zu Beginn vorhandene höhere Wissen und Können kontinuierlich weiterentwickelt. Für die künftige Forschung könnte dieser Befund Folgendes bedeuten: Wer nachweisen will, was für einen Zuwachs an Sprachkompetenzen ein immersiver Ausbildungsgang letztlich bringt, muss seine Untersuchung mit BIL- und REG-Klassen durchführen, deren Kompetenzstand zu Beginn möglichst gleich (d. h. zumindest nicht signifikant unterschiedlich) ist. Erst dann könnte man die am Schluss der Ausbildung erreichten höheren Sprachleistungen zweifelsfrei als einen Effekt des bilingualen Unterrichts deklarieren. Die Frage ist aber, ob es gegenwärtig in der Schweiz solche leistungsmässig vergleichbare Parallelklassen überhaupt gibt. Es sollten deshalb in Zukunft solche statistische Verfahren zum Einsatz kommen, die es erlauben, den durch die intensivere Ausbildung erklärbaren Anteil der Leistungsdifferenz zu isolieren.

## 5. Unterrichtsbeobachtung

### 5.1 Aufnahmen und Transkriptionen

Um den Unterricht in den auf Deutsch unterrichteten Sachfächern zu dokumentieren, wurden in den beiden Schulen jeweils zwei Lektionen pro Semester aufgenommen und dokumentiert. Das ganze Untersuchungskorpus umfasst 42 Lektionen in 6 verschiedenen Sachfächern, wobei in Tab. 7 ersichtlich wird, dass nicht alle Sachfächer denselben Stellenwert haben: so ist etwa das Fach Geschichte, das während der ganzen Gymnasialzeit unterrichtet wird, in unseren Aufnahmen viel stärker vertreten als das Fach Philosophie, das erst im letzten Jahr vor der Matura auf dem Stundenplan steht.

Geschichte:	19 Lektionen (JU, NE)
Bildnerisches Gestalten:	9 Lektionen (JU, NE)
Biologie:	4 Lektionen (NE)
Philosophie:	4 Lektionen (JU, NE)
Physik:	4 Lektionen (JU)
Sport:	2 Lektionen (JU)
Total:	42 Lektionen

**Tab. 7: Anzahl der aufgenommenen immersiv unterrichteten Sachfachlektionen**

Die einzelnen Lektionen sind fein transkribiert und anonymisiert worden; gleichzeitig wurde für jede Aufnahme eine didaktische Analyse erstellt, in der die didaktisch-methodische Struktur der Lektion (die Unterrichtsphasen, die Interaktionsformen, Gebrauch von Lehr- und Lernmitteln, Medien usw.) festgehalten worden sind.

### 5.2 Sprachverwendung

Unterrichtssprache in den immersiv unterrichteten Sachfächern ist durchwegs (Hoch-)Deutsch, was zeigt, dass der zweisprachige Sachfachunterricht an den von uns beobachteten Schulen als einsprachiger Unterricht verstanden und praktiziert wird.

Im Prinzip versuchen alle Lehrpersonen, während der Lektionen nur Deutsch zu sprechen. Vor allem im ersten Ausbildungsjahr greifen sie aber gelegentlich auf die L1 der Schüler zurück. Zum einen im Zusammenhang mit der Organisation des Schulbetriebs (Ankündigungen, Aufrechterhaltung der Disziplin usw.), zum andern aber auch bei der eigentlichen Stoffvermittlung, etwa bei der Klärung von Lernschwierigkeiten oder zur Verankerung von Fachtermini. Dies aber meist erst dann, wenn alle andern Strategien, etwa eine Wiederholung oder eine Paraphrase, versagt haben. Da ein solches Vorgehen aber sehr zeitintensiv ist, dient ein temporärer Rückgriff auf die L1 oft auch schlicht dazu, mit dem Stoff schneller voranzukommen. Die Schüler äussern sich zu Beginn häufig spontan auf Französisch: sie melden sich etwa mit *Monsieur!* zu Wort, signalisieren ihre Ausdrucksschwierigkeiten mit *je sais pas comment on dit* oder machen Kommentare zum Unterricht. Auch ein Grossteil der Kommunikation zwischen den SchülerInnen ausserhalb des Plenums (in Gruppenarbeiten oder in der „Nebenkommunikation“) findet auf Französisch statt. Dennoch ist der Status des Deutschen als prinzipielle Unterrichtssprache unbestritten, und im Verlauf der Jahre werden die deutschen Redebeiträge der SchülerInnen sowie ihre Interaktionsformen immer reichhaltiger und komplexer.

### **5.3 Arbeit an der Sprache und im besonderen am Wortschatz**

Von Beginn an liegt die Vermittlung des Sachfachs im primären Fokus der beobachteten Lektionen. In Übereinstimmung mit den Aussagen der Lehrpersonen im Interview nimmt die Arbeit mit und an der Immersionssprache nur einen untergeordneten Rang ein. Dennoch ist der Bedeutung dieser Spracharbeit nicht zu unterschätzen.

*Sach- und Spracharbeit.* Die im bilingual unterrichteten Sachfach vermittelten Inhalte unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen, die in einer regulären Klasse unterrichtet werden. Auch auf der sprachlichen Seite gibt es Gemeinsamkeiten: Gleichzeitig mit neuen Inhalten wird der fachspezifische Wortschatz vermittelt, dessen begrifflicher Inhalt definiert und von verschiedener Seite her beleuchtet wird. Da die Lehrpersonen nicht davon ausgehen können, dass der Fachwortschatz – aber auch die für dessen Erklärung und Diskussion verwendeten Sprachmittel – den SchülerInnen bereits bekannt sind, müssen sie viel mehr Zeit dafür verwenden, auch vermeintlich „durchsichtige“ Begriffe zu erklären bzw. nachzufragen, ob diese von der Klasse auch verstanden werden.

Ein Beispiel: In einer Geschichtsstunde über die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen geht es um die beiden Begriffe *Kriegsschäden* und *Entschädigungen*: beide werden auch alltagssprachlich gebraucht, haben jedoch für die europäische Geschichte eine besondere Bedeutung. In der beobachteten Stunde zeigt sich, dass die Klasse zunächst Mühe bekundet, die beiden etymologisch verwandten Wörter auseinander zu halten (überdies kommt es zu einer Verwechslung zwischen *Entschädigung* und dem strukturähnlichen, den Schülern vertrauten Wort *Entscheidung*), obwohl die Geschichtslehrerin eine Paraphrase für *Kriegsschaden* gibt: „Entschädigungen für Kriegsschaden also für alles was sie angerichtet haben auf französischem Boden.“ Nachdem im weiteren Verlauf der Lektion offenbar nicht klar wird, ob der Begriff *Entschädigung* richtig verstanden wurde, greift die Lehrerin auf die Erstsprache der SchülerInnen zurück und fragt nach einer französischen Übersetzung, worauf die Wörter *réparations* und *dédommagements* vorgeschlagen werden. Mit Hilfe des auch im Deutschen

gebräuchlichen Kompositums *Reparationszahlungen* gelingt es der Lehrerin schliesslich, die Unklarheit zu beseitigen, und sie kann mit ihren Ausführungen fortfahren.

Diese ausführliche, bisweilen auch langwierige Arbeit an der Nahtstelle zwischen Sprache und Sachfach hat zwar einerseits den Nachteil, dass für eine solche Klärung und Verdeutlichung der Fachsprache viel Zeit aufgewendet werden muss; andererseits wird dadurch aber auch in höherem Ausmass vermieden, dass gewisse Schwierigkeiten, die nicht auf den ersten Blick offenkundig sind, einfach übersehen werden.

*Korrekturverhalten.* Zielsprachliche, jedoch nicht korrekte Äusserungen der SchülerInnen werden, wenn überhaupt, meist nur implizit korrigiert: die Lehrperson beschränkt sich darauf, die entsprechende Stelle korrekt zu wiederholen, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen und ohne ihn mit Hilfe von grammatischer Metasprache zu erklären.

Oft handelt es sich um Fehler, die auch im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht immer wieder vorkommen: die Aussprache von (Jahres-)Zahlen, die Aussprache von Internationalismen (*Demokrazie* statt *Demokratie*), Pluralformen (*Volker* statt *Völker*), Wortbildung (*Filmproduktor* statt *Filmproduzent*) oder Interferenzen mit anderen Sprachen (*Russia* statt *Russland*). Unter den fehlerhaften Äusserungen, die von der Lehrperson (oder bisweilen auch von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler) korrigiert werden, finden sich nur zum Teil solche, die das Verständnis beeinträchtigen oder gar verunmöglichen. Das zeigt, dass die Lehrpersonen nicht nur bemüht sind, den eigentlichen Stoff zu vermitteln, sondern zumindest punktuell auch versuchen, die individuellen Deutschkenntnisse der SchülerInnen zu verbessern.

Allerdings gehen sie mit Korrekturen recht sparsam um und sorgen durch implizite Korrekturen dafür, dass die Spracharbeit nicht zu sehr in den Vordergrund rückt. Dadurch wird der eigentliche Unterricht im Sachfach nur wenig gestört. Ein Nachteil dieser Vorgehensweise ist aber, dass gewisse immer wiederkehrende Fehler nicht beseitigt bzw. Missverständnisse nicht ausgeräumt werden.

*Verstehenssicherung durch Fragen.* Da die deutsch unterrichtenden Sachfachlehrpersonen nicht davon ausgehen können, dass die Schülerinnen dem Unterricht – d. h. sowohl ihren eigenen Ausführungen als auch den Lernmaterialien – problemlos folgen können, sind sie darauf angewiesen, sich immer wieder zu vergewissern, ob die Lerninhalte verstanden worden sind. Die in den Interviews am häufigsten genannte Strategie ist diejenige des Nachfragens; dazu sagt ein Lehrer Folgendes: „Immer Rückfragen stellen, wenn man einen Text hat, was heisst dieses Wort (...), was ist die Funktion? Da merkt man dann schon schnell, ob sie was verstanden haben oder nicht.“ In den Unterrichtsbeobachtungen finden sich denn auch zahlreiche Sequenzen, bei denen das Verständnis eines Begriffs oder eines Sachverhalts überprüft wird, sei es durch eine explizite Frage, eine Umformulierung, eine Bitte um eine Übersetzung usw. Auch die SchülerInnen lernen im Laufe der Jahre immer besser, ihre Verstehensschwierigkeiten zu signalisieren und gezielt nachzufragen.

*Zunehmende Autonomie der SchülerInnen.* Zu Beginn des zweisprachigen Unterrichts ist die sprachliche Mitgestaltung der Lektionen durch die Klasse oft sehr bescheiden: Redebeiträge in der Zielsprache gehen oft nicht über Ein- oder Zweiwortbeiträge (oft Antworten auf geschlossene Fragen der Lehrperson) hinaus. Mit der Zeit lernen die SchülerInnen, ihre sprachlichen Mittel mutiger und auch effektiver einzusetzen: nicht nur die eigentlichen Redebeiträge werden komplexer, sondern auch die Sprachhandlungen, die sie mit diesen realisieren:

(Un-) Verständnis signalisieren, um Formulierungshilfe bitten, detailliert nachfragen, Einwände vorbringen, Emotionen wie Enttäuschung oder Überraschung verbalisieren usw. Durch eine entsprechende didaktische Vorbereitung des Unterrichts kann sowohl der Aufbau der sprachlichen Ressourcen als auch das Einüben komplexer Sprachverwendungsweisen gefördert werden, z. B. durch Gruppenarbeit, Diskussionen im Plenum (die nicht von der Lehrperson geleitet werden) oder Arbeitsformen, bei denen die Resultate einer Übung der Klasse vorgestellt und im Plenum diskutiert werden.

#### **5.4 Übereinstimmung zwischen den Interview-Aussagen und der Unterrichtspraxis**

Beim Vergleich der Unterrichtsbeobachtungen mit den Aussagen, welche die Sachfachlehrerinnen und -lehrer während der Einzelinterviews über ihren eigenen Unterricht gemacht haben, zeigt sich, dass diese über ein hohes Mass an Reflexivität und Objektivität gegenüber ihrem eigenen Unterricht verfügen. Offensichtlich haben die von uns begleiteten ImmersionslehrerInnen eine ziemlich genaue Vorstellung von der Art und Weise, wie sie ihren Unterricht gestalten und welche Strategien sie dabei einsetzen. Diese Übereinstimmung zwischen der Beschreibung des eigenen Unterrichts und der jeweiligen Unterrichtspraxis ist keineswegs trivial; aus der Verhaltensforschung ist bekannt, dass die Wahrnehmung und Beschreibung des eigenen Verhaltens meist nur teilweise mit dem tatsächlich beobachtbaren Verhalten übereinstimmt.

### **6. Interviews mit den Lehrpersonen**

Die Lehrpersonen sind die eigentlichen Träger der zweisprachigen Ausbildungsgänge. Wir haben deshalb mit sämtlichen 15 Sachfach- und DAF-Lehrpersonen ein semidirektives Interview geführt, bei dem alle relevanten Aspekte des Immersionsunterrichts (sprachlicher und beruflicher Werdegang, Facharbeit und Spracharbeit im Unterricht, Gebrauch von L2 und L1, Mitarbeit der Schüler, sprachlicher Zugewinn usw.) zur Sprache kamen. Die Aussagen der Lehrkräfte, die in der pädagogischen Alltagspraxis verwurzelt sind und zum Teil ein bemerkenswertes Reflexionsniveau aufweisen, wurden vollständig transkribiert und anschliessend zu einer thematischen Synthese (Faszikel von 46 Seiten) verdichtet, aus der hier einige Aspekte herausgegriffen werden sollen.

Die meisten Lehrpersonen sind entweder deutschsprachig oder schon seit ihrer Kindheit mit beiden Sprachen in Kontakt; ihr Studium haben sie überwiegend auf Deutsch absolviert. Was ihre Vorstellung von Zweisprachigkeit betrifft, so finden sich in ihren Aussagen sowohl minimale als auch strengere bis restriktive Definitionen. Auf die Frage, ob sie sich selbst als zweisprachig bezeichnen würden, antwortet die Hälfte mit „Ja“ (gelegentlich mit gewissen Modalisatoren versehen, z. B. „eigentlich schon“ oder „im Alltag kein Problem“). Die andern fühlen sich zwar ebenfalls in beiden Sprachen wohl, fügen aber hinzu, dass in gewissen Situationen, z. B. beim Schreiben, eine der beiden Sprachen sich als die stärkere erweist. Da fast alle Lehrer ihr Sachfach in Parallelklassen auch auf Französisch unterrichten, können sie die beiden Settings gut miteinander vergleichen. Lehrmittel für Muttersprachler bezeichnen sie als in der Regel für den Immersionsunterricht ungeeignet (zu umfangreich, zu detailliert, sprachlich zu kompliziert); die Lehrpersonen, insbesondere jene der naturwissen-

schaftlichen Fächer, haben deshalb meist eigene Skripts zusammengestellt. In Fächern wie Geschichte und Philosophie ist es ferner kaum möglich, umfangreiche Originalquellen und -texte heranzuziehen. Fast durchs Band werden deshalb – in höherem Masse als in regulären Klassen – visuelle Hilfsmittel (Bilder, Karikaturen, Tabellen usw.) eingesetzt. Die meisten Lehrpersonen finden im Übrigen, dass sie für die zweisprachigen Klassen ziemlich viel Mehrarbeit leisten müssen, insbesondere am Anfang ihrer Tätigkeit (didaktische Aufbereitung, Materialsuche, Korrektur). Eine spezifische Ausbildung für zweisprachigen Unterricht haben nur zwei von ihnen absolviert.

*Zur Rolle der L1 im Immersionsunterricht.* Alle Lehrer sagen, dass sie im Prinzip versuchen, während der Lektionen nur Deutsch zu sprechen und dass sie erst dann auf die L1 der Schüler zurückgreifen, wenn alle andern Strategien, etwa das Wiederholen oder eine Paraphrase, versagt haben. Die Schüler antworten insbesondere zu Beginn des Ausbildungsgangs oft auf Französisch. Ein Lehrer meint dazu: „Man muss schon mehr als ein halbes Jahr insistieren, dass auf Deutsch geantwortet wird“. In noch stärkerem Ausmass trifft das auf die Partner- und Gruppenarbeiten zu, bei denen die Schüler – wie mehrere Lehrpersonen betonen – immer wieder daran erinnert werden müssen, auch untereinander die Immersionssprache zu benutzen.

*Zu den sprachlichen Korrekturen.* Alle Lehrer sind sich einig: Es geht um Fachunterricht, nicht um Sprachunterricht. „Was ich bewerte, sind die Geschichtskennntnisse.“ Die Sprache dient in erster Linie als Medium, wichtig ist die Verständigung, „auch wenn das Verb nicht an der richtigen Stelle steht“. Fehler im mündlichen Ausdruck werden denn auch im Allgemeinen nicht korrigiert, auf jeden Fall nicht systematisch. Wenn dies trotzdem geschieht – etwa bei „grosses fautes“ – dann möglichst diskret, „nur so nebenbei“, „sonst bremst das beim Ideen-ausdruck“. In aller Regel handelt es sich also bloss um implizite Korrekturen: „Ich wiederhole den Satz richtig [...] damit nicht der falsche Satz im Kopf hängen bleibt“. Auch bei Prüfungen wird nur der Inhalt bewertet, die Sprache zählt im Prinzip nicht, ausser wenn eine Aussage völlig unverständlich ist. „Wenn ich den Gedanken dahinter sehe, dann zähle ich das nicht als falsch“. Aber auch wenn die Fehler nicht für die Note zählen, so werden sie doch von den meisten Lehrpersonen als solche markiert.

*Zum Stoffprogramm.* Das zu behandelnde Stoffprogramm ist im Prinzip dasselbe wie für die monolingualen Parallelklassen. Drei Lehrer sagen explizit, dass sie den genau gleichen Stoff behandeln. Die meisten sprechen aber von Anpassungen, insbesondere bezüglich der Arbeitsformen und der -geschwindigkeit. Eine Lehrerin reduziert die Stoffmenge: „Vom Inhalt her muss ich sozusagen weniger vorbereiten, dafür für den Inhalt, den ich bringe, den muss ich schon anders bringen“. Eine Lehrerin für Bildnerisches Gestalten legt den Schwerpunkt auf deutschsprachige Künstler. Die meisten könnten die folgende Aussage unterschreiben: „Man muss diese Lektionen ganz anders didaktisch zubereiten“. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde am Lycée in Porrentruy für einzelne Immersionsfächer eine Wochenstunde mehr Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt.

Ein alltägliches Problem im Immersionsunterricht ist die Diskrepanz zwischen dem Fachwissen der Schüler und ihren beschränkten sprachlichen Möglichkeiten. In stark sprachgeprägten Fächern wie etwa der Philosophie kann dies für einen Teil der Schüler zu einem eigentlichen Handicap werden. Aber diese gleiche Diskrepanz hat – wie mehrere Lehrer

betonen – auch ihre Vorteile: „Die Schwierigkeit des Aneignungsprozesses [...] zwingt zu einem langsamen Lesen“. „Man kommt langsamer vorwärts, [...] aber was man sich mit ein bisschen Mühe angeeignet hat, das bleibt“. Auf eine kurze Formel gebracht: statt Breite wird Tiefe und Nachhaltigkeit anvisiert.

Nach Meinung der meisten Lehrpersonen müssen die BIL-Schüler etwas mehr arbeiten, und für die – in der Immersionssprache zu verfassende – Maturaarbeit wird der Aufwand gar als doppelt so hoch eingeschätzt. Einen deutlichen sprachlichen Zugewinn registrieren die Lehrkräfte bei den rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverständnis, teilweise aber auch beim Wortschatz. Für die Sprachproduktion fällt das Urteil etwas weniger günstig aus. Zwar wird manchen Schülern bescheinigt, „dass sie sich wirklich getrauen, auch mündlich etwas zu sagen“, „aber nicht unbedingt, dass sie das genauer schreiben können“. Die Immersionslehrer sind sich natürlich bewusst, dass die hohen Erwartungen, die manchmal von Aussenstehenden mit dem Label „zweisprachige Maturität“ verbunden werden, in der Regel nicht voll einlösbar sind, insbesondere auch was die sprachliche Korrektheit betrifft. Realistisches Ziel ist für sie eine funktionale Zweisprachigkeit („über mehr oder weniger alles auf mehr oder weniger fließende Art sprechen können“), was man mit der Hälfte einer Klasse erreichen könne.

Insgesamt beurteilen die Sachfachlehrer den immersiven Ausbildungsgang als positiv, auch wenn der Reiz des Neuen und der damit verbundene intensive Austausch unter Kollegen im Laufe der Jahre nachgelassen habe und sich die Klassendynamik und die Motivation der Schüler von Jahr zu Jahr ändern könne. Die Lehrkräfte schätzen das Privileg, in relativ kleinen Klassen mit interessierten und leistungsbereiten Schülern arbeiten zu können, deren Eltern überdies meist voll hinter diesen stehen. Sie erachten es im Weiteren als wichtig, dass es sich bei der Immersionssprache um eine Landessprache handelt. Das Faktum, dass sie durch ihre Arbeit einen sinnvollen Beitrag zur innerschweizerischen Verständigung der künftigen Eliten der Schweiz leisten können, trägt zu ihrer Berufszufriedenheit bei.

## **7. Fragebogen für die SchülerInnen**

Nicht nur die Lehrpersonen sind über ihre Erfahrungen mit dem zweisprachigen Unterricht befragt worden, sondern auch die Schülerinnen und Schüler, die den zweisprachigen Unterricht besuchen (sowie, mit teilweise anderen Fragen, die regulären Kontrollklassen). Zu Beginn sowie am Ende der Gymnasialzeit sind so – neben individuellen Angaben zur Person und zum gymnasialen Bildungsgang – Informationen zu den folgenden Punkten erhoben worden:

- individuelle Sprachbiografie (Sprachen im familiären und persönlichen Umfeld; Erfahrungen mit Sprachen und Sprachenlernen; Sprachlernwünsche)
- Gründe für bzw. gegen die Wahl des zweisprachigen Ausbildungsgangs
- Einstellungen gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Anwendung der in der Schule gelernten Fremdsprachen (Deutsch, Englisch) in verschiedenen Lebensbereichen
- Erfahrungen mit der Arbeit in der zweisprachigen Klasse
- Anregungen und Verbesserungsvorschläge

Bei den meisten SchülerInnen fällt die Rückschau positiv aus: sie halten fest, dass sie im mündlichen und schriftlichen Ausdruck viele Fortschritte gemacht haben; einige äussern sich auch positiv über die (sprach)kulturellen Inhalte, die mitgelernt worden sind. Als schwierig wird die Angewöhnungszeit betrachtet, die mit viel Arbeit und persönlichem Einsatz verbunden ist.

In der einen Klasse, die im zweiten Jahr mit einer Deutschschweizer Klasse zu einem neuen Klassenverband zusammengesetzt worden ist, gibt die Präsenz von MuttersprachlerInnen Anlass zu vielen Kommentaren: teils werden sie als Bereicherung angesehen, teils aber auch als eine Belastung für die frankophonen SchülerInnen, die sich in der Folge dann weniger zu Wort gemeldet haben. Von vielen SchülerInnen werden Verbesserungsvorschläge gemacht. Diese zielen mehrheitlich auf eine Intensivierung und weitere Aufwertung des zweisprachigen Ausbildungsgangs ab, etwa durch eine grössere Zahl von immersiv unterrichteten Fächern, (Studien-)Aufenthalte im Sprachgebiet oder den Einbezug einer zweiten Immersionssprache.

## **8. Offene Fragen und Forschungsdesiderate**

Im Titel unseres Forschungsprojekts ist von Chancen und Risiken die Rede. Während die positiven Aspekte des Immersionsunterrichts oben bereits zur Sprache gekommen sind, soll hier noch nach allfälligen unerwünschten Nebenwirkungen gefragt werden, d. h. nach eventuellen Defiziten bei der Muttersprache oder beim Wissenserwerb im Sachfach. Eines gleich vorweg: Die von einzelnen Kritikern dieser Unterrichtsart gehegten Befürchtungen (Verluste bei der Muttersprache, ja Semilingualität) sind offensichtlich nicht berechtigt; dafür wäre ein Input in Form von ein paar zusätzlichen Lektionen pro Woche auch schlicht zu klein. Etwas weniger klar ist die Sachlage beim Fachwissen. Der Frage von allfälligen Lücken im muttersprachlichen Repertoire sollte deshalb in künftigen Untersuchungen näher nachgegangen werden. Dabei gälte es beispielsweise mit Hilfe von geeigneten Tests herauszufinden, ob die Schüler der BIL-Klassen den Fachwortschatz der betroffenen Disziplinen auch in der L1 kennen oder nicht (z. B. *gemeine Herrschaften – baillages communs; einzelsträngig – à simple brin; Hebelarm – bras de levier*). In unserer Fallstudie haben wir auf eine solche Abklärung verzichtet, insbesondere deshalb, weil die meisten Lehrpersonen in den Interviews erklärten, dass eine solche Doppelkompetenz gar nicht Ziel ihres Unterrichts sei. Wir hätten es von daher unfair gefunden, mit den Schülern entsprechende Tests durchzuführen. Dieser Sachverhalt hat allerdings zur Folge, dass eine Absolventin der zweisprachigen Maturität, die etwa ein Geschichts- oder Medizinstudium in ihrer Muttersprache aufnimmt, den einschlägigen Fachwortschatz „nachlernen“ muss.

Doch wie steht es ganz generell mit dem Erwerb von fachlichem Wissen und Können in den immersiv unterrichteten Sachfächern? Gibt es hier allenfalls Kenntnissrückstände bei den BIL-Klassen? Eine weithin – auch unter Lehrpersonen – akzeptierte Vorstellung ist die, dass die Immersionsschüler im Vergleich zu den regulären Klassen zwar weniger Stoff behandeln, dafür aber dank der „doppelten Beleuchtung“ – gleichsam als Kompensation – eine grössere Verarbeitungstiefe erreichen. Während der erste – relativ leicht objektivierbare – Aspekt von den meisten Lehrpersonen in unseren Interviews bestätigt wird, stellt der zweite bislang nicht mehr – aber auch nicht weniger – als eine plausible Hypothese dar. Nur eine breit

angelegte Untersuchung mit einem geeigneten Forschungsdesign (genaue Beobachtung des Sachfacherwerbs über längere Sequenzen hinweg; identische Tests in Übersetzung) in Fächern wie Geschichte oder Physik könnte hier Klärung bringen. Erste einschlägige Pilotstudien in den Kantonen Bern und Baselland kommen – allerdings für die Sekundarstufe I – zum Ergebnis, dass der Immersionsunterricht weder negative noch positive Auswirkungen auf den Wissenserwerb hat. Dass es bei der Informationsaufnahme in einer schwachen Sprache gelegentlich zu einem gewissen Verlust an Nuancen kommt, ist zwar wahrscheinlich, im einzelnen aber nur schwer nachweisbar. Generelle Abwertungen dieser Unterrichtsform (in der Art von „Geschichte light“) sind indes nicht gerechtfertigt. Dieser wichtige Fragenkomplex bedarf aber weiterer Klärung; die hier für die Sekundarstufe II bestehende Forschungslücke könnte allerdings nur durch eine enge Zusammenarbeit von Fremdsprachen- und Sachfachspezialisten geschlossen werden.

## **9. Perspektiven und Empfehlungen**

Immersionsunterricht gehört heute an vielen Schweizer Gymnasien zum Alltag, und man kann sagen, er „funktioniert“. Wie an den meisten Orten wurde auch an den beiden von uns untersuchten Schulen dessen Einführung nicht systematisch von langer Hand geplant, sondern ist dank der – mehr oder weniger zufällig vorhandenen – Kompetenzen, insbesondere auch der Sprachkompetenzen einzelner Lehrkräfte sowie deren Bereitschaft, für ein Experiment Mehrarbeit in Kauf zu nehmen, zustande gekommen. Für eine langfristige Verankerung dürfte dies allerdings nicht genügen. Auch wenn mit gegenwärtig etwa zehn Prozent einer Jahrgangskohorte der Höhepunkt auf der Gymnasialstufe wohl noch nicht ganz erreicht ist, so dürfte diese Unterrichtsform in den nächsten Jahren doch nicht mehr sehr stark zulegen, dies allein schon deshalb, weil kaum genügend entsprechend ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Wir wollen abschliessend in der gebotenen Kürze einige Perspektiven aufzeigen und gleichzeitig Empfehlungen formulieren, die aus unseren Beobachtungen und Erfahrungen sowohl aus dem gesamtschweizerischen Überblick als auch aus der ethnographischen Fallstudie herausgewachsen sind. Die folgenden 20 Empfehlungen betreffen zum einen die Schülerinnen und Schüler und deren Lehrkräfte, zum andern aber vor allem die Bildungsverantwortlichen aller Stufen.

### **SchülerInnen**

- Die Teilnahme an einem Immersionsprogramm am Gymnasium sollte auch in Zukunft freiwillig bleiben, und zwar nicht nur für die beteiligten Schulen und Lehrkräfte, sondern auch und vor allem für die SchülerInnen.
- Gemäss den Ergebnissen unserer Untersuchung ist ein bilingualer Ausbildungsgang vor allem am Anfang mit viel Mehrarbeit verbunden. Dieser Umstand sollte den künftigen AbsolventInnen vorgängig klar kommuniziert werden.
- Das Gymnasium ist keine Sprachschule, und der bilinguale Sachfachunterricht fördert nicht primär die kommunikativen Handlungskompetenzen. Da der Vermerk „zweisprachige Maturität“ nicht einem bestimmten Kompetenzniveau zugeordnet werden kann, sollten die Maturanden dazu angehalten werden, sich ihre praktischen Sprachkennt-

nisse durch eine anerkannte Aussenzertifizierung (*University of Cambridge, Goethe-Institut, Alliance Française*) bescheinigen zu lassen. Dabei stellt die Niveaustufe B2, für stärkere Schüler aber auch C1 eine realistische Zielvorgabe dar.

## **Lehrkräfte**

- Immersionsunterricht steht und fällt mit der Qualität der beteiligten Lehrkräfte. Lehrpersonen, die sowohl in ihrem Sachfach als auch in der Immersionssprache über hervorragende Kompetenzen verfügen, sind nicht leicht zu finden. Man sollte hier deshalb in Zukunft weniger auf Naturwüchsigkeit setzen, sondern eine gezielte Nachwuchsplanung betreiben. Den künftigen Immersionsunterrichtenden mit noch ungenügender Sprachbeherrschung sollten grosszügige Bedingungen für eine entsprechende Nachqualifizierung gewährt werden.
- Den neu eintretenden Immersionslehrern sollte während der ersten Jahre eine Stundenentlastung gewährt werden (zum Beispiel zwei Wochenstunden während drei Jahren). Während dieser Einführungsphase sollte ihnen überdies eine erfahrene Mentorin oder ein erfahrener Mentor zur Seite gestellt werden.
- Den schon im Dienst stehenden Immersionslehrpersonen sind grosszügig Möglichkeiten für die (fachliche und sprachliche) Weiterbildung in Form von punktuellen Veranstaltungen oder Freisemestern einzuräumen. Insbesondere für Lehrpersonen, für welche die Immersionssprache nicht die Muttersprache ist, ist eine periodische Auffrischung der Sprachkenntnisse im Sprachgebiet nötig. Nur durch einen möglichst spontanen und authentischen Sprachgebrauch können sie ihre sprachliche Vorbildfunktion glaubwürdig ausüben und einen lebendigen, nicht nur lehrerzentrierten Unterricht gestalten, in dem auch Platz für Improvisation ist.
- Jedes Gymnasium, an dem Immersionsunterricht praktiziert wird, bezeichnet eine für dieses Programm verantwortliche Person, die im Auftrag der Schulleitung alle damit verbundenen Aktivitäten plant und koordiniert.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Immersionsunterrichtenden und den Fremdsprachenlehrern der betreffenden Immersionssprache sollte verstärkt und institutionalisiert werden. Bei einer dauerhaften Verankerung des Immersionsunterrichts sollte dabei aber weniger als bisher auf den Idealismus der beteiligten Lehrpersonen gesetzt werden.

## **Bildungsbehörden und Schulleitungen**

- Das Etikett „zweisprachige Maturität“ deckt gegenwärtig höchst unterschiedliche Realitäten und Schlussresultate ab; so unterscheidet sich etwa die Gesamtzahl der Immersionsstunden von Kanton zu Kanton um das Doppelte, ja Dreifache. Auch wenn Diversität an sich nichts Schlechtes ist, so ist es hier wohl doch angezeigt, die Rahmenbedingungen zu präzisieren und die grosse Vielfalt zu reduzieren. Nur durch eine Verbesserung der „Lesbarkeit“ für die Abnehmerseite (Universitäten, Arbeitswelt) kann dieser Vermerk im Maturitätszeugnis zu einem anerkannten Label werden.

- Die Aufnahme- und Selektionskriterien für diesen Ausbildungsgang sollten neu überdacht und schweizweit stärker vereinheitlicht werden.
- Ganz generell sollten die Vorgaben des Bundes und der Kantone im Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR, Art. 18) und insbesondere die Ausführungsbestimmungen in der entsprechenden Verordnung überarbeitet und an die seit der Einführung im Jahre 1995 veränderten Gegebenheiten angepasst werden.
- Die zuständigen Behörden sollten (pro Sprachregion oder schweizweit koordiniert) Richtlinien für die Anstellung von Immersionslehrkräften erlassen, welche Mindestanforderungen für deren Sprachbeherrschungsgrad enthalten und Wege zu dessen Erreichung und Zertifizierung aufzeigen.
- Bund und Kantone sollten gemeinsam ein Observatorium „Zweisprachige Maturität“ ins Leben rufen. Dieses könnte etwa der EDK und dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF unterstellt werden und würde den Schweizer Gymnasien für alle Fragen im Zusammenhang mit diesem Ausbildungsgang als Beratungs- und Dienstleistungsstelle zur Verfügung stehen (Information, Dokumentation, Veranstaltungen, Weiterbildung, Evaluation, Forschung usw.). Dieses Observatorium sollte zum Dreh- und Angelpunkt für den zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe II werden und damit auf gesamtschweizerischer Ebene eine Rolle erfüllen, wie sie in regional begrenzterem Rahmen gegenwärtig in verdienstvoller Weise von der „Fachstelle Fremdsprachen“ des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich wahrgenommen wird.
- Es ist zu prüfen, in welcher Form sich die insgesamt positiven Erfahrungen mit dem zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe II auch auf andere Schulstufen übertragen lassen (Berufsschulen, Sekundarstufe I, aber auch Primarstufe) bzw. wie diese dem nichtimmersiven Fremdsprachenunterricht generell neue Impulse vermitteln können.
- Um in Zukunft über genügend Immersionslehrkräfte zu verfügen, sollten die Universitäten durch entsprechende reglementarische Anpassungen die Schaffung von „unkonventionellen“, auch fakultätsübergreifenden Studienprofilen (Fächerkombinationen wie Biologie und Englisch, Mathematik und Französisch usw.) ermöglichen.
- Wenn Immersionsprogramme der Förderung begabter und leistungswilliger Schüler dienen sollen, dann kann dies nicht völlig kostenneutral erfolgen. Die Bildungsverantwortlichen aller Stufen sollten deshalb die für eine definitive Verankerung nötigen zusätzlichen Finanzmittel vorsehen (Stundenentlastungen, Weiterbildung, Freisemester usw.). Neben den rezeptiven sollten in Zukunft auch die produktiven Fertigkeiten stärker von dieser Unterrichtsform profitieren; dieses Ziel dürfte jedoch nur durch eine spürbare Reduktion der Schülerzahl in den BIL-Klassen erreichbar sein.
- Durch schriftliche oder mündliche Befragungen sollte in den nächsten Jahren, wo nach einer längeren Experimentierphase diese bildungspolitische Innovation in stabilere Strukturen überführt werden dürfte, die nachträgliche Einschätzung durch die ehemaligen Absolventen eingeholt werden. Dies würde erlauben, die Ausbildungs-

gänge noch gezielter auf die Bedürfnisse des späteren Studiums und der anschließenden Berufspraxis auszurichten.

- Für die Produktion eigener Lehrmittel für den Immersionsunterricht ist der Markt für private Anbieter zu klein. Eine Zentralstelle sollte alle diesbezüglichen Bedürfnisse koordinieren und Aufträge zur Erstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial erteilen und subventionieren. Lehrkräften, die in offiziellem Auftrag Unterrichtsmaterialien für immersiven Unterricht herstellen, sind temporäre Stundenentlastungen zu gewähren.
- Die Schulleitungen sollten verstärkt darauf achten, interessierte Eltern und Schüler umfassend und objektiv über Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der zweisprachigen Maturität zu informieren. Dabei sollten die öffentlichen Schulen eine gewisse Zurückhaltung üben und ihr Marketing nicht an demjenigen von Privatschulen orientieren.
- Es sollte auf gesamtschweizerischer Ebene eine Grundsatzdiskussion über die Rolle der Landessprachen auf der Sekundarstufe II und speziell am Gymnasium in Gang gesetzt werden. Die vor allem in der Deutschschweiz sich verstärkende Tendenz, nur noch Englisch als Immersionssprache anzubieten, sollte von den Bildungspolitikern zur Kenntnis genommen und auf allfällige unerwünschte Langzeitfolgen hin analysiert werden, was die gegenseitige Verständigung der zukünftigen Eliten der Schweiz betrifft. Immersiver Unterricht entwickelt in erster Linie die Verstehenskompetenz, also genau jene Fertigkeit, die gemäss dem sogenannten Schweizer Modell („Jeder spricht seine eigene Sprache und setzt voraus, dass seine anderssprachigen Partner ihn verstehen“) in zahlreichen gesamtschweizerischen Organismen, Kommissionen und Betrieben – nicht zuletzt im Bundesparlament – benötigt wird.

Neuchâtel, 29. Dezember 2008

An diesem Projekt haben mitgearbeitet: Daniel Elmiger, Anton Näf, Natacha Reynaud Oudot, Gabriela Steffen und Nicole Widmer.