

# Rollen der Lehrkräfte im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL):

Eine qualitative Analyse der Sicht von Schweizer Lehrpersonen  
und Experten

## Masterarbeit

Verfasserin:  
Alsu Garaeva  
Konkordiastrasse 32  
9000 St.Gallen

eingereicht am 7. September 2015

Betreuung:  
Prof. Dr. Lukas Bleichenbacher  
Fachwissenschaft Englisch

Co-Betreuung:  
Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat  
Fachdidaktik Sprachen

## **Abstract**

Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des bilingualen Unterrichts stellt komplexe Herausforderungen an die Lehrpersonen. Sie müssen nicht nur in der Lage sein, bestimmte Inhalte aus ihren Fächern in einer zweiten Schulsprache zu vermitteln, sondern auch die aktuellen methodischen Ansätze aus der Fremdsprachendidaktik im Unterricht einzusetzen.

Mittels eines Leitfadenterviews wurden fünf Expert/innen und sieben Lehrpersonen befragt, welche den bilingualen Unterricht auf Sekundarstufe I und Sekundarstufe II erteilen bzw. begleiten und/oder evaluieren.

Bei der Planung der bilingualen Stunden stellt nach den befragten Experten der aktuelle Lehrplan den Ausgangspunkt dar. In der Praxis werden oft nur die fachspezifischen Ziele formuliert, wobei die sprachlichen Mittel geplant werden und automatisch hineinkommen. Es wird aus den Antworten ersichtlich, dass die Sprachförderung zwar nicht im Zentrum der Methodologie des bilingualen Lernens steht, die Sprache jedoch ein „Transportmittel“ und eine Voraussetzung zur Aneignung des Inhalts ist. Fast alle Befragten sind der Meinung, dass im bilingualen Unterricht (CLIL) nur der Inhalt beurteilt wird und nicht die Sprache. Die Antworten auf die Fragen zeigen, dass die Lehrpersonen sowohl den Erwerb von konzeptuellen wissenschaftlichen Begriffen (CALP), als auch die Aneignung des Alltagswortschatzes und der Klassensprache (BICS) als wichtig erachten. Die Mehrheit der Lehrpersonen bearbeitet die Begriffe in zwei Sprachen, um die Verständnissicherung und die Begriffsklärung zu unterstützen. Die häufigsten Herausforderungen bei der Anpassung der authentischen Quellen aus der Sicht der Lehrpersonen und Experten sind die Entscheidungen darüber, a) wie viel man anpassen sollte, damit die Quellen möglichst „authentisch“ bleiben, b) die Sprachkompetenz der Lehrperson, die ihr nicht immer erlaubt, Sprachstrategien und *Scaffolding*-Techniken effizient einzusetzen, c) die Heterogenität der Lernenden, d) der Zeitfaktor. Ein Teil der befragten Lehrpersonen hat sehr positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit bei der Planung gemacht. Die Antworten der Befragten zeigen, dass eine Austauschplattform für alle bili-Lehrkräfte auf der Sekundarstufe I wünschenswert ist.

## **Danksagung**

Mein Dank gilt in erster Linie meinem Betreuer, Herrn Lukas Bleichenbacher, und meiner Co-Betreuerin, Frau Mirjam Egli Cuenat, die mich in vielen Gesprächen auf neue Ideen brachten bzw. halfen, meine Gedanken zu strukturieren und zu formulieren. Ich danke Ihnen für Ihre kompetente Betreuung und für den nötigen Freiraum, den sie mir für meine Arbeit gewährten.

Danken möchte ich auch den Lehrpersonen und Experten, welche sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Ohne ihren Einsatz und ihre Begeisterung wäre diese Masterarbeit nicht zustande gekommen.

Im Weiteren danke ich meinen Freunden, Kollegen und Familie, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
1.1 Thema .....	5
1.2 Ziele und Gegenstand der Arbeit.....	6
1.3 Fragestellungen.....	8
2. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit.....	9
2.1 Gesellschaftliche (kollektive) Zweisprachigkeit.....	9
2.2 Individuelle Zweisprachigkeit.....	10
2.3 Faktoren der Zwei- und Mehrsprachigkeit.....	11
2.4 Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit in der Schweiz.....	13
3. Modelle und Ergebnisse der Lehrer-/Lernerforschung.....	16
3.1 Modelle des bilingualen Unterrichts.....	16
3.2 Immersion.....	17
3.3 CLIL.....	18
3.4 Lernerforschung im bilingualen Unterricht.....	21
3.5. Zugewinn im bilingualen Unterricht .....	22
3.6 Lehrerforschung im bilingualen Unterricht.....	25
3.7 Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) in der Schweiz.....	26
4. Methodik .....	29
4.1 Das Konzept von „4 C's“ und CLIL-Matrix .....	29
4.2. Input und Wechsel der Darstellungsformen .....	31
4.3 Scaffolding.....	31
4.4 Code-switching und die Rolle der Schulsprache .....	33
4.5 Interaktion und Meaning Negotiation .....	34
4.6 BICS und CALP.....	35
5. Lehrerrollen im Bilingualen Sachfachunterricht .....	36
5.1 Lehrerrollen .....	36
5.2 Anforderungen an die bilingual unterrichtenden Lehrpersonen.....	37
5.3 Lehrerrollen und professionelle Kompetenzen der bilingualen Lehrkräfte.....	38
5.3.1 Lehrperson als Planer .....	38
5.3.2 Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner .....	40
5.3.3 Lehrperson als Sachfachlehrperson.....	41
5.3.4 Lehrperson als Sprachlehrperson .....	42

5.3.5 Lehrperson als Beurteilender .....	43
5.3.6 Lehrperson als Kollege und Lernende .....	43
6. Erklärung der methodischen Vorgehensweise .....	45
6.1 Experte und Lehrperson .....	45
6.2 Leitfadeninterviews mit Experten und Lehrpersonen.....	46
6.3 Qualitative Inhaltsanalyse.....	47
6.4 Sammelthemen .....	48
7. Auswertung.....	50
7.1 Sammelthema 1 Lehrperson als Planer .....	50
7.2 Sammelthema 2 Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner .....	55
7.3 Sammelthema 3 Lehrperson als Sachfachspezialist .....	62
7.4 Sammelthema 4 Lehrperson als Sprachlehrperson .....	70
7.5 Sammelthema 5 Lehrperson als Beurteilender .....	82
7.6 Sammelthema 6 Lehrperson als Lernender .....	88
7.7 Sammelthema 7 Lehrperson als Kollege und Teampartner .....	96
7.8 Sammelthema 8 Bilingualer Unterricht und Austauschplattform in der Schweiz .....	102
8 Schlussfazit .....	110
9 Literaturverzeichnis .....	120
10 Abbildungsverzeichnis.....	129
11 Tabellenverzeichnis .....	129
12 Anhang .....	130
Anhang 1 Klassifikation der bilingualen Unterrichtsformen .....	130
Anhang 2 Rahmenbedingungen/Ressourcen als Grundlage .....	132
Anhang 3 Projekte und Evaluationen in der Schweiz.....	134
Anhang 4 Interviewleitfaden Lehrpersonen .....	135
Anhang 5 Interviewleitfaden Experten.....	138
Anhang 6 Karikaturen.....	140
Anhang 7 Vereinbarung zwischen bili-Lehrkraft und Fremdsprachenlehrperson	141
Anhang 8: Arbeitsblätter Geographie .....	142
Anhang 9 Informationspolitik im Projekt „BuGaLu“.....	144
Anhang 10 Experten.....	146

## 1. Einleitung

Seit 20 Jahren steigt ständig das Interesse am bilingualen Sachfachunterricht und CLIL (Content and Language Integrated Learning) in Nordamerika und Europa. Bilinguale Unterrichtsformen sind nicht nur zum festen Bestandteil der Schulsysteme in verschiedenen europäischen Ländern geworden, sondern stellen ein neues pädagogisches Konzept mit einem eigenen Forschungsobjekt dar (Stohler & Kiss 2009).

Die Definition des CLIL-Konzepts nach Coyle, Hood und Marsh lautet:

„Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both context and of language“ (Coyle et al 2010, S. 1).

Im Gegensatz zu seiner französischen Version „EMILE“ (l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) gibt es im deutschsprachigen Raum kein ähnlich verbreitetes deutsches Äquivalent des Begriffes „CLIL“. Während seine deutsche Übersetzung „Integriertes Lernen von Inhalten und Sprache“ nur selten anzutreffen ist, wird „CLIL“ oft entweder nicht übersetzt und/oder in Zusammenhang mit dem Begriff „Bilingualer Sachfachunterricht“ angewandt. Unter bilinguaem Unterricht versteht man den „Unterricht, in dem ein Sachfach wie Geschichte oder Mathematik in einer Fremdsprache unterrichtet wird“. (Hutterli et al. 2008, S. 191).

Wie die Definitionen zeigen, handelt es sich sowohl im bilingualen Unterricht als auch im CLIL um einen Sachfachunterricht, der in einer zusätzlichen Sprache (keine Erstsprache) vermittelt wird. Dabei wird im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) der Fokus gleichzeitig auf den Inhalt und die Sprache gesetzt, während dieser im bilingualen Unterricht nur auf dem Inhalt liegt, sodass die sprachlichen Aspekte im Unterricht weniger Platz einnehmen. (s. 3.3). In beiden Fällen handelt es sich um bilinguale Unterrichtsmodelle, die im Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit ausführlich diskutiert werden.

Die Umsetzung der bilingualen Unterrichtsformen ist in den europäischen Schulsystemen von verschiedenen Faktoren abhängig. Ein wichtiger Grund für die Verbreitung des Ansatzes ist die Sprachenpolitik der EU-Kommission, die den Schwerpunkt auf die Sprachenvielfalt und die individuelle Mehrsprachigkeit legt (Wolff 2013). Zu den wichtigen politischen Zielen des Aktionsplans für das

Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt („Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006“) zählen sowohl der frühe Beginn des Fremdsprachenlernens als auch die Förderung der Erstsprache (Primarstufe), die Beherrschung der kommunikativen Fähigkeiten, die Förderung von interkulturellen Kompetenzen und die Befähigung zum autonomen Spracherwerb. (Hutterli et al. 2008).

Auch in der Schweiz ist das Interesse am bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) mit den sprachpolitischen Impulsen verbunden: „In der viersprachigen Schweiz ist der politische Wille, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, unbestritten“. (Bürgi 2009, S. 187). Die gemeinsame Strategie für den Sprachunterricht, die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -Direktoren (EDK) 2004 verabschiedet wurde, setzt das frühe Sprachenlernen und die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund. Ein immersiver Sprach- und Sachunterricht wird als ein Mittel zum Fremdspracherwerb und zur Förderung der Fremdsprachenpraxis anerkannt. (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani 2010).

In Schweizerischen Volksschulen, Gymnasien und Berufsschulen werden die innovativen Modelle des Fremdsprachenunterrichts (wie z. B. CLIL) seit den 1990er Jahren implementiert, vor allem an der germanisch-romanischen Sprachgrenze (Bürgi 2009, S. 187). Es wurden einzelne Projekte zum zweisprachigen Unterricht Französisch-Deutsch auf der Sekundarstufe I durchgeführt: Eriksson et al. (1998), Stern et al. (1999), Eriksson et al. (2000), Brohy (2012). Inzwischen bieten 70 Gymnasien in der Schweiz bilinguale Programme an (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010). Obwohl zahlreiche bilinguale Projekte vorliegen, die in verschiedenen Kantonen und auf verschiedenen Stufen mit Erfolg eingesetzt werden, konnte dieser Ansatz (mit Ausnahme mehrsprachiger Regionen) bisher nur auf der gymnasialen Stufe eine Verbreitung finden. (Le Pape Racine o.J.).

## 1.1 Thema

Das Thema der vorliegenden Masterarbeit lautet „Rollen der Lehrkräfte im Bilingualen Sachfachunterricht (CLIL): Eine Qualitative Analyse der Sicht von Schweizer Lehrpersonen und Experten“. Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des bilingualen Unterrichts stellt komplexe Herausforderungen an die Lehrpersonen. Sie müssen nicht nur in der Lage sein, bestimmte Inhalte aus ihren

Fächern in einer Fremdsprache zu vermitteln, sondern auch die aktuellen methodischen Ansätze aus der Fremdsprachendidaktik und Didaktik des bilingualen Unterrichts im Unterricht einzusetzen.

Die Novität der Arbeit besteht darin, dass der Fokus auf die Lehrpersonen gesetzt wird. Zurzeit gibt es zahlreiche Studien, die die Methodologie des CLIL-Konzepts und die Lernerforschung im bilingualen Unterricht untersuchen. Dabei wird der Bereich der Lehrerforschung im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) oft vernachlässigt: „Wenngleich die Annahme als gesichert gilt, dass die Lehrkraft mit ihrem Einstellungen und alltagstheoretischen Annahmen einen zentralen Einflussfaktor im unterrichtlichen Geschehen und dessen Planung sowie in der institutionellen Entwicklung darstellt, liegen bisher vergleichsweise wenige Arbeiten vor, die sich explizit mit den Lehrkräften im Bilingualen Unterricht beschäftigen.“ (Viebrock 2009, S. 222).

Die Bedeutung der Rolle der Lehrperson für schulische Leistungen wurde in den letzten Jahren aktiv erforscht (s. z.B. das schwedische Schulexperiment (Johansson 2011), John Hattie (2009) „Visible Learning“, Muijs & Reynolds (2000) „Effective Teaching: evidence and practice“). Mit Bezug auf die Ergebnisse seiner Studie stellt Hattie (2009) die bisher anerkannte Rolle der Lehrperson als einen helfenden Begleiter in Frage. Seine Forschung zeigt, dass die aktive Rolle der Lehrperson eine unabdingbare Voraussetzung für den guten Unterricht ist (Steffens & Höfer 2012: 18). Hattie stellt fest, dass die hohen schulischen Leistungen nicht auf die strukturellen Massnahmen oder die einzelnen Schulen zurückzuführen sind, sondern in erster Linie auf das Lehrerhandeln: „What teachers do matters“ (ebd. 7).

## 1.2 Ziele und Gegenstand der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird ein Versuch unternommen, die Rollen der CLIL-Lehrkräfte in der Implementierung des CLIL-Ansatzes im bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe I in der Schweiz zu erforschen und zu zeigen, welche Aspekte der Lehrerrollen und die damit verbundenen professionellen Kompetenzen das Umsetzen der methodologischen Grundlagen des CLIL-Konzepts ermöglichen. Dazu werden zunächst die CLIL-Lehrpersonen und CLIL-ExpertInnen befragt und anschliessend die Interviews analysiert.

Es wird der Versuch unternommen, das Lehrerhandeln und die professionellen Kompetenzen der Lehrenden, die den zweisprachigen Unterricht erteilen, mit Bezug

auf die allgemein akzeptierten methodologischen Grundprinzipien des CLIL-Unterrichts zu analysieren. Die Lehrerkompetenzen werden nicht getrennt betrachtet, sondern in Zusammenhang miteinander. Um dies zu ermöglichen, wurden alle relevanten Kompetenzen zuerst in die unten ausgeführten Lehrerrollen aufgeteilt, die sich aus den theoretischen Vorüberlegungen herauskristallisiert haben. Als Inspirationsquelle für die unten ausgeführte Zusammenfassung dienten die Klassifikation von Carmel Mary Coonan (Coonan, o.J.), das Europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften (Europarat o.J.) und *The CLIL Teacher's Competence Grid* (Bertaux et al. 2010):

- 1) Lehrperson als Planer
- 2) Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner
- 3) Lehrperson als Sprachlehrperson
- 4) Lehrperson als Sachfachspezialist
- 5) Lehrperson als Beurteilende
- 6) Lehrperson als Kollege und Teampartner
- 7) Lehrperson als Lernende
- 8) Bilingualer Unterricht in der Schweiz und Austauschplattform

Die individuellen Unterrichtsstile, die subjektiven Theorien<sup>1</sup> und die professionellen Erfahrungen der Lehrpersonen werden untersucht, um herauszufinden, welche Herausforderungen und Chancen das Umsetzen der bilingualen Unterrichtsformen in Schweizer Schulen auf der Sekundarstufe I aus der Sicht der Lehrpersonen und Experten darstellt.

Gymnasiale Lehrpersonen nehmen jedes Jahr an der Schweizerischen Immersionstagung teil. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist, mithilfe von Interviews mit Lehrpersonen und Experten zu untersuchen, ob der Bedarf einer ähnlichen Austauschplattform auf der Sekundarstufe I besteht.

Eine der grössten Herausforderungen stellt ausserdem die Weiterbildung der Lehrpersonen dar, denn es gibt zurzeit in der Schweiz kein einheitliches Konzept der Lehrerfortbildung im Bereich bilingualer/immersiver Unterricht. Laut dem LCH müssen alle Weiterbildungsangebote bei Bedarf individuell organisiert und an konkrete Stufe und Fächerprofile angepasst werden (Hohn, 2011). In dieser Hinsicht

---

<sup>1</sup> „Experiential knowledge that is highly subjective, but at the same time connected through cause-and-effect relations“. (Breidbach & Viebrock 2012, S. 12).



ist es besonders wichtig, dass die Lehrpersonen eine Möglichkeit haben, über eigene Erfahrungen mit bilingualem Sachfachunterricht (CLIL) zu reflektieren und gesammelte Praktiken, Methoden und Strategien in diesem Bereich mit Kollegen und Interessenten zu teilen.

### 1.3 Fragestellungen

Die Fragestellungen beziehen sich auf die Lehrpersonen und die Experten, die sich mit dem Thema „Bilinguale Unterrichtsmodelle“ explizit befasst haben.

#### **Lehrpersonen:**

- Welche Aufgaben, Kompetenzen, Herausforderungen und Chancen verbinden die Lehrkräfte mit verschiedenen Lehrerrollen, die für die Vorbereitung und Durchführung des bilingualen Unterrichts relevant sind?
- Welche Erfahrungen haben die Lehrpersonen mit diesen Lehrerrollen gemacht?

#### **Experten:**

- Welche Lehrerkompetenzen/Aufgaben ordnen die Experten im Bereich „Bilingualer Unterricht“ den verschiedenen Lehrerrollen im bilingualen Unterricht zu?
- Wie werden die Lehrerrollen im bilingualen Unterricht von den schweizerischen Experten definiert?

## 2. Bilingualismus und Mehrsprachigkeit

### 2.1 Gesellschaftliche (kollektive) Zweisprachigkeit

Bevor man über verschiedene Dimensionen des Bilingualismus nachdenkt, sollte der erste grundlegende Unterschied zwischen einem individuellen Bilingualismus und einem gesellschaftlichen bzw. kollektiven Bilingualismus erläutert werden. So schreibt Baker in seinem Buch „Foundations of Bilingual Education and Bilingualism“: „The first distinction is therefore between bilingualism (and multilingualism) as an individual possession and as a group possession“. (Baker 2010, S.2). Dementsprechend kann der *Bilingualismus* oder die *Zweisprachigkeit* wie folgend definiert werden:

- 1) „Eine spezielle Form der Sprachbeherrschung eines Individuums“ (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008, S.19)
- 2) „Die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Trim et al. 2001, S. 17).

Während die erste Definition mit dem Begriff des „individuellen Bilingualismus“ verbunden ist („individual bilingualism“ nach Baker (2010), drückt die zweite die „kollektive und gesellschaftliche Zweisprachigkeit“ aus („societal bilingualism“, ibd).

Lüdi (2007) beschreibt die vier Dimensionen der Zweisprachigkeit: den individuellen Bilingualismus, den sozialen Bilingualismus, den territorialen Bilingualismus und den institutionellen Bilingualismus. (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008, S.19).

Der territoriale Bilingualismus ist „die regionale Koexistenz zweier Sprachen“, z.B. in Freiburg/Fribourg, Schweiz, wird sowohl Deutsch, als auch Französisch gesprochen. (ibd., S.19). Der institutionelle Bilingualismus ist ein typisches Merkmal der Organisationen, die zwei Sprachen benutzen. (ibd., S.19). Diese Form von Bilingualismus kann z.B. den Sprachgebrauch in der Verwaltung und im öffentlichen Bildungssektor beeinflussen. (Altermatt 2005, S. 63). Die soziale Zweisprachigkeit ist mit sozialen Kontexten und Rollen verbunden (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008, S.19); z.B. in der vielsprachigen Schweiz ist nicht selten, dass Deutsch an der Hochschule und mit Kollegen und Französisch im Familienkreis gesprochen werden. Die institutionelle Zweisprachigkeit kann eine individuelle Zweisprachigkeit initiieren bzw. fördern. Wer eine Fremdsprache aktiv beruflich oder im Studium verwenden muss, fördert gleichzeitig eigene Sprachkompetenzen. Bestimmte Formen der institutionellen Zweisprachigkeit können die Entwicklung der individuellen

Mehrsprachigkeit im gewissen Masse beeinträchtigen. Christine Le Pape Racine beschreibt die Situation in der Schweizer Stadt Biel, wo alle Dokumente auf Deutsch und Französisch erstellt werden, was die Notwendigkeit der sicheren Beherrschung beider Sprachen in Frage stellt. (Le Pape Racine 2000, S. 18).

## 2.2 Individuelle Zweisprachigkeit

Die individuelle Zweisprachigkeit wurde in den letzten 30 Jahren vor allem im Zusammenhang mit der zweisprachigen Erziehung erforscht, weil die Analysen aus diesem Bereich mit „dogmatisch gefassten, kaum datenbasierten Vorurteilen zur Schädlichkeit zweisprachiger Erziehung aufräumten“. (Königs 2013, S. 33). Lüdi fasst die verbreiteten Vorurteile zusammen:

„- qu'il est "normal" d'être unilingue et que le bi-, voire plurilinguisme est une exception;

- que le bilinguisme risque de nuire cognitivement aux enfants, voire au minimum d'affecter leur maîtrise de la langue dominante [...]
- que les bilingues ne sont pas "entièrement de chez nous" et qu'ils représentent, d'une certaine manière, une menace pour l'intégrité culturelle et linguistique d'une "nation", pour ainsi dire naturellement unilingue." (Lüdi 1995, S. 29).

Zwei Sprachen gleichzeitig sprechen zu können wird heute nicht mehr als ein Hindernis zur perfekten Beherrschung beider Sprachen oder eine unnötige Überforderung angesehen (Le Pape Racine 2000), sondern als eine Kompetenz, die kognitive, akademische und finanzielle Vorteile birgt.

Was genau macht eine Person bilingual? Ist jemand nur dann zweisprachig, wenn er beide Sprachen gleich gut beherrscht? Wie oft, nach welchen Kriterien und in welchen Situationen werden die verschiedenen Sprachen benutzt? Eine gründliche Auseinandersetzung mit solchen Fragen hilft, den Begriff „Zweisprachigkeit“ zu definieren.

Grundsätzlich gibt es zwei Positionen, die sich punkto Sprachbeherrschung unterscheiden. Die erste Definition lautet: „Zweisprachigkeit liegt dann vor, wenn man sich in allen Situationen mit der gleich hohen Kompetenz eines Muttersprachlers intentionsadäquat und situationsangemessen in beiden Sprachen praktisch fehlerfrei bewegen kann.“ (Königs 2013, S.33). Die Vorstellung über eine „ideale“ Beherrschung zweier Sprachen beeinflusst noch immer unsere Wahrnehmung des

individuellen Bilingualismus. (Hutterli, Stotz & Zappatore 2008, S.105). Laut der Definition von Bloomfield ist der Bilingualismus "native-like control of two languages" und etabliert sich in den Situationen, wo der Zweitspracherwerb keinen negativen Einfluss auf die Beherrschung der ersten Sprache ausübt. (Bloomfield 1933, S. 55-56). Diese Definition lässt sich mit verschiedenen Argumenten in Frage stellen. Erstens kann die muttersprachliche Kompetenz nicht per se als perfekte Sprachbeherrschung betrachtet werden, sondern sie stellt ein vielseitiges und komplexes Phänomen dar. So schreibt Le Pape Racine, dass sehr viele monolinguale Menschen nur über niedrige sprachliche Kompetenzen in ihrer Muttersprache verfügen. (Le Pape Racine 2000, S. 17). Zweitens verläuft die Entwicklung von Sprachkompetenzen oder sprachlichen Aktivitäten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) selbst im Kindesalter ungleichmässig. Somit schliesst diese Definition automatisch viele Gruppen von Menschen aus, die als zweisprachig bezeichnet werden könnten, wie z.B. diejenigen, die eine Sprache fließend sprechen, jedoch aus verschiedenen Gründen nicht schreiben oder lesen können. Laut der zweiten Position wird der Bilingualismus nicht im Zusammenhang mit Kompetenzgrad oder Kenntnisstand definiert, sondern als eine Fähigkeit, zwei Sprachen anwenden zu können. (ebd., S.235; Hutterli et al. 2008, S.191). Diese Definition gilt als „realistisch“, da nur 5% aller Menschen in der Lage sind, zwei Sprachen „in allen Situationen gleichermassen kompetent“ anzuwenden (Cook 1995 in Hutterli et al. 2008, S. 106).

### 2.3 Faktoren der Zwei- und Mehrsprachigkeit

Für die Analyse der individuellen Zweisprachigkeit werden häufig folgende Kriterien in Betracht gezogen: Kompetenz, Sprachgebrauch, Alter, Kultur, Entwicklung, Bedingungen des Spracherwerbs, etc. (Grosjean 1982, Baker 2006).

#### 1. Kompetenz:

##### *Symmetrische und asymmetrische Zwei- und Mehrsprachigkeit<sup>2</sup>*

Es wird grundsätzlich zwischen der symmetrischen und der asymmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeit unterschieden. (Hutterli et al. 2008, S. 106). Die Zwei- oder Mehrsprachigen, die über gleich hohe Kompetenzen in beiden Sprachen verfügen, sind nur selten anzutreffen. (Grosjean 1982, S. 235). In der Regel etabliert sich bei solchen Individuen eine bestimmte Sprache als eine dominante Sprache. (Baker

---

<sup>2</sup> Mehrsprachigkeit – "Fähigkeit, mehr als zwei Sprachen zu verwenden." (Hutterli et al. 2008, S. 199).

2006, S. 4). Diese Entwicklung wird als asymmetrische (Hutterli et al. 2008, S. 106) oder dominante bzw. neutrale Mehrsprachigkeit (Portmann-Tselikas 1998, S. 36) bezeichnet. Sie ist typisch für „Individuen, die Kenntnisse in zwei oder mehreren Sprachen haben, bezogen auf die verschiedenen Kommunikationskontexte, aber unterschiedliche Kompetenzen in den einzelnen Sprachen aufweisen.“ (Hutterli et al. 2008, S. 106).

### *Rezeptive und produktive Zwei- oder Mehrsprachigkeit*

Auch im Bereich der rezeptiven und produktiven Sprachaktivitäten lassen sich oft unterschiedliche Tendenzen aufweisen. Einige Zwei- und Mehrsprachige nutzen eine bestimmte Sprache aktiv fürs Sprechen und Schreiben und fördern damit ihre produktive Sprachkompetenzen (Baker 2006, S. 3). Dies hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von produktiver Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Die rezeptive Zwei- oder Mehrsprachigkeit setzt die bewusste Beschränkung auf das Hör- und Leseverstehen voraus. (Hutterli et al. 2008, S. 106).

## 2. Sprachgebrauch

### *Funktionale Zwei- und Mehrsprachigkeit*

Der Sprachgebrauch wird von Bereichen geprägt, in denen eine Sprache zur Anwendung kommt („domains where each language is acquired and used“) (Baker 2006, S. 3). Die Bedeutung dieses Faktors für den Spracherwerb ist im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben: „Sprachliche Aktivitäten finden in Lebensbereichen (in der Linguistik oft: Domänen) statt und erhalten durch sie ihren Kontext“. (Europarat 2001, S. 26). Dabei werden folgende Bereiche definiert: der öffentliche Bereich (Kommunikation in Geschäften, mit Behörden, Medienkonsum, etc.), der private Bereich (Familie und Beziehungen, soziale Gewohnheiten), der berufliche Bereich (berufliche Kommunikation) und das Bildungswesen (Lern- und Lehrsituationen) (ebd.). Der *Lehrplan 21* definiert die Bildungsziele im Bereich „Sprachen“ durch funktionalen Sprachgebrauch: „Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten umfassende mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen. Sie werden befähigt, in unterschiedlichen Situationen angemessen und adressatengerecht zu kommunizieren.“ (Lehrplan 21. Einleitung, S. 2). Die funktionale oder instrumentelle Mehrsprachigkeit setzt voraus, dass „je nach Lebenssituation - unterschiedliches Niveau und unterschiedliche Kompetenzen einer Zweit- oder Drittsprache in individuell benötigten Fachgebieten zu erreichen“ sind. (Le Pape Racine 2000, S. 19).

### 3. Alter

#### *Simultane und konsekutive Zwei- und Mehrsprachigkeit*

Werden zwei Sprachen gleichzeitig im frühkindlichen Alter gelernt, so spricht man von simultanem Bilingualismus. (Baker 2006, S. 4). Wenn das Erlernen der zweiten Sprache erst nach dem dritten Lebensjahr anfängt, wird diese Form des Spracherwerbs mit dem konsekutiven bzw. sukzessiven Bilingualismus gleichgesetzt. (ebd.).

#### *Frühe und späte Mehrsprachigkeit*

Ein weiterer Aspekt ist die Unterscheidung zwischen der frühen und späten Zwei- oder Mehrsprachigkeit. (Hutterli et al. 2008, S. 107). Dabei bezieht sich der Begriff der frühen Mehrsprachigkeit auf „das Aufwachsen mit mehreren Sprachen vor der Pubertät“. (ebd.).

### 4. Kontexte des Spracherwerbs

#### *Natürliche und künstliche Zwei- und Mehrsprachigkeit*

Natürliche Zweisprachigkeit entwickelt sich im Laufe der Kommunikation mit den Muttersprachlern. (Königs 2013, S. 33). Bei der künstlichen Zweisprachigkeit ist die Zielsprache eine Fremdsprache sowohl für die Lernenden, als auch für die sprachlichen Bezugspersonen. (ebd.).

#### *Subtraktive und additive Zwei- und Mehrsprachigkeit*

Die sprachpolitische Situation eines bestimmten Landes kann einen grossen Einfluss auf die Entwicklung der persönlichen Zwei- oder Mehrsprachigkeit haben. Wenn zweisprachige Individuen in einer einsprachigen Gesellschaft leben, kann es dazu kommen, dass die Erstsprache nicht mehr so oft verwendet oder durch die Sprache der Mehrheit ersetzt wird. (Baker 2006, S. 4). Diese Form des Bilingualismus wird als subtraktive Zweisprachigkeit bezeichnet (Hutterli et al. 2008, S. 107) und ist typisch für „Migrantenkinder, die ihre meist mit niedrigem Prestige behaftete Sprache aufgeben (müssen), wenn sie im neuen Land integriert werden (wollen).“ (Le Pape Racine 2000, S.18). Wenn das Lernen der zweiten Sprache keine negativen Auswirkungen auf die erste Sprache hat, wird diese Form des Bilingualismus als additive Zweisprachigkeit bezeichnet. (ebd.).

## 2.4 Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit in der Schweiz

Die Mehrsprachigkeit wird als „Beherrschung von mindestens zwei Sprachen neben der Muttersprache“ bezeichnet. (Königs 2013, S. 34). In vielen Forschungsarbeiten

werden die Begriffe „Zweisprachigkeit“ und „Mehrsprachigkeit“ als Synonyme verwendet. (ebd.). Baker weist darauf hin, dass er die beiden Begriffe unter Bilingualismus „for the sake of brevity“ auffasst, wobei sie unterschiedliche Ideen ausdrücken. (Baker 2006, S. 3). Königs beobachtet, dass die konsequente Unterscheidung zwischen der Zwei- und Mehrsprachigkeit unter anderem mit den sprachpolitischen Impulsen, Studien über mehrsprachige Personen und der Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden ist. (Königs 2013, S. 34-35).

Im Kapitel 1.3 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* wird Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit politischen und bildungspolitischen Zielen gesetzt. (Europarat 2001, S. 17). So wird unter Mehrsprachigkeit eine Bereicherung des individuellen Sprachenrepertoires verstanden.<sup>3</sup> Vielsprachigkeit wird als „die Koexistenz verschiedener Sprachen in der Gesellschaft“ bezeichnet. (ebd.). Aus der Sicht der Autorin lassen sich bestimmte Parallelen zwischen dieser Differenzierung und der oben ausgeführten Unterscheidung von gesellschaftlicher und individueller Zweisprachigkeit aufweisen. Während sich die individuelle Zweisprachigkeit und die Mehrsprachigkeit auf eine Person beziehen („individual possession“ nach Baker 2006), entspricht die gesellschaftliche bzw. die kollektive Zweisprachigkeit eher dem Begriff der Vielsprachigkeit.

Die Mehrsprachigkeit konnte sich nicht vom Anfang an durchsetzen, sondern dank den Bemühungen der Sprachgemeinschaften: „Erst unter dem Druck der Bajonette der französischen Revolutionsarmee wurden in der Helvetischen Republik (1798-1815) 1803 die ersten romanischsprachigen Kantone als gleichberechtigte Partner in den Bund aufgenommen und Französisch und Italienisch auf die gleiche Ebene wie das Deutsche gehoben“. (Budach et al. 2008, S.18). Laut der ersten Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaften wurde die Schweiz vom Staatenbund in einen mehrsprachigen Bundesstaat umgewandelt: „Les trois langues principales parlées en Suisse, l'allemand, le français et l'italien, sont les langues nationales de la Confédération suisse" (Brohy 2008, S. 276). 1938 wurde das Bündnerromanisch (Graubünden) als vierte Landesprache anerkannt. (Budach et al. 2008, S. 18).

---

<sup>3</sup> Mehrsprachigkeit bedeutet, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, vor der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder an der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt)“. (Europarat 2001, S. 17).

Heute ist die Schweiz ein mehrsprachiges Land, in dem vier Sprachen als offiziell anerkannte Landessprachen benutzt werden. Die Verteilung der Landessprachen für die ständige Wohnbevölkerung der Schweiz sieht nach aktuellen Angaben des Bundesamtes für Statistik (2012) wie folgt aus: Deutsch (64,9 %), Französisch (22,6 %), Italienisch (8,3 %) und Rätoromanisch (0,5 %). Andere Sprachen, die in der Schweiz am häufigsten gesprochen werden, sind Englisch (4,6 %), Portugiesisch (3,4 %), Albanisch (2,6 %), Serbisch und Kroatisch (2,5 %), Spanisch (2,2 %), Türkisch (1,2 %), Arabisch (0,5 %). 4,6 % der Befragten gaben an, eine weitere Sprache zu sprechen. (Bundesamt für Statistik 2012). Diese Vielfalt von Sprachen macht deutlich, dass sich in der Schweiz mehrere Sprachen zu Hauptsprachen entwickelt haben. Diese Entwicklung ist auf Globalisierung, die berufliche und akademische Mobilität und Migration zurückzuführen. (Haas 2010, S. 8). Die vom Bundesrat lancierte wissenschaftliche Analyse über die Sprachen in der Schweiz, „Nationales Forschungsprogramm NFP 56“, wies darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit des Landes und ihre Bedeutung überdacht werden müssen, da sich die Schweiz in den letzten Jahrzehnten „vom viersprachigen Land zum vielsprachigen Land gewandelt“ hat. (ebd., S. 242). Historisch gesehen entsprach die kollektive Vielsprachigkeit in der Schweiz nie der individuellen Mehrsprachigkeit, die nur von den Personen erwartet wurde, die bestimmte Berufe ausübten. Heute wird die Mehrsprachigkeit als ein Schlüsselfaktor des wirtschaftlichen Erfolgs gesehen. (ebd., S. 8). Der bilinguale Sachfachunterricht, der als ein Mittel zum Fremdsprachenerwerb und zur Förderung der Fremdsprachenpraxis anerkannt wurde (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani 2010), scheint der Autorin der vorliegenden Arbeit in dieser Hinsicht besonders relevant zu sein.



## 3. Modelle und Ergebnisse der Lehrer-/Lernerforschung

### 3.1 Modelle des bilingualen Unterrichts

Der Begriff des Bilingualen Unterrichts wird als Oberbegriff für die möglichen zweisprachigen Unterrichtsformen verwendet, die in der Tabelle 1 dargestellt werden. (nach Baker 2006: 215-216).

Wie die Tabelle 1 zeigt, wird grundsätzlich zwischen den starken (strong forms) and schwachen (weak forms) Formen des bilingualen Unterrichts unterschieden. Unter die Kategorie „weak“ fallen sowohl die Unterrichtsformen, in denen der Sprechende einer Minderheitssprache darauf vorbereitet werden, den ausschliesslich in der Zweitsprache erteilten Unterricht zu besuchen (Substraktiver Bilingualismus) (Baker & Prys 1998, S. 466), als auch der traditionelle Fremdsprachenunterricht für den Sprechenden einer Mehrheitssprache. Die angestrebten Ziele sind die sprachliche Assimilation und der Monolingualismus bzw. der eingeschränkte Bilingualismus.

„Strong“ beinhaltet hingegen zweisprachige Unterrichtsformen, deren erklärtes Ziel die Förderung des Bilingualismus bzw. der Mehrsprachigkeit und des Bialphabetismus (Baker 2006, S. 228) ist: „The aim is for children to maintain their mother tongues, their minority languages and become culturally pluralist.“ (Baker & Prys 1998, S. 466). Die typischen Unterrichtsformen sind Immersion, Mainstream Bilingual Education, Heritage Language and Two Way/Dual Language Programs. (s. Tabelle 1). Im Folgenden wird eine kurze Beschreibung der genannten Unterrichtsformen gegeben.

#### *Heritage Language Bilingual Education*

Bei dieser Form des bilingualen Unterrichts bekommen die Sprechenden einer Minderheitssprache einen Unterricht, der in dieser Sprache („native, ethnic, home or heritage language“) erteilt wird (Baker 2006, S. 238). Dabei wird der Minderheitssprache ein besonderer Stellenwert beigemessen, damit die Minderheitssprache in der Situation des additiven Bilingualismus erhalten wird. (Flügel 1995, S. 41). So gibt es z.B. in der russischen Republik Tatarstan einzelne Internatsschulen, die gleichzeitig die tatarische Sprache (lokale Minderheitssprache) und Englisch (Fremdsprache) zu fördern versuchen, indem die beiden Sprachen auf

der Sekundarstufe als Unterrichtsprachen für mehrere Sachfächer eingesetzt werden. (Bikmukhametova 2012).

### *Two Way (Dual) Language Bilingual Education*

Wenn für ungefähr 50% der Lernenden die Mehrheitsprache gleichzeitig die Muttersprache ist und die andere Hälfte der Klasse die Minderheitsprache beherrscht, spricht man von der dualen Immersion<sup>4</sup> (Baker 2006, S. 228). Der Unterricht wird mittels beider Immersionsprachen erteilt, sodass während einer Stunde in der Regel nur eine Sprache in Einsatz kommt. (ebd., S. 230).

### *Mainstream Bilingual Education*

Der Begriff „Mainstream“ steht in Bildungswesen für die Regelschule bzw. reguläre Bildungsgänge. Dabei handelt es sich sowohl bei der Erstsprache bzw. Schulsprache als auch bei der Zielsprache um zwei Staatsprachen. Ein Beispiel dafür ist die kanadische Immersion. Auch in der Schweiz fällt der bilinguale Sachfachunterricht mit der Kombination Deutsch-Französisch in diese Kategorie.

## 3.2 Immersion

Bei der Immersion handelt es sich um „ein systematisches zweisprachiges Programm“, in dem „die nicht lokale Sprache mindestens während der Hälfte der Schulzeit als Unterrichts- und Zielsprache verwendet wird.“ (Hutterli 2008, S.87). Dabei sollten Voraussetzungen geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglichen, zu „funktionaler oder ausgeglichener Zweisprachigkeit“ zu gelangen. (Le Pape Racine 2000, S. 20). Je nach Alter der Lernenden wird zwischen der früheren Immersion (beginnt im Kindergarten bis 8-9 Jahre alt), mittleren Immersion (ab 9-10 Jahre alt) und späteren Immersion (ab Sekundarschule) unterschieden. Wenn der Anteil der Sachfächer, die mittels einer Immersionssprache unterrichtet werden, bei etwa 50% liegt, wird diese Form als partielle Immersion bezeichnet. (Baker 2006, S. 245). Diese Form ist typisch für die schweizerischen gymnasialen Maturitätslehrgänge und einzelne Sekundarschulen mit zweisprachigen Lernenden. (Hutterli 2008, S.87).

---

<sup>4</sup> Duale Immersion wird von verschiedenen Autoren als „dual language bilingual education, two way schools, two way immersion, developmental bilingual education, bilingual immersion, double immersion“ bezeichnet. (Baker 2006, S. 228-229).

Während des zweiten Weltkrieges wurde der Begriff „Immersion“ (to immerge – eintauchen) zum ersten Mal in Verbindung mit Sprache gestellt: Dabei bezeichnete „Immersion“ die umfassenden Sprachtrainingsprogramme für die amerikanischen Soldaten. (Baker 2006, S. 245). Der Begriff „Immersioner bilingualer Unterricht“ (immersion bilingual education), der heute die neue Form des Zweisprachigen Unterrichts bezeichnet, tauchte in Zusammenhang mit dem bekannten kanadischen Experiment auf, das in den 60er Jahren „von einer kleinen Gruppe anglophonen Eltern, denen die Berufsaussichten ihrer Kinder sehr am Herzen lag“ initiiert wurde. (Le Pape Racine 2000, S. 22). Die Umsetzung der französischen Immersion in Kanada ist mit den zwei Faktoren verbunden. Erstens war die traditionelle Didaktik des Französischunterrichts wenig effizient, sodass die gewünschte Förderung des Bilingualismus ohne eine alternative Methodologie kaum mehr möglich schien. (Coyle et al. S. 7-8). Zweitens wurde die nationale Einheit von den emotionalen politischen Debatten über die Unabhängigkeit von Québec in Frage gestellt. Als Antwort auf die schwierige innenpolitische Situation wurde ein neues Sprachengesetz verabschiedet, welches Englisch und Französisch zu zwei nationalen Sprachen machte. Dieser Entscheidung lag der politische Wille zugrunde, die sprachlichen und kulturellen Probleme zu lösen. (ebd. 8). Ab 1965 wurden immersive Unterrichtsformen nach kanadischem Muster in Nordamerika, Australien und mehreren europäischen Ländern aktiv erprobt und erfolgreich umgesetzt. (Burmeister 2013, S. 163; Baker 2006). Baker nennt folgende Gründe für die schnelle Ausbreitung vom kanadischen Immersionsprogramm: zwei Mehrheitsprachen (Englisch, Französisch) als Immersionssprachen, Förderung des additiven Bilingualismus (im Gegensatz zu Submersion), Engagement der Lehrpersonen und Eltern nach dem Motto: „Immersion thrives on conviction, not on conformity“, Anerkennung der L1, kompetente bilinguale Lehrpersonen, authentischer und relevanter Input, impliziter Spracherwerb, anfänglicher Fokus auf den rezeptiven Sprachaktivitäten, gleiche Sprachkompetenzen der Lernenden, klassische Bildungsinhalte, soziale und politische Aspekte der Immersion. (Baker 2006, S. 246).

### 3.3 CLIL

Die Definition des CLIL-Konzepts von Coyle, Hood und Marsh lautet:

„Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of

both context and of language.” (Coyle et al. 2010: 1). Mit der „zusätzlichen Sprache“ wird dabei nicht nur eine Fremdsprache gemeint: „...it may also be a second language or some form of heritage or community language“ (s. ebd.).

Die Definition des Eurydyce-Projektes bezeichnet CLIL als “all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves” (European Commission 2006: 8).” (Breidbach: 2013: 11).

Wolff beschreibt CLIL als „innovatives didaktisches Konzept“ und fasst die Gründe zusammen, die diese Annahme unterstützen, wie z.B. das philosophische Konzept der Fusion von zwei Elementen (Inhalt und Sprache), Handlungs-, Lerner- und Kompetenzorientierung, Steigerung der Motivation, usw. Er betont, dass CLIL als ein neues Fach interpretiert werden soll: „Der englische Begriff hebt die Integration zweier Fächer direkt hervor: man kann CLIL als eine Integration oder Fusion von zwei Fächern zu einem neuen Fach bezeichnen.“ (Wolff 2011, S. 76).

In seinem Buch „Foundations of Bilingual Education and Bilingualism“ (2006) weist Baker darauf hin, dass der bilinguale Unterricht in Europa oft als CLIL bezeichnet wird: “Bilingual education in majority languages means that some of the curriculum content is learnt through a student’s second language. In Europe, this is often called Content and Language Integrated Learning.” (Baker, 2006, S. 251).

Ditze und Halbach (2009) betonen ebenfalls, dass im gemeinsamen europäischen Kontext unter dem bilingualen Sachfachunterricht (BiliSFU) und CLIL die gleichen didaktischen Unterrichtskonzepte gemeint werden. (Ditze et al. 2009: 9).

Mehisto et al. (2008) weisen darauf hin, dass CLIL ein Oberbegriff ist: „CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg, immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes).” (Mehisto et al. 2008, S. 12). Aus der Definition wird ersichtlich, dass sich der bilinguale Unterricht bzw. die Immersion und CLIL an den gleichen methodologischen Grundlagen orientieren. Es stellt sich die Frage: Inwiefern ist dieser neue „Oberbegriff“ notwendig, wenn es sich in Allgemeinen um die gleichen Konzepte handelt? Die Forscher meinen dazu, dass die CLIL-Methodologie, die die aus der Arbeit mit diesen bilingualen Modellen gewonnenen Erkenntnisse

zusammenfasst, anpassungsfähige Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis bietet: „What is new about the CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches.“ (ibid.).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff CLIL ebenfalls als „Kofferbegriff“ für verschiedene bilinguale Unterrichtsmodelle betrachtet, wie z.B. bilingualer Sachfachunterricht. In diesem Zusammenhang unterstützt die Autorin die Meinung, dass die Forscher, die sich an verschiedenen Forschungstraditionen und terminologischen Grundlagen (bilinguale Unterrichtsformen, CLIL oder Immersion) orientieren, von einem gemeinsamen Konzept profitieren würden. Dieses Konzept soll ihnen ermöglichen, mit allen möglichen bilingualen Unterrichtsmodellen aus verschiedenen Ländern und Kontexten komparative Studien durchführen und evaluieren zu können (Dalton-Puffer et al. 2014, S. 217). Auch innerhalb eines bestimmten Unterrichtsmodells lassen sich signifikante Unterschiede feststellen: „In fact, recent research comparing CLIL and immersion programmes has revealed more similarities between some CLIL and immersion programmes than between different immersion programmes“. (Linares and Lyster 2014 zitiert in Dalton-Puffer et al. 2014, S. 217).

In der Schweiz wird der Begriff *CLIL* oft als Bezeichnung für den inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht verwendet, was auf die zunehmende Verbreitung den neu entwickelten inhaltsorientierten Lehrmitteln, wie z.B. „Open World“, zurückzuführen ist. Diese Lehrmittel integrieren den methodologischen CLIL-Ansatz, *task-based learning* und das handlungsorientierte Lernen. In diesem Zusammenhang beschreibt Christine Le Pape Racine die Wichtigkeit der Begriffsklärung: „Es fragt sich, ob der Begriff CLIL/EMILE<sup>5</sup> für im Stundenplan deklarierten Fremdsprachenunterricht, der sowohl Inhalte aus Fächern vermittelt, aber die Inhalte nicht verbindlich evaluiert, verwendet werden darf oder soll. Aus meiner Sicht würde man diesen Fremdsprachenunterricht besser als „inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht“ bezeichnen“. (Le Pape Racine 2005).

Haataja weist darauf hin, dass CLIL keine Unterrichtsmethode ist, sondern „vielmehr ein Bildungsansatz“. (Haataja 2013, S. 3).

---

<sup>5</sup> EMILE - Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère

Aus den Diskussionen wird ersichtlich, dass die Begriffe „CLIL“ und „inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht“ oft verwechselt werden. Aus der Sicht der Autorin entsteht diese terminliche Diskrepanz durch das Verwechseln von folgenden drei CLIL-Interpretationen:

a) CLIL als Bildungsansatz (Haataja 2013, S.3), der die für den (Fremdsprachen)Unterricht „attraktiven“ Aspekte favorisiert, wie z.B. die Inhalts-, Handlungs- und Kompetenzorientierung (learning skills), die lernerzentrierte Methoden, etc.

b) CLIL als Oberbegriff (umbrella term) (Mehisto et al. 2008, S. 12) für diverse Unterrichtsmodelle, wie z.B. den bilingualen Sachfachunterricht.

c) CLIL als Unterrichtskonzept, das sich teilweise an den Merkmalen des CLIL-Ansatzes orientiert.

### 3.4 Lernerforschung im bilingualen Unterricht

Gute Sprachkompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen werden als Schlüssel zum individuellen ökonomischen Erfolg angesehen, der seinerseits zur höheren wirtschaftlichen Rentabilität des schulischen Fremdsprachenlernens führt. (Marsh 2002, S. 11). Die Bedeutung des bilingualen Unterrichts für die Förderung der Sprachkompetenzen wurde empirisch nachgewiesen: Darüber berichten zahlreiche Studien aus Deutschland, Schweden, Finnland und Kanada.

Im Folgenden sollen zentrale Erkenntnisse der Studien vorgestellt werden. Schülerinnen und Schüler, die zweisprachigen Unterricht erhielten, zeigten höhere Sprachkompetenzen in beiden Schulsprachen (Baker, 2006). Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) fördert nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch kognitive Flexibilität und Bildung von assoziativen Verbindungen. Mehrere Untersuchungen aus Kanada haben belegt, „dass die bilingualen Lerner zumindest am Ende von 3 bis 4 Jahren Immersionsunterricht keine nennenswerten Wissensdefizite gegenüber ihren monolingual unterrichteten Mitschülern aufwiesen.“ (Vollmer 2005a, S. 50). Über ähnliche Ergebnisse berichten auch Studien aus der Schweiz und aus Deutschland: Vollmer untersuchte die geographische fachliche Diskurskompetenz der bilingual unterrichteten Lernenden und der Regelschüler, die einen konventionellen Geographieunterricht erhielten. Nach dem Bewerten und

Vergleichen der Schülerantworten aus beiden Untersuchungsgruppen stellte er fest: „Die bilingualen Schülerinnen und Schüler lernen fachlich durchaus vergleichbar viel wie die Regelschüler desselben Unterrichtsfaches.“ (Vollmer 2009, S. 176).

Das zentrale Argument der Kritik an bilingualen Ansätzen, dass die zweisprachigen Unterrichtsformen das Verständnis des Inhalts beeinträchtigen, wurde durch eine in vier Klassen der Sekundarstufe I durchgeführte Studie der Universität Bern in Frage gestellt (Stohler & Kiss 2009). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass „das Unterrichten in einer Fremdsprache keinen negativen Einfluss auf die Stoffaneignung hat“ (s. ebd.). Es wird, im Gegensatz, geglaubt, dass die Fähigkeit, in zwei Sprachen zu denken, einen positiven Einfluss auf die Stoffaneignung haben kann. (Marsh 2009, S. 10).

Die Studie von Hawker untersucht, wie sich die kognitiven Strategien der Lernenden dank dem bilingualen Lernen entwickeln. Die Ergebnisse der Studie zeigen „den fortwährenden und komplexeren Strategieeinsatz der Lerner in ihrer *zone of proximal development* (nach Vygotsky) auf, der sich nicht nur auf den Bereich des prozeduralen Wissens beschränkt, sondern insbesondere metakognitive und evaluative Strategien beinhaltet, mit deren Hilfe die Lerner durch bewusste Fokussierung und Aufmerksamkeitslenkung die Kontrolle über ihren Lernprozess erlangen und behalten.“ (Viebrock, B. 2013, S. 225). Somit wurde nachgewiesen, dass der bilinguale Unterricht zur Entwicklung der kognitiven Metastrategien beiträgt, welche ihrerseits die Lernautonomie positiv beeinflussen. Im nächsten Unterkapitel werden die weiteren Vorteile des bilingualen Lernens diskutiert.

### 3.5. Zugewinn im bilingualen Unterricht

Mehrere Forschungsergebnisse haben belegt, dass der Mehrwert des bilingualen Unterrichts nicht nur mit der Förderung der sprachlichen Kompetenzen verbunden ist, sondern eine Vielzahl von positiven Auswirkungen mit sich bringen kann. Die bilingualen Lerner haben die Möglichkeit, in der Fremdsprache über komplexe Inhalte und Problemstellungen nachzudenken, was dazu führt, „dass sie sich bereitwillig und selbstsicher über nahezu jedes Thema äußern können und äußern wollen, dass sie die Hemmschwelle des Einmischens in fremdsprachlich geführten Debatten und Fachdiskussionen überwunden oder zumindest abgebaut haben, dass sie sich das Leben und Arbeiten in und mit einer zweiten Sprache, z.B. mit Englisch

als lingua franca in einem zusammenwachsenden Europa, vorstellen können.“ (Weber 1993 in Vollmer 2005a, S. 64).

Laut der CLIL-Synopse von Marsh lassen sich die positiven Auswirkungen des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) auf Lernende in vier Dimensionen unterteilen (Marsh 2002, S. 66-69).

#### 1) Die kulturelle Dimension

Diese Dimension hat die Förderung der interkulturellen Kenntnisse und Kompetenzen als Ziel. Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) wird zu einem Instrument der Förderung des interkulturellen Verständnisses gemacht, indem er das Thematisieren der kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermöglicht. In diesem Zusammenhang kommen die folgenden Vorteile des bilingualen Lernens zum Vorschein: Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, Lernen über die Kultur der Minoritätsgruppen des eigenen Landes und über die Kultur der benachbarten Ländern, kulturelle und sprachliche Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

#### 2) Die gesellschaftliche Dimension

Bilingualer Unterricht unterstützt die Vorbereitung auf Internationalisierung und Integration in der EU und weltweit. CLIL/EMILE kann auch als Instrument der Vorbereitung für die internationalen Sprachzertifikate (Cambridge, Goethe, Alliance Française) betrachtet werden. Somit erleichtert er den Weg zu international anerkannten Schul- und Hochschulabschlüssen. Ausserdem bietet der bilinguale Unterricht den Schulen eine zusätzliche Möglichkeit der Profilierung und Erweiterung des Schulkonzeptes.

#### 3) Die sprachliche Dimension

Der Entwicklung der mündlichen sprachlichen Kompetenzen wird im bilingualen Unterricht eine besondere Bedeutung beigemessen, da die Lernenden die Sprache nicht nur passiv verstehen, sondern auch als Kommunikationsmittel in authentischen Situationen benutzen müssen. Die vertieften Kenntnisse sowohl in der Schulsprache, als auch in der Zielsprache steuern die Entwicklung von *language awareness*<sup>6</sup> (Sprachbewusstheit) in beiden Sprachen. Die positiven Erfahrungen mit dem bilingualen Lernen ermuntern die Schülerinnen und Schüler, auch eine andere Fremdsprache auf diese Art zu verbessern.

---

<sup>6</sup> Language awareness – “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association for Language Awareness 2012).



#### 4) Die inhaltliche Dimension

Bilingualer Sachfachunterricht bietet die Möglichkeit, sich etwas tiefer mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, indem man verschiedene Perspektiven und Interpretationen kennenlernt. Das Aneignen der fachspezifischen Terminologie bringt viele Vorteile und ermöglicht professionelle Weiterentwicklung und Mobilität.

#### 5) Die Lernebene

Die Vorteile des bilingualen Unterrichts (CLIL) aus der lernbezogenen Perspektive liegen darin, dass dieser Ansatz eine attraktive schülerzentrierte Methodologie des Fremdsprachenlernens integriert, die die verschiedenen Lernbedürfnisse berücksichtigt. Zahlreiche Untersuchungen führen die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen und Steigerung der Motivation auf CLIL/EMILE zurück:

„We have evidence that it develops their analytic, reflective and hypothesizing skills and all that encourages them to become much greater risk-takers in terms of their linguistic self-confidence.” (Marsh 2002, S. 69). CLIL verwendet eine andere Methodologie als traditioneller Fremdsprachenunterricht und kann deswegen auf die Fremdsprachendidaktik und somit auf den Fremdsprachenunterricht Einfluss nehmen, wie das bereits im Kapitel 3.3 erwähnte Konzept vom inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht des Lehrmittels „Open World“ demonstriert.

Nichtdestotrotz weisen viele Forscher darauf hin, dass der sprachliche, kognitive und inhaltliche Zugewinn nicht immer direkt mit dem CLIL-Ansatz in Verbindung gebracht werden kann. Sie betonen, dass der Mehrwert eher eine Folge des Selektionsverfahrens ist, denn es kämen meistens leistungsstärkere und motivierte Schülerinnen und Schüler in bilingualen Klassen zusammen. (Zydatiss 2007, Fehling 2007). Die zweijährige Longitudinalstudie von Fehling (2007) zeigt, dass die bilingual unterrichteten Lernenden sowohl im Bereich von *language awareness*, als auch in der sprachlichen Intelligenz bessere Textergebnisse erzielt haben als monolingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler. Dabei wurden die signifikanten Unterschiede zwischen den zwei zentralen Untersuchungsgruppen schon zu Beginn des bilingualen Lernens registriert. Ein noch spannenderes Ergebnis der Studie liegt darin, dass es sowohl innerhalb der monolingual, als auch der bilingual unterrichteten Gruppen sehr starke Leistungsunterschiede gab. Somit wird die Annahme, „dass es sich bei monolingual unterrichteten Lerngruppen an Schulen mit bilinguaem Zweig in der Regel um leistungsschwächere Gruppen handelt“ bei dieser Studie widerlegt: „So

gibt es sehr gute bilinguale, aber auch eher „schwache“ bilingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler.“ (Fehling 2007, S. 60-61).

### 3.6 Lehrerforschung im bilingualen Unterricht

Sprachlicher, inhaltlicher, kognitiver und kultureller Zugewinn kann nur dann erwartet werden, wenn qualifizierte Lehrkräfte vorhanden sind. Während zahlreiche Studien den Fokus auf die Lernerforschung setzen, wird die Rolle der Lehrpersonen mit den professionellen Kompetenzen, Aufgaben und Einstellungen relativ selten und nur punktuell untersucht: „Wenngleich die Annahme als gesichert gilt, dass die Lehrkraft mit ihrem Einstellungen und alltagstheoretischen Annahmen einen zentralen Einflussfaktor im unterrichtlichen Geschehen und dessen Planung sowie in der institutionellen Entwicklung darstellt, liegen bisher vergleichsweise wenige Arbeiten vor, die sich explizit mit den Lehrkräften im Bilingualen Unterricht beschäftigen.“ (Viebrock 2009, S. 222).

Im Folgenden sollen zentrale Arbeiten und ihre Erkenntnisse vorgestellt werden.

Die Studien, die den Fokus auf die Lehrperson liegen, können den zwei Forschungsrichtungen zugeordnet werden: der Biographie- und Identitätsforschung (Dirks 2004, D'Angelo 2013) und dem Bereich der subjektiven Theorien (*teacher beliefs*) (Viebrock 2007, Dalton-Puffer & Hüttner 2013). (Viebrock 2009, S. 222).

Dirks (2004) definiert zwei Handlungstypen bilingualer Lehrpersonen: „Kulturhüter“ und „Weltenwanderer“. (ibid, S. 223). „Whereas the first type is predominantly concerned with the transgenerational transmission of knowledge, structured, established and authorized by academic disciplines, the latter utilises the CLIL approach for the transgression of borders between disciplines, which is reflected in methodological and topical diversity in the classroom including many process-oriented procedures and a highly communicative setting.“ (Breidbach & Viebrock 2012, S. 12). Diese Lehrertypen unterscheiden sich hinsichtlich ihres „berufsbiografischen Hintergrunds, ihrer Sprachkompetenz, ihrer unterrichtlichen Handlungs- und Kommunikationsschemata, ihrer eigenen Motivationen“ (Viebrock 2009, S. 223). Die Studie beschäftigt sich ebenfalls mit subjektiven Theorien bilingualer Lehrkräfte (*individual teacher's mindsets*<sup>7</sup> nach Viebrock). Ausgehend von eigenen *mindsets* können die Lehrpersonen verschiedene Unterrichtsprozesse

---

<sup>7</sup> „Experiential knowledge that is highly subjective, but at the same time connected through cause-and-effect relations“. (Breidbach & Viebrock 2012, S. 12).

interpretieren. Zu den *mindsets* der CLIL-Lehrkräfte gehören unter anderem die Schulbildung, das fachspezifische Unterrichten und Fremdsprachenunterricht, die Kombination der Sprache mit verschiedenen Fächern, die Lerner- und Lehrerrollen, Lernprozesse und Lernaktivitäten, Lernziele, die Beurteilung und Evaluation. (Breidbach & Viebrock 2012, S. 12).

Dalton Puffer und Hüttner (2013) verbinden die Bereitschaft zum Implementieren des bilingualen Unterrichts und die Offenheit der Lehrkräfte gegenüber Neuem mit „deren alltagstheoretischen Vorstellungen, insbesondere ihren subjektiven Sprachlerntheorien, welche den erweiterten Anwendungsbereich der Fremdsprache im Bilingualen Unterricht positiv hervorheben.“ (Viebrock 2009, S. 223).

Pavon, Molina und Lopez (2015) stellen fest, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, die adäquaten Techniken und Strategien in Anspruch zu nehmen, um die Verwendung der Zielsprache im Unterricht zu fördern. Sie können im bilingualen Unterricht effizient verschiedene Aufgaben und Aktivitäten einsetzen, um das Interesse zum Inhalt zu wecken und die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechtzuerhalten. (Pavon et al. 2015, S. 84).

Pena und Porto (2008) befassten sich mit subjektiven Theorien der CLIL-Lehrkräfte in spanischen Schulen und kamen zum Ergebnis, dass obwohl die Lehrpersonen viele Vorteile des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) nennen und den Ansatz als positiv beurteilen, tendieren viele von ihnen dazu, traditionelle methodische Muster des Fremdsprachenlernens zu bewahren, wie z.B. die Vermittlung von Wortschatz mit Wortlisten in L1. (Pena & Porto 2008, S.160).

### 3.7 Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) in der Schweiz

In der Schweiz haben sich die ersten Formen des mehrsprachigen Unterrichts bereits im 19. Jahrhundert in den Sprachgrenzgebieten etabliert. Dabei wurde der Unterricht in zwei Sprachen oder in einer Zweitsprache erteilt. (Zimmerli, 1895, S. 106 in Brohy 2004, S. 466). Gymnasien und Berufsschulen in den Sprachgrenzgebieten ist es gelungen, mehrere Generationen der Sprechenden einer Minderheitssprache (Deutsch in Freiburg/Fribourg, Französisch in Biel/Bienne) zweisprachig (Deutsch-Französisch) zu erziehen und auszubilden. In den 1930er-Jahren wurde in Biel das Konzept eines bilingualen Gymnasiums vorbereitet. (Brohy 2004, S. 466). Mehrere Schweizer Privatschulen baten und bieten mehrsprachige Schulprogramme an, um für breites internationales Publikum offen zu sein und den

Anforderungen des interkulturellen Lernens zu entsprechen. So begann z.B. das 1889 gegründete *Institut auf dem Rosenberg* schon nach dem zweiten Weltkrieg seine Schüler auf deutsche, englische, amerikanische, italienische und Schweizer Reifeprüfungen vorzubereiten. (Innovation & Tradition – Since 1889 o.J.)

Seit mehr als zwanzig Jahren steigt das Interesse an CLIL in der Schweiz. Unter den wichtigsten Ereignissen, die hier die Entwicklung des bilingualen Unterrichts beeinflussten, sind folgende zu erwähnen (nach Le Pape Racine 2009):

- 1993: Beginn des Nationalfondsforschungsprojekts „Französisch-Deutsch“ mit dem Schwerpunkt „Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I“.
- 1993: Forum der EDK, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, zum Thema „Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen“.
- 1994: Die Gründung der APEPS, Association pour la Promotion de l'Enseignement plurilingue en Suisse (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz).
- 1998-2003: Projektteil „Englisch“ des Schulprojekts 21, Kanton Zürich.

Heute gibt es in der Schweiz zahlreiche Projekte und Evaluationen zu verschiedenen bilingualen Unterrichtsformen. Folgende tabellarische Zusammenfassung bezieht sich ausschliesslich auf die Projekte, auf der Sekundarstufe I durchgeführt wurden. (ebd.).

In Rahmen des Projekts „Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I“ von Stern wurde ein immersives Unterrichtsmodell entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Autoren der neuen Form vom Fremdsprachenunterricht liessen sich vom Modell der kanadischen Immersion und dem Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts inspirieren. Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass es eine spezielle Methodologie braucht, damit die Zielsprache im Sachunterricht gefördert werden kann: „In Zentrum stehen die Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial und mit audiovisuellen Medien, Präsentationen von Materialien durch Schüler/-innen, Gespräche über Sachthemen etc.“ (Stern et al. 1998).

Die Direktorin von APEPS, Christine Le Pape Racine, beschreibt die Arbeit der Organisation folgendermassen: „Eine relativ kleine, gut vernetzte Gruppe von Fachleuten hat in der Schweiz versucht, die Methode „Immersion“ bekannt zu machen und Überzeugungsarbeit zu leisten, mit nicht geringem Erfolg“. (ibid., S. 4). Die Organisation verbindet vor allem Lehrpersonen und Experten aus der Schweiz und aus dem Ausland, die sich mit verschiedenen bilingualen Unterrichtsmodellen und Stufen befassen.

Die Ergebnisse des Schulprojekts 21 zeigen, dass die bilingual unterrichteten Zielgruppen deutlich bessere Resultate im Bereich Hörverstehen erzielen als die monolingual unterrichteten Gruppen. Allerdings liegen ihre Leistungen im Bereich Sprechen und Interaktion nur im Mittelfeld. Die Projektautoren kommen zum Schluss: „Insgesamt bietet das Konzept des *Content and Language Integrated Learning* eine gute Grundlage für die Weiterarbeit und die spätere Umsetzung des Versuchs.“ (Büeler 2001, S.2).

Obwohl zahlreiche bilinguale Projekte und Evaluationen vorliegen, konnte der bilinguale Unterricht (mit Ausnahme mehrsprachiger Regionen) bisher nur auf der gymnasialen Stufe eine Verbreitung finden. (Le Pape Racine o.J.).

Ein Grund dafür könnte sein, dass die Implementierung der bilingualen Unterrichtsformen mit vielen finanziellen und administrativen Schwierigkeiten verbunden ist. In diesem Zusammenhang argumentiert Brohy (2010): „Da man nicht mehr Fremdsprachen früher und länger unterrichten kann, ohne die Didaktik entsprechend anzupassen – auch im Sinn einer Bildungsökonomie –, werden bilinguale Modelle gerade auch auf der Sekundarstufe I dringender, weil sonst ein der Lernmotivation abträglicher Plateau-Effekt entsteht.“ (Brohy 2010, S. 10).

## 4. Methodik

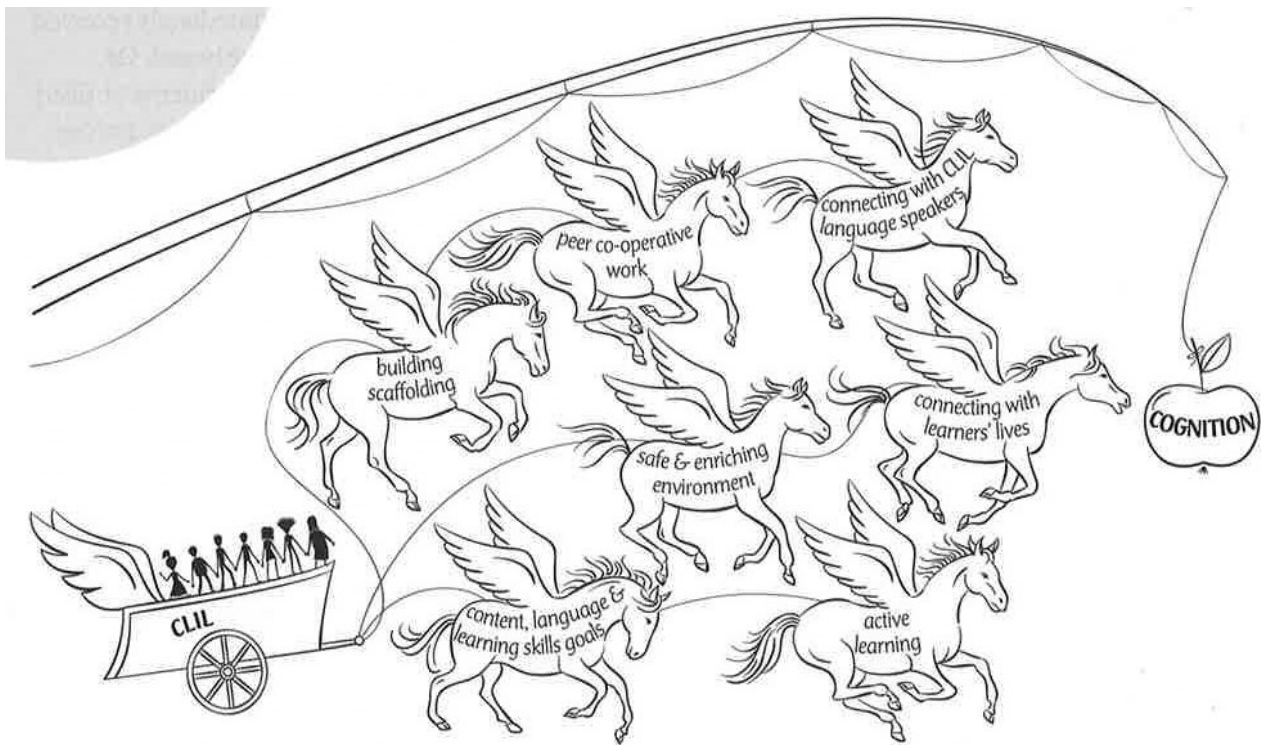


Abbildung 1: Methodisch-didaktische Grundsätze von CLIL (Mehisto et al. 2008, S. 25)

Wie das Bild offenbart, stehen die Handlungs- und Kooperationsorientierung im Vordergrund des CLIL-Konzepts. Dabei wirkt die Lehrperson als ein unterstützender Begleiter, der die Schülerinnen und Schüler in ihre Reise zum Wissen, zu Kompetenzen und Kenntnissen (*cognition*) motiviert. Die Fortschritte sind nur dann möglich, wenn sich die Lernprozesse an die methodologischen Grundlagen von CLIL orientieren. Diese wirken als die zum Ziel führenden Transportmittel. Jeder Pegasus bzw. jedes geflügelte Pferd auf dem Bild verkörpert eine bestimmte methodisch-didaktische Voraussetzung für die optimale Gestaltung und Durchführung des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL).

Im folgenden Unterkapitel werden die grundlegenden methodisch-didaktischen Merkmale vorgestellt.

### 4.1 Das Konzept von „4 C's“ und CLIL-Matrix

Dem CLIL-Konzept liegen vier Grundsätze zugrunde, die bei der Planung und Durchführung der Lektionen im Vordergrund stehen. Die sogenannten 4C's sind

*content* (Inhalt), *communication* (Kommunikation/Sprache), *cognition* (Kognition: Lern- und Denkprozesse) und *culture* (Kultur: Interkulturelle Kompetenz) (Coyle et al. S. 41).

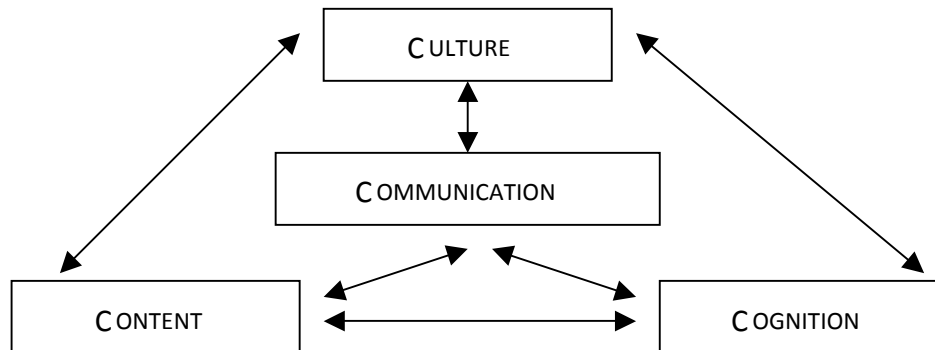


Abbildung 2: A curricular framework for CLIL (Zydatiß 2007, S. 16)

Der CLIL-Ansatz sieht vor, dass diese Aspekte nicht getrennt betrachtet werden, sondern sich nur in ihrem Zusammenspiel entfalten:

„It suggests that effective CLIL takes place as a result of this symbiosis, through:

- progression in knowledge, skills and understanding of the content;
- engagement in associated cognitive processing;
- interaction in the communicative context;
- development of appropriate language knowledge and skills;
- the acquisition of a deepening intercultural knowledge that is in turn brought up about by the positioning of ‘self’ and ‘otherness’.” (ebd.):

Um die optimale Implementierung des CLIL-Ansatzes in der Praxis zu ermöglichen, wurde von einem internationalen ExpertInnen-Team (Anne Maljers, Niederlande; David Marsh, Finnland; Stefka Kitanova, Bulgarien; Dieter Wolff, Deutschland; Bronislawa Zielonka, Polen) im Auftrag des ECML (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates) ein internationales Referenzinstrument, die sogenannte *CLIL Matrix*, entwickelt. Sie steht allen Interessierten unter dem Link <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html> zur Verfügung. Die Matrix enthält 14 Kriterien für den qualitativ vollen bilingualen Unterricht. Diese 14 Kriterien sind aus den Kombinationen von den vier Kernelementen (Content, Language, Integration, Learning) und vier Parametern (Culture, Communication, Cognition, Community) entstanden. (ebd.)

Alle Indikatoren werden farbig markiert, wie der rechten Spalte zu entnehmen ist: (s. CLIL Matrix o.J.), Online Unter <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html>).

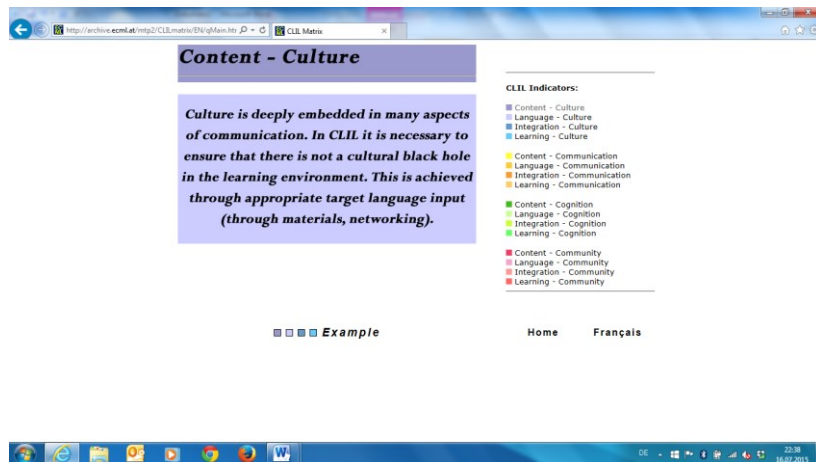


Abbildung 3: CLIL-Matrix (CLIL Matrix o.J.)

Für eine ausführlichere Einleitung s. „User Guidelines“.

#### 4.2. Input und Wechsel der Darstellungsformen

Es wird davon ausgegangen, dass die Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) authentisch, anspruchsvoll und bedeutsam sein sollen. Besonders gut eignen sich Videosequenzen, Podcasts, Webseiten, etc., die als eine Grundlage für die Gestaltung kreativer Aufgaben dienen können. Dabei soll das Prinzip des Wechsels der Darstellungsformen (nach Leisen) nicht ausser Acht gelassen werden, indem z.B. unterschiedliche Visualisierungsmöglichkeiten sinnvoll variiert werden. (Meyer 2010, S.14). Der Wechsel der Darstellungsformen fördert nicht nur die Fach- und Sprachkompetenz, sondern stimuliert auch die kognitiven Lernprozesse. (Leisen 2013, S.159). Die möglichen Ebenen variieren von mehr konkreten zu mehr abstrakten und heissen „gegenständliche Ebene“, „bildliche Ebene“, „sprachliche Ebene“, „symbolische Ebene“ und „mathematische Ebene“. (ebd., S. 157).

#### 4.3 Scaffolding

Das Lernen von anspruchsvollen Inhalten in einer Fremdsprache kann nur dann erfolgreich funktionieren, wenn angemessene Strategien zur Unterstützung der Lernprozesse und Arbeitsabläufe vorliegen. Diese Strategien werden oft als „scaffolding“ bezeichnet: „Die Popularität des Wortes resultiert wohl aus der Metaphorik im Sinne von „Gerüst“ als Unterstützung von (fremd-)sprachlichen und fachinhaltlichen Lernprozessen.“ (Thürmann 2013, S.236).



Es wird zwischen zwei grundlegenden Typen von Unterstützungshilfen unterschieden: *verbal scaffolding* (Unterstützung auf der Sprachebene: eigene Übersetzung) und *content scaffolding* (Unterstützung auf der Inhaltsebene: eigene Übersetzung). (Massler & Burmeister 2010, S.61).

Folgende Tabelle stellt die wichtigsten Scaffolding-Strategien im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) zusammenfassend dar, die den Lehrpersonen ermöglichen sollen, die kognitiven, linguistischen und affektiven Bedürfnisse der Lernenden im CLIL-Unterricht zu befriedigen: (ibid., S.62-63).

Verbal Scaffolding Techniques		Content Scaffolding Techniques	
Input-oriented scaffolding techniques	Output-oriented scaffolding techniques	Assisting understanding of content concepts	Explaining tasks
Providing key vocabulary and phrases		Referring to previous knowledge and experiences/learning	Giving clear instructions
Using supportive error correction		Defining, explaining and reviewing content and language objectives	Providing a model of a process, task or assignment
Using level-appropriate speech (slowing down the rate of speech, pauses)	Providing sufficient wait time for student responses	Using visualization techniques	Checking the understanding of task instructions
Animating language (supporting input with miming, gestures and facial expressions)	Allowing students to code-switch	Fostering active discovery of concepts	
Building redundancy (repetition of key words, paraphrasing and synonyms)	Offering verbal scaffolding to students	Allowing students to discuss or work on content concepts in mother tongue	
Modelling correct language use (by paraphrasing, restating, rephrasing student's output)	Offering alternative ways of expressing understanding	Providing review of key vocabulary and key content concepts during lessons	
Scaffolding through careful mother-tongue use		Checking understanding regularly and giving feedback	

*Tabelle 2: Scaffolding-Strategien (nach Massler & Burmeister 2010, S. 62-63)*

Die zwei Gruppen von verbalen Strategien werden von den Autoren folgendermassen definiert:

„a) *input-oriented scaffolding techniques* which focus on making teacher L2 input understandable for students; and

b) *output-oriented scaffolding techniques* which focus on how students can be assisted in expressing understanding and participating actively in a CLIL lesson even with limited L2 competence”. (ebd.).

#### 4.4 Code-switching und die Rolle der Schulsprache

Im bilingualen Sachfachunterricht wird der Erstsprache bzw. der Schulsprache eine wichtige Bedeutung beigemessen: „It is a resource that children already have, and that teachers can use in the classroom“. (Massler & Burmeister 2010, S. 65). Nichtsdestotrotz steht die Förderung der Zielsprache (L2) im Vordergrund und nicht L1.

Der allgemein anerkannte Grundsatz lautet: „So viel wie möglich in der Fremdsprache, so viel wie nötig in der Unterrichtssprache“ (Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts 2008, S.9). Die Schulsprache spielt eine besonders grosse Rolle während der ersten Jahre des CLIL-Unterrichts, damit die Lernenden ohne oder mit geringen sprachlichen Vorkenntnissen dem Unterricht in der Fremdsprache folgen können: „Anspruchsvolle Situationen können in der starken Sprachen (L1) so vorbereitet werden, dass anschliessend die „schwache“ Sprache (L2) für ausgewählte sprachliche Tätigkeiten auf interessante und motivierende Weise eingesetzt werden kann“. (Le Pape Racine 2000. S.144). Die Erstsprache kann auch im Sinne von *scaffolding* (vgl. 4.2.2) zum Einsatz kommen (Massler & Burmeister 2010, S. 66), was sie zu einem Instrument des *code-switching* macht.

Unter den Begriffen „code-switching“ oder „Sprachwechsel“ wird im deutschsprachigen schulischen Kontext „die Verwendung der Schulsprache Deutsch in ausgewählten Unterrichtsphasen“ verstanden. (Heimes 2013, S. 349). Im bilingualen Unterricht wird *code-switching* nicht als Strategie „zur Überwindung fremdsprachlicher Ausdrucksschwierigkeiten“ gesehen, sondern als „Ausdruck einer Erschließung sachfachlicher Inhalte, zu der notwendig die kognitive und aufeinander bezogene sprachliche Durchdringung der Lerngegenstände und ihrer Bezeichnungen in zwei Sprachen gehört“. (Königs 2013b, S. 177). Somit erfüllt der Sprachwechsel nicht nur die lernpsychologischen Funktionen bei der Aneignung der Fremdsprache, sondern auch „gleichzeitig eine wichtige Funktion bei der Durchdringung sachfachlicher Themen und Inhalte“. (ibid., S. 175). Mehrere Studien haben gezeigt,

dass viele Lehrpersonen effiziente *Code-switching*-Strategien ausgehend aus eigener Intuition verwenden, ohne sie systematisch zu analysieren. (Lasagabaster 2013, S.8).

#### 4.5 Interaktion und Meaning Negotiation

Der sprachliche und intentionale Austausch wird im weiten Sinne als Interaktion verstanden. (Bonnet 2013, S. 187). In der Fremdsprachenforschung wird Interaktion als „der wechselseitige sprachliche und nicht sprachliche Austausch von Wissensselementen sowie die Aushandlung von Bedeutung und von sprachlicher Form zwecks Verständigung zwischen zwei und mehreren Partnern“ bezeichnet (Vollmer u.a. 2001: 79. In Bonnet 2013, S. 187).

Die Bedeutungsaushandlung erfüllt auch andere Funktionen im Unterricht und kann z.B. als eine Form des Feedbackgebens oder Selbstkontrolle eingesetzt werden, die autonomes und selbstgesteuertes Lernen fördert: *„Once assimilated, the habit of negotiating meaning supports students in taking responsibility for their learning. Students will be more likely to use the teacher and other students as a resource and less likely to accept feeling lost. They learn to take charge of their own learning and insist on clarity so they can stay on track.“* (Mehisto 2008, S.202).

Die Bedeutungsaushandlung (*meaning negotiation*) wird als typisches Merkmal des bilingualen Unterrichts (CLIL) angesehen: „Im Bilingualen Unterricht ergeben sich immer wieder Interaktionen zwischen Lernenden oder zwischen Lernenden und Lehrkraft zur Bedeutungsaushandlung einzelner fachlicher Begriffe...“ (Lamßfuss-Schenk 2013, S. 261). Interaktive Prozesse und Bedeutungsaushandlung werden gleichzeitig als eine der wichtigsten Strategien des bilingualen Lernens anerkannt, die laut den Forschungsergebnissen effiziente Aneignung von komplexen Sachinhalten in einer Fremdsprache ermöglicht. So kommt Bonnet (2004) in seiner Studie zum Ergebnis, dass die besseren fachlichen Resultate der bilingualen Chemielerner im Vergleich zu den Regelschülern „vor allem auf die beobachteten kooperativen Bedeutungsaushandlungen“ zurückzuführen sind. (Heine 2013, S. 218). Allerdings weist Bonnet in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) die Bedeutungsaushandlung an sich auf kooperativer Basis nicht garantieren kann: „Im Lichte dieser Befunde wäre es unangemessen, davon auszugehen, dass CLIL oder Bilinguaalem Unterricht Interaktionsformen eigen wären, die *higher order thinking skills*, Authentizität oder Reflexivität garantieren.“

(Bonnet 2013, S.190). Die Bedeutungsaushandlung ist „eine Frage der unterrichtlichen Inszenierung“ (ebd.), was sie zu einer wichtigen Aufgabe der Lehrperson macht.

Zentrale Strategien der Bedeutungsaushandlung sind: *„asking for summaries of key points, encouraging students to ask for clarification, inviting personal interpretations point using free association to bring about personal opinions/understanding, appreciating risk taking, providing definitions, using synonyms, paraphrasing, writing keywords on the board“* etc. (nach Mehisto et al. 2008, S.200).

Die erwähnten Strategien verfolgen das Ziel, den Schülerinnen und Schülern globales Verstehen zu ermöglichen und dieses Verstehen aufbauend weiterzuentwickeln.

#### 4.6 BICS und CALP

Damit die Aushandlung von Bedeutung in der Zielsprache erfolgen kann, brauchen die Lernenden nicht nur die Alltagsbegriffe und die Klassensprache, wie im Fremdsprachenunterricht, sondern auch die fachspezifische Terminologie.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Cummins zwischen zwei sprachlichen Registern: Kognitive Akademische Sprachfähigkeit (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*) und Grundkompetenzen in der zwischenmenschlichen Kommunikation (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*). (Hallet 2013, S.180). Dabei kann *CALP* als Synonym für ‚*Sachfachliteralität*‘ (nach Zydatið) erfasst werden, d.h. als „Erwerb von konzeptuellem, systematisierten und wissenschaftlich fundiertem Wissen und Können“, der beim bilingualen Lernen im Mittelpunkt steht. Der Begriff *BICS*, der im Gegensatz zu *CALP* für den Fremdsprachenunterricht besonders relevant ist, drückt die Aneignung des Alltagswissens durch das Erlernen des Alltagswortschatzes und der Sprachstrukturen aus. (ebd.)

Um die Förderung der kognitiven akademischen Sprachfähigkeit (*CALP*) und den Grundkompetenzen in der zwischenmenschlichen Kommunikation (*BICS*) im bilingualen Sachfachunterricht optimal zu gestalten, sollte der Wechsel der Darstellungsformen berücksichtigt werden. (s. 4.2).

## 5. Lehrerrollen im Bilingualen Sachfachunterricht

### 5.1 Lehrerrollen

Der Begriff der Rolle wird mit unterschiedlichen Konnotationen verbunden. Eine der häufigsten Kollokationen - „eine Rolle spielen“ - enthält Elemente des Schauspielens, der Künstlichkeit. Es heisst: Wenn jemand eine Rolle spielen muss, dann geht der Person auch seine eigene Authentizität verloren.

In diesem Zusammenhang spricht Niermeyer (2010) in seinem Buch „Mythos Authentizität“ über die „Sehnsucht nach dem Echten, Unverfälschten, Authentischen“ die sich in unserer Gesellschaft stark manifestiert, worauf der Aufruf „Sei du selbst“ hinweist. (Niermeyer 2010, S.13). Er zeigt anhand konkreten Beispiele, dass dieses Streben nach Authentizität mit professionellem Handeln in Konflikt treten kann. Daraus folgt, dass Rollen spezielle Rahmenbedingungen kreieren, die für das professionelle Handeln unabdingbar sind. Sie sind als Schnittfläche zwischen Person und Organisation zu verstehen. (Niermeyer 2010, S. 87). Zwar bezieht sich Niemeyer dabei auf Manager, aber seine Auffassung der Rolle lässt sich auch auf die Lehrkräfte übertragen.

Den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur allgemeinen Bildung zu öffnen, ist eine der wichtigsten Funktionen der Schule. Die institutionellen Vorentscheidungen, die das Bildungsprogramm, die die zeitliche Organisation oder die Beurteilungsinstrumente betreffen können, helfen, den Weg zur Aneignung der sprachlichen und mathematischen Systeme zu standardisieren und zu institutionalisieren. Die sachliche Rollenbeziehung zwischen den Lehrperson und den Schülern wird von solchen „institutionellen Vorentscheidungen über Ziele, Fächerstruktur, Stundentafel und Lehrplan, und die Unterrichtsorganisation und die organisatorische Regelung von Zeit- und Arbeitsverteilung sowie die Einführung der universelle Gütemaßstäbe“ begründet und definiert. (Baumert & Kunter 2006, S. 472). Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass die Lehrerrollen von den Rahmenbedingungen abhängen. Da nicht alle Rahmenbedingungen im Bilingualen Unterricht und im konventionellen Unterricht gleich sind, ändern sich auch die Lehrerrollen.

Für die vorliegende Arbeit ist der Begriff „Lehrerrolle“ nicht per se zentral, sondern wird anhand konkreter Lehrerkompetenzen dargestellt, die auf Berufsanforderungen zurückzuführen sind.

## 5.2 Anforderungen an die bilingual unterrichtenden Lehrpersonen

Die Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts fordert nicht nur die Lernenden heraus, damit sie den sprachlichen, inhaltlichen und kognitiven Zugewinn machen können, sondern auch die Lehrpersonen: „CLIL Unterricht stellt in sachlicher, fremdsprachlicher und methodischer Hinsicht hohe Anforderungen an die Lehrkräfte“. (Massler & Burmeister 2010, S. 22). Im Idealfall sollten die Lehrpersonen den Sachfach, die Fremdsprache und die bilinguale Methodik studiert haben, was der Realität in der Regel nicht entspricht. Sie sind oft entweder für eine bzw. mehrere Fremdsprachen oder ein Sachfach / mehrere Sachfächer ausgebildet und „die nötige CLIL-Methodik erwerben sie sich sozusagen im eigenen CLIL-Unterricht.“ (ibid.).

In den meisten europäischen Ländern werden Aus- und Weiterbildungslehrgänge angeboten, die die (zukünftigen) Lehrpersonen darauf vorbereiten, den bilingualen Unterricht zu erteilen. Auch an Schweizer Universitäten und Hochschulen werden seit einigen Jahren Aus- und Weiterbildungen für den zweisprachigen Unterricht eingeführt. (Le Pape Racine 2007, S. 159).

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (ECML) hat die zentralen Kompetenzen der bilingual unterrichteten Lehrkräften zusammengestellt: (Marsh et al. 2011):

- „Commitment to one’s own cognitive, social and affective development;
- An understanding of the core features of CLIL, and how these link with best practices in education;
- Research-based knowledge of the interdependence of language and cognitive development;
- Ability to offer enhanced and detailed pedagogic scaffolding and possession of a wide range of knowledge and skills relating to methodology and assessment;
- Demonstrating an active model of learning through a cultivation of a personal path of enquiry, reflection, and evaluation;
- Providing CLIL-specific learning resources, and enriched learning environments that are highly integrative, multi-layered and cognitively demanding, yet are balanced by enhanced scaffolding and other support systems;
- Classroom management that facilitates the integrated learning of content, language and learning skills, requiring specific knowledge about classroom

dynamics and management techniques and about how these affect learning in CLIL and intrinsic motivations for learning;

- Building common knowledge amongst stakeholders about programme management and an understanding of each other's role in supporting its development." (European Commission 2014, S. 13).

### 5.3 Lehrerrollen und professionelle Kompetenzen der bilingualen Lehrkräfte

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Rollen der CLIL-Lehrkräfte in der Implementierung des CLIL-Ansatzes im bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. Dabei stehen nicht die Lehrerrollen an sich im Vordergrund, sondern Herausforderungen und Lehrerkompetenzen, die das Umsetzen der methodologischen Grundlagen des bilingualen Unterrichts ermöglichen. Eine Lehrerrolle soll in diesem Zusammenhang eher als ein „roter Faden“ für die verschiedenen Kompetenzen und Aufgabenfelder betrachtet werden, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. Unter Lehrerrollen werden hier spezifische professionelle Kompetenzen der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte verstanden, die mit unterschiedlichen Aufgabenfeldern, Strategien und Prinzipien des bilingualen Sachfachunterrichts verknüpft sind. Da die professionellen Kompetenzen der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte mit Bezug auf die Methodologie des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) analysiert werden, ist die Beschreibung von Lehrerrollen eng mit der Umsetzung der im Kapitel 4 vorgestellten Strategien und Prinzipien des bilingualen Lernens und Lehrens verbunden.

Bei der Zusammenfassung der wichtigen Lehrerrollen und Kompetenzen orientierte sich die Autorin der vorliegenden Arbeit am Europäischen Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften (Marsh, D. et al., o.J.), The CLIL Teacher's Competence Grid (Bertaux, P. et al. 2010) und dem Artikel „Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)“ (Pavon, V. & Ellison, M. 2013).

Im Folgenden sollen die einzelnen Lehrerrollen vorgestellt werden.

#### 5.3.1 Lehrperson als Planer

Die Rolle der Planer ist an sich nicht neu. Auch monolingual unterrichtende Lehrpersonen müssen die Unterrichtsreihen im Voraus planen und die Lernziele definieren. Allerdings müssen bei der Planung im bilingualen Sachfachunterricht

(CLIL) verschiedene Faktoren berücksichtigt werden, die auf den konventionellen Unterricht nicht bzw. nicht in dem Ausmass zutreffen. Zum ersten Schritt bei der Planung eines neuen bilingualen Projekts gehört die Entwicklung des Unterrichtskonzeptes. Als Hilfestellung dafür wurde von Christine Le Pape Racine (2010) das adaptierte didaktische ressourcenorientierte Konzept des immersiven oder CLIL-EMILE Unterrichts entwickelt. (Anhang 2).

Dieses Konzept integriert zwanzig Variablen, die als Rahmenbedingungen und gleichzeitig als Ressourcen für ein bestimmtes bilinguales Projekt zu verstehen sind. Die Autorin des Konzepts kommentierte es während des Interviews folgendermassen: "Es gibt sozusagen Idealvorstellungen, Normvorstellungen, wie dieser Unterricht idealerweise gemacht werden sollte. Mein Konzept aber geht immer von der Realität aus, nämlich was für Bedingungen sind im Ganzen Umfeld dieses Projekts? Ich gehe ressourcenorientiert vor: Was gibt es für Ressourcen und was machen wir damit?" (C. Le Pape Racine: 16-17). Sie wies darauf hin, dass jedes Projekt ein separates Konzept haben muss, das mithilfe von der Tabelle mit zwanzig Variablen zusammengestellt werden kann. (C. Le Pape Racine: 17).

Die äusseren Rahmenbedingungen des Konzepts sind: Alter der Lernenden, Ziele des Unterrichts (ausgeglichene oder funktionale Mehrsprachigkeit), Klassenzusammensetzung (monolinguale Gruppe, in der alle Lernenden L1 als Muttersprache sprechen, plurilinguale Gruppe oder bilinguale Gruppe, in der etwa 50% der Lernenden L1 und 50% - L2 als Muttersprache sprechen), Sprachkompetenz der Lernenden, Zusammenarbeit zwischen Sach- und Sprachlehrkräften, Zeitanteil, Fächer, usw. Auf diese Rahmenbedingungen kann die Lehrperson keinen Einfluss nehmen, aber sie müssen berücksichtigt und als Ressourcen für jedes Projekt betrachtet werden.

Auf die inneren Rahmenbedingungen können die Lehrpersonen einen bestimmten Einfluss nehmen. Das sind die vorhandenen Materialien und Lehrmittel, Lehrpläne, die methodische Kompetenz der Lehrperson, Sprachenmodell und Evaluation. (s. Anhang 2).

Die Entwicklung eines bilingualen Programms ist nicht nur die Aufgabe der Lehrpersonen, sondern muss in Kooperation mit den Vertretern von anderen Interessengruppen erfolgen, wie z.B. mit Eltern und Lernenden, allen bilingual unterrichtenden Lehrpersonen, anderen Kollegen im Schulhaus, Schulleitung, usw. (Marsh et al. 2011, S. 27).



Die Lehrpersonen sollen die Zielsetzungen im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) gemäss den 4C's (s. 4.1) formulieren. Dabei werden bei der Planung einer Unterrichtsreihe sowohl die inhaltlichen, als auch die sprachlichen und kognitiven Lernziele berücksichtigt. (Bertaux et al. 2010, S. 3). Die Lehrpersonen sollen sich überlegen, wie sie die folgenden Aspekte und Strategien im bilingualen Unterricht umsetzen und fördern können: Scaffolding (s.4.3), Lernerautonomie, kritisches und kreatives Denken, Curriculum-übergreifende Verbindungen, die Entwicklung von BICS und CALP (s. 4.6), Der Einsatz von L1, usw. (ebd.).

### 5.3.2 Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner

Die Entwicklung der eigenen Materialien wird als eine der grössten Herausforderungen gesehen, mit denen die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte rechnen sollen. Die Herausforderungen hängen damit zusammen, dass viele Lehrpersonen die vorhandenen Materialien adaptieren oder übersetzen müssen, was viel Zeit in Anspruch nimmt. (Massler & Burmeister 2010, S. 23).

Die Lehrpersonen sollen in der Lage sein, „kognitiv und sprachlich geeignete Lernmaterialien zu entwickeln und einzusetzen“ und zu bewerten. (Marsh et al. 2011, S. 25). Dabei spielt das Konzept von Le Pape Racine eine entscheidende Rolle, denn in jedem einzelnen Fall muss zuerst definiert werden, welche Ressourcen und Materialien für eine konkrete Lerngruppe „kognitiv und sprachlich geeignet“ sind. Dies hängt von den Faktoren ab, wie z.B. Unterrichtsziele, Alter, Sprachkompetenzen der Lernenden, usw. (s. Anhang 2).

Die Autoren von „The CLIL Teacher's Competences Grid“ gehen davon aus, dass die Lehrpersonen fähig sein sollen, die authentischen Materialien, die den Interessen der Lernenden entsprechen, zu finden und zu adaptieren und die visuellen, auditiven und multimodalen Materialien auszuwählen und in ihrem Unterricht einzusetzen. (Bertaux et al. 2010, S. 5).

Dabei ist der Umgang mit Materialien stark von der Frage geprägt, welche Sprache in einem bestimmten Kontext eingesetzt wird. Vom Forschungsprojekt „NFP 33: Französisch-Deutsch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I“ wurde die zweisprachige Unterrichtssequenz konzipiert, welche die Inputs<sup>8</sup> in L1 mit den Inputs in L2 kombiniert. Der Einsatz von den Unterrichtsmaterialien in einer bestimmten Sprache hängt jeweils von der Lektionsphase (z.B. Einstieg oder

---

<sup>8</sup> Darbietungen durch die Lehrperson, Texten, etc.

Informationsverarbeitung), dem Thema, der sprachlichen Kompetenz der Lernenden, usw. ab. (Le Pape Racine 2000, S. 124).

### 5.3.3 Lehrperson als Sachfachlehrperson

Bilingual unterrichtende Lehrende sollen in der Lage sein, „gleichzeitig einen Fokus auf Inhalt, Sprache und Lernstrategien zu legen“ (Marsh et al. 2011, S. 25). Die Schlüsselkompetenzen der Lehrperson bei der Integration des Inhalts und der Sprache im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) werden folgendermassen definiert: Teachers „can guide students in maintaining a multiple focus on content, language, learning skills and critical thinking; can support language learning in content classes, can support content learning in language classes, can integrate content from several subjects and fields of knowledge“. (Bertaux et al. 2010, S. 5).

Die Lehrerrolle „Sachfachlehrperson“ weicht sich stark von der traditionellen Rolle als Vermittler vom Wissen ab. Die Ziele des bilingualen Unterrichts (CLIL) sind nicht, bestimmte Inhalte zu vermitteln, sondern es den Lernenden zu ermöglichen, sich Inhalte selbst anzueignen, zu verstehen und anzuwenden. (Pavon & Ellison 2013, S. 71).

Komplexe Inhalte und fächerübergreifende Zusammenhänge für die Lernenden trotz des Einsatzes von L2 sichtbar und begreifbar zu machen, ist eine der Herausforderungen, die mit der Rolle „Lehrperson als Sachfachspezialist“ verbunden sind. Dafür müssen die Lehrpersonen in der Lage sein, ein breites Repertoire an Strategien zur Unterstützung des Lernens nutzen, wie z.B. *scaffolding* (s. 4.3), *code-switching* (s. 4.4), *Wechsel der Darstellungsformen* (4.2), *Bedeutungsaushandlung* (4.5), Unterstützung durch die Anpassung vom Sprechtempo und Vokabulars, Einsatz von Mimik und Gestik, Einsatz der visuellen Medien. (ebd., S. 74). In den meisten Fällen muss der traditionelle Inhalt aus einem bestimmten Sachfach angepasst werden, was von den Lehrpersonen erfordert, dass sie in der Lage sind, „Schlüsselkonzepte von Sachfächern zu identifizieren und diese den Lernenden zugänglich zu machen, indem sie den Unterricht dahingehend verändern, dass sie deren unterschiedliche Sprachkompetenzen und Bedürfnisse“ beachten. (Marsh et al. 2011, S. 22). Zur gleichen Lehrerrolle gehören auch der Aufbau von Strategien zur „Ko-Konstruktion von Wissen mit Lernenden“ und die Förderung des kritischen Denkens durch den Einsatz von kooperativen Lernformen. (Marsh et al. 2011, S. 22).

#### 5.3.4 Lehrperson als Sprachlehrperson

Obwohl die Zielsprache eine wichtige Rolle im bilingualen Sachfachunterricht spielt, ist sie nicht als Unterrichtsgegenstand zu verstehen, sondern als Mittel, ein Medium. „Sprachunterricht (Grammatik, Sprachübungen usw.) findet im bilingualen Unterricht nicht statt.“ (O’Dwyer 2007, S. 35). Die Rolle „Lehrperson als Sprachlehrperson“ ist vor allem durch den Einsatz von den Unterstützungsstrategien geprägt, die es den Lernenden ermöglichen, die L2 für die Erreichung der Lernziele einzusetzen. (Pavon & Ellison 2013, S. 72). Dabei sind die sprachlichen Aspekte als Instrument und nicht als Ziel an sich zu verstehen, was darauf hinweist, dass sich die Rollen der bilingualen unterrichtenden Lehrperson von den Rollen der Fremdsprachenlehrperson stark unterscheiden. Die wichtigsten Aufgaben der Lehrkräfte als „Sprachlehrpersonen“ im CLIL-Kontext sind deswegen: “facilitating students’ use of the language, helping them to use it effectively in all the language skills when dealing with content and not becoming a language teacher in the traditional sense.” (ebd.). Um diese Aufgaben erfolgreich meistern zu können, sollten die Lehrpersonen dazu fähig sein, die sprachlichen Komponenten zu identifizieren, die die Lernenden sowohl für das Verstehen des Inhalts auf der Rezeptionsebene, als auch für die mündliche und schriftliche Produktion brauchen. Es reicht nicht, diese sprachlichen Komponenten zu identifizieren: Sie müssen mithilfe von verschiedenen *scaffolding*-Techniken (s. 3.4) unterstützt werden, indem die Lehrperson z.B. den bestimmten Wortschatz, die Satzstrukturen, die Modelle von bestimmten Textsorten anbietet, um die kognitive sprachliche akademische Sprachfähigkeit (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*) und Grundkompetenzen in der zwischenmenschlichen Kommunikation (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*) (s. 3.6) zu fördern. (Bertaux et al. 2010, S. 6). Dies kann z.B. durch den Einsatz von kommunikativen und interaktiven Lernformen ermöglicht werden. (Pavon & Ellison 2013, S. 74).

Damit die Lernenden sich mit sprachlich komplexen Inhalten auseinandersetzen können, sollten die Lehrkräfte die passenden Strategien je nach Situation anwenden können, wie z.B. Texte vereinfachen, kürzen oder Details weglassen, Glossare erstellen oder die Lernenden erstellen lassen, eine Darbietung ins Thema als eine Vorentlastungsstrategie anbieten. (O’Dwyer 2007, S. 49-50).

### 5.3.5 Lehrperson als Beurteilender

Die Rolle „Lehrperson als Beurteilende“ stellt ebenso eine Reihe von Anforderungen an die Lehrkräfte, wie z.B. „summative und formative Bewertungsstrategien einzusetzen, um die Entwicklung von Inhalt-, Sprach- und Lernstrategien zu unterstützen“. (Marsh et al. 2011, S. S.23). Dabei sollten die Lehrpersonen fähig sein, bei der Beurteilung zwischen inhalts- und sprachbedingten Fehlern zu unterscheiden und die Beurteilung in der Zielsprache angemessen durchführen zu können. Eine der zentralen Aufgaben der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte besteht darin, die Lernenden in den Beurteilungsprozess zu involvieren, indem sie aktiv Schülerbefragungen, Instrumente von Selbstbeurteilung und *Peer-assessment* einsetzen. (Bertaux et al. 2010, S. 5). In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Beurteilung durch die Lehrperson von grosser Bedeutung, sondern auch die Reflexion der Lernenden über eigene Leistungen. Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen in der Lage sein müssen, „die Reflexion der Lernenden über vorab vereinbarten Inhalte, Sprachkompetenzen und Lernstrategien, sowie Ziele/Ergebnisse und erreichte Leistungen anzuleiten“, um die Lernenden in die Beurteilungsprozesse zu engagieren. (Marsh et al. 2011, S. S.23).

Bezogen auf den Umgang mit Fehlern gilt für den bilingualen Unterricht „Kommunikation statt Perfektion“, „Fehler sind nicht so wichtig – auch diejenigen der Lehrperson nicht.“ (O’Dwyer 2007, S. 35).

Zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrperson aus dem Bereich „Lehrperson als Beurteilender“ gehört im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) nicht nur das traditionelle Bewerten von schulischen Leistungen als Notengebung, sondern auch das Bewerten und die Evaluation von anderen Aspekten, die den Einfluss auf den Lernprozess nehmen können, wie z.B. Umgang mit authentischen Materialien, Austausch mit den Sprechenden der Zielsprache, Erreichung der sprachlichen, inhaltlichen und kognitiven Lernziele, etc. (Bertaux et al. 2010, S. 5).

### 5.3.6 Lehrperson als Kollege und Lernende

Eine erfolgreiche Implementierung bilingualer Unterrichtsformen ist nicht nur auf die guten sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen angewiesen, sondern auch auf die Zusammenarbeit zwischen den Fach- und Sprachlehrpersonen. So können Fremdsprachlehrpersonen die Lernenden bei der

Aneignung der relevanten sprachlichen Mittel oder Förderung der sprachlichen Aktivitäten unterstützen, was als 'language rehearsal for later use' bezeichnet wird. (Pavon & Ellison 2013, S. 76). Sie können aber auch ihren bilingual unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen eine sprachliche Unterstützung in Form einer Beratung anbieten. Sprachlehrpersonen können von den Fachlehrpersonen sowohl über die kognitiven Anforderungen von einem bestimmten Sachfach lernen, als auch über die Sachkompetenzen, die gefördert werden müssen und über die Möglichkeiten, bestimmte Denkprozesse mithilfe von verschiedenen Fragearten zu steuern. (ebd., S. 77).

Laut Europäischem Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften sollen diese in der Lage sein,

- a) „die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu pflegen“ und „ein Repertoire an Kooperationsstrategien und Fertigkeiten“ in ihrer Arbeit einzusetzen;
- b) „mit Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren, um Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und zu verbessern“. (Marsh et al. 2011, S. 21).

Die Kooperation zwischen bilingualen Lehrenden und Fremdsprachenlehrpersonen führt zu einer Win-win-Situation, von der alle betroffenen Lehrpersonen und Lernenden profitieren. (O'Dwyer 2007, S. 35). Sie setzt einen gegenseitigen kollegialen Support voraus, mit dem Ziel, voneinander und miteinander zu lernen: „Good CLIL teaching is a fusion of what is best practice in each of these areas“. (Pavon & Ellison 2013, S. 76).

Um das Lehrerteam über den bilingualen Unterricht und die Möglichkeiten der Kooperation zu informieren, empfiehlt es sich, einen offiziellen Informationsanlass anzubieten, zu dem die Schulleitung und alle Kolleginnen und Kollegen eingeladen werden. (ebd.). Eine weitere Möglichkeit, wie die die Kommunikation gefördert werden kann besteht darin, eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit zu schliessen. (s. Anhang 7). In diesem Fall kann diese Zusammenarbeit als eine Art interner Weiterbildung gesehen werden.

## 6. Erklärung der methodischen Vorgehensweise

Im Fokus des Erkenntnisinteresses dieser Masterarbeit stehen die Lehrerrollen im bilingualen Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe I in der Schweiz bzw. die damit verbundenen Kompetenzen und Aufgaben. Das erhobene Material stellt sich aus 12 Interviews zusammen: fünf Experteninterviews und sieben Interviews mit Lehrpersonen.

### 6.1 Experte und Lehrperson

Die vorliegende Forschung basiert auf fünf Experteninterviews und sieben Interviews mit Lehrpersonen. Als erstes soll die Frage über die Rolle der Experten geklärt werden. Experten gelten „im Rahmen eines informationsorientierten Ansatzes als *Repräsentanten bzw. Repräsentantinnen* für die Handlungsweisen, Sichtweisen und Wissenssysteme einer bestimmten Expert/inn/en- Gruppe bzw. eines fachliches Feldes“. (Kruse 2014: 169). Das fachliche Feld der befragten Experten ist CLIL (Content and Language Integrated Learning) an der Schweizerischen Schulen. In der vorliegenden Arbeit werden auch die interviewten Lehrpersonen als Repräsentanten bzw. Repräsentantinnen für bestimmte Handlungsweisen und Kompetenzen in ihrem Feld betrachtet. Daraus folgt, dass die Expertenrolle auf hohem Masse auch auf die Lehrpersonen zutrifft. Im Weiteren sind drei der befragten Lehrpersonen als Dozenten in Lehreraus- und Weiterbildung tätig.

Dem voluntaristischen Expertenbegriff zufolge ist jeder Befragte ein Experte bzw. Expertin „der eigenen Bedeutungsgehalte, die erfragt werden“. (Kruse: 2014: 175). Da die Antworten der Lehrpersonen und Experten z.T. verglichen bzw. gegenübergestellt werden, steht die Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen teilweise im Fokus der Arbeit. Aus diesem Grund liegt ihr eine andere Auffassung des Expertenbegriffs zugrunde: der wissenssoziologische Expertenbegriff. (ebd. 176). Laut der wissenssoziologischen Definition des Expertenbegriffs wird zwischen „Experten erster Ordnung“ und „Experten zweiter Ordnung“ differenziert. (ebd. 177). Während Experten erster Ordnung über „selbst-reflexives praxeologisches Betriebswissen“ (Prozesswissen) verfügen, werden die Experten zweiter Ordnung durch ihr „abstrakt-reflexives Kontextwissen (Überblickwissen)“ definiert. (ebd. 177). Die befragten Experten werden im Rahmen der wissenssoziologische Auffassung des Expertenbegriffs als „Experten zweiter Ordnung“ definiert. Die Lehrpersonen, hingegen, können als Angehörigen der ersten Gruppe definiert werden, da sie über

ihre eigenen praktischen Erfahrungen berichten. Obwohl die Differenzierung grundsätzlich sinnvoll erscheint, ist diese Unterscheidung zwischen der Lehrpersonen und Experten im Falle der Lehrperson 1 nicht möglich, da dieser Befragter sowohl eine Lehrperson, als auch ein Experte ist. In der Arbeit figuriert er gleichzeitig als „Lehrperson“ und als „Experte“. Diese Entscheidung beruht auf der Tatsache, dass er über den beiden Arten vom Wissen verfügt (s. selbst-reflexives und abstrakt-reflexives Wissen). Auch die Fragestellungen für die Lehrpersonen werden so formuliert, dass sie nach ihren persönlichen Erfahrungen gefragt werden, was die Abstraktionsebene der Formulierungen bedeutend einschränkt. Nichtsdestotrotz „klingen“ einige Lehrpersonen manchmal nach Experten und weisen einen hohen Anteil an generalisierenden Aussagen auf, was auf die offen gehaltenen Fragen und spärliche Intervention der Interviewerin zurückzuführen ist. Auf der anderen Seite haben zwei Experten selber zahlreiche Unterrichtserfahrungen gesammelt und konnten ihre Antworten mit Beispielen aus eigener Unterrichtspraxis ergänzen. Somit kann diese Unterscheidung zwischen Experten und Lehrpersonen nicht als absolut gelten und auf die Lehrperson 1 trifft sie nicht zu.

Es war nicht möglich, alle Fragen des Interviewleitfadens zu besprechen, da die Lehrpersonen und Experten selber entscheiden durften, wie ausführlich die Antworten sein sollen und welche Aspekte sie unbeantwortet lassen bzw. welche neue Aspekte (Kompetenzen, Lehrerrollen, Aufgaben, etc.) sie thematisieren möchten.

## 6.2 Leitfadeninterviews mit Experten und Lehrpersonen

Da die Experten auch mit einem Leitfadeninterview befragt wurden (s. Anhang 5), werden die Experteninterviews und die Interviews mit den Lehrpersonen (s. Anhang 4) mithilfe eines ähnlichen Verfahrens analysiert.

Um eine differenzierte Auseinandersetzung mit den zentralen Lehrerrollen zu ermöglichen, wurden sehr ähnliche Leitfaden für die Experteninterviews und die Interviews mit den Lehrpersonen vorbereitet. Die Unterschiede beruhen auf den Schwerpunkten, die für jede Kategorie zutreffend sind. Die an den Hochschulen tätigen Experten konnten aus eigener Erfahrung über die Möglichkeiten der Austauschplattform für Lehrpersonen berichten, während einige Lehrpersonen sich weniger mit der Thema befasst haben. Auch innerhalb einer Gruppe der Befragten wurden z.T. ganz unterschiedliche „konkurrierende“ Schwerpunkte genannt. So

setzen die Lehrpersonen, die verschiedenen Sprachen unterrichten, den Schwerpunkt auf die Zielsprache und nicht auf die Inhalte.

Den Interviews mit den Lehrpersonen und Experten liegen die Sammelthemen mit im Voraus vorbereiteten und ständig übergearbeiteten Interviewleitfragen vor. Diese Fragen liegen dem Leitfadeninterview zugrunde. (Mayer 2013: 37). Das Leitfadeninterview ist empfehlenswert, wenn für die Beantwortung der Fragestellung mehrere Themen behandelt werden müssen, die teilweise im Voraus bestimmt wurden und wenn die Antworten auf konkrete Fragen verlangt werden. (Gläser & Laudel 2009: 111). Da diese Kriterien für die Experteninterviews bestimmend sind, werden sie sehr häufig als leitfadengestützte Interviews durchgeführt. (ebd.).

### 6.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Art des Forschungsinteresses und die zentralen Fragestellungen entscheiden über die Wahl des Analyseinsatzes. Dem empirischen Teil dieser Arbeit liegt die qualitative Inhaltsanalyse zugrunde. Die qualitative Analyse von Gläser & Laudel betrachtet die Textdokumente als Materialien mit den „Rohdaten“, die für Analysezwecke den Texten „extrahiert“ (entnommen) werden. Die Extraktion (d.h. Lektüre der Texte und Durchsuchen nach relevanten Informationen) wird mithilfe des Suchrasters durchgeführt, das im Voraus „ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen konstruiert“ wurde. (Gläser & Laudel 2009: 200). Die gewonnenen Erkenntnisse (extrahierte Daten) werden ins Kategoriensystem integriert. Sie werden einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Dabei ist es wichtig, anzumerken, dass das Kategoriensystem im Laufe der Extraktion offen bleibt: „Die Dimensionen existierender Kategorien können verändert werden, und es können neue Kategorien konstruiert werden.“ (Gläser & Laudel 2009: 201). Angesichts der Fragen nach Lehrerrollen im bilingualen Unterricht erscheint dieses Modell der qualitativen Inhaltsanalyse sinnvoller als eine klassische klassifikatorische und textreduzierende Inhaltsanalyse (Kruse 2010: 181), da sie durch eine Möglichkeit der kontinuierlichen Überarbeitung und Anpassung des Kategoriensystems mehr Flexibilität bei der Auswertung der Ergebnisse ermöglicht. In der vorliegenden Arbeit wurden die ursprünglichen Kategorien des Suchrasters mit den Aspekten des Interviewleitfadens eng verbunden, vor allem die Sammelthemen, wie z.B. Lehrperson als Planer, Lehrperson als Beurteilende, Weiterbildungen, Austauschplattform. Die theoretischen Vorüberlegungen (Interviewleitfaden) leiteten die Entnahme der Rohdaten an.



Für eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen bemühte sich die Autorin der vorliegenden Arbeit, eine bestimmte Heterogenität bei der Expertenwahl zu erreichen. So arbeiten zwei Expertinnen mit Lehrpersonen, die den bilingualen Sachfachunterricht auf verschiedenen Stufen und mit verschiedenen Fächerkombinationen in der Schweiz erteilen. (Christine Le Pape Racine, Claudine Brohy). Colin Browne beschäftigt sich mit dem zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe II mit der Zielsprache Englisch. Im Zentrum des professionellen Auftrags von Reto Hunkeler steht die Vorbereitung und Unterstützung der in der Sekundarstufe I tätigen Lehrpersonen mit der Fächerkombination Deutsch-Französisch. Michael Wirrer beschäftigt sich nicht mit dem bilingualen Sachfachunterricht, sondern mit dem handlungs- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I. Weitere Informationen über die Experten können der Tabelle 3 „Experten“ entnommen werden. (s. Anhang 10).

Bei der Auswahl der Lehrpersonen hat sich eine Kombination von Diversität und Homogenität als sinnvoll erwiesen. Die homogene Gruppe besteht aus drei Lehrpersonen, die im gleichen Schulhaus in der Ostschweiz mit der gleichen Sprachkombination tätig sind oder waren. (Lehrperson 1<sup>9</sup>, Lehrperson 2, Lehrperson 3). Die zweite Gruppe der Lehrpersonen besteht aus zwei Lehrpersonen, die noch nicht lange am gleichen Schulhaus arbeiten (Lehrperson 4, Lehrperson 5). Da die Lehrpersonen in der Westschweiz an einem „collège“ (Sekundarstufe I und II) und teilweise mit zweisprachig aufgewachsenen Kindern arbeiten, zeigten sie ein starkes heterogenes Antwortbild gegenüber der ersten Gruppe. Lehrperson 7 beantwortete die Interviewfragen schriftlich und somit fallen die diesbezüglichen Erkenntnisse in die Gruppe „schriftliche Befragung“.

#### 6.4 Sammelthemen

Die für die Fragestellung relevanten Sammelthemen wurden im Laufe der Arbeit am theoretischen Teil zusammengestellt. Zwar wurden die einzelnen Aspekte jeder Lehrerrolle von der Autorin teilweise mithilfe des Leitfadens formuliert, aber deren Definition, Klärung und Interpretationsmöglichkeiten wurden den Befragten überlassen. Der Leitfaden wurde von der Autorin als eine Orientierungsgrundlage benutzt: die Befragten setzten eigene Schwerpunkte und sprachen unerwartete

---

<sup>9</sup> Peter Klee ist der einzige Befragter, der sowohl als Lehrperson (Lehrperson 1), als auch Experte (Peter Klee) in der Arbeit figuriert.

Aspekte an, was zur ständigen Überarbeitung der Interpretationen der Lehrerrollen führte. Daraus folgend wurden die Lehrerrollen teilweise neu formuliert. Die gewonnenen Erkenntnisse lagen der Umformulierung oder Veränderung der einzelnen Codes und Subcodes bei der computergestützten Kategorienbildung mit MAXQDA vor. Die aktuelle Version ist eine Synergie zwischen den Codes, die aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen formuliert wurden (*concept-driven* nach Brinkmann & Kvale) und den Codes, die sich im Laufe des Extrahierens herauskristallisierten (*data-driven*). (Brinkmann & Kvale 2015: 227-228).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte der Sammelthemen in Form eines Mindmaps dargestellt werden.

Abbildung 4: Sammelthemen



## 7. Auswertung

### 7.1 Sammelthema 1 Lehrperson als Planer

Dem ersten Sammelthema „Lehrperson als Planer“ lassen sich die folgenden Unterkategorien unterordnen: aktuelle Lehrpläne, Zielsetzungen im Unterricht, Lehrplan 21 und Kompetenzorientierung.

#### **Aktueller Lehrplan**

Ein Grossteil der Befragten stimmte darin überein, dass der jeweils gültige Lernplan bei der Planung im bilingualen Unterricht die wichtigste Rolle spielt:

*“Massgebend ist der Lehrplan. Es ist aber so, dass man den Lehrplan interpretieren soll, kann, darf. Man hat viele Freiheiten.“ (Lehrperson 1, P. Klee<sup>10</sup>: 18).*

Die befragten Lehrpersonen gaben an, sich bei der Planung an den fachspezifischen thematischen Inhalten aus dem entsprechenden Sachfachunterricht in der Schulsprache zu orientieren:

*“Ich orientiere mich an Stoffplan von meiner Kollegin, die auch Geschichte-Geographie in Deutsch unterrichtet. Ich mache mehr oder weniger dasselbe. Das heisst, wir haben hier ein Jahresplan und da machen wir ungefähr das Gleiche, mit Nuancen natürlich, aber das heisst, dass unsere Schüler am Ende ihrer Schulzeit etwa die gleichen Themen behandelt haben.“ (R3 : 54).*

*“Ich unterrichte Geschichte und Geographie in diesem bilingualen Kontext. Deswegen orientiere ich mich auf die Inhalte, die im monolingualen Unterricht behandelt werden. Sie sind auf der Oberstufe plus-minus gesetzt. Die Themen sind gleich, nur in einer Fremdsprache.“ (R2: 23).*

Lehrperson 4 zufolge stellen die aktuellen Lehrpläne auch für den bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe II einen Ausgangspunkt dar:

*“Oui, en fait c’est le même programme dans ce collège, pour les cours d’économie en allemand et pour les bilingues. Je le change un peu. Je mets l’accent sur la compréhension de comment la société fonctionne et l’économie. Je mets plus d’importance à cela qu’au programme en fait.“ (R4 : 6).*

---

<sup>10</sup> Peter Klee ist der einzige Befragter, der sowohl als Lehrperson (Lehrperson 1), als auch Experte (Peter Klee) in der Arbeit figuriert.

Die Mehrheit der Experten sieht den Lehrplan ebenso als die wichtigste Grundlage für die Planung:

*“Der Ausgangspunkt sollte für mich immer der Lehrplan sein. Sie schauen nach, was erwartet der Lehrplan. Unabhängig davon, ob es sich um eine konventionelle oder eine bili-Stunde handelt, muss man zuerst schauen, was im Lehrplan steht.“ (R. Hunkeler: 21).*

Wie aus den Antworten ersichtlich wird, orientieren sich die befragten Lehrpersonen bei der Planung ihrer Lektionen an den aktuellen Lehrplänen für die entsprechenden konventionell unterrichtenden Sachfächer. Dabei lassen sich die befragten Lehrpersonen eine gewisse Freiheit, indem sie die Inhalte aus diesen Sachfächern entsprechend den spezifischen Anforderungen des bilingualen Unterrichts anpassen.

### **Lehrplan 21 und Kompetenzorientierung**

Im Laufe des Interviews gab Lehrperson 4 an, sich mehr an den Kompetenzen als an den aktuellen Lehrplänen zu orientieren:

*“En fait, quand je prépare mes cours, je me dis : Tiens, qu'est-ce qui est important, que les élèves savent en relation avec la société actuelle, pour que quand ils sortent de l'école ils aient des compétences. Moi, je travaille beaucoup sur les compétences et pas seulement sur les savoirs.“ (R4: 2).*

Wie das Beispiel zeigt, beschreibt der Befragte, wie er die Kompetenzziele mitgestalten kann.

Lehrperson 3 zufolge werden im bilingualen Unterricht und im in der Schulsprache erteilten Unterricht die gleichen Kompetenzen gefördert. (R3: 80).

Lehrperson 2 sprach die Vorteile des Lehrplans 21 an:

*“Ich finde es toll (lacht). Ich finde es toll, weil ich der Meinung bin, dass dadurch dass jetzt neu die Kompetenz als Ziel im Vordergrund steht und nicht mehr das Thema, habe ich die Gelegenheit, den Inhalt selber zu bestimmen. Das ist ganz toll. Jetzt kann ich relativ frei entscheiden.“ (R2: 27).*

Auch die befragten Experten sehen die Kompetenzorientierung und den Lehrplan 21 als eine insgesamt positive Veränderung:

*“Also, die Kompetenzorientierung ist ja nicht ein Abbruch: Ich muss genau die gleichen Ziele erreichen. Da die Themen nicht vorgegeben werden, habe ich als LP unter Umständen noch mehr Freiheit zu entscheiden, wie ich die Kompetenzen erreichen kann und eigene Massstäbe definieren.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 21).*

*“Allgemein ist die Kompetenzorientierung ist sehr positiv, es verbindet theoretisches Wissen mit der Umsetzung im praktischen Leben. Das ist das Ziel. Es geht darum, Synergien herzustellen und zu zeigen, dass man etwas kann. Im Englischunterricht hat das mit der Idee des task-based learning zu tun. Es geht ja im Leben immer darum, Aufgaben zu lösen. Ich verstehe deshalb die aktuelle Diskussion gegen den Lehrplan 21 nicht. Im Detail schon, wenn man mit gewissen Fächern nicht zufrieden ist. Aber grundsätzlich ist die Kompetenzorientierung immer etwas Positives“. (C. Le Pape Racine: 71).*

*“Kompetenzorientierung ist eben nicht Defizitorientierung. Man kommt immer vorwärts, langsamer oder schneller.“ (C. Le Pape Racine: 154).*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die befragten Experten, als auch die Lehrpersonen den Lehrplan 21 mit der im Vordergrund stehenden Kompetenzorientierung als eine sehr positive Entwicklung betrachten, weil er mehr Freiheiten bei der Bestimmung der Inhalte zulässt und es den Lernenden ermöglicht, den erlernten Stoff praktisch umzusetzen.

## **Zielsetzungen**

Bezogen auf die Unterschiede zwischen den Zielsetzungen in einer konventionellen Lektion und einer bilingualen Lektion kam der sprachliche Aspekt am häufigsten zum Ausdruck (s 4.1):

*“Bei der Planung ist es auch wichtig, sich zu überlegen: Was mache ich in der zweiten Sprache? Was mache ich in der Schulsprache? Es muss nicht alles in der Fremdsprache sein. Die Sprache muss allenfalls geplant sein. [...] Bei den summativen Lernkontrollen dürfen die Schülerinnen und Schüler auch die Sprache verwenden, in der der Stoff vermittelt wurde. Lehrperson sollte sich die Frage stellen: Warum mache ich das auf Deutsch? Warum mache ich das auf Französisch?“ (R2: 39).*

Die folgenden Interviewpartner stimmten hier zu:

*“Ich muss mir immer überlegen, in Bezug auf der Fremdsprache, hier z.B. auf Französisch: Was kann ich auf Französisch machen, wo bleibe ich beim Deutschen?“ (R3: 72).*

*“Ich möchte die Lernziele des Geschichtsunterrichtes erreichen und überlege mir oft, wie ich diese Ziele in der französischen Sprache ebenso gut erreiche.“ (R5: 32).*

Christine Le Pape Racine misst der Sprache ebenso eine wichtige Rolle zu:

*“Also, sie müssen sich immer wie in normalen Lektionen vorstellen, was für ein Thema, welche Ziele ich habe. Sie müssen sich dann auch überlegen, was für sprachliche Mittel brauche ich. Am Anfang des bilingualen Unterrichts braucht es eine gewisse Zeit, um alles einzuführen: Die Schülerinnen und Schüler müssen die Klassensprache und die fachspezifische Sprache gleichzeitig lernen.“ (C. Le Pape Racine: 66).*

Nichtdestotrotz werden die sprachlichen Zielsetzungen von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen nicht explizit formuliert:

*“Wir haben natürlich fachspezifische Ziele, weil unsere Schülerinnen und Schüler müssen ja am Schluss gleich viel wissen, wie diejenigen, die einen "normalen" Unterricht besuchen. Die inhaltlichen Ziele sind gegeben. Auf der anderen Seite, müssen wir den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, dass sie sich in der Fremdsprache mündlich und schriftlich ausdrücken können. Aber es ist wichtig, dass bilingualer Unterricht nicht prinzipiell ein Sprachkurs ist, sondern er stützt sich auf die Themen und die Sprache kommt automatisch hinein. Sprachliche Ziele werden in diesem Sinne nicht wirklich ausformuliert, aber wir müssen an der Sprache arbeiten.“ (R2: 29-30).*

Die Verbindung der Erkenntnisse der Interviewanalyse mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit erlaubt festzustellen, dass alle vier Dimensionen des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) in die Zielsetzungen nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis einfließen können: Inhalt (content), Sprache (language), Kommunikation (communication) und Kultur (culture). In der Praxis jedoch werden oft nur die fachspezifischen Ziele ausformuliert (content), wobei die sprachlichen Mittel von der Lehrperson geplant werden und kommen automatisch hinein (language). (s. Sammelthema „Lehrperson als Sprachlehrperson“).

Aus der Sicht eines weiteren Experten sollten nicht nur sprachlichen und inhaltlichen Aspekte geplant werden, sondern auch 'communication' (Kommunikation). Dabei spielen die Wahl der richtigen Sozialform und der Schwierigkeitsgrad des Inputs eine grosse Rolle:

*"In immersion there tends to be more group work, more student-centred, less frontal teaching. You have to give students an opportunity to speak and to listen, to interact. I imagine you never get students read out a text aloud in a German lesson, whereas in an immersion lesson this is usual and is, obviously, a good practice. You have to do that. Therefore, teachers need to consider this language issue when planning the lessons. [...]" (C. Browne: 58).*

In diesem Zusammenhang wies Peter Klee darauf hin, dass im bilingualen Unterricht nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche Aspekte entsprechend den Zielsetzungen aus den Bereichen „culture“ und „content“ angepasst werden müssen:

*"[...] Wenn ich in Geographie ein europäisches Land nehmen muss, so habe ich früher Deutschland gewählt. Beim bilingualen Unterricht Deutsch-Französisch nehme ich nicht mehr Deutschland, sondern Frankreich. Beim bilingualen Unterricht Deutsch-Englisch würde ich England nehmen. Wenn ich im Geschichtsunterricht von Kolonialismus spreche, fokussiere ich mich wiederum je nachdem auf die französischen oder englischen Kolonien." (Lehrperson 1, P. Klee: 19).*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Experten an erster Stelle die aktuellen Lehrpläne nennen, woran man sich bei der Planung orientieren sollte. Die Lehrpersonen sind zwar auch der Meinung, dass der Lehrplan eine wichtige Rolle bei der Planung spielt, geben jedoch an, den Lehrplan interpretiert und entsprechend den Anforderungen des bilingualen Lernens angepasst zu haben.

Die befragten Lehrpersonen gaben an, sich bei der Planung an den fachspezifischen thematischen Inhalten aus dem entsprechenden Sachfachunterricht in der Schulsprache zu orientieren.

Der Lehrplan 21 und die Kompetenzorientierung werden von der Mehrheit der Lehrpersonen und Experten als sehr positiv bewertet. Die genannten Vorteile sind vor Allem die Freiheit bei der Wahl der Themen und die Synergien vom theoretischen Wissen und Kompetenzen, die angestrebt werden.

## 7.2 Sammelthema 2 Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner

Das Sammelthema „Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner“ beschäftigt sich mit den Materialien, die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte verwenden. Dabei handelt es sich nicht nur um die Arbeitsblätter, die sie selber herstellen, sondern auch um authentische Materialien, Lehrmittel und weitere Quellen, die sie mit oder ohne Anpassungen im Unterricht einsetzen.

### Herausforderungen bei der Vorbereitung eigener Materialien

Peter Klee, der unter anderem im Rahmen des Forschungsprojekts des Schweizerischen Nationalfonds NFP 33: „Deutsch-Französisch - Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I“ als Pilotklassenlehrer beteiligt war, schilderte in diesem Zusammenhang:

*“Ich gebe zuerst zwei Vorbemerkungen. Erstens, es gibt mehr Materialien für die Sek II und insgesamt mehr für die englische Sprache, als für die französische. Wir haben damals unsere Materialien selber gemacht. Es gab damals nichts. Wir haben auch allen Mitgliedern unseres Projekts NFP 33 die Materialien zur Verfügung gestellt.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 16).*

Reto Hunkeler bestätigte mit seinen Antworten die Annahme, dass die Tätigkeit der Lehrpersonen in der Pilotphase eines Projekts mit viel Aufwand verbunden sei und berichtete über eine Möglichkeit der institutionellen Unterstützung aus eigenen Erfahrungen, die er als Projektleiter vom „BuGaLu“<sup>11</sup> gesammelt hat. Auf die Frage, mit welchen Unterrichtsmaterialien die Lehrpersonen im Projekt gearbeitet haben, gab er die folgende Antwort:

*“Das war ein Knackpunkt und kam relativ rasch in Frage in Bezug auf den Aufwand, den die LP für das Fach betreiben müssen. Wir haben zuerst das Thema festgestellt, indem wir gesagt haben, dass das interessant sein könnte, z.B. Künstler oder Musiker. Dann haben die Lehrpersonen ein Musikstück ausgewählt und haben es autonom und mit grossem Aufwand selber didaktisiert. Wir hatten damals noch nicht viel mit Lehrmitteln gearbeitet und haben uns deshalb bei der Schulleitung ausbedingt, dass diese Lektionen etwas höher*

---

<sup>11</sup> Freifachkurs mit der Didaktik des bilingualen Lernens an der Oberstufe Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg (BuGaLu), 2010-2011.



*dotiert werden. Und wir haben damals in der Pilotphase 1.5 Lektionen pro Gehalt an Lektion erhalten, weil man gesagt hat, dass der Aufwand grösser ist und es kein Lehrmittel gab, das man immer verwenden konnte. [...] Deswegen mussten wir Unterrichtsmaterialien selber kreieren.“ (R. Hunkeler: 32).*

Somit spielen bei der Vorbereitung eigener Materialien der Arbeitsaufwand und der damit verbundene Zeitfaktor eine wichtige Rolle. Auf auf die Frage, wie viel Vorbereitungszeit man für eine Stunde im Durchschnitt braucht, antwortete Lehrperson 7, dass sie genau die doppelte Zeit brauchte.

Dies bestätigten auch die folgenden Lehrpersonen:

*“Ich würde behaupten, dass der Aufwand grösser ist, als bei einer normalen Stunde. Man muss auch mehr Geduld haben und bereit sein, etwas unkonventioneller zu unterrichten.“ (R6: 90).*

*“Am Anfang sehr aufwendig, sehr aufwendig. Es ist klar. Wenn Material vorhanden ist, dann natürlich weniger. Im Durchschnitt sind das 20 bis 30 Minuten am Schluss.“ (R2: 25).*

Bei dieser Frage stimmen die Aussagen der Experten mit denjenigen der Lehrpersonen überein. Der Zeitfaktor scheint auch von den Experten als eine der grössten Herausforderungen beim Erstellen eigener Materialien betrachtet zu werden. Aus der folgenden Expertenaussage wird ersichtlich, dass der zusätzliche Aufwand nicht (oder nicht nur) mit der Sprachkompetenz der Lehrpersonen in der Zielsprache verbunden sei, sondern in erster Linie mit den fachspezifischen Phänomenen, wie fachwissenschaftliche Begrifflichkeit und komplexe fachspezifische Zusammenhänge:

*“ [...] Wenn es darum geht, geschichtliche Zusammenhänge zu erklären, dann sind es teilweise spezifische Begriffe, die ich erarbeiten muss. Das macht das Ganze aufwendiger. Wenn wir wieder von Aufwand, Vorbereitungsaufwand, sprechen, dann ist der Aufwand auch viel grösser, als für jemanden, der diese Sprache muttersprachlich beherrscht.“ (R. Hunkeler: 40).*

Michael Wirrer wies darauf hin, dass nicht nur das Unterrichten an sich mit dem grossen Aufwand verbunden ist, sondern auch die Vor – und Nachbereitung der Materialien:

*“Die grösste Arbeit ist nicht der Unterricht, sondern die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Dieses Zeitgefäss wird zu wenig beachtet aus meiner Sicht. Nur die Präsenzzeit zählt und wird geschätzt. Die Vorbereitungszeit muss als zusätzliche Stunden bezahlt werden. Wir haben z.B. drei verschiedene Niveaus im sprachlichen und drei im inhaltlichen Niveau vorbereitet. Das sind also insgesamt sechs Bereiche mit denen man arbeitet und man braucht automatisch mehr Zeit für die Vorbereitung und auch für die Nachbereitung und Reflexion.“  
(M. Wirrer: 26).*

Laut Michael Wirrer sei der Aufwand mit der Differenzierung aufgrund der Heterogenität von den Lernenden verbunden und sollte auf der institutionellen Ebene anerkannt werden. Somit spricht er explizit weitere Aspekte der Lehrerrollen an, die auch für den bilingualen Unterricht als relevant betrachtet werden und deswegen in anderen Unterkapiteln detailliert analysiert werden, wie z.B. Differenzierung und Institutionelle Unterstützung.

Im folgenden Fall war der Aufwand weder durch die Sprachkompetenz der Lehrperson noch durch die Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich der Binnendifferenzierung bedingt, sondern durch die Aktualität des behandelten Themas und fächerübergreifenden Zusammenhänge:

*“Aber beispielsweise wenn ich aktuelle Themen behandeln muss, dann brauche ich ziemlich viel Zeit. Ich habe z.B. mit der 1. bilingue Klasse, die du gesehen hast, zwei-drei Stunden das Thema „La correction du Rhône“ behandelt. Das ist ein politisches Thema. Wir haben diese Frage unter verschiedenen Richtungen angeschaut: Richtung Geographie, Geschichte, Politik. Und dort habe ich mindestens eine Stunde für eine Lektion gebraucht, um Materialien zu vorbereiten.“ (R5: 27).*

Abgesehen von den oben ausgeführten Beispielen berichteten die Lehrpersonen, dass im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit der Aufwand immer kleiner wird, sodass er am Schluss mit den Investitionen für andere Fächer vergleichbar wird. Ein Grund dafür sei die Aneignung der sprachlichen Mittel durch die Fachlehrpersonen, die auf ihre Unterrichtspraxis zurückzuführen ist:

*“Ich nehme an, wenn jemand Geschichte oder Geographie studiert hat, dann hat man eine Ahnung von diesen Fächern und jetzt braucht man nur die sprachlichen Mittel. Wenn man mehrere Jahre den bilingualen Unterricht praktiziert, dann hat*

*man natürlich die wichtigste Arbeit in diesem Bereich schon geleistet. Für mich ist das nicht das Fach, das per se mehr Aufwand verlangt, als andere Fächer. Nicht eine Belastung.“ (R2: 36).*

Lehrperson 5 wies darauf hin, dass sowohl die Erfahrung, als auch die Verfügbarkeit des geprüften Materials den Aufwand minimieren können:

*“Also, zum Teil brauche ich keine besondere Vorbereitungszeit, da ich das Material und Erfahrung habe.“ (R5: 26).*

Die Mehrheit der Lehrpersonen bestätigte, dass sie oft mit authentischen<sup>12</sup> Materialien und Lehrmitteln arbeiten, z.B. mit Videosendungen:

*“Ich arbeite sehr oft mit den Sendungen vom Schweizer Fernsehen. Die Sendung, die mir am meisten gefällt, heisst „Geopolitis.ch“. Das ist die frankophone Abteilung des Schweizerischen Fernsehens. Die Sendung ist sehr klar strukturiert und dauert ungefähr 20 Minuten. Das geht sehr gut für eine Lektion. Wir können sie uns zusammenanschauen und besprechen. Und danach bekommt die Klasse eine Aufgabe, einen Text zu erfassen oder das Video zu Hause anzuschauen.“ (R5: 44).*

Interviewpartner 4, der in einer sprachlich heterogenen Klasse der Sekundarstufe II Wirtschaft unterrichtet, verwendet fast immer nur authentische Quellen:

*“Oui, presque tout le temps, mais je vais moins dans les détails et j’essaie d’être plus général. J’utilise les mêmes matériaux pour les élèves bilingues et monolingues. [...] Autrement je vais chercher des informations dans les journaux, sur internet aussi, je pose des questions aux élèves. Moi, j’aime bien des questions ouvertes. Je pense qu’on est au collège et il faut que les élèves puissent développer leur réflexion.“ (R4: 19-20; 56).*

Nach Lehrperson 4 stellen die Heterogenität der Klasse oder die nicht-muttersprachlichen Sprachkompetenzen der Lernenden keinen Grund für die Vereinfachung oder Anpassung authentischer Materialien dar. Es werden lediglich weniger Details im Unterricht thematisiert.

---

<sup>12</sup> „Authentisch“ bedeutet hier, dass die Lehrmittel, Materialien, Sendungen, Zeitschriften, Videos, etc. für die Personen kreiert wurden, die Muttersprachler sind oder die entsprechende Sprache als Erstsprache sprechen.

Die Antworten der Befragten zeigen, dass die Lehrpersonen beim Zusammenstellen eigener Materialien mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert werden, wie z.B. dem Zeitmangel und dem Aufwand, der nicht muttersprachlichen Sprachkompetenz und der fachspezifischen Terminologie.

Laut den befragten Lehrpersonen und Experten sei der Aufwand, den die bilingual unterrichtenden Lehrpersonen für der Vorbereitung der Materialien und Durchführung der Stunden betreiben müssen, wesentlich grösser als bei den Lehrpersonen, die den konventionellen Unterricht erteilen. Zwei Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass die Unterrichtserfahrung und die Verfügbarkeit des geprüften Materials den Aufwand wesentlich minimieren können.

### **Authentische Materialien und Lehrmittel**

Lehrperson 7 findet authentische Materialien zu anspruchsvoll für die Sekundarstufe *“Französische Quellentexte sind in der Geschichte meistens zu anspruchsvoll.“* (R7: 45).

Peter Klee berichtete in diesem Zusammenhang von den Herausforderungen, die man bei der Integration authentischer Lehrmittel beachten soll:

*“Am Anfang waren diese natürlich zu vereinfachen. Ohne ging es nicht. Das Vereinfachen ist nicht unbedingt immer einfach. Man muss es lernen. Es braucht eine gewisse Sicherheit im sprachlichen Ausdruck. Es gibt auch gewisse Kniffe, die man einfach wissen muss, z.B. wie man einen Text vereinfachen kann, sodass man ihn versteht. Es ist möglich dies zu machen, ohne den Text viel zu ändern, indem man z.B. einen Satz zerlegt oder auf einen Nebensatz verzichtet.“*  
(Lehrperson 1, P. Klee: 23).

Claudine Brohy stützte diese Schilderung:

*“Das Problem ist, dass man nicht immer die authentischen Materialien in der Zielsprache einfach übernehmen kann, weil sie zu kompliziert sind. Man muss z.B. Texte ergänzen oder Wörterbücher kreieren oder etwas vereinfachen, weil es zum Teil komplex oder zu lang ist. In Zürich erstellen die Lehrpersonen z.B. ein Wörterbuch zu einer Einheit mit Übersetzungen oder Mindmaps zu den Texten.“* (C. Brohy: 25).

Christine Le Pape Racine berichtete in diesem Zusammenhang über die zwei unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Arbeit mit authentischen Quellen:

*“Aus meiner Sicht, vorgesehen wären die authentischen Materialien, Lehrmittel, die aus anderen Sprachen stammen. D.h. aber, dass sie inhaltlich nicht immer übereinstimmen mit dem, was man machen müsste, die Sprache muss angepasst werden: gekürzt oder vereinfacht. [...]. Es braucht Übung und Erfahrung. Man kann sie anpassen, aber es ist nicht immer leicht. Das ist nur ein Aspekt. Grundsätzlich heisst es: Soll man die Schüler zum Text bringen oder den Text zum Schüler? Im ersten Fall – die Schüler zum Text bringen – muss man den Schülern Strategien beibringen, wie sie mit schwierigen Texten umgehen können. Da muss man sie nicht adaptieren, aber man sollte den Prozess vorentlasten, indem man verschiedene Wörter angibt oder mit anderen Methoden. [...]“ (C. Le Pape Racine: 73-75).*

Fast alle Befragten Lehrpersonen arbeiten regelmässig mit authentischen Lehrmitteln:

*“Wir nehmen die Lehrmittel aus Frankreich oder solche, die für den bilingualen Unterricht konzipiert wurden. “ (R2: 39).*

Interviewpartner 6 berichtete über seine Art, mit authentischen Lehrmitteln im Unterricht auf der Sekundarstufe I mit der Zielsprache Deutsch umzugehen:

*“[...] Ich habe gemerkt, dass es besser ist, wenn ich den Schülerinnen und Schülern nicht die Originalbücher austeile, sondern Kopien abgebe. Auf der einen Seite, verliert man die Kopien oft, aber für mich ist das nicht so ein Drama. Auf der anderen Seite, können sie das Wichtigste mit Farbstiften markieren. Sie können auch die Übersetzungen der neuen Wörter darüber schreiben. Ich kann auch sagen: „Diesen Absatz lassen wir weg“ und dann machen sie einen Strich darüber. [...]. (R6: 35-38).*

Lehrperson 7 verwendet folgende Materialien: *“Das offizielle Lehrbuch „Durch Geschichte zur Gegenwart“ und französische Lehrmittel und vor allem Kinderbücher in einem leicht verständlichen Französisch.“ (R7: 39).*

Colin Browne wies darauf hin, dass auf der gymnasialen Stufe die Lehrpersonen öfter mit authentischen Lehrmitteln arbeiten, als mit ihren adaptierten oder übersetzten Versionen, auch wenn die authentischen Lehrmittel nicht immer mit dem Konzept des Schweizerischen Schulsystems übereinstimmen:

*[...]. Generally, there is no shortage of materials in English, English textbooks. They would be normally used more often than the German books that may be very dry in a way. However, finding materials and books that would go with the Swiss syllabus might be a bit of an issue. In the UK the course books are rather exam-focused, the GCSE preparation you know, or A-Levels to get to the university. Obviously, a lot of materials there are too exam-centred and not relevant. It is a preparation for a specific test. I guess the best books that can be used here too are maths books. [...]. (C. Browne: 77).*

In Zusammenhang mit adaptierten oder übersetzten Lehrmitteln auf der Sekundarstufe II berichtete Colin Browne von eher negativen Erfahrungen:

*“The Swiss publisher Compendium tried to adapt some books. They have published history books, adapted versions of the popular book “World History” by Ben Walsh. It just didn’t work. It didn’t sell. The Swiss market is very small and the publishers want to sell books. So it must be also adapted for the German market in this case. The production was very dry to save cost, so the books started to look more like a German-style book rather than English-style. It was better to simply use the English book, the original, again. So they failed. They tried it with Geography books as well and the same thing happened.” (C. Browne: 91).*

Was den inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I betrifft, werden auch hier z.T. zusätzliche Materialien von Lehrpersonen benötigt, abgesehen von vorhandenen Lehrmitteln mit zahlreichen Ressourcen:

*“Ich habe selbst das Lehrmittel „Open World“ vorbereitet und ich habe gesehen, dass ein Lehrmittel für alle 3 Stufen im Kanton St. Gallen, d.h. für Gymnasialstufe Sek A, für Realstufe reicht nicht. [...]. Hier müssen die Lehrpersonen extra Materialien machen, vor allem Sprachsupportmaterialien, was nicht leicht ist und wieder zeitaufwendig. Das Lehrmittel hat Supportmaterialien, aber zu wenig.“ (M. Wirrer: 30).*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nach den Befragten das Zusammenstellen von eigenen Materialien vor allem für Lehrpersonen ohne oder mit wenig Erfahrung mit viel Aufwand verbunden ist. Die Antworten der Lehrpersonen und Experten haben gezeigt, dass obwohl die authentischen Lehrmittel sowohl auf der Sekundarstufe I als auch auf der Sekundarstufe II eine breite Verwendung

finden, können sie nicht immer ohne Anpassungen eingesetzt werden. Da die authentischen Materialien zu kompliziert für diese Stufe sein können, müssen die Lehrpersonen in der Lage sein, sie anzupassen oder den Lernenden die Arbeit mit ihnen mithilfe von Strategien ermöglichen. Fast alle Befragten sind der Meinung, dass der Versuch, jedes Wort zu verstehen, kontraproduktiv auf das Fremdsprachenlernen und Schülermotivation wirkt. Diese und andere Aspekte werden im folgenden Sammelthema „Lehrperson als Sprachlehrperson“ unter die Lupe genommen.

### 7.3 Sammelthema 3 Lehrperson als Sachfachspezialist

Das Sammelthema „Lehrperson als Sachfachspezialist“ gehörte zu den zentralen Teilen der Interviews. Es beschäftigt sich mit den Aspekten aus dem Bereich „Inhalt“. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Lehrpersonen und Experten diese Rolle wahrnehmen und welche Erfahrungen die Lehrpersonen mit den inhaltlichen Aspekten im bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) gemacht haben.

#### **Themenwahl**

Die meisten befragten Lehrpersonen fühlen eine gewisse Freiheit bezüglich der Themenwahl, worüber sie teilweise auch in Bezug auf Planung (s. 7.1) berichtet haben.

Lehrperson 6 gab an, dass er sich bei der Themenwahl an den aus seiner Sicht interessantesten oder aktuellen Themen orientiert:

*“Der Lehrplan ist bedeutend, wie ich schon gesagt habe. Aber der Lehrplan ist viel grösser als die Anzahl der Stunden, die ich zur Verfügung habe. Dann muss ich, ehrlich gesagt, die Themen auswählen, die interessant sind, wichtig sind, welche ich persönlich vielleicht auch als interessant erachte. Der Bezug zur Aktualität ist mir auch wichtig.“ (R6: 66).*

Lehrperson 7 gab an, den Wert auf die Themen zu legen, die einen Bezug zu Frankreich haben:

*“Oft wähle ich für den bili-Unterricht Themen, die etwas mit Frankreich zu tun haben. z.B. Das Reisen im Mittelalter, Der Absolutismus, Die Französische Revolution, Napoleon, Kolonialismus/Imperialismus, Der 1. Weltkrieg.“ (R7: 71).*

Lehrperson 2 wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch die kulturellen Aspekte eines bestimmten Sprachgebiets und die Orientierung an den Themen, die zur Allgemeinbildung gehören, für die Auswahl der Themen von Bedeutung seien:

*“Lehrplan 21 gibt keine Themen vor, aber es gibt bei uns Themen, die einfach zur Allgemeinbildung dazugehören: die 1., 2. Weltkrieg, etc. Wir behandeln die gleichen Themen, aber können Schwerpunkte setzen, kulturelle Aspekte verwenden, z.B. aus Nordafrika, wo die französische Sprache noch stärker vertreten ist.“ (R2: 29).*

Lehrperson 3 berichtete über die Möglichkeiten, den bilingualen Geschichtsunterricht fächerübergreifend zu gestalten:

*“Ja, in der 2.Sek habe ich z.B. das Thema „Islam“. Ich mache eine Mischung von geschichtlichen Aspekten und Geographie. [...] Ich kann Geographie einbauen, Geschichte, Aktuelles, usw. Und ich kann auch sehr viele Bezüge machen zu anderen Sprachen, weil einige von diesen Schülern habe ich auch im Latein und das ist, finde ich, schon ein grosser Vorteil.“ (R3: 90).*

Es kann also festgestellt werden, dass sich die meisten Lehrpersonen die Freiheit nehmen, die einzelnen Themen und den Grad der Vertiefung selber zu bestimmen. Dabei orientieren sie sich an den Inhalten, die sie selber als relevant für die Allgemeinbildung oder interessant betrachten. Ein Teil der Befragten legt viel Wert auf die Bezüge zur Aktualität, zu anderen Fächern und den Sprachgebieten, in denen L1 gesprochen wird.

### **Umfang der Inhalte**

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen gab an, dass die Inhalte im bilingualen Unterricht, in dem die Unterrichtssprache der Erstsprache der Schülerinnen und Schülern entspricht, im Vergleich zu einem regulären Unterricht etwas weniger detailliert behandelt werden.:

*“Oui, je ne vais pas dans tous les détails. Ich habe einmal in der Fachschaft „Wirtschaft und Recht“ diese Frage thematisiert und man hat mir gesagt, dass das Programm genau gleich ist, wie bei denjenigen, die das auf Deutsch unterrichten. Aber wenn du nur 80% des Stoffes behandelst, dann ist das für uns in Ordnung und damit können wir sehr gut leben.“ (R5: 77).*



*“Wir sind momentan auf der Sekstufe I und da sind die Anforderungen natürlich noch nicht so gross. Wir müssen ja so viele Themen abdecken, vom Mittelalter bis zu... Und da können wir nicht in die Tiefe gehen. Das ist wirklich eine Inselbildung: Ich zupfe wichtige Dinge heraus. Wir können nicht alles machen und zu viel in die Tiefe gehen.“ (R3: 170).*

*“Grundsätzlich ist auch der Lehrplan wichtig für die Bestimmung der Themen, die ich behandle. Aber es ist auch natürlich wichtig, sich bewusst zu sein, dass dadurch, dass die Jugendlichen alles in einer Fremdsprache machen, können sie die Themen weniger schnell bearbeiten, als Muttersprachler. Das heisst, dass ich den Lehrplan als Basis nehme, aber nicht „tel quel“ umsetzen kann. Ich nehme mir also die Freiheit, die schwierigeren und komplexeren Sachen wegzulassen oder zu vereinfachen.“ (R6: 26).*

Auf der Sekundarstufe II werden einige Themen ebenfalls z.T. ausser Acht gelassen, vor allem in Anfangsstadien der Implementierung des bilingualen Unterrichts:

*“Well, this depends on a class. Some teachers have told me that they dropped some topic, perhaps because it would have taken too much time at the beginning. So initially, something might be dropped, but normally they would cover these topics at the end anyway.” (C. Browne: 83).*

Wie sich aus den erwähnten Beispielen ablesen lässt, gehen die Befragten davon aus, dass die Lehrperson den Umfang der Inhalte und die Wahl der Themen für den bilingualen Sachfachunterricht etwas anpassen darf und soll.

### **Kognitive Denkprozesse und Methodenkompetenzen**

Zu den zentralen Kompetenzen, die für den bilingualen Unterricht relevant sind, gehören drei Komponente: allgemeine Lernstrategien, fachliche Methodenkompetenz und sprachliche Methodenkompetenz. (Pitsch et al. 2013, S. 245-246).

Ein Teil der Befragten erzählte, wie die allgemeine Lernstrategien und sprachliche Methodenkompetenz mithilfe zusätzlichen Schulangeboten, z.B. Projektunterricht oder speziellen Workshops, fächerübergreifend gefördert werden können. (R3: 92; R5: 87).

Peter Klee wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die sprachliche Methodenkompetenz eine wichtige Voraussetzung für die Aneignung des Inhalts darstellt.

*“Wenn die Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie mit authentischen Texten umgehen, mit den Hörtexten, wie sie schreiben können, wenn sie Material haben und wissen, wie sie mit Tâche umgehen, dann ist es eine Hilfe für sie. Man muss dann nur den Inhalt ersetzen. [...]” (Lehrperson 1, P. Klee: 107).*

Um allgemeine Lernstrategien und Denkprozesse zu steuern, wie z.B. Reflexionsstrategien, verwendet Lehrperson 4 auf der Sekundarstufe II Aufgaben, die die Beantwortung von offenen Fragen und Austausch von Meinungen vorsehen:

*“Moi, j’aime bien des questions ouvertes. Je pense qu’on est au collège et il faut que les élèves puissent développer leur réflexion. Je travaille beaucoup avec l’internet. Je montre des vidéos, je demande des opinions, il y a toujours une discussion. [...] J’aime aussi des questions sociologiques qui demandent aux élèves leurs opinions. Ce sont des êtres humains qui font l’économie, l’économie est donc quelque chose sociale.” (R4 : 46 ; 56).*

Colin Browne unterstrich die Wichtigkeit der Förderung von kognitiven Denkprozessen und allgemeinen Lernstrategien für die Bewältigung des Spagats zwischen den sekundären und tertiären akademischen Bereichen. Dabei stütze er sich auf den Vergleich zwischen den schweizerischen und britischen gymnasialen Schulsystemen:

*“I come from Northern Ireland where the system is very British in many ways. In Northern Ireland teachers have a syllabus, they teach the syllabus, and they cannot teach anything outside of the syllabus, which is all good and well: at the end of the day you know what material you are going to teach and you have the exams already covered by this material. But, as you might know, GCSE<sup>13</sup>, for example, means a lot of memory work, but understanding is not really there. [...]. And here in Switzerland, your teacher is setting the exam, which then you can go on to a university with. Because she or he can set it accordingly and raises a lot of issues. They have their own materials as well, you know, you really need to understand, you can’t just get away with memory work. Otherwise, it is dangerous: It becomes, in a way, “what can you remember” and not “what you have understood”. At university you don’t get away with memory work anymore. You need to know your subject very well or you are lost. That is why the gap*

---

<sup>13</sup> Das General Certificate of Secondary Education (GCSE) entspricht in England, Wales und Nordirland etwa dem deutschen Realschulabschluss und gilt im britischen Schulsystem als die wichtigste Abschlussprüfung für die Sekundarstufe I.

*between the UK secondary and tertiary systems is huge in comparison to Switzerland. [...].“ (C. Browne : 87).*

Somit werden auch andere Themen erwähnt, die oben thematisiert wurden und auf die Sekundarstufe I ebenso zutreffen, z.B. gewisse Freiheit die Lehrpersonen bei der Wahl von Themen, Förderung von den HOTS<sup>14</sup> und nicht nur von den LOTS<sup>15</sup>. Lehrperson 6 erzählte, wie er die kognitiven Denkprozesse aus dem Bereich “HOTS“ in seiner Unterrichtspraxis auf der Sekundarstufe I mithilfe von Bezügen zur Aktualität steuert:

*“Ein Beispiel: Diese ganzen Konflikte mit Griechenland, oder? Griechenland hat damals eine Forderung an Deutschland für 279 Milliarden Euro Kriegsentschädigung gestellt, für das was im Zweiten Weltkrieg geschehen ist. Wenn man Schülern zeigt, dass Griechenland heute in einer finanziellen Schieflage ist und den Bezug zur Zweiten Weltkrieg macht, also warum unter Umständen das ein Grund unter verschiedenen Gründen sein könnte, dann ist das für Schüler z.T. sehr sehr einleuchtend, motiviert sie und sie verstehen dann eigentlich recht gut. Wenn ich die Aktualität verstehen will, muss ich auch bereit sein, etwas aus der Vergangenheit verstehen zu wollen. Das ist ein wichtiger Punkt, der uns hilft, die Motivation aufrechtzuerhalten.“ (F6: 68).*

Wie gezeigt werden konnte, legen Lehrpersonen generell viel Wert auf metakognitive Strategien, fachliche und sprachliche Kompetenz. Sie sehen dabei durchaus Möglichkeiten, diese Denkprozesse mithilfe von zusätzlichen Schulangeboten (Workshops, Lernwochen) oder auch in anderen Schulfächern zu fördern (Fremdsprachenunterricht, etc.). Einige Lehrpersonen glauben, dass der Bilinguale Unterricht auf der Sekundarstufe I für die Aktivierung der kognitiven Denkprozesse im Bereich “HOTS“ fördernd ist, weil er erlaubt, den Inhalt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und viele interdisziplinäre Bezüge zu machen.

### **Scaffolding-Techniken<sup>16</sup> und Bedeutungsaushandlung**

Peter Klee erzählte über die zwei Arten von Missverständnissen und darüber, wie Code-switching als eine Scaffolding-Strategie zur Verständnissicherung eingesetzt werden kann:

---

<sup>14</sup> HOTS- Higher Order Thinking Skills: *Analysis, Synthesis, Evaluation, Application*

<sup>15</sup> LOTS – Lower Order Thinking Skills: *Remembering, Understanding*

<sup>16</sup> In diesem Sammelthema geht es um Scaffolding-Techniken auf der Inhaltsebene (content scaffolding techniques)

*“Es gibt zwei Arten vor Missverständnissen, mit denen man umgehen muss. Die erste Situation: Ich werde als LP von der Schülerinnen und Schülern nicht verstanden. Ich muss also sprachlich so gewandt sein, dass ich den Satz umformulieren oder umschreiben kann. Ich muss auch fühlen, wenn „Code-switching“ notwendig wird. Das wäre eine Möglichkeit. Ungeplanter Sprachwechsel, der der Situation entsprechend einfach notwendig ist. Ich habe „Code-switching“ immer geplant: Ich wusste genau – das mache ich auf Französisch und das mache ich auf Deutsch. Manchmal kommt natürlich auch zum ungeplanten „Code-switching“. Man denkt auch in den Augen der Schülerinnen und Schüler zu lesen, wie weit sie mitkommen oder nämlich nicht.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 71).*

Interessant ist hier, dass Peter Klee die Missverständnisse nicht als Hindernis sieht, sondern als Teil des Lernprozesses im bilingualen Unterricht, auf den man sich mithilfe von der Planung entsprechend vorbereiten kann.

Die zweite Form der Missverständnisse birgt nach Peter Klee ebenso Vorteile, indem sie die Prozesse der Bedeutungsaushandlung<sup>17</sup> in den Gang setzt:

*“Die zweite Situation: Es kann auch sein, dass ich als LP die Schülerinnen und Schüler, die versuchen sich in L2 auszudrücken, nicht verstehe. Das kann spannend sein, wenn es darum geht, die komplexen Inhalte auszuhandeln. Das wäre „negotiation of meaning“. Das ist ungeheuer spannend, zu schauen, wie man mit einem Schüler ein Gespräch führt und wie die Anderen dabei sind und versuchen ihm auf eigener Art etwas zu erklären.[...] (Lehrperson 1, P. Klee: 75).*

Lehrperson 4 und Lehrperson 6 berichteten in diesem Zusammenhang von den Strategien der Bedeutungsaushandlung und *Scaffolding*-Techniken, die sie im Unterricht einsetzen, wie z.B. Schlüsselwörter, Bilder, Darstellungsstrategien, Orientierungsfragen, visuelle Medien und Zusammenfassungen etc.:

*“J’écris beaucoup de mots clé sur le tableau. Normalement je fais beaucoup de dessins aussi et j’utilise les visuels, des schémas pour qu’ils comprennent. S’il y a des mots vraiment compliqués, je demande à un élève de les traduire en allemand. Ils ont toujours la possibilité d’utiliser les dictionnaires ou les traducteurs électroniques. En générale, avec tout ça il comprennent le contenu.“ (R4 : 22).*

---

<sup>17</sup> s. Kapitel 4.2.4 Meaning Negotiation

*“Ich arbeite auch viel mit Power Points als Unterstützung, mit Bildern und so weiter. Dann müssen die Lernenden stichwortartig festhalten, was ich mache.“ (R7: 24).*

*“Si je leur distribue un texte, en général il y a toujours une question pour orienter leur lecture et rendre la lecture compréhensible.“ (R4 : 51).*

Mit dem folgenden Beispiel demonstriert Lehrperson 3, wie Karikaturen als Einstieg in die Lektion eingesetzt werden können. Die Karikaturen (s. Anhang 6) entsprechen den CLIL-Anforderungen<sup>18</sup> in Bezug auf Authentizität und Aktualität.

Lehrperson 3 hat zu jedem Bild eine passende Frage hinzugefügt, „um das Verständnis zu unterstützen“. Das Ziel dieser Arbeit ist die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und eine neue Fehlerkultur zu etablieren:

*Hier geht es auch darum, wie verlieren sie die Angst vom Unbekannten: Etwas wagen, etwas versuchen, es gibt keine Fehler, keine Mahnungen, ausser dass ich es gerne auf Französisch hätte, soweit es möglich ist, und nicht auf Deutsch. Das war nicht mein Ziel, dass sie wissen: „Was ist der politische Hintergrund zu diesen Karikaturen?“, sondern das ist mehr ein Einstieg mit den aktuellen Nachrichten gedacht, um die Schüler zu aktivieren. [...]“ (R3: 109).*

Lehrperson 5 gab hierzu an, als *Scaffolding*-Strategie komplexe Inhalte anzupassen oder sie wegzulassen (R5: 75).

Lehrperson 6 zeigt mit dem Beispiel, dass die Heterogenität der Klasse nicht immer nur mit Herausforderungen verbunden ist, sondern auch als eine zusätzliche Ressource für die Bedeutungsaushandlung und Peer-Learning<sup>19</sup> gesehen werden kann, von der beide Gruppen von Lernenden profitieren können:

*“Ich achte darauf, dass immer ein deutschsprachiger und ein französischsprachiger Schuler zusammen sitzen. Sie können sich also immer darüber austauschen, was sie verstanden haben. Die deutschsprachigen Schüler haben den Vorteil, weil es sich um ihre Muttersprache handelt und die französischsprachigen müssen sich mehr Mühe geben, so einfach gesagt, aber dadurch dass die deutschsprachigen da sind und alles verstanden haben,*

---

<sup>18</sup> rich meaningful authentic input

<sup>19</sup> „Peer-Learning ist eine Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.“ (Europäische Kommission: ec.europa.eu)

*können sie mit eigenen Worten und vielleicht vereinfacht alles auf Deutsch zusammenfassen und übermitteln.“ (R6: 34).*

Wie gezeigt werden konnte, sehen die Lehrpersonen die Missverständnisse von komplexen Inhalten als eine Chance für die Auseinandersetzung mit Inhalten mithilfe der Strategien der Bedeutungsaushandlung und Peer-Learning.

## **BICS und CALP**

Der nächste wichtige Punkt stellt der Umgang mit zwei sprachlichen Registern dar: BICS und CALP. (s. 4.6).

Die Mehrheit der Lehrpersonen legt viel Wert nicht nur auf den Erwerb von wissenschaftlichen Begriffen (CALP)<sup>20</sup>, sondern auch auf die Aneignung des Alltagswortschatzes und der Klassensprache (BICS)<sup>21</sup>.

*“Diese kleinen Dinge, die ich erreichen möchte, sind mir sehr wichtig. Simon hat ja heute gesagt: „Aline, gib mir auch noch rasch den Atlas“. Mein Ziel ist, dass in einigen Wochen Simon sagt: „Aline, tu me donne aussi un atlas, s’il te plait?“. Also, diese kleinen Dinge untereinander... Und wenn die Schülerin sagt: „Non, j’en ai besoin moi-même“, das wäre das Ziel.“ (R3: 134).*

Was die Fachbegriffe betrifft (CALP), ergab sich ein heterogenes Antwortbild. Ein Teil der auf der Sekundarstufe I unterrichtenden Lehrpersonen sieht die Kenntnisse von Fachbegriffen in zwei Sprachen für Begriffsklärung als notwendig:

*“Ich glaube, die Fachbegriffe müssen in zwei Sprachen zur Verfügung gestellt werden und es gibt Klärungsbedarf in den beiden Sprachen. Die wissenschaftlichen Begriffe kennen die Schülerinnen und Schüler auf Deutsch meistens nicht. Viele Fachbegriffe sind auch Parallelwörter an sich, oder? Das ist das Schöne daran. Man merkt eben im bilingualen Unterricht, dass viele Begriffe auch auf Deutsch nicht klar sind. Dann wird man etwas vorsichtiger. Gerade bei der Begriffsklärung braucht es die deutsche Sprache.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 69)*

*“Ich erwarte, dass die Schüler alle wichtigen Begriffe sowohl auf Französisch, als auch auf Deutsch beherrschen. Das wissen sie auch. Solche Wörter, wie z.B. Äquator, Breitengraden und Längengraden, müssen sie sowohl auf Deutsch als*

---

<sup>20</sup> Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)

<sup>21</sup> Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)

*auch auf Französisch kennen. Das ist bei den meisten Fachbegriffen so. Allerdings ist es auch nicht so schwierig, weil wir sehr viele ähnliche Begriffe oder Parallelwörter haben. Und das ist auch der Vorteil.“ (R3: 172).*

*“I: Wie gehen Sie mit den wissenschaftlichen Begriffen um?*

*R7: Ich nenne diese auf Deutsch“ (R7: 77-78)*

Von einem anderen Teil der Lehrpersonen wird die explizite Übersetzung der Fachbegriffe in L1 nicht als eine Notwendigkeit gesehen, sofern die Lernenden die Begriffe definieren können:

*“En général, je leur donne la terminologie seulement en français. Parfois je leur donne la traduction, mais généralement seulement en français. Je leur dis toujours que ces termes-là sont les termes importants et vous devez les connaître. Comme ça ils savent qu'ils peuvent être interrogés là-dessus, quoi. Et après, dans mes examens je pose toujours la question de définir les mots, dans la première, deuxième, troisième classe. Et ce sont les termes techniques, spécifiques pour la Géographie.“ (R5 : 79).*

Die Antworten auf die Fragen zeigen, dass die meisten befragten Lehrpersonen sich eine gewisse Freiheit bezüglich der Themenwahl nehmen. Dabei legen sie Wert auf die Inhalte, die Bezüge zur Aktualität, zu anderen Fächern und den Sprachgebieten, in denen L1 gesprochen wird, ermöglichen. Die häufigsten Formen der Unterstützung auf der inhaltlichen Ebene, die Lehrpersonen erwähnt haben, sind Schlüsselwörter, Bilder, Darstellungsstrategien, Orientierungsfragen, visuelle Medien und Zusammenfassungen. Die meisten befragten Lehrpersonen erachten sowohl den Erwerb von konzeptuellen wissenschaftlichen Begriffen (CALP) als auch die Aneignung des Alltagswortschatzes und der Klassensprache (BICS) als wichtig. Die Mehrheit der Lehrpersonen bearbeitet die Begriffe in zwei Sprachen, um die Verständnissicherung und die Begriffsklärung zu unterstützen. Wie gezeigt werden konnte, legt ein Teil der befragten Lehrpersonen viel Wert auf die Förderung von metakognitiven Strategien im bilingualen Unterricht.

#### 7.4 Sammelthema 4 Lehrperson als Sprachlehrperson

Zum Sammelthema „Lehrperson als Sprachlehrperson“ gehört sowohl der Umgang mit sprachlichen Systemen (Grammatik, Phonetik, Wortschatz) und sprachlichen Aktivitäten im bilingualen Unterricht (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen), als

auch die sprachliche Kompetenz der Lehrperson und die methodisch-didaktischen Strategien zur Interstützung auf der Sprachebene (*verbal scaffolding*<sup>22</sup>).

Alle Befragten Lehrpersonen und Experten sind sich einig, dass im Fokus der Inhalt und nicht die Sprache steht. Die Sprache hat eine untergeordnete Rolle und dient als „Transportmittel“ für die Kommunikation im bilingualen Unterricht:

*“Die französische Sprache wird ja im bilingualen Unterricht vorgesehen, sie ist wie ein Transportmittel.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 49).*

*„Man muss wirklich das Gleichgewicht finden können, weil sonst besteht die Gefahr, dass Bilingualen Unterricht wie ein Sprachunterricht verläuft. Man sollte auch Sprachliches machen, aber nicht zu viel, weil das Fachliche sollte auch nicht vernachlässigt werden. [...] Auf diese Balance, diese gute Integration kommt es darauf an“ (C. Brohy: 42).*

### **Umgang mit sprachlichen Aspekten**

Alle Lehrpersonen berichteten, dass die sprachlichen Aspekte wie Grammatik und Phonetik nur implizit erworben und nicht explizit vermittelt und abgefragt wurden:

*“Dafür gibt es ja Deutschlehrer. Ich bin schon auch Deutschlehrer, aber nicht in dieser Klasse. Mir geht es um die Inhalte und die Zusammenhänge. (R6: 53).*

Die meisten Lehrpersonen gaben an, die Grammatik nie explizit im Unterricht thematisiert zu haben. Etwas anders sieht es bei der Wortschatzaneignung, die bedeutend mehr Platz im Unterricht hat:

*“Wortschatz ist enorm wichtig nicht nur im bilingualen Unterricht, sondern allgemein. Die Schülerinnen und Schüler sammeln Wörter, sie versuchen die Wörter mit den Inhalten zu verknüpfen, übersetzen für sich die Wörter und verwenden sie in den Prüfungen.“ (R2: 69).*

*“Wichtige Schlüssel- und Parallelwörter sollten indirekt gelernt werden. Ich verlange aber nicht, dass sie im Fach „Geschichte“ die jeweiligen Vokabulare-Blätter lernen.“ (R7: 66).*

---

<sup>22</sup> Scaffolding - (vom Englischen "scaffold" = Gerüst) bezeichnet die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen, des Wortschatzes und anderer Hilfestellungen



Die wichtigen Parallelwörter können in Form eines Wortnetzes dargestellt werden. Dabei werden sowohl die Strategien auf der Sprachebene (Schlüsselwörter) als auch auf der Inhaltsebene (Wortnetze als visuelle Darstellungsform) gleichzeitig aktiviert:

*“ Wir haben immer Wortnetze gemacht. Sie haben sie ins Heft übernommen. [...]. Und diese Wortnetze sind immer verwendet worden, um darüber zu sprechen, was wir im Unterricht durchgenommen hatten. [...].“ (Lehrperson 1, P. Klee: 61).*

Wie aus dem Beispiel ersichtlich wird, wird der Wortschatz nicht in einer alphabetischen Reihenfolge abgefragt, sondern dient als Grundlage für eine Interaktive Aufgabe mit *Peer-feedback*.

Lehrperson 2 wies im gleichen Zusammenhang darauf hin, dass obwohl die Sprache an sich nicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht, der sprachliche Schwerpunkt, welcher die Verwendung von verschiedenen sprachlichen Unterstützungsstrategien voraussetzt, für die Förderung der rezeptiven und produktiven Sprachaktivitäten unerlässlich ist:

*“Zuerst sollte man den Wortschatz erschliessen, im Sinne von scaffolding, und dann kann man weitergehen, weil der Wortschatz wichtig ist, um die Fragen beantworten zu können. Als Unterstützung kann man Modelle, Strukturen, Wortnetze anbieten, oder einfach mal fragen: “Worum geht es in diesem Text? Was versteht ihr? Was versteht ihr nicht?“. Zuerst ist es also sehr wichtig, den Fokus auf die Sprache zu legen und im zweiten Schritt – auf den Inhalt. Sonst funktioniert das nicht.“ (R2: 43).*

Claudine Brohy, die auf der Primar-, Sekundar- und Gymnasialstufen zahlreiche bilinguale Projekte begleitet und evaluiert hatte, meinte dazu:

*“Es kommt immer darauf an, ob man mit dem bilingualen Unterricht in der Sek I erst angefangen hat oder schon im Kindergarten, wie intensiv der Unterricht war, ob man in der Nähe zur Sprachgrenze ist, usw. Man muss wirklich das Gleichgewicht finden können, weil sonst besteht die Gefahr, dass der bilinguale Unterricht wie ein Sprachunterricht verläuft. [...]. Man hört, dass es Immersion ist und dann ist man in der Klasse und merkt, das ist fast Sprachunterricht. Das muss es ja auch nicht sein. Ich glaube, man sollte schon kritisch sein mit der Terminologie.“ (C. Brohy: 42).*

Um den Erwartungen der Lernenden gerecht zu werden, wurde im Projekt „BuGaLu“<sup>23</sup> mit Sprachinseln gearbeitet:

*„Ich habe ein Zitat gefunden „Es wird nicht Französisch unterrichtet, sondern in Französisch“. Und trotzdem denke ich, dass man der Sprache eine Bedeutung zumessen sollte. [...]. Als wir bili-Sachfachunterricht ausgeschrieben haben, haben wir die Informationen gegeben und dann haben wir Schüler gehabt: Sie sind nach einer gewissen Zeit etwas enttäuscht vorbeigekommen und gesagt: „Ich hätte erwartet, dass ich grössere Fortschritte in der Sprache mache. [...]. Und die Erwartung war: Ich möchte stärker werden in Französisch oder in Englisch. Deshalb belege ich dieses Fach. Und im Unterricht wurde der Akzent mit der Zeit noch stärker auf die Inhaltsebene gesetzt.“ (R 10: 25-26).*

Das Beispiel aus der Praxis erinnert an das berühmte kanadische Immersionsmodell, in welchem die kreierte Erwartungen ebenfalls laut den Evaluationen nur teilweise erfüllt wurden, da nur die rezeptiven Sprachaktivitäten (Lesen und Hören) und nicht die produktiven (Schreiben und Sprechen) gefördert wurden. Dies war unter anderem ein Grund für die Entwicklung des CLIL-Konzepts, das balanciertes integriertes Lernen vom Inhalt und Fremdsprache voraussetzt.

Aus den Antworten wird ersichtlich, dass die Arbeit an der Sprache nicht aus dem bilingualen Unterricht wegzudenken ist. Die befragten Experten betonen, dass man bei der Integration auf die Balance zwischen Inhalt und Sprache achten sollte.

Im Bereich Phonetik gab die Mehrheit der Lehrpersonen an, eine Vorbildfunktion zu spielen:

*„Ich bemühe mich um eine gute Vorbildfunktion und korrigiere die Schülerinnen beim Lesen, aber nicht mehr.“ (R7: 68).*

Reto Hunkeler sieht nicht nur die Lehrperson, sondern auch die anderen Lernenden als Ressource:

*„Phonetik ist sicher präsent, indem die Schülerinnen und Schüler oft die Lehrperson als Model hören. Sie hören die Mitschüler. Das Lernen am sprachlichen Model ist sicher eine Möglichkeit, hier Fortschritte zu erzielen.“ (R. Hunkeler: 44).*

---

<sup>23</sup> Freifachkurs mit der Didaktik des bilingualen Lernens an der Oberstufe Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg (BuGaLu)

Peter Klee verwendete in diesem Bereich eine visuelle Darstellungsform (Plakate die die Aussprache darstellten) als eine Scaffolding-Technik. (Lehrperson 1, P. Klee: 67).

Colin Browne wies darauf hin, dass die Ergebnisse der Studien gezeigt haben, dass Grammatik, Wortschatz, Phonetik unbedingt explizit erlernt werden müssen, damit die Lernenden in der Zielsprache Fortschritte erzielen können, indem ihre Sprachbewusstheit (*language awareness*<sup>24</sup>) gefördert wird (C. Browne: 102).

Aus den Antworten wird es ersichtlich, dass die Sprachförderung zwar nicht als Unterrichtsgegenstand im Zentrum steht, die Sprache jedoch ein „Transportmittel“ und eine Voraussetzung zur Aneignung des Inhalts ist. Die befragten Experten wiesen darauf hin, dass die Förderung der sprachlichen Aspekte eine wichtige Rolle in der Methodologie des bilingualen Sachfachunterrichts spielt. Die Lehrpersonen illustrierten eigene Aussagen über die Rolle der Sprache mit Beispielen aus der Praxis. Dabei legte die Mehrheit der befragten Lehrperson vor allem auf den Wortschatz viel Wert.

### **Rezeptive Sprachaktivitäten**

Was rezeptive Sprachaktivitäten betrifft, gaben die Lehrpersonen an, dass die Arbeit in diesem Bereich ähnlich wie im Fremdsprachenunterricht abläuft, das heisst: mit vor-, während- und nach-dem-Lesen- bzw. Hören-Aufgaben, die oft als Teil von *Scaffolding*-Techniken eingesetzt werden:

*“Au niveau des textes, souvent ce que je fais pendant la première année, quand je leur donne les textes que j’ai photocopiés, il y a deux choses : soit je leur prépare les questions sur le contenu soit sur le vocabulaire, par exemple cherchez les synonymes ou les antonymes. Si je leur distribue un texte, en général il y a toujours une question pour orienter la lecture et la rendre compréhensible.” (R5 : 51).*

*“Ich kann die Schülerinnen und Schüler auch nur den Titel zuerst lesen lassen und Hypothesen ausformulieren: Was wisst ihr schon darüber? Vor dem Lesen fehlt ihnen natürlich der Wortschatz und ich kann die ersten Fragen auf Deutsch stellen. Dann kommen wir zum Lesen und da geht es um Verständnis, um Wissen aufbauen. Nach dem Lesen stelle ich die Fragen, wie z.B. „Wie hättest*

---

<sup>24</sup> Language awareness – “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Association for Language Awareness 2012).

*du reagiert? Was hättest du gemacht? Was denkst du darüber?“ Das ist ein typischer Prozess, der den Schülerinnen und Schülern aus dem normalen Fremdsprachenunterricht bekannt ist. Für den bilingualen Unterricht kann ich diese Methode eins zu eins übernehmen.“ (R2: 58).*

Die befragten Lehrpersonen verwenden interaktive Unterrichtssequenzen (s. 4.5) und Wortlisten oder Fragen als Scaffolding-Strategien (s.4.3), die auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht häufig eingesetzt werden.

*“Ich erzähle Texte in eigenen Worten, und dann bitte ich die Jugendlichen, dass sie a) zuhören und b) stichwortartig festhalten, was ich gesagt habe, und dann tauschen sie sich zu zweit aus und ergänzen ihre Notizen.“ (R6: 64).*

*“Mit den bilingualen Klassen mache ich immer am Anfang eine Einführung: Ich gebe einige Wörter oder Hauptthemen, damit sie mehr verstehen können. Je leur donne en général des mots clés ou en tout cas toujours quand on regarde les émissions je leur donne les idées principales. Manchmal stelle ich ihnen die Hauptfragen und sie wissen vor dem Hören oder Lesen, worauf sie aufpassen müssen. [...]“ (R5: 47).*

Die Antworten der Befragten zeigen, dass im Bereich „Förderung der rezeptiven Sprachaktivitäten“ den Lehrpersonen ein breites Spektrum an Strategien und Scaffolding-Techniken aus dem Fremdsprachenunterricht zur Verfügung steht.

### **Produktive Sprachaktivitäten:**

Bezogen auf die produktiven Sprachaktivitäten lässt sich Folgendes feststellen: Die Mehrheit der Befragten legte insgesamt viel Wert auf das Sprechen und schlug viele methodisch-didaktische Möglichkeiten vor, das Sprechen als Ressource für Scaffolding auf der Inhaltsebene (content scaffolding, s. 4.3) umzusetzen, wie z.B. das Antizipieren, Vorwissen aktivieren, die Visualisierung, das Brainstorming, die Aufgabestellung, etc.

*“Sprechen hat einen grossen Anteil bei solchen Aktivitäten, wie der Einstieg heute, also Konversation mit dem Partner. Dann gibt es hier auch reziprokes Lesen und Diskussion mit dem Partner, sie müssen sich den Stoff gegenseitig erklären. Manchmal schon die Aufgabestellung kann hilfreich sein, wenn man mit den produktiven Fertigkeiten arbeiten möchte, z.B. „Raconte à ton copain ce que tu sais de...“ [...]“ (R3: 160).*

*„Sprechen kommt natürlich oft vor, vor allem, wenn man eine Einführung ins Thema macht, eine Art Brainstorming. Sie schreiben ihre Gedanken auf und tauschen sich in Zweier- oder Vierergruppen aus. Ich gehe von Gruppe zu Gruppe und sie fühlen sich nicht kontrolliert. Dann wird das Ganze ins Plenum getragen, was sie besprochen haben. [...]“ (R6: 60).*

Interviewpartner 2 wies darauf hin, dass die Lernenden in dieser Situation mehr Zeit und verschiedene Unterstützungsstrategien auf der Sprach- und Inhaltsebene für die Vorbereitung brauchen:

*„Sie brauchen eine gute Einführung in die Aufgabe. Sie müssen genau wissen, was zu tun ist. Grundsätzlich sind bei mir im Schulzimmer alle Verben aufgehängt, die sie beim Sprechen brauchen könnten. Die Schülerinnen und Schüler können dann sofort die richtige Form von „être“ oder „avoir“ finden. [...] Monologisches oder dialogisches Sprechen funktioniert ohne Vorbereitung natürlich auch nicht. Bevor man Schülerinnen und Schüler fragt, eine Stellung zu einem Thema zu nehmen, muss man unbedingt eine Phase der Einzelarbeit planen, in der Schülerinnen und Schüler sich Notizen machen können und eigene Ideen aufschreiben und sich einfach hinterfragen: Was möchte ich überhaupt sagen? [...] Meistens haben die SuS den Inhalt im Kopf, aber die Sprache ist noch nicht da. Für die Sprache muss ich ihnen die Zeit geben. [...]“ (R2: 64).*

Interviewpartner 4 erzählte in diesem Zusammenhang, wie er seine Schülerinnen und Schülern durch den mündlichen Austausch und scaffolding<sup>25</sup> zum Nachdenken über gesellschaftliche Fragen anregt:

*“Je préfère demander des choses plus compliquées et qu’ils doivent réfléchir, parce qu’ils doivent aussi apprendre l’économie. Ils ne doivent pas apprendre seulement le vocabulaire de l’économie en français. J’aime aussi des questions sociologiques qui demandent aux élèves leurs opinions. Ce sont des êtres humains qui font l’économie, l’économie est donc quelque chose sociale. Par exemple aujourd’hui on a parlé de mauvaises conditions pour les employés et de la question de la responsabilité sociale. Ils ont discuté ces questions en allemand à quatre.“ (R4 : 46)*

---

<sup>25</sup> Hier wird die Scaffolding-Technik auf der Inhaltsebene (*content scaffolding*) verwendet: Die Lernenden besprechen den Input zuerst in L1

Bezogen auf den schriftlichen Ausdruck, ergab sich ein heterogenes Antwortbild:

*"[...] Ich lege persönlich etwas weniger Wert auf schriftlichen Ausdruck, weil das wahrscheinlich das Schwierigste ist. Leseverstehen, Hörverstehen oder mündlicher Ausdruck sind schon einfacher, als einen Text zu verfassen." (R6: 60).*

*„Si je devais apporter une critique, une Selbstkritik, dann würde ich sagen, wahrscheinlich mache ich jetzt ein bisschen zu viel schriftlich und zu wenig mündlich. Schriftlichkeit ist wichtig, aber, wahrscheinlich sollte man ein bisschen mehr mündlich in der Geographie machen.“ (R5: 83).*

Peter Klee berichtete von seinen positiven Erfahrungen mit Lernjournalen auf der Sekundarstufe I:

*"Es war für mich wichtig, dass sie machen nicht, was ich wollte, sondern was sie wollten. Lernjournal ist eben eine Möglichkeit. Sie haben sehr gerne geschrieben, manchmal 20 Seiten nach zwei Wochen. Es war spannend, aber ich brauchte eine Stunde, um die Einträge zu lesen, deswegen habe ich sie nicht korrigiert. [...]" (Lehrperson 1, P. Klee: 67).*

Der Experte im Bereich „Immersionsunterricht“ auf der Sekundarstufe II betonte die Wichtigkeit des schriftlichen Ausdrucks auf dieser Stufe und wies gleichzeitig darauf hin, dass er wegen des oben erwähnten Zeitfaktors oft zu kurz kam:

*"Academic writing is also very important, but they are usually not given much instruction on that and they don't have time during English lessons. But it is not the first time that they are writing such papers, so they need to know about topic sentences, paragraphing, etc.. [...]" (C. Browne: 104).*

## **L1 vs L2: Code-switching**

Der nächste bemerkenswerte Punkt der Interviewanalyse bezieht sich auf die Frage, welchen Platz im Unterricht die Schulsprache im Vergleich zur Fremdsprache einnimmt und in welchen Situationen das s. g. Code-switching oder der Sprachwechsel stattfinden.

Die Antworten der Befragten haben gezeigt, dass im bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe I sowohl L1, als auch L2 zur Anwendung kommen. Die prozentualen Anteile der Erst- und der Schulsprache sind vor allem im ersten Jahr etwas gleich:

*“Die Schulsprache spielt eine zentrale Rolle, weil das die Sprache ist, auf der man sich am besten ausdrücken kann und die man sehr gut verstehen kann. [...] Zu Beginn ist das Verhältnis vielleicht 30-70% und wenn wir in 6 Monaten auf Verhältnis 50/50 kommen, dann haben wir schon wahnsinnig viel erreicht. Die sprachlichen Inputs sind mehrheitlich in der Fremdsprache. Bei der Bearbeitung der Inputs kann man natürlich auf die Schulsprache zurückgreifen, wenn es begründet ist.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 45).*

Lehrperson 5 bestätigte, dass man am Anfang des Implementierens des bilingualen Unterrichts auf der Sekundarstufe I oft in die Schulsprache wechselt:

*“Oui. On remarque cela au premier semestre de la première année. Das Ziel bis zu den Weihnachten ist, dass die Schüler sich den Wortschatz aneignen, lernen, verstehen. Ich gebe ihnen Zeit, damit sie Übersetzungen finden können und dann sprechen sie nur Deutsch. [...] (R5: 95).*

Laut Christine Le Pape Racine kommt es bei dem *Code-switching* darauf an, welches Ziel man im Unterricht verfolgt:

*“Wenn das Ziel ist „faire passer le message“, dann müssen die Schüler einfach den Inhalt lernen, egal in welcher Sprache.“ (C. Le Pape Racine: 136).*

Lehrperson 3 berichtete von den Situationen, die zeigen, wie er auf Code-Switching von Lernenden reagierte, indem er die französische Übersetzung lieferte. (R3: 132).

Als die Autorin am Interviewtag in einer Unterrichtsstunde bei der Lehrperson 3 hospitierte, beobachtete sie die folgende Situation der Code-switching: Schülerin 1 wusste die Antwort auf die Frage nicht und zuckte mit den Schultern:

Lehrperson 3: *“Ce n’est pas en français, c’est universel. Comment est-ce qu’on dit cela en français ?“ (Pause)*

Schülerin 2: *“Je ne sais pas.“*

Die Sequenz zeigt, dass den Lernenden im Zweifelfalle auch die nonverbalen Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, diese

Signale zu identifizieren und auf sie entsprechend reagieren zu können. Die Frage der Lehrperson 3<sup>26</sup> initiiert die Situation von Peer learning<sup>27</sup>, in der Schülerin 2 ihrer Mitschülerin hilft, die nonverbale Geste auf Französisch auszudrücken.<sup>28</sup>

Bezogen auf die Frage, ob Schülerinnen und Schüler in die Schulsprache wechseln dürfen ergab sich ein unterschiedliches Antwortbild.

Ein Teil der befragten Lehrpersonen glaubt, dass die Lernenden unter Umständen immer *code-switchen* dürfen:

*“Grundsätzlich dürfen die Schülerinnen und Schüler dann wechseln, wenn sie es für nötig halten. Mit der Zeit werden die Schülerinnen und Schüler immer selbstbewusster und sie trauen sich mehr zu und verwenden mehr und mehr die Fremdsprache. Es ist nicht von Aussen nach dem Motto „Du musst“ gesteuert, sondern die SuS wissen: Wenn ich Probleme habe, dann kann ich jederzeit in die Erstsprache wechseln.“ (R2: 51).*

*“ [...] Wenn sie z.B. eine Prüfung schreiben, dann gebe ich ihnen die Möglichkeit, die Wörter, die sie auf Deutsch nicht kennen, auf Französisch zu notieren. [...] Es ist wichtig, dass sie wissen, dass sie unbekannte Wörter immer auf Französisch sagen können. Sie können den Satz auf Deutsch beginnen und beenden sie den Satz halt auf Französisch.“ (R6: 51).*

*„Die Schülerinnen haben die Wahl zwischen Deutsch und Französisch“ (R7: 88).*

Laut Lehrperson 7 ist *Code-switching* eine Möglichkeit der Differenzierung:

*„Im bili-Unterricht spreche ich so oft wie nur möglich Französisch, die Schülerinnen probieren es auch. Bei leistungsschwächeren Schülerinnen lasse ich die Antworten auch auf Deutsch zu. [...] Ich benutze L1 bei grossen Verständnisschwierigkeiten, und zwar inhaltlicher und sprachlicher Herkunft. (R7: 48-49).*

Lehrperson 4 wies hingegen darauf hin, dass das *Code-switching* in seinen Lektionen auf der Sekundarstufe II in der Regel nicht gestattet wird:

---

<sup>26</sup> Lehrperson 3 : *“Ce n’est pas en français, c’est universel. Comment est-ce qu’on dit cela en français ?”*

<sup>27</sup> „Peer-Learning ist eine Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.“ (Definition der Europäischen Kommission: ec.europa.eu)

<sup>28</sup> Schülerin 2: *“Je ne sais pas.“*



*“Je les oblige. C’est une obligation. [...] Oui, c’est une règle. Ils doivent tout le temps parler le français. Quelques fois dans les travaux de groupe je les laisse parler allemand. [...]” (R4 : 34-36).*

Lehrperson 3 wies darauf hin, dass das ständige *Code-switching* zu vermeiden ist, wenn es um die Förderung der Sprachkompetenz geht:

*“Ja, das wäre schon das Ziel. Ich möchte nicht, dass sie dann einfach auf Deutsch weiter machen, wenn es auf Französisch nicht geht. Das möchte ich nicht, sondern sie sollen es versuchen, nicht ständig zu switchen. Ich bin überzeugt, dass hier fast die wichtigste Arbeit an der Sprachkompetenz stattfindet. [...]” (R3: 136).*

Lehrperson 6 berichtete zu diesem Thema über eine originelle Massnahme, die er erfunden hat, um die Lernenden zu motivieren, nur die Zielsprache im Unterricht zu verwenden:

*“R2: Wer mehr Mühe hat, ist natürlich nicht so mitteilbar. Ich bringe gelegentlich auch ein spielerisches Element hinein. Ich sage, dass während des Unterrichts wird Deutsch gesprochen und glaube, dass ich dort strenger durchgreifen muss. Bei den Gruppenarbeiten wurde z.T. Französisch gesprochen, wenn zwei Französischsprachigen zusammengearbeitet haben. Dann habe ich mich gefragt, wie ich Druck ausüben kann, der nicht zu schlimm und auch ein bisschen lustig ist. Dann habe ich so gemacht: Wer in der nächsten Stunden Französisch spricht, der macht Liegestütze. Die Jungs – 10 Liegestütze und die Damen - 5. Dann habe ich gesagt: „Am Ende des Schuljahres hat sich entweder euer Deutsch verbessert oder wenn eure Oberarme an Gewichtsmasse zugenommen haben, dann habt ihr auch profitiert. [...]” (R6: 70-72).*

Christine Le Pape Racine betrachtet diesen Sprachwechsel bei der Verständigungsschwierigkeiten als sehr wichtig:

*“Aber das muss man auch merken. Wenn der Unterricht nur in der Fremdsprache stattfindet, merken die Lehrpersonen es gar nicht, dass die Schüler es nicht verstehen. Sie gehen davon aus, dass die Schüler es sowieso verstehen und gehen darüber hinweg. Das hat ja Herr Professor Badertscher, Universität Bern, ganz genau untersucht. [...]” (C. Le Pape Racine: 102).*

Wie der Aussage entnommen werden kann, spielt die Schulsprache (die Erstsprache) eine wichtige Funktion im bilingualen Unterricht, indem sie den Lehrpersonen Feedback darüber gibt, ob die Lernenden sie verstehen. Dies wurde vom Experten im bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe II bestätigt:

*"I am collecting feedback from students every year and they are usually very happy about the classes, but there are some issues too. They don't always learn the German term and when they finish school they still don't know them. So it is ok, especially when they are young, to provide them with both English and German term, as it helps a lot just for clarification purposes. So students use dictionaries quite often during the first years and they can even write in German during exams if they don't know in English or even speak German too. [...] The years go by and once they get into the second, third, fourth year, they switch less and less. That's the main idea." (C. Browne: 63).*

Die Antworten zeigen auch, dass die Schulsprache in den ersten Jahren des bilingualen Unterrichts eine wichtige Rolle spielt. Mit der Zeit nimmt der Anteil der Schulsprache immer ab und der Anteil der Fremdsprache zu. Auf der Sekundarstufe II wird L1 auch gebraucht, aber deutlich weniger als auf der Sekundarstufe I.

Die Entscheidung, was man in welcher Sprache macht, hängt davon ab, welche Ziele man im Auge hat (z.B. funktionale Mehrsprachigkeit<sup>29</sup>), die wiederum auf dem konkreten Modell des bilingualen Unterrichts beruht (s. Anhang 2).

Da im bilingualen Unterricht eher um den impliziten Erwerb der Sprache geht und nicht um traditionelles Erlernen mithilfe von Übersetzungen oder Grammatikübungen, gaben viele Lehrpersonen und Experten am Anfang eine negative Antwort auf die Frage, ob der Fokus auf die Sprache gelegt werden sollte. Allerdings, wie gezeigt werden konnte, haben einige Befragten im Laufe der Interviews von verschiedenen Strategien berichtet, die sie verwenden, um die Sprache direkt oder eher indirekt durch die Arbeit mit dem Inhalt zu fördern. Somit wird die Frage, wie viel Platz der Fokus auf die explizite, bewusste, Sprachförderung im bilingualen Unterricht einnehmen darf, laut den Befragten zu einer der zentralsten Fragen, die man sich stellen muss: Es sei nicht einfach, die Balance zwischen den Inhalts- und Sprachebenen zu finden. Hinzu kommt noch, dass die institutionellen

---

<sup>29</sup> S. 3.2

Rahmenbedingungen und Ausgangslage, aber auch die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich sind.

## 7.5 Sammelthema 5 Lehrperson als Beurteilender

Sammelthema „LP als Beurteilender“ beschäftigt sich mit den Aspekten der formativen und summativen Kontrolle und Notengebung. Im Zentrum steht die Frage, wie die befragten Lehrpersonen mit der Beurteilung von schulischen Leistungen umgehen.

### Was wird beurteilt?

Laut Reto Hunkeler spielt die Sprache einen indirekten Einfluss auf die Beurteilung:

*„Ich könnte mir vorstellen, dass der Inhalt mit einer summativen Beurteilung kontrolliert werden kann, dass das wirklich dann notenrelevant ist, weil es auf der inhaltlichen Ebene liegt. Ich denke, dass bei diesem Unterricht es vorwiegend um Kommunikation oder Transport von Inhalten geht. Die Sprache spielt auch eine Rolle, aber ich würde sie als untergeordnet einsetzen.“ (R. Hunkeler: 182).*

Lehrperson 2 wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Sprache immer mitbeurteilt wird:

*„Jedes Fach braucht Sprache. Wenn sie in der Schulsprache die Aufgabenstellung nicht verstehen (z.B. in Mathematik), dann würden sie Mühe haben, um die Frage zu beantworten. Die Sprache wird automatisch immer mitbeurteilt, sie fließt hinein in die Qualität der Antwort. Im traditionellen Sinn wie ein Diktat wird die Sprache auf keinem Fall überprüft. Implizit ist die Sprache immer dabei. Orthographische Fehler werden nicht korrigiert, ausser sie haben Auswirkungen auf den Inhalt, z.B. im Französischen hat man „et“ und „est“ oder „a“ und „à“. Und solche Fehler verändern dann den Inhalt.“ (R2: 91).*

Diese Einstellung nähert sich dem Konzept von *Language Across the Curriculum* (LAC), laut dem die Förderung der Sprachkompetenzen und Sprachbewusstsein (*language awareness*) der Lernenden in allen (Sach)Fächern stattfinden muss, egal ob die Unterrichtssprache die Muttersprache für die Lernenden ist oder eine Fremdsprache. (Mehisto et al. 2008: 10).

Was den inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht betrifft, wird hier im Gegensatz zum bilingualen Sachfachunterricht, vor allem die Sprache kontrolliert, wobei der Inhalt wiederum mitbeurteilt wird:

*“Auf Sek I wird die Sprache beurteilt. Es ist ganz klar. Wir setzen eine Note für die Sprache und nicht Inhalte. Das wäre falsch: Wir können keine Noten für Sachfächer geben. Aber die Inhalte spielen trotzdem bei der Beurteilung eine Rolle, weil die Botschaft, die Message mitbeurteilt wird. Ich denke es ist ganz wichtig, dass mehr ressourcenorientiert beurteilt wird und weniger defizitorientiert. [...]“ (M. Wirrer: 44).*

Alle Befragten gaben an, dass sie bei der Beurteilung von schulischen Leistungen ressourcenorientiert vorgehen und für sprachliche Fehler keine Punkte abziehen:

*“Bei uns war es ein Freifach und man geht davon aus, dass die Motivierten sich für dieses Freifach einschreiben. Bei der Beurteilung, Rückmeldeverhalten, Korrekturverhalten in einem weiteren Sinn solle man vorwiegend auf die Erfolge verweisen, auf das was gut gemacht wird, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich über einen komplexen Sachverhalt in einer Fremdsprache zu äussern, Erfolge vermitteln. Insgesamt würde ich den Inhalt stärker gewichten als die Form. Man kann darauf hinweisen, dass da hat es sprachliche Probleme, aber du kannst die Aussenpolitik von Louis XIV, Merkantilismus in einer Fremdsprache erklären und das ist eine grosse Leistung. Also es ist wichtig die positiven Aspekte stärker hervorheben, als auf der Form herumzureiten.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 90).*

*“Für mich es ist wichtig, dass wenn ich bilingual Geographie oder Geschichte unterrichte, dann bin ich kein Sprachlehrer. Da bin ich eigentlich Geographielehrer. Von dem her gesehen korrigiere ich auch Rechtschreibfehler nicht. Das würde das Ganze verfälschen. Es geht in erster Linie um das Fach und den Inhalt. Das ist auch eine Herausforderung, dass ich hier nicht als Sprachlehrperson auftrete und ihnen die Lust, die Freude nehme wenn ich die sprachlichen Fehler in ihren Prüfungen korrigiere. Es geht mir wirklich um Inhalt. [...]“ (R6: 51).*

Christine Le Pape Racine äusserte ebenfalls den Wunsch, dass die Lehrpersonen sich bei der Beurteilung mehr auf die Fortschritte konzentrieren als auf Wissenslücken:

*“Es geht nicht darum von einem Ideal auszugehen und dann defizitorientiert auf den Fehlern herumzureiten, sondern es geht darum konstruktiv aufzubauen, immer besser zu werden, sich gegenseitig zu helfen. Und auch die Lehrperson lernt mit den Schülern zusammen. Es ist eine learning community.“ (C. Le Pape Racine: 87).*

Peter Klee berichtete in diesem Zusammenhang vom positiven Feedback, das er von seinem Schüler bekommen hatte:

*“Ein Schüler hat ins Heft geschrieben: „Ich finde es toll, dass bei Ihnen auch Fehler etwas Wert sind“. Ich habe mich teilweise so gefreut über die Fehler, weil sie für mich keine Fehler waren, sondern den Zwischenstand, Interlanguage. Das habe ich den Schülerinnen und Schülern auch erklärt.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 94).*

Fast alle Befragten gaben an, dass im bilingualen Unterricht (CLIL) nur der Inhalt beurteilt wird und nicht die Sprache. Nichtsdestotrotz weisen einige Befragte darauf hin, dass die Sprache immer automatisch mitbeurteilt wird. Eine Hälfte der befragten Lehrpersonen gab an, dass sie bei der Beurteilung von schulischen Leistungen ressourcenorientiert vorgehen und versuchen den Lernenden, Erfolge zu vermitteln.

### **Summative Lernkontrolle**

Die Befragten kontrollieren in der Regel den Inhalt. Für sprachliche Fehler werden keine Punkteabzüge gemacht:

*„In Deutsch sind die Prüfungen zum Teil schlimmer als im bilingualen Unterricht, muss man ehrlich sagen. In Deutsch geben die Schüler manchmal solche Arbeiten ab: Man kann kaum erkennen, dass es Deutsch sein soll. Als ob die Hirnhälfte, die für Deutsch verantwortlich ist, ausgeschaltet worden ist und nur noch Geschichte das Einzige ist, was bleibt. Das kommt auch häufig vor. Und deshalb nein, das korrigiere ich nicht.“ (R3: 180-182).*

Auch im bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe II spielt der Inhalt eine primäre Rolle auf die Notengebung:

*“The students’ essays will be assessed based on the content, history for example, not grammar, vocabulary or things like that. If it is a really bad error or*

*something that the teacher thinks the students should have known, than they may be making a note of it. They just don't have time. It is not a typical grammar lesson where you need to correct it etc. In immersion the goal will be to speak freely, so that you can immerse in your subject. That's the idea. Immersion teachers correct as much as necessary, but as little as possible in a way. [...]" (C. Browne: 96).*

Lehrperson 5 macht einen klaren Fokus auf den Inhalt und legt viel Wert auf kreative Aufgaben und Reflexion bei der summativen Lernkontrolle:

*"Für mich ist es wichtig zu kontrollieren, dass sie gelernt haben und dass sie verstanden, was sie gelernt haben. Ich habe nur eine Stunde für die Prüfung, weil ich keine Doppelstunden habe. Ich bereite immer sechs oder sieben Fragen, die mir erlauben zu kontrollieren, was sie gelernt und was sie verstanden haben. Es gibt immer zwei-drei Fragen, die ihnen mehr Freiheit erlauben. Das heisst, aus sieben Fragen habe ich zwei-drei Fragen, bei denen ich sage: Ihr könnt versuchen, diese Fragen zu beantworten, ihr könnt etwas schreiben und die Fragen sind sehr wichtig, obwohl wir sie nicht in der Stunde behandelt haben." (R5: 81).*

### **Feedback und formative Lernkontrolle**

Einige Lehrpersonen und Experten sehen sprachliche Fehler als eine wichtige Feedbackquelle und Grundlage für Verbesserungen:

*"Ich habe mir überlegt, ob es möglich wäre, die Sprache im Sinne einer formativen Rückmeldung zu beurteilen. Also, ich gebe Auskunft über den Stand der Sprache, wo gibt es Probleme, aber es wird nicht notenrelevant. [...]. (R. Hunkeler: 60).*

*"Ich achte auf den Inhalt. Das ist ganz klar. Ich gebe ihnen zwei-drei Tipps, wie sie die Sprache noch verbessern könnten, was aber keinen Einfluss auf die Beurteilung hat, z.B. „Mir fällt auf, dass du noch viele Verben falsch konjugierst.“ Wenn man auch den Fremdsprachenunterricht und den bilingualen Unterricht in der gleichen Klasse gibt, dann kann man sehr viele Synergien aufbauen und Probleme immer wieder aufgreifen, die im bilingualen Unterricht festgestellt wurden.“ (R2: 88).*

*"Als Sprachlehrer sehe ich genau im bilingualen Unterricht die Fehler, die die Schülerinnen und Schüler noch machen, weil sie sich eben nicht auf die*

*Fremdsprache konzentrieren, sondern auf den Inhalt. Diese natürlichen Fehler helfen mir richtig einzuschätzen, wo ich den Schülerinnen und Schülern Unterstützung anbieten kann. Wenn ich mich auf die Sprache konzentriere, dann kommen weniger Fehler vor. Durch den Inhalt bin ich abgelenkt und dann kommen diese sprachlichen Fehler, die ich gerne sehen möchte und da kann ich helfen. Das ist eine tolle Quelle, weil ich genau sehe, wo die Schülerinnen und Schüler noch mehr Unterstützung brauchen“ (R2: 89).*

## **Möglichkeiten bei der Beurteilung**

Ein Teil der befragten Experten berichtete von den Möglichkeiten, die die Lehrpersonen haben, um grosszügiger bei der Beurteilung zu sein. Dabei geht es vor allem darum, die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I zu unterstützen, die noch keine ausreichenden Sprachkompetenzen haben:

*“Ich habe verschiedene Erfahrungen gemacht. Auf jeden Fall muss Inhalt beurteilt werden. Was man nicht machen darf ist, für Fehler schlechtere Noten zu geben. Einige Lehrpersonen geben ein-zwei Punkte für gute sprachliche Formulierungen bei den schriftlichen Prüfungen noch dazu, so zu sagen als Belohnung. Wenn die Schüler noch nicht ausreichende Schreibkompetenzen haben, dann kann man die Aufgaben als Multiple-choice-Aufgaben z.B. gestalten, oder die Schüler müssen mit Ja oder Nein Fragen beantworten, etwas zeichnen oder so, damit sie wenig schreiben müssen. Wenn sie schreiben müssen, dann darf man für Fehler keinen Abzug geben. Denke ich, darf man nicht. Korrigieren kann man es ja, aber nicht abziehen.“ (R8: 104).*

*“Grundsätzlich sollte man den Schülerinnen und Schülern freistellen z.B., die Sprache zu wählen in der sie antworten möchten. Jetzt kann man sagen, es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich Aufwand machen und bleiben in der Zielsprache und dann kommen relativ rasch in ein Bereich hinein, wo ich verstehe ungefähr, was die Person meint, dann bin ich etwas grosszügiger bei der Beurteilung. Ich unterstütze die Entscheidung eines Schülers, dass er in der Zielsprache geblieben ist und interpretiere dann vielleicht die Inhalte hinein in seine Antwort, die richtig sind, aber nicht so gut formuliert.“ (M. Wirrer: 58).*

Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I stimmten hier zu, worauf ihre Erfahrungen hinweisen:

*“Das ist eine heikle Frage. Grundsätzlich benote ich das Fach und ich grundsätzlich soll man ja das Gleiche wissen. Beim Korrigieren aber hat ja Lehrer eigene Möglichkeiten. Also, ich kann den Schülern einen halben Punkt immer geben. Und es ist auch vielleicht manchmal so, dass man dort einfach das Auge zudrücken muss. Ich stelle auch oft Bonusfragen, und zwar für alle, aber hier haben die schwächeren Schüler die Möglichkeit, eine Frage zu beantworten und einen zusätzlichen Punkt zu erhalten. Wenn er es nicht weiss, dann ist es kein Drama und wer er weiss, dann hat er etwas gewonnen. Aber ich glaube man ist wahrscheinlich etwas weniger strikt. Bei fremdsprachigen Schülern schaue ich, dass eine Frage grundsätzlich beantwortet wird und vielleicht nicht unbedingt in Details, wie bei den deutschsprachigen Schülern.“ (R6: 58).*

Christine Le Pape Racine wies darauf hin, dass Noten weniger aussagekräftig sind, als kompetenzorientierte Beurteilung:

*“Noten sind übrigens Gift, richtig Gift. Ausser für die, die gute Noten haben, oder? Aber eine Note sagt zu wenig aus, viel zu wenig. Wenn man das Niveau in den Sprachen mit den Kompetenzen bestimmt, dann würde es vollkommen reichen. Bei den Sprachen kann man ja sagen A1, A2, usw. Kompetenzorientierung ist eben nicht Defizitorientierung. Man kommt immer vorwärts, langsamer oder schneller“.*

Die Lehrpersonen der Sekundarstufe II des zweisprachigen Kantons Wallis zeigten sich als insgesamt etwas strikter bei der Beurteilung als Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Dies ist damit verbunden, dass auf der Sekundarstufe II die Lernenden insgesamt mehr Ansprüchen gerecht werden müssen. Hinzu kommt noch, dass alle befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe II z.T. bilinguale Lernenden in ihren Klassen haben, die zwar im schriftlichen Ausdruck in der Zielsprache manchmal grosse Defizite zeigen, aber im mündlichen Bereich bedeutend bessere Kompetenzen im Vergleich zu den nicht-Muttersprachlern zeigen:

*“Oui. Aber trotzdem nur im 3. Jahr schreiben wir eine Synthese, eine kurze Zusammenfassung, die auch für die mündliche Vorbereitung wichtig ist. Wenn sie mir diese Synthese, diesen Text, schreiben, zählt auch die Sprache. Das mache ich zusammen mit dem Geschichtslehrer. Die Texte sind gleich und die Bedingungen sind genau gleich für Geschichte und Geographie. Nur in diesem Text werden für die Sprache Punkte gegeben. Aber es ist auch so: Man hat z.B.*



*12 Punkte insgesamt für den Inhalt und dann gibt man 2 Punkte für die Sprache.“ (R5: 35).*

*“Le seul but c’est de comprendre ce qu’ils écrivent. Ils doivent pouvoir expliquer ce qu’ils veulent dire. Si je ne comprends pas, je ne fais aucun effort. Mais l’orthographe par exemple, je ne la compte pas. Je préfère demander des choses plus compliquées et qu’ils doivent réfléchir, parce qu’ils doivent aussi apprendre l’économie.“ (R4 : 46).*

*“Was ich gerne mache: Ich sage der Klasse auch, dass die Sprache trotzdem wichtig ist und zum Teil korrigiere ich die sprachlichen Fehler. Wenn ich eine Prüfung korrigiere, dann lese ich sie grundsätzlich zweimal. Das erste Mal für den Inhalt und das zweite Mal für die Sprache. Und regelmässig mache ich eine Liste mit den Fehlern, die oft vorkommen. Wir besprechen diese Fehler während einer Geographie- oder Wirtschaftskunde und ich beantworte ihre Fragen. Es ist für mich trotzdem wichtig, dass die Fehler nicht für die Note zählen.“ (R5: 91).*

Wie gezeigt werden konnte, ist der Einfluss der sprachlichen Fehler auf die Notengebung für die summative Lernkontrolle gering. Nichtsdestotrotz spielt die Sprache eine gewisse Rolle bei der formativen Beurteilung. Hier sehen die Lehrpersonen und Experte durchaus Möglichkeiten, die Sprache der Lernenden in Form einer mündlichen bzw. schriftlichen Rückmeldung zu beurteilen, was aber wiederum keinen bedeutenden Einfluss auf die Notengebung hat. Bei der Korrektur und Notengebung geht die Mehrheit der Befragten ressourcenorientiert vor und sieht durchaus Möglichkeiten, flexibel mit dem Benotungssystem umzugehen, indem sie sich die Mühe geben, ein bestimmtes Belohnungssystem zu entwickeln.

## 7.6 Sammelthema 6 Lehrperson als Lernender

Das Sammelthema „Lehrperson als Lernende“ war, im Gegensatz zu anderen Sammelthemen, nicht in Folge der Literaturarbeit als Teil des Interviewleitfadens formuliert, sondern hat sich im Laufe der Interviews mit Lehrpersonen und Experten zu einem selbstständigen Thema entwickelt. Es beschäftigt sich mit den Fragen, welche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich in der Schweiz angeboten werden und welche methodisch-didaktische Prinzipien die bilingual unterrichtenden Lehrpersonen in ihrem Unterricht umsetzen bzw. umsetzen sollen.

## Didaktik

Bezogen auf die zentrale Frage, ob es eine spezielle immersive bzw. bilinguale Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht braucht, gab ein Teil der befragten Experten eine positive Antwort:

*“Ja, es braucht eine spezielle Didaktik. Es ist nicht eine Akkumulation von Geschichtsdidaktik und einer Fremdsprachendidaktik. Es sind andere Sachen, die spezifisch und speziell wichtig sind, z.B. scaffolding, ein Zwischenstand von Sprache - Interlanguage, was soll man korrigieren. Man muss etwas mehr wissen. [...]“ (Lehrperson 1, P. Klee: 94).*

*“Es ist eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und es ist eine Didaktik des Sachfachs und man muss die beiden Didaktiken unter einen Hut bringen. [...]. Es ist nicht  $1+1=2$ , sondern  $1+1$  ist mehr als 2. Man muss eigentlich dann wie eine eigene Didaktik schaffen. Man kann die beiden Didaktiken nicht einfach mathematisch verbinden. Ich sehe die Herausforderung auf der sprachlich-lexikalischen Ebene, also Fachbegriffe, und das man zwei Fächer unterrichtet, die sich nicht unbedingt nahe sind. Wenn ich Englisch und Französisch unterrichte, dann habe ich das Gefühl, dass diese Didaktiken einander näher sind, als wenn ich Englisch, Französisch und Geschichte unterrichte. Das sind doch unterschiedliche Zugänge zu den Inhalten in den entsprechenden Fächern.“ (R. Hunkeler: 50).*

Colin Browne wies darauf hin, dass die sprachlichen Aspekte bedeutend wichtiger für die Lehrpersonen seien als didaktische, die sie ohnehin aus ihrem Studium mitbringen sollen. Die spezielle Didaktik sei in dieser Hinsicht weniger relevant:

*“I: So the language issue is the main issue when someone is willing to teach immersion classes according to you? Do they also need some knowledge of the integrated methodology?”*

*C. Browne: The thing is that they are all qualified teachers, so they should have that already. All their didactic courses and the courses they have attended. Obviously, they should have that. If they are deciding to make a step towards immersion, then the issue is the language.” (C. Browne: 116-117).*

Dies kann mit dem Komplexitätsgrad des Inhaltes und zugenommener Sprachkompetenz der Lernenden der Sekundarstufe II zusammenhängen. Interessant ist, dass auch die Lehrpersonen der Sekundarstufe I die sprachliche

Kompetenz als eine der grössten Herausforderungen für die Fachlehrpersonen sehen:

*“Ich nehme an, wenn jemand Geschichte oder Geographie studiert hat, dann hat man eine Ahnung von diesen Fächern und jetzt braucht man nur die sprachlichen Mittel. (R2: 36).*

## **Methodisch-didaktische Prinzipien**

Im Folgenden sollen die methodisch-didaktische Prinzipien vorgestellt werden, die die befragten Lehrpersonen in ihrem bilingualen Unterricht umsetzen.

Die Antworten der Lehrpersonen haben gezeigt, dass sie sich an den folgenden methodisch-didaktischen Prinzipien orientieren:

### 1. Sozialkonstruktivismus<sup>30</sup> und Interaktion<sup>31</sup> (s. 4.5) :

*“Oui, le socioconstructivisme justement, travailler sur le thème a plusieurs, développer soi-même des idées. Cela me semble très important. Cela demande aux professeurs et au programme d’être très flexible. Il faut garder une ligne générale du développement et permettre aux élèves beaucoup de flexibilité. Et moi, j’essaie d’être au maximum ouvert, flexible et ouvert d’esprit. Cela fonctionne, parce que les élèves sont très motivés. Enseigner aux bilingues - c’est fantastique, parce qu’ils sont toujours motivés. Par contre, dans les classes, qui ne sont pas très motivées, il est impossible de travailler selon le socioconstructivisme. Le professeur travaille avec des élèves comme participant.” (R4: 44).*

### 2. Freiheit bei der Wahl der Darstellungsformen (s. 4.2) und Lernen am Modell

*“[...] Die Art und Weise wie ich den Wortschatz an der Wandtafel präsentiere – ist meine Art und Weise. Einzelne Schülerinnen und Schüler nutzen sie als Modell, andere sagen: „Mit dem kann ich nichts anfangen. Ich muss das anders darstellen.“ Und diese Freiheit sollte man ihnen geben. Die Arbeitsblätter haben*

---

<sup>30</sup> „In der Theorie des Konstruktivismus ist Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem jeder Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft. Was genau ein Lernender lernt, hängt stark von seinem Vorwissen und der konkreten Lernsituation ab.“ (lernpsychologie.net)

<sup>31</sup> Interaktion – „Wechselwirkung, wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen“. (Cathomas & Carigiet 2008: 96).

*eine bestimmte Art, die Dinge zu sehen und jedes Kind ist anders. Man denkt dann immer: So steht es auf dem Blatt und genau so muss es sein. Das stimmt aber nicht. Ich kann auch ein Arbeitsblatt in meinem Kopf haben, aber ich möchte, dass die Schülerinnen und Schüler trotzdem selber die wichtigen Informationen festhalten. [...]" (R2: 82).*

### 3. Scaffolding (s. 4.3) und Interaktion (s. 4.5)

*"Ich achte darauf, dass immer ein deutschsprachiger und ein französischsprachiger Schüler zusammen sitzen. Sie können sich also immer darüber austauschen, was sie verstanden haben. Die deutschsprachigen Schüler haben einen Vorteil, weil es sich um ihre Muttersprache handelt und die Französischsprachigen müssen sich mehr Mühe geben, aber dadurch, dass die Deutschsprachigen da sind und alles verstanden haben, können sie mit eigenen Worten und vielleicht vereinfacht alles auf Deutsch zusammenfassen und übermitteln." (R6: 34).*

### 4. Kommunikativer Ansatz

*"[...] Ich würde sagen, ich habe Regeln in der Klasse: Man muss einfach sprechen. Wenn sie etwas falsch sagen ist das überhaupt kein Thema, das ist nicht wichtig. Das Wichtigste ist, dass sie wirklich sprechen." (R5: 67).*

### 5. Metakognition, Reflexion und Peer-Learning<sup>32</sup>

*"[...] Oder wenn jemand eine 5 oder 6 hat, dann kann man ja immer fragen: „Hast du viel gelernt? Wie hast du es geschafft?“ Dann können die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig Tipps geben und voneinander profitieren. Das ist ganz wichtig". (R2: 82).*

### 6. Differenzierung

*"Im bili-Unterricht spreche ich so oft wie nur möglich Französisch, die Schülerinnen probieren es auch. Bei leistungsschwächeren Schülerinnen lasse ich die Antworten auch auf Deutsch zu." (R4: 50).*

Wie die Beispiele zeigen, orientieren sich die Lehrpersonen an der methodisch-didaktischen Prinzipien, die den Merkmalen der Methodik des bilingualen Lernens

---

<sup>32</sup> „Peer-Learning ist eine Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.“ (Definition der Europäischen Kommission: ec.europa.eu)

(Metakognition und Reflexion, Scaffolding, Interaktion, Sozialkonstruktivismus, Wechsel der Darstellungsformen) und des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entsprechen.

### **Aus- und Weiterbildungen: Herausforderungen und Chancen**

Die befragten Experten berichteten über verschiedene Möglichkeiten, wie die Lehrpersonen mit dem Konzept des bilingualen Lernens schon in der Grundausbildung vertraut gemacht werden können, wie z.B. durch eine Chance, den bilingualen Unterricht selbst genießen zu dürfen:

*“In der Schweiz gibt es bilinguale Module für die Lehrpersonen in Luzern, Weiterbildungen in diesem Bereich. Die Inhalte, die Studierende lernen müssen, sind sehr komplex. Eine der Herausforderungen ist, junge Lehrer zu motivieren, den bilingualen Unterricht zu machen. Anstrebenswert wäre es, wenn einige Themen in einer Fremdsprache vermittelt werden könnten, damit die Studierenden selber den bilingualen Unterricht erleben. Wenn jemand Geschichte an der Pädagogischen Hochschule studiert, dann könnte er innerhalb des Moduls das Thema Französische Revolution auf Französisch genießen. Aber dafür braucht man eine Sprachlehrperson, weil die Mathematiker und Naturwissenschaftler diese bilingualen Sequenzen nicht abdecken können. Das sind die strukturellen Hindernisse, die man auch betrachten sollte. Die Chancen sind damit verbunden, dass wenn man den bilingualen Unterricht in der Lehrerausbildung integriert, dann werden sich die Studierende schon ganz früh dafür entscheiden können. Sie werden auch sehen, welche Chancen und Risiken damit verbunden sind. Sie können z.B. ein Praktikum an einer bestimmten Schule machen, die den bilingualen Unterricht praktiziert. Dann haben sie weniger Ängste und Vorurteile am Schluss. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass junge Lehrpersonen sowas machen möchten. Aber es ist mit Aufwand verbunden.“ (R2: 126).*

Der Aufwand ist auf verschiedene Herausforderungen zurückzuführen, wie z.B. nicht ausreichende Sprachkompetenzen der Lehrpersonen, finanzielle und stundenplantechnische Aspekte:

*“Welche Sprachkompetenz muss hier erreicht werden, um diesen Unterricht führen zu können? Es wäre ideal, wenn das, was wir von der Lehrperson erwarten, auch bei der Ausbildung bei uns so durchgeführt würde, sprich, dass*

*bei uns das Fach Geschichte in gewissen Sequenzen auch bilingual unterrichtet würde oder sogar von einer französischsprachigen Lehrperson. Man könnte einen Experten aus der Westschweiz einladen und mit ihm zusammen eine Semesterveranstaltung zum Thema Französische Aufklärung organisieren. Das Teamteaching wäre auch eine Möglichkeit. Aber da geht es sofort um Koordination, es geht um Sprachkompetenz, es geht auch um die Frage des Mehrwerts. Das ist einfach koordinativ, finanziell, logistisch aufwendig. Das ist sicher eine Herausforderung. [...] Insofern wäre es toll, wenn man Leute hätte, die beides unterrichten könnten. [...]“ (R. Hunkeler: 106).*

Bezogen auf Weiterbildungen in diesem Bereich ist Peter Klee der Meinung, dass sich die Weiterbildungsangebote an die Bedürfnisse und Grundausbildungsprofile der Lehrpersonen orientieren sollen:

*“Es kommt immer darauf an, was für eine Ausbildung Sie gemacht haben. Wenn die Lehrpersonen z.B. Geschichte und eine Fremdsprache studiert haben, dann haben sie automatisch beide Aspekte. Wenn jemand nie was Sprachliches gemacht hat, dann muss man den sprachlichen Aspekt näher bringen. In mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern gibt es oft Lehrpersonen, die nie etwas mit der Sprache zu tun hatten. Dann muss man diesen Aspekt besser erklären, wie sie die sprachlichen Elemente miteinbeziehen können. Das kommt dann relativ schnell, wenn sie eine Weiterbildung machen. Weiterbildungen sind wirklich sehr sehr wichtig, damit man den sprachlichen Aspekt nicht ausser Acht lässt, sondern versteht: Ja, das ist ein Mindmap, dann brauchen wir noch ein kleines Wörterbuch oder so, wie kann man das Ganze portionieren oder kontextualisieren, damit es leichter wird.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 44).*

Christine Le Pape Racine berichtete in diesem Zusammenhang von den Herausforderungen:

*“Im Moment gibt es gar keine Spezialisten oder sehr wenige, die sich damit beschäftigen. Wer soll diese Ausbildungsangebote an den PHs oder Universitäten geben? Es gibt vielleicht zwanzig Personen in der Schweiz, die das könnten, und auch mit verschiedenen Schwerpunkten. Die Spezialisten, die das in den Gymnasien gemacht haben, sind für die Volksschulen nicht zuständig. Aber im Moment haben wir viel zu wenig Leute, die die Ausbildung/Weiterbildung machen könnten. Wir bräuchten zuerst eine ziemlich grosse Gruppe von Leuten,*

*die sich damit befassen, so wie du jetzt. Das braucht es. Man müsste dann Spezialisten von Deutschland kommen lassen. In Frankreich ist es noch nicht so verbreitet. In Deutschland schon, aber auch nicht an den Volksschulen, sondern an den Privatschulen. Aber wer kann diese Ausbildungen erteilen? Das ist die Frage. Wer bildet die Dozenten aus, die die Weiterbildung machen? In Deutschland gibt es einige Universitäten, die Programme mit klarem Aufbau im Bereich BU/CLIL anbieten. Am Schluss bekommt man ein Zertifikat. In der Schweiz gibt es das nicht. Es gibt noch keine EDK-zertifizierten Ausbildungen. Die PH Luzern kann das machen, aber es ist nicht EDK akzeptiert. Die EDK hatte schon einmal ein Papier – die Grundlage für die Institutionen, die eine Ausbildung anbieten - das die Rahmenbedingungen bestimmt hat. Es stand gerade kurz vor dem Abschluss (ich habe das Dokument). Aber an dem Tag, wo es hätte akzeptiert werden sollen, wurde es abgelehnt. Viele Spezialisten waren enttäuscht. Es wurde etwa 3 Jahre lang in zwei Sprachen vorbereitet.“ (C. Le Pape Racine: 140).*

In der Schweiz sind viele Lehrpersonen nach dem Abschluss der Grundausbildung berechtigt, sowohl ein Sachfach bzw. Sachfächer, als auch eine Sprache bzw. Sprachen zu unterrichten. Claudine Brohy sieht dies als Chance für den bilingualen Unterricht:

*“Wir haben hier auch Fachlehrpersonen, die häufig ein Fach UND eine Sprache haben, das heisst man könnte auf Sek I viel mehr machen. Ich glaube schon, dass das Bedürfnis da ist.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 35).*

Reto Hunkeler, der unter anderem als Dozent für Bereichsdidaktik Fremdsprachen in Lehrerausbildung tätig ist, weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es trotzdem nicht einfach ist, Studierende dafür zu motivieren, weil dies den Übertritt ins professionelle Leben noch schwieriger macht:

*“Wir haben auch unseren Studierenden im 8.Semester im Fach Bereichsdidaktik Fremdsprachen eine Frage gestellt, wir haben sie gefragt: Wer könnte sich nach dem Austritt vorstellen, dieses Fach so zu unterrichten? Dort gab es relativ viel Zurückhaltung wegen der Sprachkompetenz, aber auch Selbstwirksamkeit, also sich zutrauen, es unterrichten zu können. Da muss man sich schon bezüglich der Ausbildung fragen: Investieren wir genug? Weil unsere Abgänger fühlen sich nicht kompetent genug, das unterrichten zu können. Dann müssen wir dort am Niveau arbeiten. Das ist kein Vorwurf, sondern die Frage, warum trauen sich*

*wenige Studierende zu, bilingualen Unterricht zu geben, wenn sie die PH verlassen? Die meisten sagen, dass sie in den ersten Jahren genug andere Probleme haben, mit denen man sich auseinandersetzen muss. Wenn ich vielleicht drei Mal drei Jahre auf der Oberstufe unterrichtet habe, wird das ein Thema für mich.“ (R. Hunkeler: 106).*

Peter Klee berichtete von den weiteren Herausforderungen, mit denen die Lehrkräfte rechnen sollen:

*“Ja, ich hoffe es, dass man mehr Wert darauf legen wird. Bis jetzt passiert ja nicht sehr viel in der Ostschweiz. Es ist schwer zu sagen. Angehende Lehrkräfte sind sehr wichtig. Wenn sie sagen, dass sie das super finden und ausprobieren möchten, dann ist es auch eine Hilfe. Ich habe festgestellt, dass die Lehrpersonen in solchen Bereichen wie bilingualer Unterricht manchmal viel Interesse haben, finden es super und dann kommen sie in einen Schulbetrieb hinein, der durchorganisiert ist und sehen, dass hier alles ganz anders läuft. Und dann macht man das nicht. In vielen Pädagogischen Hochschulen, z.B. PH Zürich, Aargau, Luzern, Thurgau, St. Gallen legt man viel Wert auf Module<sup>33</sup>. Und dann sieht man, dass die Lehrpersonen viele Sachen nicht verwenden. Es braucht viel Überwindung, um zu sagen, dass trotz allen Schwierigkeiten die man in diesem Beruf am Anfang hat: Ich mache diese Sequenz auf Französisch im Geschichtsunterricht. Das ist nicht so einfach. Das braucht sehr viel Überwindung. Man kommt in ein Kollegium hinein, das das nicht macht. Es ist wahnsinnig schwierig. In Speicher arbeitet man 1 bis 2 Wochen mit jedem Modul. Das gehört bei uns einfach dazu. Es gibt hier keine Schwierigkeiten. Man verwendet diese Methodik einfach immer. Und wenn das eben niemand in einer Schule macht, dann braucht es eine riesige Überwindung, es trotzdem zu machen.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 188).*

Bezogen auf die zentrale Frage, ob es eine spezielle immersive bzw. bilinguale Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht braucht, gab ein Teil der befragten Experten eine positive Antwort.

Laut den Befragten ist die Praxis des Bilingualen Unterrichts sowohl mit persönlichen, als auch mit sprachlichen Herausforderungen verbunden. Die befragten Experten sind sich einig, dass die Weiterbildungsangebote in diesem Bereich sich an der Bedürfnisse der Lehrpersonen orientieren sollen. Es wäre

---

<sup>33</sup> Mit Modulen werden hier die „modules“ zum Lehrmittel „Envol“ gemeint.



wünschenswert, den bilingualen Unterricht in die Lehrerausbildung zu integrieren, aber dies ist wiederum nicht einfach in die Praxis umzusetzen. Laut den befragten Experten, hängt dies davon ab, ob der politische Wille, Spezialisten, finanzielle und strukturelle Ressourcen, und interessierte Studierende/Lehrpersonen vorhanden sind.

## 7.7 Sammelthema 7 Lehrperson als Kollege und Teampartner

Das Sammelthema „Lehrperson als Kollege“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Formen der Zusammenarbeit in diesem Bereich praktiziert werden und mit welchen Herausforderungen sie verbunden sind. Das europäische Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften sieht vor, dass sie in der Lage sein sollen, „die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu pflegen“ und „ein Repertoire an Kooperationsstrategien und Fertigkeiten“ in ihrer Arbeit einzusetzen. (s. Marsh et al. 2011, S. 21).

### **Zusammenarbeit und kollegiale Unterstützung**

Alle befragten Lehrpersonen ausser Lehrperson 6 haben 1-3 Kollegen, die den bilingualen Unterricht im gleichen Schulhaus erteilen.

Lehrperson 2 berichtete über sehr positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit bei der Planung der Stunden und Prüfungen:

*“Das ist super, genial, das Beste was es gibt. Ich würde es nie wieder alleine machen. Man kann so viel profitieren. Es geht nicht darum, Material zu übergeben, weil die Materialübergabe nützt mir nicht, ich kann nichts damit anfangen. Es ist toll jemanden zu haben, den man immer nachfragen kann: „Wie hast du das gemacht?“ Und dieser Austausch ist sehr wichtig, weil man sich selber oft unsicher ist: Wie mache ich das? Mache ich das richtig? Wie soll ich die Prüfung gestalten? Mache ich zu viel oder zu wenig? Es gibt so viele Fragen, die man sich zu Beginn stellen kann, und es ist toll, wenn man erfahrenere Kollegen um sich herum hat, unbedingt! Alleine ist es unglaublich schwierig.“*  
(R2: 95).

Lehrperson 5, der den bilingualen Geographieunterricht erteilt, berichtete über seine Zusammenarbeit mit einem Geschichtslehrer bei der Vorbereitung der schriftlichen summativen Lernkontrolle. (R5: 35).

### **Teamteaching**

Die Mehrheit der Lehrperson gab an, nie mit anderen Kollegen in Teamteaching unterrichtet zu haben:

*“Jamais. C’est très indépendant.” (R4: 50).*

*“Zusammen im Unterricht habe ich nie gearbeitet, aber wir haben die Stunden oft zusammen vorbereitet. Unsere bilinguale Klasse ist sehr klein und das ist ein freiwilliges Gefäss. Pro Jahrgang übernimmt eine Lehrperson den bilingualen Unterricht.” (R2: 90).*

Laut Colin Browne sind die folgenden Formen der Zusammenarbeit zwischen den Fach- und Sprachlehrpersonen auf der Sekundarstufe II wünschenswert:

*“They can give vocabulary lists to the English teachers to cover in advance. It is clear that they have to use subject specific and academic vocabulary. They don’t try to teach it, but they can pass it over to the English department. Usually English teachers of these immersion classes are very keen on doing something different with them, because they have a good level. You can’t just do a regular lesson, like the one you do with your non-immersion classes. Immersion teachers don’t have time to teach how to describe curves and graphs, but English teachers could do that. This is a chance where there could be a cooperation between subject and language departments of a school.” (Colin Browne: 100).*

Christine Le Pape Racine berichtet über die Ergebnisse der Evaluationen der Zusammenarbeit auf der gymnasialen Stufe:

*“Dort wo die Zusammenarbeit gelungen ist, wurde sie sehr positiv evaluiert und dort hat es auch längerfristigen Zusammenarbeiten gegeben. Aber es ist nicht einfach, die Lehrpersonen zu motivieren, weil sie Angst haben, es wird mehr zu tun. Aber der Mehraufwand hat sich laut den Studien gelohnt.” (C. Le Pape Racine: 108).*

Laut Reto Hunkeler ist sind die bili-Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit dem ganzen Schulteam angewiesen:

*“Es kann nicht sein, dass wir 2-3 Freaks haben, die das wagen und gut finden und der Rest vom Team ihnen relativ distanziert gegenübersteht.“ (R. Hunkeler: 66).*

Die Mehrheit der befragten Experten ist sich einig, dass die Zusammenarbeit in Form einer sprachlichen Unterstützung der bili-Lehrkräfte durch eine Sprachlehrperson gestaltet werden könnte. (vgl. 5.3.6):

*“Ich bin der Meinung, dass alles, was schriftlich abgegeben wird, fehlerfrei sein muss. Deswegen ist die Zusammenarbeit mit der Sprachlehrperson so wichtig. Die Sprachlehrperson kann diese Blätter durchlesen und sie weiss gleichzeitig dann auch, was ihre Schüler in Englisch machen. Die Physiklehrer können dann immer die Sprachlehrperson bitten, ihre Fragen zu lesen oder mit der Aussprache helfen.“ (C. Le Pape Racine: 62).*

### **Herausforderungen bei der Zusammenarbeit**

Gleichzeitig weisen die Experten darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit **Herausforderungen** verbunden ist:

*“Meine jetzige Erfahrung zeigt, dass es nicht so einfach ist, z.B. Englischlehrpersonen mit der Fachlehrpersonen näherzubringen.“ (C. Le Pape Racine: 108).*

*“It can work, but it is not always an easy relationship. [...]. Some teachers of the English department are rather suspicious and sceptical about immersion in general: What does immersion mean to us? I am teaching English. I have studied English and I know how it works. There is definitely a bit of concern there. And the other problem was: How can subject teachers teach in English if they haven't studied English? Both language and subject teachers know what they need and what they assess, so they need to speak to each other and the cooperation will be much more fruitful, and there are lots of ways of cooperation. The faculties tend to be quite separate: maths is maths and physics is physics. This is something I've noticed being an external person. That's why it is great to have an immersion teacher team at schools.” (Colin Browne: 102).*

Lehrperson 5 äusserte den Wunsch nach mehr Zusammenarbeit innerhalb des bilingualen Teams und mehr Verständnis vonseiten der Kolleginnen und Kollegen aus anderen Abteilungen:

*“Wir müssen mehr zusammenarbeiten. Wir müssen mehr in der bilingue-Abteilung zusammenarbeiten und zeigen, was wir machen. Wir sind ein sehr gutes Team und haben unter uns keine Spannungen. Ich habe alle sehr gerne in dieser Gruppe und alle sind begeistert. Das Problem ist, dass einige Lehrpersonen aus anderen Abteilungen uns nicht wertschätzen und sehen uns eher als Problem wegen des Stundenplans und der Finanzen.“ (R5: 103).*

Der Lehrperson zufolge sind die internen Spannungen mit finanziellen und stundenplantechnischen Gründen verbunden:

*“Die Finanzen des Kantons sind knapp. Die Stunden werden unserer bilinguale Abteilung auf Kosten der anderen, “normalen“ Stunden zugeordnet. Ich habe auch das Folgenden zum Teil gehört: “Du bist Schuld, dass ich in meiner Klasse 27 Schüler habe.“ (R5: 97).*

Ein weiterer Grund für Missverständnisse zwischen den Abteilungen liegt darin, dass der bilinguale Unterricht oft von den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler gewählt wird, sodass dieses Gefäss zu einem Instrument der Begabtenförderung wird. Auf der Sekundarstufe II haben die schwächeren Schüler z.T. keine Möglichkeit, den bilingualen Unterricht zu wählen, weil es nicht genug Lehrpersonen gibt. Dies bestätigten sowohl die Lehrpersonen, als auch eine Expertin:

*“Ja, wir haben in der Regel die besten Schüler und das war auch der Vorwurf.“ (R5: 107).*

*“Ja, und dann hat man also zwei-Klassen-Gymnasien an vielen Orten und das passt dann vielen Lehrpersonen auch nicht: Sie denken: Ich muss mich jetzt mit dem „Rest“ abgeben. [...]. Und ich war immer dagegen, dass man das macht, sondern man muss alle nehmen, die das wollen. Und vor allem die Schwächeren nehmen, weil die lernen das fachspezifische Englisch nicht und können dann in der Hochschule nicht mitkommen, oder? (C. Le Pape Racine: 50-52).*

Die Erfahrungen der Lehrperson 5 zeigen, dass Unterstützung der bilingualen Abteilung durch die Schulleitung nicht immer reicht, um das gesamte Lehrerteam für die positiven Seiten des bilingualen Unterrichts zu sensibilisieren.

In diesem Zusammenhang berichteten Christine le Pape Racine und Colin Browne über ihre Erfahrungen als Mediatoren zwischen den Abteilungen:

*“Ich war z.B. in einem Gymnasium, und da hat es wirklich Streit gegeben, und ich bin mehr oder weniger als Mediatorin da gewesen. Diejenigen, die es machen, müssen diejenigen akzeptieren, die es nicht machen, und dürfen sich nicht brüsten damit, dass sie mehr arbeiten für den gleichen Lohn, sondern es ist frei. Und diejenigen, die es nicht machen, dürfen auch nicht bei den Schülern negative Bemerkungen fallen lassen. Die, die es nicht machen, müssen die akzeptieren, die es machen. Und das muss vom Anfang an schon klar sein. Sie müssen also gegenseitigen Respekt haben und dann kommt es auch bei den Schülern richtig gut an.“ (C. Le Pape Racine: 68).*

Esther Jansen O´Dwyer kommt in ihrem Buch „Two for one. Sache mit der Sprache“ zur Schlussfolgerung, dass es oft vorkommt, dass die Bili-Lehrkräfte bei ihren Kollegen aus anderen Abteilungen „auf Skepsis stossen“. Die Gründe dafür sind die Vorurteile und „Falschinformationen“ über den bilingualen Unterricht. (O´Dwyer 2007: 34). Ein weiterer Grund liegt darin, dass die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte die Zielsprache nicht immer perfekt beherrschen: „Lehrpersonen, welche die Fremdsprache nicht studiert haben, die nicht perfekt sprechen, die sogar selbst Fehler machen, sind für sie nicht akzeptabel.“ (ebd.).

### **Informationspolitik der Schule**

Es braucht es eine transparente Informationspolitik, damit der bilinguale Unterricht die Anerkennung von allen Lehrpersonen des betroffenen Schulteams bekommt. Die Antworten der Befragten bestätigten auch, dass die produktive Zusammenarbeit stark von der Informationspolitik der Schule abhängt.

Christine le Pape Racine schilderte in diesem Zusammenhang:

*“Es ist im Allgemeinen schwierig, irgendwo allein zu beginnen. Sondern es müsste mindestens in einem Schulhaus sein oder in einer Gemeinde. Es müssten sich mindestens 3-4 Leute zusammenschliessen. Die Eltern müssen gut informiert sein und die Kollegen auch. Es muss eine ganz gute Informationspolitik da sein, damit alle wissen, worum es geht.“ (C. Le Pape Racine: 57).*

Eine der Möglichkeiten, das Kollegium über die Ziele und Merkmale des bilingualen Unterrichts zu informieren, ist ein Informationsschreiben. (s. Anhang 8).

Damit die Zusammenarbeit zwischen den bili-Lehrkräften und Sprach- bzw. anderen Fachlehrpersonen optimal abläuft, sollte sie laut O´Dwyer mithilfe von den schriftlichen Vereinbarungen institutionalisiert werden. (s. Anhang 7).

Laut den befragten Experten müssen nicht nur das gesamte Schulteam, sondern auch die Eltern und die Schülerinnen und Schüler von der Lancierung eines bilingualen Projekts über die Ziele und Anforderungen des bilingualen Lernens informiert werden. Reto Hunkeler berichtete in diesem Zusammenhang über die Rückmeldung von einigen Schülern, Teilnehmern des Projektes „BuGaLu“<sup>34</sup>, die trotz der ausführlichen Informationen falsche Erwartungen gegenüber den bilingualen Unterricht hatten, und zwar:

*„Ich habe erwartet, dass ich grössere Fortschritte in der Sprache mache“. Und dann ist mir klar geworden, dass es ein Problem bei der Kommunikation gab. Das haben sie als Förderlektion für Fremdsprachenunterricht und nicht als Bilingualer Sachfachunterricht-Lektion verstanden“. (R. Hunkeler: 24).*

Missverständnisse bezüglich der Ziele und Merkmale des bilingualen Lernens kommen nicht nur auf der Sekundarstufe I, sondern auch auf der Sekundarstufe II vor. Colin Browne erzählte über die Lernenden, die erwartet haben, dass ihre bili-Lehrperson die Zielsprache akzentfrei sprechen sollte:

*“It can be difficult for an immersion teacher, if students are complaining, e.g. “My teacher has a strong Swiss accent.” For me this wouldn’t be a problem at all. It is something I will have to get used to. I think the number of the non-native vs. native speakers of English in the world is something around 3-4 to 1.” (C. Browne: 133).*

Die Beispiele zeigen, dass es sich lohnt, die Schülerinnen und Schülern mit dem Konzept eines konkreten bilingualen Projektes und dessen Zielen, z.B. Erreichung der funktionellen Mehrsprachigkeit, vertraut zu machen, um solche Missverständnisse zu vermeiden. Es ist auch wichtig, eine gewisse Fehlerkultur zu etablieren, die es den Lernenden erlaubt, mit Fehlern flexibler umzugehen. Sie sollten auch informiert werden, dass die Mehrheit der bili-Lehrkräfte die Zielsprache ebenso als Fremdsprache beherrscht.

Wie im Rahmen des zurückliegenden Sammelthemas gezeigt werden konnte, berichteten Lehrpersonen über unterschiedliche Erfahrungen. Während die Hälfte der Lehrpersonen sehr positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit bei der

---

<sup>34</sup> Freifachkurs mit der Didaktik des bilingualen Lernens an der Oberstufe Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg (BuGaLu), 2010-2011.

Planung gemacht hat, arbeitete die andere Hälfte nie zusammen mit anderen bili-Lehrkräften. Eine Lehrperson tauscht sich regelmässig mit einem Kollegen aus, der den bilingualen Unterricht in einem anderen Schulhaus erteilt. In den meisten Fällen ist diese Zusammenarbeit nicht institutionell unterstützt, sondern freiwillig. Keine Lehrperson machte Erfahrungen in Teamteaching, weil es in der Regel eine Klasse pro Schulhaus und Stufe gibt, die bilingual unterrichtet wird. Sowohl die Lehrpersonen als auch Experten äusserten den Wunsch nach mehr Zusammenarbeit und mehr Verständnis zwischen dem bili-Team und ihren Kolleginnen und Kollegen, die keinen bilingualen Unterricht verteilen. Die in diesem Zusammenhang beschriebenen Situationen variieren von einer gewissen Zurückhaltung bis hin zu internen Spannungen. In verschiedenen Studien erwies sich die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und bili-Fachlehrpersonen als besonders fruchtbar. (vgl. 5.3.6; C. Le Pape Racine: 62). Damit sie stattfinden kann, braucht es eine transparente Informationspolitik, die nicht nur die Kollegen, sondern auch die Lernenden und ihre Eltern über die Ziele, Merkmale und Rahmenbedingungen des gewählten Modells des bilingualen Unterrichts informiert (s. Anhang 7, Anhang 9). Laut dem *Europäischen Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften* sollen die Lehrkräfte in der Lage sein, mit den Kollegen, Schuladministration und Eltern zu kooperieren und sie bei Bedarf über die spezifischen Merkmale des bilingualen Unterrichts und gängige Missverständnisse und Vorurteile in Bezug auf diesen Ansatz aufzuklären. (Marsh et al. 2010: 18).

## 7.8 Sammelthema 8 Bilingualer Unterricht und Austauschplattform in der Schweiz

Das Sammelthema „Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) und Austauschplattform in der Schweiz“ ist das einzige Thema, das nicht der Hauptkategorie der Lehrerrolle zugeordnet wird. Jedoch ist es stark mit der Tätigkeit der Lehrkräfte verbunden, weil die subjektiven Theorien der Lehrpersonen in Bezug auf ihren Unterricht und dessen Lerneffekte einen grossen Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehrpersonen hat. (s. 3.6).

### **Begriffsklärung**

Es gibt keinen Konsensus darüber, ob bilingualer Sachfachunterricht, CLIL und Immersion gleichgesetzt werden können. Auch die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass fast alle 5 Lehrpersonen und 5 Experte unterschiedliche Meinungen dazu haben:

*“CLIL, bilingualer Unterricht, Immersion, etc. Im Grossen und Ganzen bezeichnen sie alle dasselbe. CLIL ist gerade ein Koffer-Begriff und da ist vieles drin.“ (C. Le Pape Racine: 69).*

*“CLIL is an umbrella term for me. I always have to be very careful whenever people start to use term CLIL in reference to immersion, because immersion is not CLIL and the goals of CLIL are very different. But if you want to start to talk on the international basis, I will understand that sometimes the term “CLIL” is used”. (C. Browne: 56).*

*“Ich verwende vorwiegend bili-SFU. Immersion ist ja mit Eintauchen assoziiert. Sie findet... MUSS im Sprachgebiet stattfinden. [...] Für mich ist die Aussage „Französische Immersion findet in St. Gallen statt“ schwer zu akzeptieren. [...]. CLIL bringe ich sehr klar mit Fremdsprachenunterricht in Verbindung. Da würde ich sagen, CLIL ist ein methodisch-didaktischer Ansatz im Fremdsprachenunterricht und BSFU würde ich trennen von einer Fremdsprachenlektion.“ (R. Hunkeler: 69).*

Trotz dieser Vielfalt an Meinungen scheint sich die Mehrheit der Experten darüber einig zu sein, dass in der Schweiz und im Ausland mit den oben erwähnten Begriffen unterschiedliche Unterrichtskonzepte verbunden werden. Die Autorin der vorliegenden Masterarbeit hat sich, von den Forschungszielen ausgehend, für den Begriff „Bilingualer Sachfachunterricht“ als Synonym für „CLIL“ entschieden, um möglichst viele bilinguale Unterrichtsmodelle miteinbeziehen zu können (CLIL als Oberbegriff). Des Weiteren könnte dies helfen, die schweizerische Auffassung mit den international anerkannten Begriffen in Einklang zu bringen.

### **Vorteile des bilingualen Lernens**

Bei diesem Aspekt geht es um die positiven Auswirkungen sowohl auf die Lernenden, als auch auf die Lehrpersonen über die Lehrpersonen und Experten aus eigener Erfahrung berichten. In Rahmen der Intervieweinzelprüfungen fällt auf, dass die Mehrheit der Befragten die Vorteile des bilingualen Unterrichts mehrmals explizit



oder implizit thematisiert haben, ohne danach gefragt worden zu sein. Dabei entsprechen sie den im Kapitel 3.5 vorgestellten Dimensionen des Zugewinns im bilingualen Unterricht. Es handelt sich um kulturelle, gesellschaftliche, sprachliche, inhaltliche und kognitive Dimensionen. (s. 3.5).

### *Kulturelle Dimension*

*“Mir macht eigentlich Freude, wenn ich sehe, dass Jugendliche die bei mir in der Schule sind, mit den Deutschsprachigen den Kontakt pflegen, zurückkommen und eine tolle Erfahrung gemacht haben. Das macht mir Freude: mir ist es gelungen die Jugendlichen, die Menschen aus zwei verschiedenen Kulturen zusammenzubringen.“ (R6: 98).*

Zwei Befragten verbinden den Zugewinn auf der kulturellen Dimension mit dem politischen Faktor und der nationalen Kohäsion:

*“Ich bin überzeugt, dass zweisprachiger Unterricht hilft, eine andere Kultur besser zu verstehen.[...]. In Kanton Wallis haben die Französischsprachigen vielleicht etwas weniger Verständnis, weil sie bevölkerungsmässig mehr sind. Ich bin der Meinung, dass wenn man einen Austausch macht, wenn man die Sprache den anderen Regionen beherrscht, dann wird man für die andere Region sensibilisiert und automatisch mehr Verständnis aufbringt. Dieser politische Faktor ist vielleicht nicht die wichtigste Folge des bilingualen Unterrichts, aber ein wichtiger Nebeneffekt. (R6: 96).*

*“Pour moi c’est très claire, qu’au niveau d’apprentissage de l’allemand et du français il y a un aspect politique. Il y a un aspect de la cohésion nationale pour moi.“ (R5 : 119).*

Aus den Antworten der Befragten wird ersichtlich, dass sie den bilingualen Unterricht als eine Möglichkeit der Förderung des interkulturellen Verständnisses sehen. Nicht nur das Thematisieren der kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht, sondern auch Schulreisen und Schüleraustausche wurden in dieser Hinsicht von den Befragten erwähnt.

### *Sprachliche Dimension*

In zahlreichen Studien aus Finnland, Schweden, Deutschland und Kanada wurde nachgewiesen, dass sowohl die rezeptiven sprachlichen Kompetenzen der

Lernenden, als auch ihr Sprachbewusstsein (language awareness<sup>35</sup>) dank dem bilingualen Unterricht implizit gefördert werden. (s. 3.4; 3.5). Auch die Antworten der Befragten wiesen auf diese Vorteile hin:

*“Man merkt, dass Schülerinnen und Schüler, die den bilingualen Unterricht gehabt haben, die Vergangenheitsformen viel besser verwenden, nicht weil sie mehr Grammatik gelernt haben, sondern weil sie viel mehr in Kontakt mit der authentischen Sprache kommen und sich mit der Zeit viel öfter ausdrücken müssen. Die Grammatikformen werden zu einem Automatismus oder Selbstverständlichkeit.“ (R2: 67).*

*„Die Sprachlehrpersonen sagen schon, wenn die Schüler einen immersiven Unterricht haben, dann kommen sie schneller vorwärts, sie können mehr und besser lesen, und sie sprechen freier, haben keine Angst mehr zu sprechen. Das ist, was ich aus meinen Erfahrungen mitbekommen habe.“ (C. Le Pape Racine: 62).*

*“On a la connaissance de la deuxième langue qui est déjà très importante. Und ich muss ehrlich sagen, die Meisten erreichen ein gewisses Niveau, und das freut uns sehr.“ (R5: 117).*

### *Kognitive Dimension*

Mehrere Untersuchungen kamen zum Ergebnis, dass der bilinguale Unterricht die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen und Steigerung der schulischen Motivation positiv beeinflussen kann. (s. 3.5).

Christine Le Pape Racine verbindet den Zugewinn in diesem Bereich mit der verstärkten Konzentration und der Entwicklung von einer besonderen Lernhaltung:

*„Die Schüler müssen sich im BU viel stärker konzentrieren. Du weißt ja auch, dass paradoxerweise die Schüler auch im Fach besser werden. Und es ist so, weil man sich viele viele Stunden um das Verstehen bemüht und auch nachfragen kann. Nachfragen ist nicht ein Zeichen von Schwäche. Wenn diese*

---

<sup>35</sup> Language awareness – “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association for Language Awareness 2012).

*Lernhaltung entsteht, dann ist es ein Vergnügen zu unterrichten. [...]“ (C. Le Pape Racine: 88).*

Peter Klee schilderte in diesem Zusammenhang:

*„Meines Erachtens werden sich die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht eigenen Ressourcen noch mehr bewusst. Sie stellen fest, dass alle sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, die man gemacht hat, immer ein Plus bedeuten. [...] In einem bilingualen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler ohnehin schon zwei Sichtweisen kennen.“ (Lehrperson 1, P. Klee: 65).*

### *Institutionelle Ebene*

Zu den Vorteilen auf der institutionellen Ebene werden die höheren Chancen gezählt, ein international anerkanntes Sprachdiplom bzw. Schulabschluss zu erwerben: (s. 3.5). Colin Browne wies darauf hin, dass die meisten Lernenden am Ende der Sekundarstufe II mindestens das Niveau C1 erreichen und dass die sprachlichen Kompetenzen ihnen erlauben, auf der inhaltlichen Ebene Fortschritte zu erzielen:

*“The students mostly catch up at the end of the program, no matter how low their level at the beginning might be. They leave Sek II with C1 level or higher in contrast to non-immersion classes, which usually have their certificate in B1-B2 levels. If the subject level is weak, but the English level is good, immersion still works well for such students too, because they have the confidence dealing with the language.” (C. Browne: 126).*

Weitere Vorteile, die die Befragten angesprochen haben, sind die positiven Auswirkungen des bilingualen Unterrichts auf die Lehrer-Schüler Beziehung und auf die Gestaltung der Angebote im Bereich der Begabtenförderung:

*„Und auch die Lehrperson lernt mit den Schülern zusammen. Es ist eine learning community. Und meistens wenn der biligualer Unterricht unter Berücksichtigung dieses Aspekts eingeführt wird, dann gibt es in den Klassen eine sehr gute Lehrer-Schüler Beziehung, eine viel lockerere aber auch eine sehr ernsthafte und konzentrierte.“ (C. Le Pape Racine: 87).*

*“In unserem Gefäss ist das auch eine Begabtenförderung. Unsere Schulen machen viel für die schwächeren SuS, aber für die motivierten ist das Angebot meistens eingeschränkt. Und dieses bilinguale Angebot bietet den Schülerinnen*

*und Schülern die Möglichkeit, mehr zu lernen, als sie sonst lernen könnten. Man muss wirklich Lust und Willen haben, so etwas zu besuchen.“ (R2: 97).*

Somit kann gesagt werden, dass die positiven Auswirkungen des bilingualen Unterrichts (CLIL), die von David Marsh in der CLIL-Synopsis formuliert wurden (s. Marsh 2002, S. 66-69) auch von den befragten Lehrpersonen und Experten thematisiert wurden. Die Befragten sehen den bilingualen Unterricht als ein Instrument der Begabtenförderung und eine Chance für die Förderung einer optimalen Lehrer-Schüler Beziehung.

### **Austauschplattform**

Die Idee, eine schweizweite Austauschplattform für die Lehrkräfte zu schaffen, die den bilingualen Unterricht auf der Sekundarstufe II erteilen, wurde von der Mehrheit der Befragten als positiv bewertet. Sie berichteten über die Wichtigkeit solcher Austauschplattform für die Lehrkräfte, die ihre ersten Erfahrungen mit bilingualem Unterricht machen:

*“Auf der Sek I gibt es natürlich noch weniger Plattformen. Aber es gibt immer wieder Versuche und Projekte und es wäre schön, so eine Austauschplattform zu haben. Ich finde auch schön, dass die Lehrpersonen, die noch nie den bilingualen Unterricht gemacht haben, von dieser Erfahrung profitieren können. Sie können z.B. einzelne Sequenzen übernehmen“. (Lehrperson 1, P. Klee: 111).*

*“Ich finde die Idee wichtig, weil man dadurch nicht nur in Austausch kommen kann, sondern auch den Leuten, die den bilingualen Unterricht gerne machen möchten, die ersten Einblicke geben könnte, wie man solchen Unterricht machen kann. Es geht nicht nur um den Austausch zwischen Experten, ich mache das so oder so, sondern eine erste Hilfe den motivierten Lehrpersonen zu geben, die noch keine Ahnung davon haben, wie sie den bilingualen Unterricht machen. So könnte man die LP unterstützen und ihnen helfen, etwas Neues auszuprobieren. Diese Idee mit der Austauschplattform würde ich unterstützen. Sehr oft wird aufgrund von Vorurteilen etwas gemacht oder eben nicht gemacht und solche Plattform ist eine Möglichkeit, den Leuten einen präziseren konkreteren Einblick zu geben und aufzuzeigen, wie der BU in der Praxis funktioniert. So können die LP sich aufgrund von anderen Erkenntnissen entscheiden. Aber ich denke, es sind schlussendlich die Schulen, die entscheiden, und nicht die Lehrpersonen.“ (R2: 120).*

Damit die Austauschplattform lanciert werden könnte, müssen nach den Befragten die folgenden Faktoren vorhanden sein:

- Finanzielle Ressourcen, Verwaltung und Qualitätskontrolle (C. Brohy: 27).
- Politischer Wille, Unterstützung des bilingualen Unterrichts durch die Gemeinde, Kantone, Lehrpersonen (Lehrperson 1, P. Klee: 115).
- Förderung des bilingualen Unterrichts durch die Schulgemeinden (R2:120).
- Motivierte Lehrpersonen, die an dieser Austauschplattform interessiert sind (C. Le Pape Racine: 122).

Lehrperson 5 wies darauf hin, dass eine gemeinsame Austauschplattform für Sekundarstufe I und Sekundarstufe II mit Unterteilung in verschiedene Fächer wünschenswert wäre:

*“Moi je trouve ce serait intéressante d’avoir une plateforme commune pour Sek I et Sek II. Vous avez parlé de Sek I et nous, on est à Sek II. On peut distinguer par matières aussi. Dans notre collège, uniquement pour la première année cela serait Sek I et après c’est du Sek II, Gymnasium. Si on avait une plateforme commune Sek I - Sek II, cela serait plus facile de se faire une idée de ce qui se passe au niveau Sek I. Ich habe nicht viele Informationen darüber, was auf Niveau Sek I passiert, ehrlich gesagt. Comme cela je trouve, cela serait pas mal.”*  
(R5 : 122).

Auch Experten stützten die Idee der Differenzierung zwischen verschiedenen Fächern:

*“I guess, it is always better, if you can gather subject teachers separately, so that they could network with each other.”* (C. Browne: 128).

Die Austauschplattform könnte als ein Kompetenzzentrum gestaltet werden, an das sich die interessierten Lehrkräfte wenden könnten, um eine professionelle Beratung oder eine externe Weiterbildung zu erhalten. Christine Le Pape Racine berichtete in diesem Zusammenhang von der Idee, ein solches Kompetenzzentrum als Teil der Organisation APEPS zu eröffnen:

*“Ja. In der APEPS wollen wir das jetzt machen. Wir werden z.B. eine Einzelberatung, ein Coaching anbieten. Wir könnten dann einmal eine Lektion besuchen, eine zweite Lektion gemeinsam vorbereiten und gemeinsam halten*

*(oder z.T. gemeinsam halten) mit einer Nachbesprechung.“ (C. Le Pape Racine: 124).*

Die Antworten zeigen, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen und Experten die Nachfrage nach einer bilingualen Austauschplattform erkennt. Nichtsdestotrotz hängt die Möglichkeit der Lancierung einer solchen Plattform stark davon ab, ob die notwendigen finanziellen und administrativen Ressourcen, der politische Wille, die Unterstützung durch die Kantone und Schulgemeinden, engagierte Lehrpersonen, Dozenten und Spezialisten vorhanden sind.

## 8 Schlussfazit

Abschliessend werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengeführt und im Kontext der Fragestellungen interpretiert.

### **Lehrperson als Planer**

Bei der Planung der bilingualen Stunden stellt nach den befragten Experten der aktuelle Lehrplan den Ausgangspunkt dar. Die Lehrpersonen sind zwar auch der Meinung, dass der Lehrplan eine wichtige Rolle bei der Planung spielt, geben jedoch an, den Lehrplan interpretiert und entsprechend den Anforderungen des bilingualen Lernens angepasst zu haben.

Die befragten Lehrpersonen gaben an, sich bei der Planung an den fachspezifischen thematischen Inhalten aus dem entsprechenden Sachfachunterricht in der Schulsprache zu orientieren.

Der Lehrplan 21 und die Kompetenzorientierung werden von der Mehrheit der Lehrpersonen und Experten als sehr positiv bewertet. Die genannten Vorteile sind vor allem die Freiheit bei der Wahl der Themen und die Synergien aus theoretischem Wissen und Kompetenzen, die angestrebt werden.

Die Verbindung der Erkenntnisse der Interviewanalyse mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit erlaubt festzustellen, dass alle vier Dimensionen<sup>36</sup> des bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL) in die Zielsetzungen nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis einfließen. (s. 4.1). Interessant scheint der Autorin in dieser Hinsicht, dass während bei den Sprachlehrpersonen die sprachlichen Aspekte (language) immer zum Ausdruck kommen, die Fachlehrpersonen ohne sprachlichen Hintergrund häufig nur inhaltliche (content) und kulturelle (culture) Aspekte thematisieren. Es wurden auch spannende unerwartete Synergien zwischen einzelnen Aspekten hergestellt: Wie die ausgewählten Ausschnitte aus den Interviews zeigen, sind die sprachlichen Mittel (language) eine Voraussetzung für eine optimale Gestaltung der mündlichen Produktion (communication) und müssen

---

<sup>36</sup> Inhalt (content), Sprache (language), Kommunikation (communication) und Kultur (culture)

deswegen geplant werden. Das Thema einer Unterrichtsreihe (content) hat ebenso einen Einfluss auf den kulturellen Aspekt und die damit verbundenen Kompetenzen (culture).

Aus den Antworten wird ersichtlich, dass in der Praxis oft nur die fachspezifischen Ziele ausformuliert werden, wobei die sprachlichen Mittel geplant werden und automatisch hineinkommen. Obwohl die befragten Lehrpersonen die sprachlichen, kommunikativen und kulturellen Aspekte ansprechen und planen, beziehen sich die Zielsetzungen in ihrem Unterricht ausschliesslich auf die Inhaltsebene.

### **Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die Befragten das Zusammenstellen von eigenen Materialien vor allem für Lehrpersonen ohne oder mit wenig Erfahrung mit viel Aufwand verbunden ist. Deswegen sollten die bili-Lehrkräfte in dieser Situation mit dem zusätzlichen Aufwand und Überstunden rechnen. Laut den befragten Experten und Lehrpersonen hängt dies nicht nur mit der allgemeinen Sprachkompetenz der Lehrpersonen in der Zielsprache zusammen, sondern eher mit der sprachlichen Fachkompetenz (Aneignung der fachwissenschaftlichen Begriffe) und mit dem fächerübergreifenden Charakter des bilingualen Unterrichts, der von Lehrpersonen verlangt, dass sie komplexe fachspezifische Zusammenhänge zuerst selbst erkennen und diese in einer geeigneten Form in ihre Unterrichtsmaterialien einfliessen lassen, damit sie für die Lernenden sichtbar werden.

Die Antworten der Lehrpersonen und Experten haben gezeigt, dass authentische Lehrmittel auf der Sekundarstufe I, als auch auf der Sekundarstufe II eine breite Verwendung finden. Obwohl alle Befragten authentische Materialien anspruchsvoll finden, arbeiten fast alle befragten Lehrpersonen mit ihnen. Die häufigsten Herausforderungen bei der Anpassung der authentischen Quellen aus der Sicht der Lehrpersonen und Experten sind die Entscheidungen darüber,

a) wie viel man anpassen sollte, damit die Quellen möglichst „authentisch“ bleiben,



b) die Sprachkompetenz der Lehrperson, die ihr nicht immer erlaubt, Sprachstrategien und Scaffolding<sup>37</sup>-Techniken effizient einzusetzen,

c) die Heterogenität der Lernenden,

d) der Zeitfaktor. Dabei versucht ein Teil der befragten Lehrpersonen „den Text zu Schülerinnen und Schülern zu bringen“, indem sie die Texte anpassen oder einige Details weglassen. Experten berichten über die Möglichkeiten, „die Schülerinnen und Schülern zum Text zu bringen“, die mit dem Beibringen der Sprachstrategien oder *Pre-teaching* des Wortschatzes zusammenhängt. Dazu gehört auch die Arbeit mit den Einstellungen der Lernenden zum Fremdsprachenlernen allgemein: So betonen fast alle Befragten, dass der Versuch, jedes Wort zu verstehen, kontraproduktiv auf das Fremdsprachenlernen und Schülermotivation wirkt.

### **Lehrperson als Sachfachspezialist**

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen gab an, dass die Inhalte im bilingualen Unterricht, im Vergleich zu einem regulären Unterricht etwas weniger detailliert behandelt werden. Die Antworten der Lehrpersonen zeigen, dass sie sich bei der Themenwahl an den Inhalten orientieren, die sie selber als relevant für die Allgemeinbildung oder interessant betrachten. Ein Teil der Befragten legt viel Wert auf aktuelle Bezüge zu anderen Fächern und Sprachgebieten, in denen L1 gesprochen wird.

Ein Teil der Befragten sieht durchaus Möglichkeiten, die allgemeinen Lernstrategien und sprachliche Methodenkompetenz mithilfe von zusätzlichen Schulangeboten (Workshops, Lernwochen) oder auch in anderen Schulfächern (Fremdsprachenunterricht, etc.) fächerübergreifend zu fördern. Ein Experte unterstrich die Wichtigkeit der Förderung von kognitiven Denkprozessen für die Bewältigung des Spagats zwischen den sekundären und tertiären akademischen Bereichen. Einige Lehrpersonen glauben, dass der Bilinguale Unterricht auf der Sekundarstufe I für die Aktivierung der kognitiven Denkprozesse im Bereich „HOTS“ fördernd ist, weil er erlaubt, den Inhalt aus verschiedenen Perspektiven zu

---

<sup>37</sup> Scaffolding - (vom Englischen "scaffold" = Gerüst) bezeichnet die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen, des Wortschatzes und anderer Hilfestellungen.

betrachten und viele interdisziplinäre Bezüge zu machen. Missverständnisse und Heterogenität werden nicht als Hindernis gesehen, sondern als Teil des Lernprozesses im bilingualen Unterricht und eine zusätzliche Ressource für die Bedeutungsaushandlung und Peer-Learning<sup>38</sup>. (s. 4.5).

Die Antworten auf die Fragen zeigen, dass die Lehrpersonen sowohl den Erwerb von wissenschaftlichen Begriffen (CALP), als auch die Aneignung des Alltagswortschatzes und der Klassensprache (BICS) als wichtig erachten. Die Mehrheit der Lehrpersonen bearbeitet die Begriffe in zwei Sprachen, um die Verständnissicherung und die Begriffsklärung zu unterstützen. Auch in diesem Bereich scheint die Erstsprache wieder eine wichtige Rolle zu spielen. Da es sich aber bei der fachspezifischen Terminologie und CALP oft um die Parallelwörter handelt, verzichten einige Lehrpersonen auf die Übersetzung in L1. In diesem Fall findet die Begriffsklärung in der Regel auch in der Fremdsprache mithilfe einer Definition statt.

### **Lehrperson als Sprachlehrperson**

Wie gezeigt werden konnte, hängt der Erfolg eines bilingualen Projektes von der Balance zwischen der sprachlichen und inhaltlichen Arbeit ab. Alle Lehrpersonen gaben an, die Grammatik nie explizit im Unterricht thematisiert zu haben. Die Wortschatzaneignung hat bedeutend mehr Platz im Unterricht. Da es im bilingualen Unterricht eher um den impliziten Erwerb der Sprache geht und nicht um traditionelles Erlernen mithilfe von Übersetzungen oder Grammatikübungen, gaben viele Lehrpersonen und Experten am Anfang eine negative Antwort auf die Frage, ob der Fokus auf die Sprache gelegt werden sollte. Allerdings, wie gezeigt werden konnte, haben einige Befragten im Laufe der Interviews von verschiedenen Strategien berichtet, die sie verwenden, um die Sprache direkt oder indirekt durch die Arbeit mit dem Inhalt zu fördern. Somit wird die Frage, wie viel Platz der Fokus auf die Sprache im bilingualen Unterricht einnehmen darf, laut den Befragten zu einer der zentralsten Fragen, die man sich stellen muss: Es sei nicht einfach, die Balance zwischen den Inhalts- und Sprachebenen zu finden. Hinzu kommt noch, dass die

---

<sup>38</sup> „Peer-Learning ist eine Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.“ (Europäische Kommission: ec.europa.eu)

institutionellen Rahmenbedingungen und Ausgangslage, aber auch die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich sein können. (s. Anhang 2).

Es wird aus den Antworten ersichtlich, dass die Sprachförderung zwar nicht im Zentrum der Methodologie des bilingualen Lernens steht, die Sprache jedoch ein „Transportmittel“ und eine Voraussetzung zur Aneignung des Inhalts ist. Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass Grammatik, Wortschatz, Phonetik unbedingt explizit erlernt werden müssen, damit die Lernenden in der Zielsprache Fortschritte erzielen können und damit ihre Sprachbewusstheit (*language awareness*<sup>39</sup>) optimal gefördert wird. (C. Browne: 102).

Die Antworten der Befragten zeigen, dass die Lehrpersonen ein breites Spektrum an Strategien und Scaffolding-Techniken aus dem Fremdsprachenunterricht übernehmen. Die Mehrheit der Befragten legte viel Wert auf die Förderung der mündlichen Ausdrucksweise und berichtete über eine Vielzahl an methodisch-didaktischen Möglichkeiten, das Sprechen als Ressource für Scaffolding auf der Inhaltsebene<sup>40</sup> (s. 4.3) umzusetzen, wie z.B. das Antizipieren, Vorwissen aktivieren, die Visualisierung, das Brainstorming, die Aufgabestellung, die Fragestellung etc.

Ein Teil der befragten Lehrpersonen glaubt, dass die Lernenden unter Umständen immer *code-switchen* dürfen. Zwei Lehrpersonen sind überzeugt, dass (ständiges) Codeswitchen hinderlich für die Aneignung der Sprache sei. Die Mehrheit der Befragten glaubt, dass die Schulsprache (Erstsprache) eine wichtige Funktion im bilingualen Unterricht spielt, indem sie für verschiedene Funktionen erfüllt:

- a) eine Feedbackquelle, die die Lehrpersonen darüber informiert, ob die Lernenden sie verstehen;
- b) ein Instrument der Binnendifferenzierung;
- c) eine Quelle für die Aushandlung von Inhalten;
- d) ein Instrument der Begriffsklärung und Verständnissicherung;
- e) eine Quelle für die Unterstützung auf der Sprachebene (s. 4.3; Tabelle 2) etc. Die Entscheidung, was man in welcher Sprache macht, hängt davon ab, welche Ziele

---

<sup>39</sup> Language awareness – “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association for Language Awareness 2012).

<sup>40</sup> Content scaffolding

man im Auge hat (z.B. funktionale Mehrsprachigkeit<sup>41</sup>), die wiederum auf dem konkreten Modell des bilingualen Unterrichts beruht. (s. Anhang 2).

Die Antworten zeigen, dass die Schulsprache in den ersten Jahren des bilingualen Unterrichts eine wichtige Rolle spielt. Mit der Zeit nimmt der Anteil der Schulsprache immer ab und der Anteil der Fremdsprache zu. Auf der Sekundarstufe II wird L1 auch gebraucht, aber deutlich weniger als auf der Sekundarstufe I.

### **Lehrperson als Beurteilender**

Fast alle Befragten gaben an, dass im bilingualen Unterricht (CLIL) nur der Inhalt beurteilt wird und nicht die Sprache. Abgesehen vom heterogenen Charakter der Antworten fällt im Rahmen der Intervieweinzelpfahrungen auf, dass die Sprache doch einen indirekten Einfluss auf die Beurteilung haben kann. Zwei Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass die Sprache immer mitbeurteilt wird.

Diese Sichtweise ist eng mit dem Konzept von *Language Across the Curriculum (LAC)* verbunden, laut dem die Förderung der Sprachkompetenzen und Sprachbewusstsein (*language awareness*) der Lernenden in allen (Sach)Fächern stattfinden muss. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Unterrichtssprache die Muttersprache für die Lernenden ist oder eine Fremdsprache. (Mehisto et al. 2008: 10).

Alle Befragten gaben an, dass sie bei der Beurteilung von schulischen Leistungen ressourcenorientiert vorgehen, auf Erfolge verweisen und für sprachliche Fehler keine Punkte abziehen. Sowohl auf der Sekundarstufe I als auch auf der Sekundarstufe II spielt der Inhalt eine primäre Rolle auf die Notengebung. Wie gezeigt werden konnte, ist der Einfluss der sprachlichen Fehler auf die Notengebung für die summative Lernkontrolle gering. Nichtsdestotrotz spielt die Sprache eine gewisse Rolle bei der formativen Beurteilung. Hier sieht ein Teil der befragten Lehrpersonen und Experten durchaus Möglichkeiten, die Sprache der Lernenden in Form einer mündlichen bzw. schriftlichen Rückmeldung zu beurteilen, was aber wiederum keinen bedeutenden Einfluss auf die Notengebung hat. Bei der Korrektur

---

<sup>41</sup> S. 3.2

und Notengebung sieht die Mehrheit der Befragten durchaus Möglichkeiten, flexibel mit dem Benotungssystem umzugehen.

### **Lehrperson als Lernender**

Bezogen auf die zentrale Frage, ob es eine spezielle und immersive bzw. bilinguale Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht braucht, ergab sich ein heterogenes Antwortbild. Ein Teil der befragten Experten bejahten diese Frage. Der Experte im Bereich „Bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe II“ und Lehrperson 2 merkten an, dass die sprachlichen Aspekte für die Lehrpersonen bedeutend wichtiger sind, als die fachspezifischen didaktischen Fähigkeiten, die sie ohnehin aus ihrem Studium mitbringen sollten. Die spezielle Didaktik sei in dieser Hinsicht weniger relevant. Die sprachlichen Herausforderungen für die Lehrkräfte können mit dem Komplexitätsgrad der Inhalte, den sprachlichen Aspekten, z.B. CALP (s.4.6) und der deutlich höheren Sprachkompetenz der Lernenden der Sekundarstufe II zusammenhängen. Interessant ist, dass die Lehrpersonen der Sekundarstufe I die sprachliche Kompetenz ebenso als eine der grössten Herausforderungen betrachten.

Die Antworten der Lehrpersonen haben gezeigt, dass sie sich an den folgenden methodisch-didaktischen Prinzipien und Strategien orientieren:

- a) Freiheit bei der Wahl der Darstellungsformen (s. 4.2);
- b) Lernen am Modell;
- c) Sozialkonstruktivismus<sup>42</sup>;
- d) Interaktion<sup>43</sup> (s. 4.5);
- e) Scaffolding (s. 4.3);
- f) Kommunikativer Ansatz;
- g) Differenzierung;
- h) Metakognition,
- i) Reflexion
- j) Peer-Learning<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> „In der Theorie des Konstruktivismus ist Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem jeder Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft. Was genau ein Lernender lernt, hängt stark von seinem Vorwissen und der konkreten Lernsituation ab.“ (lernpsychologie.net)

<sup>43</sup> Interaktion – „Wechselwirkung, wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen“. (Cathomas & Carigiet 2008: 96).

<sup>44</sup> „Peer-Learning ist eine Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.“ (Definition der Europäischen Kommission: ec.europa.eu)

Die befragten Experten nannten die folgenden Herausforderungen im Bereich Aus- und Weiterbildung der bili-Lehrkräfte: Mangel an Spezialisten/Dozenten und das fehlende gemeinsame Ausbildungskonzept mit EDK-Zertifizierung. Als eine Chance für den bilingualen Unterricht wird die Tatsache gesehen, dass in der Schweiz viele Lehrpersonen nach dem Abschluss der Grundausbildung berechtigt sind, sowohl ein Sachfach bzw. Sachfächer als auch eine Sprache bzw. Sprachen zu unterrichten.

Laut den befragten Experten sollen sich die Weiterbildungsangebote in diesem Bereich an die Bedürfnisse der Lehrpersonen orientieren. Es wäre wünschenswert, den bilingualen Unterricht in die Lehrerausbildung zu integrieren, aber dies ist wiederum nicht einfach in die Praxis umzusetzen. Die zentralen Fragen dabei sind, ob der politische Wille, Spezialisten, finanzielle und strukturelle Ressourcen und interessierte Studierende/Lehrpersonen vorhanden sind. Wie den Antworten der Befragten entnommen werden kann, ist die Praxis des Bilingualen Unterrichts sowohl mit persönlichen (Aufwand, Überwindung, Mut), als auch sprachlichen Herausforderungen verbunden.

### **Lehrperson als Kollege und Teampartner**

Alle Lehrpersonen berichteten über sehr positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit und bei der Planung der bilingualen Stunden und Prüfungen. Experten lobten die sehr konstruktiven Evaluationen der Zusammenarbeit mit anderen bili-Lehrkollegen. Die Mehrheit der Lehrpersonen gab an, nie mit anderen Kollegen in Teamteaching unterrichtet zu haben. Die Beispiele zeigen, dass es sich lohnt, die Schülerinnen und Schülern mit dem Konzept eines konkreten bilingualen Projektes und dessen Zielen, z.B. Erreichung der funktionellen Mehrsprachigkeit, vertraut zu machen, um solche Missverständnisse zu vermeiden. Es ist auch wichtig, eine gewisse Fehlerkultur zu etablieren, die es den Lernenden erlaubt, mit Fehlern flexibler umzugehen. Sie sollten auch informiert werden, dass die Mehrheit der bili-Lehrkräfte die Zielsprache ebenso als Fremdsprache beherrschen.

Wie im Rahmen des zurückliegenden Sammelthemas gezeigt werden konnte, berichteten Lehrpersonen über unterschiedliche Erfahrungen. Während die Hälfte der Lehrpersonen sehr positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit bei der Planung gemacht haben, arbeitete die andere Hälfte nie zusammen mit anderen bili-

Lehrkräften. Eine Lehrperson tauschte sich regelmässig mit einem Kollegen aus, der den bilingualen Unterricht in einem anderen Schulhaus erteilt. In den meisten Fällen ist diese Zusammenarbeit nicht institutionell unterstützt, sondern freiwillig. Keine Lehrperson machte Erfahrungen in Teamteachings, weil es in der Regel eine Klasse pro Schulhaus und Stufe gibt, die bilingual unterrichtet wird. Sowohl die Lehrpersonen als auch Experten äusserten den Wunsch nach mehr Zusammenarbeit und mehr Verständnis zwischen dem bili-Team und ihren Kolleginnen und Kollegen, die keinen bilingualen Unterricht verteilen. Die in diesem Zusammenhang beschriebenen Situationen variieren von einer gewissen Zurückhaltung bis hin zu internen Spannungen. In verschiedenen Studien erwies sich die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und bili-Fachlehrpersonen als besonders fruchtbar. (vgl. 5.3.6; C. Le Pape Racine: 62). Damit diese stattfinden können, braucht es eine transparente Informationspolitik, die nicht nur die Kollegen, sondern auch die Lernenden und ihre Eltern über die Ziele, Merkmale und Rahmenbedingungen des gewählten Modells des bilingualen Unterrichts informiert. (s. Anhang A, Anhang B, Anhang C). Laut dem *Europäischen Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften* sollten die Lehrkräfte in der Lage sein, mit Kollegen, Schulleitungen und Eltern zu kooperieren und sie bei Bedarf über die spezifischen Merkmale des bilingualen Unterrichts und über gängige Missverständnisse und Vorurteile in Bezug auf diesen Ansatz aufzuklären. (Marsh et al. 2010: 18).

### **Bilingualer Sachfachunterricht und Austauschplattform**

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen und Experten die Nachfrage nach einer bilingualen Austauschplattform erkennt. Die Möglichkeit der Lancierung einer solchen Plattform hängt davon ab, ob die notwendigen finanziellen und administrativen Ressourcen, der politische Wille, die Unterstützung durch die Kantone und Schulgemeinden, engagierte Lehrpersonen, Dozenten und Spezialisten vorhanden sind. Zwei Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass die Austauschplattform besonders relevant für die Lehrkräfte ist, die sich für den bilingualen Unterricht interessieren, aber noch keine Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben. Laut den zwei Befragten soll die Austauschplattform nach verschiedenen Fächern gegliedert werden, damit die Fachlehrpersonen sich vernetzen könnten. Eine Lehrperson sprach den Wunsch

aus, mithilfe dieser Plattform mehr Austausch zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulstufen zu fördern. Das Lancieren und Funktionieren der Austauschplattform sei sowohl von den oben erwähnten Faktoren abhängig, als auch von den einzelnen engagierten Lehrpersonen.

Die Antworten der Befragten zeigen, dass nur eine Austauschplattform nicht genügt, um das Interesse der Lehrpersonen für den bilingualen Unterricht zu wecken und sie optimal zu unterstützen. Damit die Lehrpersonen möglichst viele Herausforderungen, die mit den einzelnen Lehrerrollen verbunden sind, gerecht werden können, müssen die oben genannten Voraussetzungen erfüllt werden.



## 9 Literaturverzeichnis

ALA Association for Language Awareness (2012). About. Online Unter: <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php> (01.06.2015).

Altermatt, B. (2005). Die institutionelle Zweisprachigkeit der Stadt Fribourg-Freiburg: Geschichte, Zustand und Entwicklungstendenzen. Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz VALS-ASLA. S.63-82.

Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.) (2005). Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Mein: Peter Lang.

Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th ed. United States of America: Archetype-IT.

Baker, C., Prys, S. (1998). Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martin, M. J., Mehisto, P. (2010). The CLIL Teacher Competence Grid. Online Unter: <http://www.lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf> (01.02.2015).

Bikmukhametova, R. (2012). Türken sind gegangen, aber Gymnasien sind geblieben. Tatarische Handelszeitung. Турки ушли, но лицеи остались. Татарская деловая газета. Online unter: <http://etatar.ru/20/42602> (18.08.2015).

Bloomfield, L. (1933). Language. Chicago: University Press.

Bonnet, A.. (2013). Unterrichtsprozesse: Interaktion und Bedeutungsaushandlung. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.). (2013). S. 187-194.

Breidbach, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland: Bilingualer Unterricht und Gesellschaftspolitik. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.). (2013). S. 11-18.

Breidbach, S. & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany. Results from Recent Research in a Contested Field of Education. In: International CLIL Research Journal. 1(4) 2012, S. 5-16. Online unter : <http://www.icrj.eu/14/article1.html> (01.05.2015).

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing. 3<sup>rd</sup> ed. Los Angeles: Sage.

Brohy, C. (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 26/3 (2004). Freiburg: Academic Press Fribourg. S. 465-476.

Brohy, C. (2008). Le bilinguisme en tant que projet de société: l'immersion réciproque à la frontière des langues en Suisse. In Erfurt, J. (Hrsg.) (2008). Ecoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Band 8. Frankfurt am Main, S. 275-289.

Brohy, C. (Hrsg.) (2010). L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité-Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. Actes du colloque ZUG / APEPS sur l'enseignement bilingue. Université de Fribourg. 19.-20.11.2010.

Brohy, C. (2010). Einführung: Der zweisprachige Unterricht – Ausbildung, Praxis, Perspektiven. In Brohy, C. (Hrsg.) (2010). S. 7-11.

Budach, G., Erfurt, J., Kunkel, M. (2008). Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds. In Erfurt, J. (Hrsg.) (2008). Ecoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Band 8, S.5-54.

Bundesamt für Statistik (2012). Strukturerhebung. Online Unter:<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html> (08.03.2015).

Burmeister, P. (2013). Immersion. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. S. 160-167.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). „Schulprojekt 21“. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich.

Bürgi, H. (2009). Zweisprachiges Lernen an drei Gymnasien in der Schweiz: Ziele, Aufwand und Ertrag. In Ditze, S. / Halbach, A. (Hrsg.) (2009). Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität (S.187-201). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Caspari, D., Hallet, W., Wegner, A., Zydatiss, W. (2007). Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Band 29. Frankfurt am Main: Peter Lang.

CLIL Matrix "Achieving good practice in Content and Language Integrated Learning/bilingual education" (o.J.). Online Unter: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html> (10.06.2015).

Coonan, C. M. (o.J.). The role of CLIL teachers. Online unter: [http://www.ustcremona.it/ust\\_cr/userfiles/coonan.pdf](http://www.ustcremona.it/ust_cr/userfiles/coonan.pdf) (08.08.2014).

Coyle, D. (2008). CLIL- A Pedagogical Approach From The European Perspective. In Van Deusen-Scholl & Hornberger, N. (Hrsg.)(2008). Encyclopedia of Language and Education. 2/4. Pennsylvania: Springer. S.97-111.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella": Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). In Applied Linguistics (2014). 35/2, S. 213-218.

Ditze, S. / Halbach, A. (Hrsg.) (2009). Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Frankfurt am Main: Peter Lang.

EDK (Hrsg.) (1995). Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen: Effizientes Sprachlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache. Bern: EDK.

Erfurt, J. (Hrsg.) (2008). Ecoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Band 8. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

European Commission (2014). Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning. Online Unter: <http://ec.europa.eu/geninfo/query/index.do?swlang=en> (05.05.2015).

Fehling, S. (2007). Lernprozesse und kognitive Entwicklung im bilingualen Unterricht: Bericht aus einer zweijährigen Longitudinalstudie. In Caspari, D., Hallet, W., Wegner, A., Zydatiss, W. (Hrsg.) (2007), S. 51-66.

Flügel, C. (1995). Varianten von Immersionsmodellen. In: EDK (Hrsg.) (1995). Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen: Effizientes Sprachlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache, S. 40-58.

Graphic Organizers. (2012). BBC TeachingEnglish. Online Unter: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/graphic-organisers> (05.05.2015).

Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

Grossenbacher, S. / Vögeli-Mantovani, U. (2010). Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz. Aarau: SKBF, 2010, S. 6, 12. Online unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5133/pdf/Grossenbacher\\_Voegeli\\_Mantovani\\_2010\\_Sprachenpolitik\\_und\\_Bildungsstrategien\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5133/pdf/Grossenbacher_Voegeli_Mantovani_2010_Sprachenpolitik_und_Bildungsstrategien_D_A.pdf) (25.05.2014).

Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Haataja, K. (2013). Content and Language Integrated Learning (in German) CLILiG – Integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18/2. S.1-14. Online Unter: [zif.spz.tudarmstadt.de/jg-18-2/Haataja.pdf](http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-18-2/Haataja.pdf) (11.07.2015).

Hallet, W. (2013). Fremdsprachenunterricht und Bilingualer Unterricht. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 180-186.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London, New York: Routledge.

Heimes, A. (2013). Geschichte. Fremdsprache und Schulsprache. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 345-352.

Heine, L. (2013). Empirische Forschung des Bilingualen Unterrichts. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 216-221.

Hohn, A. (2011). Neue Wege des Sprachenlernens: bilingual. In Bildung Schweiz, 5a/2011, S.9-12.

Hutterli, S., Stotz, D., Zappatore, D. (2008). Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule. Zürich: Pestalozzianum.

Innovation & Tradition – Since 1889 (o.J.). Institut auf dem Rosenberg. Online Unter: [instrosenberg.ch/eng/about\\_us](http://instrosenberg.ch/eng/about_us) (08.08.2015).

Johansson, B. (2011). Das schwedische Schulexperiment - Klasse 9A. Online Unter: <http://www.wedemarker.net/lernen/das-schwedische-schulexperiment-klasse-9a> (11.05.2015).

Königs, F. (2013a). Mehrsprachigkeit und Bilingualer Unterricht/CLIL: Die Begriffsvielfalt von Mehrsprachigkeit. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 32-39.

Königs, F. (2013b). Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Code-Switching. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S.174-180.

Lamßfus-Schenk (2013). Lernmethoden, -techniken und –strategien im Bilingualen Unterricht. In In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 258-264.

Lasagabaster, D. (2013). The Use of the L1 in CLIL classes: The Teachers' Perspective. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, North America, 6, February 2013. S. 1-22.

Le Pape Racine, C. (o.J.). Situationsbeschreibung für die Schweiz. Online Unter : <http://clilig.uta.fi/clilig/> (05.01.2015).

Le Pape Racine, C. (2000). Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts. Zürich: Pestalozzianum.

Le Pape Racine, C. (2009). Wichtigste evaluierte (Forschungs-) Projekte in der Schweiz. Online Unter: <http://www.plurilingua.ch/de/theorie-praxis/forschungsprojekte> (10.05.2015).

Lehrplan 21 (in Konsultation). Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Online Unter: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (08.08.2014).

Lüdi, G. (1995). Modèles d'enseignement bilingue en Suisse. In: EDK (Hrsg.) (1995). Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen: Effizientes Sprachlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache, S. 27-38.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols-Martin, M. (2011). Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften. Ein Rahmenprogramm für die professionelle Entwicklung von CLIL-Lehrkräften. Europäisches Fremdsprachenzentrum. Online Unter: <http://clil->

[cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/de-DE/Default.aspx](http://cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/de-DE/Default.aspx) (05.02.15).

Massler, U. & Burmeister, P. (2010). CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

MAXQDA (2014). The Art of Data Analysis. Einführung. VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin 2014 (v 1.3). Online Unter: [maxqda.de](http://maxqda.de) (08.08.2015).

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols-Martin, M. (2008). Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan.

Niermeyer, R. (2008). Mythos Authentizität: Die Kunst, die richtigen Führungsrollen zu spielen. Frankfurt: Campus Verlag.

O'Dwyer, E. (2007). Two for One. Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts. Bern: Hep Verlag.

Passepartout. (2008). Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts. Online Unter: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/entwicklungsschwerpunkte/passepartout> (08.06.2015).

Pavon, V. & Ellison, M. (2013). Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In *Linguarum Arena* 2013/4, S. 65-78.

Pavon, V., Molina, M., Lopez, F.J. (2015). Perceptions of Teachers and Students of the Promotion of Interaction through Task-Based Activities in CLIL. In *Porta Linguarum* 2005/23. S. 75-91.

Pena, S. & Porto, M.D. (2008). Teacher Beliefs in a CLIL Educational Project". In *Porta Linguarum* 2008/10. S. 151-161.

Pitsch, K. & Heimes, A. (2013). Fachmethoden im Bilingualen Unterricht. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 243-251.

Portmann-Tselikas P. R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.  
Ross-Landi, F. (1973). Ideologies of Linguistic Relativity. Hague: Mouton.

Steffens, U. & Höfer, D (2012). Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sektion. Online unter: [http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie\\_studie.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf) (08.07.2015).

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H., Serra, C. (1999). Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Chur/Zürich: Rüegger.

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H., Serra, C. (1999). Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. (Umsetzungsbericht). In Sprachkonzept Schweiz. Online Unter: [https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_13.html](https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_13.html) (16.07.2015).

Thürmann, E. (2013). Scaffolding. Lernpsychologische Grundlagen. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013).

Tedick, D.J., Christian, D., Fortune, T.W. The Future of Immersion Education: An Invitation to 'Dwell in Possibility'. In Tedick, D.J., Christian, D., Fortune, T.W. (Hrsg.) Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities. S. 1-12.

Viebrock, B. (2009). Lehrer-/Lernerforschung im Bilingualen Sachfachunterricht. In Hallet, W. & Königs, F. (Hrsg.) (2013). S. 156-159.

Vollmer, H.J. (2005). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen. In Bach & Niemeier (Hrsg.) (2005). S. 47-70.



Vollmer, H.J. (2006). Language across the Curriculum. Preliminary Study on Languages of Education. Strasbourg: Language Policy Division. Intergovernmental Conference on Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe held in Strasbourg 16-18 October 2006.

Vollmer, H.J. (2009). Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografieelernern. In Ditzte, S. & Halbach, A. (Hrsg.) (2009), S. 165-185.

Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Arffman, I. (2002). The Finnish Success in Pisa – And Some Reasons Behind It. Pisa 2000. Finland: Institute for Educational Research.

Wolff, D. (2011). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen? In Forum Sprache 6/2011. Ismaning: Hueber. S. 75-84.

Zydatiś, W. (2007). Deutsch-Englische Züge in Berlin. DEZIBEL. Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts in Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt/M.

Zydatiś, W. (2007a). Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. Fremdsprachen Lehren und Lernen 36. S. 8-25.

## 10 Abbildungsverzeichnis

*Abbildung 1: Methodisch-didaktische Grundsätze von CLIL (Mehisto et al. 2008, S. 25)*

*Abbildung 2: A Curricular Framework for CLIL (Zydatið 2007, S. 16)*

*Abbildung 3: CLIL-Matrix (CLIL Matrix o.J.)*

*Abbildung 4: Sammelthemen*

## 11 Tabellenverzeichnis

*Tabelle 1: Forms of bilingual education (nach Baker 2006: 215-216)*

*Tabelle 2: Scaffolding-Strategien (nach Massler & Burmeister 2010, S. 62-63)*

*Tabelle 3: Experten*

## 12 Anhang

### Anhang 1 Klassifikation der bilingualen Unterrichtsformen

Tabelle 1: Forms of bilingual education (nach Baker 2006: 215-216)

MONOLINGUAL FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALS				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Education Aim	Aim in Language Outcome
MAINTREAMING / SUBMERSION (Structured Immersion)	Language Minority	Majority Language	Assimilation / Subtractive	Monolingualism
MAINTREAMING / SUBMERSION with Withdrawal Classes / Sheltered English / Content-based ESL	Language Minority	Majority Language with 'Pull-out' L2 lessons	Assimilation / Subtractive	Monolingualism
SEGRAGATIONIST	Language Minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
WEAK FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Education Aim	Aim in Language Outcome
TRANSITIONAL	Language Minority	Moves from minority to majority language	Assimilation / Subtractive	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment / Autonomy	Limited Bilingualism

MONOLINGUAL FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALS				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Education Aim	Aim in Language Outcome
MAINTREAMING / SUBMERSION (Structured Immersion)	Language Minority	Majority Language	Assimilation / Subtractive	Monolingualism

MAINTREAMEING / SUBMERSION with Withdrawal Classes / Sheltered English / Content-based ESL	Language Minority	Majority Language with 'Pull-out' L2 lessons	Assimilation / Subtractve	Monolingualism
SEGRAGATIONIST	Language Minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
WEAK FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS				
<b>Type of Program</b>	<b>Typical Type of Child</b>	<b>Language of the Classroom</b>	<b>Societal and Education Aim</b>	<b>Aim in Language Outcome</b>
TRANSITIONAL	Language Minority	Moves from minority to majority language	Assimilation / Subtractve	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment / Autonomy	Limited Bilingualism
STRONG FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS AND BILITERACY				
<b>Type of Program</b>	<b>Typical Type of Child</b>	<b>Language of the Classroom</b>	<b>Societal and Education Aim</b>	<b>Aim in Language Outcome</b>
IMMERSION	Language Majority	Bilingual with initial emphasis on L2	Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy
MAINTENANCE / HERITAGE LANGUAGE	Language Minority	Bilingual with emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy
TWO WAY / DUAL LANGUAGE	Mixed Language Minority & Majority	Minority & Majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL	Language Majority	Two majority Languages Pluralism	Maintenance & Biliteracy and Enrichment. Additive	Bilingualism

## Anhang 2 Rahmenbedingungen/Ressourcen als Grundlage

für ein adaptiertes didaktisches Konzept des immersiven oder CLIL-EMILE Unterrichts für ein bestimmtes Projekt

nach Christine Le Pape Racine (ressourcenorientiert, nicht abschliessend)

### Äussere Bedingungen/Ressourcen

1. Alter der Lernenden bei Beginn	frühkindlich: zwischen 0 und 3 oder 4 Jahre früh: zwischen 3, 4 und 5, 6 Jahre (vor dem Schriffterwerb) mittel: von 7 oder 8 bis 14 oder 16 Jahre (evtl. mit 11/12 Zäsur, abstraktes Denken) spät: ab 16 Jahre bis ins hohe Erwachsenenalter			
2. Ziel des Unterrichts	sehr hohe Sprachkompetenz annähernd ausgeglichene Zweisprachigkeit	funktionale Kenntnisse		
3. Klassenzusammensetzung:	Monolingual L1	plurilingual = alle möglichen Varianten von Sprachen	bilingual 50% der Schüler-innen L1, 50% L2 sprechend = reziproker Bilinguismus	
4. Sprachkompetenz der Lernenden	Anfänger(-innen), geringe Kompetenz	bereits gute Kompetenzen in allen kommunikativen Fertigkeiten		
5. Sprachkompetenz der LP	z.B. B2	C2	Native speaker mit Kenntnis der Schulsprache	Native speaker ohne Kenntnis d. Schulspr.
6. Lehrkräfte	1 Person = 1 Sprache, d.h. es braucht pro Klasse mindestens 2 Lehrkräfte	1 Person = 2 Sprachen, d.h. es braucht nur eine Person		
7. Zusammenarbeit	Zusammenarbeit / keine Zusammenarbeit zwischen Sach- und Sprachlehrkräften			
8. Sprachunterricht	Es findet neben dem immersiven Unterricht auch ein Sprachunterricht statt.		Es findet neben dem immersiven Unterricht kein Sprachunterricht statt.	
9. Wahl und Anzahl Sprachen, Distanz sowie Sprachenfolge	Ortssprache, 1. Nachbarsprache, Sprachen der Migration, Englisch als Verkehrssprache (lingua franca), 2. Nachbarsprache usw. Distanz der Sprachen: Die selbe oder eine andere Sprachfamilie Gleichzeitig= simultan, hintereinander =sukzessiv			
10. Wert der Zielsprache und Wert der Herkunftssprache(n)	Sprache mit niedrigem Prestige subtraktiver Bilinguismus Submersion, negative Auswirkung auf die Motivation		Sprache mit hohem Prestige additiver Bilinguismus Immersion positive Auswirkung auf die Motivation	
11. Zeitanteil	100 % Exposition	50% Exposition	minimale Exposition	
12. Stundenpläne / Anteile z.B.:	Morgen oder 1. innerhalb Nachmittag Woche	oder 2. Hälfte der der Lektion	je 50%	weitere Verteilungsmöglichkeiten
13. Zulassungsbedingungen	für alle Schüler und Schülerinnen auch schwächere		Nur für einen Teil der Schüler/-innenschaft selektionierte Elite, nach Sprach-, Sozial-, Naturwissensch.	
14. Teilnahmestatus	obligatorisch für Lehrkräfte	obligatorisch für Lernende	freiwillig für Lehrkräfte	freiwillig für Lernende
15. Fächer	eher konkrete, handlungsorient. Inhalte, z.B. Werken, bildn. Gest. Hauswirt., Sport		eher abstrakte, kognitive Inhalte, wie Geschichte, Mathematik, Wirtschaftswissenschaft usw.	

### Innere Bedingungen/Ressourcen, direkt den Unterricht betreffend

16. Materialien Lehrmittel	nicht vorhanden	z. Teil vorhanden	vorhanden
17. Lehrplan	Lehrplan der eigenen Institution		Lehrplan gemäss einer andern Institution
18. Meth. Kompetenz der LP	nicht angepasst, noch nicht ausgebildet		Optimale Aus- und Weiterbildung
19. Sprachenmodell	monolingual, z.B. Wortschatz	bilingual / plurilingual	Code-Switching gewollt
20. Begleitung und Evaluation	Weder Begleitung noch Evaluation		Professionelle Begleitung und Evaluation

Christine Le Pape Racine, Prof. Französischdidaktik und ihre Disziplinen, Institut Primarstufe, PH FHNW, Standort

Solothurn, [christine.lepape@fhnw.ch](mailto:christine.lepape@fhnw.ch), [www.paperace.ch](http://www.paperace.ch), November 2010

s. zur Qualität des Unterrichts auch The CLIL Matrix <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>

Anhang 3 Projekte und Evaluationen in der Schweiz (basierend auf Le Pape Racine 2009)

Kanton	Zielsprache, Sachfach und Dauer	Unterrichtsmodell	Evaluationen
Zürich Projekt 21	Diverse Inhalte, 3 Jahre, 1999-2003	Integrativ. (embedding)	Büeler, X. et al. (2001). Schulprojekt 21. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
Bern	Französisch-Deutsch, diverse Fächer und Themen, 2002-2004	Explorative Longitudinalstudie	Hans Badertscher (2005). Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen, CLIL.
Vier Kantone der Ostschweiz: Zürich, Thurgau, St. Gallen, Appenzell Ausserrhoden	Französisch / vorwiegend Geschichte, sowie Kunst, Medien und Musik, 1993-1997 Pilotklassen und 5 Kontrollklassen	Entwicklung eines neuen immersiven Unterrichtsmodell	Stern, Otto et al.: „Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I (SNF-Projekt-Nr. 4033-035802)
Jura	Deutsch-Französisch, 7-9. Klasse	Sachfachunterricht	Charpié, N. (2006). Immersion précoce dans un canton unilingue : entre rêve et réalité. In <i>Babylonia</i> 2006/2, S. 38-40
Samedan	Romanisch-Deutsch, diverse Fächer, 9. Klasse, permanentumgesetzt	Immersion, 50-66% Romanisch	Jean-Luc Gurtner & Jutta Schork (2005). Schulprojekt Samedan, 4. Zwischenbericht, Evaluationsphase 2. Université de Fribourg.
Zweisprachige Stadt Biel-Bienne	Deutsch-Französisch	7 verschiedenen Modelle	<a href="http://www.bilinguisme.ch">www.bilinguisme.ch</a>

## Anhang 4 Interviewleitfaden Lehrpersonen

### *Einstiegsfragen:*

- Vorname Name:
- Alter:
- Wohnort:
- Arbeitsort:
- Sprachen:
- Muttersprache bzw. Muttersprachen:
- Fächerprofil:
- Fächerprofil:
- Zielsprache:
- Zielstufe:
- Ausbildung und Weiterbildung

### *1. Lehrperson als Planer*

Wie viel Vorbereitungszeit brauchen Sie für eine Stunde im Durchschnitt?

Woran orientieren Sie sich beim Planen einer Lektionsreihe?

Inwiefern unterscheidet sich die Planung einer konventionellen Stunde von einer bilingualen Stunde?

Wie gehen Sie mit den Zielsetzungen für den Unterricht um?

Was ist für Sie bei der Planung die grösste Herausforderung?

Wie gehen Sie mit vielen Vorbereitungsaufgaben um, die BU (CLIL) erfordert?

Inwiefern und wie werden die Bedürfnisse der Lernenden im Unterricht berücksichtigt?

### *2. Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner*

Mit welchen Materialien arbeitet Ihre bilinguale Klasse?

Welche Lehrmittel verwenden Sie und wie passen diese an das Niveau der Klasse an?

Wie stellen Sie Ihre Unterrichtsmaterialien zusammen?

Wo finden Sie eine Inspirationsquelle für Ihre Unterrichtsmaterialien?

Was ist Ihnen wichtig bei der Vorbereitung eigener Materialien?

Wie oft und welche Arten von authentischen Materialien verwenden Sie im Unterricht? Wie gehen Sie mit authentischem Material um?

### *3. Lehrperson als Sprachlehrperson*



Welchen Platz hat die Erstsprache im Unterricht?

In welchen Situationen wird L1 von Ihnen / den Schülern benutzt? (codeswitching)

Umgang mit Sprachaktivitäten:

*Rezeption*: Welchen Platz hat *Leseverstehen/Hörverstehen* in Ihrem Unterricht? Wie erfolgt die Arbeit mit Texten? (Vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen?) Wie adaptieren Sie authentische Texte (falls relevant)? Wie unterstützen Sie die Schüler, damit sie diese Aufgaben erfolgreich meistern können?

*Produktion*: Welchen Platz hat *Sprechen und Schreiben* in Ihrem Unterricht?

In welchen Situationen und wie oft bekommen Ihre S+S eine Aufgabe, einen Text in L2 zu erfassen? Wie unterstützen Sie die Schüler, damit sie diese Aufgaben erfolgreich meistern können?

Wie oft sprechen Ihre S+S in L2 während des Unterrichts und welchen Situationen?

Welche Aufgaben verwenden Sie, um sie zum Sprechen zu motivieren? Wie wird Sprechen vorbereitet und eingeführt? Welche Art von Unterstützung geben Sie Ihren Schülern? (scaffolding)

Umgang mit Sprachsystemen:

Wie läuft Sprachlernen ab?

Welche Rolle spielt *Grammatik/Lexik/Phonetik* im Unterricht? Welche Grammatik, etc. und wie wird vermittelt/gelernt?

#### *4. Lehrperson als Sachfachspezialist*

Wie suchen Sie Inhalte für den Unterricht aus? Wie haben Sie die Inhalte für die heutige Stunde ausgesucht?

Welche Inhalte bearbeiten Sie mit Ihren S+S im Unterricht?

Wie gehen Sie mit wissenschaftlichen Begriffen um?

Was unternehmen Sie, um den Inhalt in L2 verständlich zu machen?

Wie wird das Verständnis komplexer Sachinhalte unterstützt?

#### *5. Lehrperson als Beurteilende*

Welche sprachlichen Aspekte kontrollieren Sie im Unterricht? (Grammatik, Phonetik, Lexik, Diskurs - written or oral communication)

Wie überprüfen Sie den Inhalt (Sachkenntnisse) im Unterricht?

Wie benoten Sie Sprachkenntnisse und Sachkenntnisse?

Wie und wann erfolgt das Korrigieren der mündlichen/schriftlichen Beiträge?

Welche Formen von formativer und summativer Bewertung verwenden Sie?  
Wie und wann wird Peer-Bewertung eingesetzt?

#### *6. Lehrperson als Kollege und Teampartner*

Haben Sie Kollegen, die CLIL unterrichten?

Arbeiten Sie zusammen mit einer Sprachlehrperson in Ihrer CLIL-Klasse? Wie verläuft diese Kooperation und Teamarbeit? Informell und freiwillig oder formell und obligatorisch?

Haben Sie eine Möglichkeit, andere Personen in Ihre Stunde einzuladen?

Hospitieren Sie die Stunden von Ihren Kollegen?

Haben Sie eine Möglichkeit, sich mit anderen bilingual unterrichtenden Lehrpersonen der Schule bzw. in der Schweiz/Ausland auszutauschen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

#### *7. Lehrperson als Manager*

Welche modernen Technologien verwenden Sie und für welche Zwecke? (e-learning, e-Plattform, Skype, ipad, Blogs, etc.)

In welcher Form dokumentieren Sie Ihre professionelle Entwicklung?

Welche professionellen Kompetenzen hat Ihnen CLIL gebracht?

Welche anderen modernen methodologischen Ansätze benutzen Sie in Ihrer professionellen Tätigkeit?

An welche methodisch-.didaktische Prinzipien orientieren Sie Ihren Unterricht?

Wie unterstützen und motivieren Sie Ihre Lernenden, in einer Fremdsprache zu lernen?

Wie helfen Sie Ihnen mit affektiven Seiten des bilingualen Lernens umzugehen? (e.g. mit Frustration, Überforderung, etc.)

#### *8. Austauschplattform für Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I*

Welche Austauschplattformen gibt es für CLIL-Experten/Lehrpersonen?

Gibt es eine Austauschplattform, die alle CLIL-Lehrpersonen der Sek I in der Schweiz zusammenbringt?

Gibt es eine Notwendigkeit, diese Austauschplattform zu schaffen?

## Anhang 5 Interviewleitfaden Experten

### *Einstiegsfragen:*

- Vorname Name:
- Alter:
- Wohnort:
- Arbeitsort:
- Muttersprache:
- 

### *Begriffsklärung*

Was verbinden Sie mit den folgenden Begriffen: Immersion, bilingualer Unterricht und CLIL?

Inwiefern unterscheiden sich diese Begriffe aus Ihrer Sicht?

Welcher Begriff wird heute am meisten in der Schweiz verwendet und warum?

Welches Modell ist für die Sekundarstufe I optimal geeignet?

#### *1. Lehrperson als Planer*

Woran orientieren sich Lehrpersonen beim Planen einer bilingualen Lektionsreihe?

Inwiefern unterscheidet sich die Planung einer konventionellen Stunde von einer bilingualen Stunde?

Wie gehen die Lehrpersonen mit den Zielsetzungen für den Unterricht um?

Was ist für sie bei der Planung die grösste Herausforderung?

#### *2. Lehrperson als Unterrichtsmaterialiendesigner*

Mit welchen Materialien arbeiten typischen Immersionsklassen/bili-Klassen in der Schweiz?

Welche Lehrmittel verwendet man in der Schweiz für den BU? Gibt es spezielle Lehrmittel oder Unterrichtsmaterialien für den BU? (oder Ideen, diese zu entwickeln?).

Was braucht eine Lehrperson bei der Vorbereitung eigener Materialien?

#### *3. Lehrperson als Sprachlehrperson*

Welchen Platz hat die Erstsprache im Unterricht?

Wie wird Grammatik/Lexik/Phonetik vermittelt?

#### *4. Lehrperson als Sachfachspezialist*

Welche Inhalte/Themen werden im BU bearbeitet?

Wie wird mit wissenschaftlichen Begriffen umgegangen?

Wie wird mit Missverständnissen der Schüler umgegangen?

#### *5. Lehrperson als Beurteilender*

Was sind Ihre Erfahrungen zum Thema Beurteilung?

Sehen Sie neue Lehrpläne wie z.B. der Lehrplan 21 eher als Chance für die Zielsetzungen und die Beurteilung, oder nicht?

#### *6. Lehrperson als Kollege und Teampartner*

Was sind Ihre Erfahrungen zum Thema Teamteaching und Kooperation mit Kollegen. Welche Arten der Teamarbeit praktizieren Lehrpersonen im BU? (Bestimmen des Inhalts, Entwicklung der Unterrichtsmaterialien in Lehrerteams, Planen und Unterrichten in Teams, Hospitationen bei Kollegen mit Feedback, etc.)

#### *7. Lehrperson als Manager*

An welche methodisch-didaktische Prinzipien orientieren sich Lehrpersonen?

Wie kann man die Lernenden unterstützen und motivieren, in einer Fremdsprache zu lernen?

Wie kann man als LP den Lernenden helfen, mit affektiven Seiten des bilingualen Lernens umzugehen? (e.g. mit Frustration, Überforderung, etc.)

#### *8. Austauschplattform*

Gibt es eine Austauschplattform, die alle Lehrpersonen die den BU auf der Sek I geben zusammenbringt?

Gibt es eine Notwendigkeit, diese Austauschplattform in der Schweiz zu schaffen?

Was sind die Vorteile/Nachteile einer solchen Austauschplattform?

Wie kann die Arbeit der Austauschplattform unterstützt werden und wer ist dafür verantwortlich?

Wie können die Schulgemeinden, die Kantone (Bildungsverantwortliche) den bilingualen Unterricht auf Sek I fördern/unterstützen?

#### *9. Lehreraus und –Weiterbildung*

Welche Chancen und Herausforderungen stellt BU für die Ausbildung/Weiterbildung der LP dar?

Welche Lehrerkompetenzen fördert BU?

Was sind die Vorteile des bilingualen Unterrichts für die Lernenden / Lehrpersonen?

Welche Formen der Lehrerweiterbildung werden in der Schweiz angeboten? Was ist, aus Ihrer Sicht, die optimale Form?

Welche Prognosen für die Entwicklung des Angebots im Bereich Ausbildung/Weiterbildung der Lehrkräfte könnten Sie geben?

## Anhang 6 Karikaturen

Actualités Octobre/novembre 2014

1 Qui est E. Widmer-Schlumpf?



2 De quel problème s'agit-il?



(Vêtement de protection = Schutzanzug)

3 La personne vêtue en noir, qu'est-ce qu'elle représente? Est-ce que tu sais traduire la bulle (=Sprechblase)?



## Anhang 7 Vereinbarung zwischen bili-Lehrkraft und Fremdsprachenlehrperson O' Dwyer 2007, S. 244.

244 Two for One

Esther Jansen O'Dwyer | Two for One | ISBN 978-3-03905-276-9 | © h.e.p. verlag ag

Materialien 5 | 1

### Zusammenarbeit/Austausch zwischen bili-Lehrkraft und Fremdsprachenlehrperson

#### Vereinbarung zwischen Peter Brown und Markus Muster

Wir, Peter Brown, Englischlehrer (Technisches Englisch, TEN) und Markus Muster, bilingualer Fachkundeunterricht, Maschinenbau-Technik, vereinbaren hiermit, dass wir für die Klasse ..... (Polymechaniker, Konstrukteure) zusammenarbeiten und Materialien austauschen.

Markus Muster gibt Peter Brown Hinweise (Texte, Arbeitsblätter, ausformulierte Ziele der Klasse) auf die berufsspezifischen Themen, welche die Schülerinnen und Schüler der Klasse erarbeiten, auf die Themen ihrer *Selbstständigen Vertiefungsarbeit (SVA)*, von der ein kleiner Teil in Englisch geschrieben wird, sowie auf die Themen der Präsentationen in Englisch. Markus Muster stellt Peter Brown auch geeignete englische Fachtexte zur Verfügung.

Im Gegenzug übernimmt Peter Brown das Gegenlesen bzw. das Korrigieren von Arbeitsblättern für den bili-Unterricht / gelegentliche Worterklärungen / und vor allem das Üben von mündlichen oder schriftlichen Fertigkeiten, welche die Lernenden für die Präsentationen bzw. für die SVA beherrschen müssen, und zwar in Form von Redemitteln, Präsentationstechniken, Schreibkompetenzen usw.

Wir treffen uns dazu regelmässig (alle zwei Wochen/jede Woche jeweils am Montag (oder...) um 17:00h/ ..... h, ..... h, usw. im Lehrerzimmer oder (abwechselnd) im Klassenzimmer von Markus (oder Peter). Für dringende Fälle kann auch zu Hause angerufen werden.

Markus Muster lädt Peter Brown ein, in seiner bilingualen Klasse zu hospitieren, damit er sich ein genaueres Bild von einer bili-Lektion machen kann.

Datum/Zeitpunkt der zu hospitierenden Lektion: \_\_\_\_\_

Wir beantragen und begründen gemeinsam den Kauf notwendiger Hilfsmittel (Wörterbücher, Textbücher, einzelne Ausgaben oder Klassensätze) bei der Schulleitung, und wir machen auch beide Gebrauch von diesen Hilfsmitteln.

Wir evaluieren am Ende jedes Semesters den Verlauf und den Erfolg unserer Zusammenarbeit auf informeller Basis.

\_\_\_\_\_, den \_\_\_\_\_ Peter Brown Markus Muster

## Anhang 8: Arbeitsblätter Geographie

### Géographie 1<sup>ère</sup> Bilingue Mers et Océans : exercices.

#### 1. Scrabble

E I P U Q A F I C.	
N A C I E P E N S.	
S A N I R M E N A.	
C R I C A D P.	
R I T A L O T L.	
I H R A H S O M I.	
E E E D M P I I.	
A E I U B N Q S.	

#### 2. A quoi correspondent ces chiffres ?

5.	
30.	
500.	
11'034.	
40.	

#### 3. Synonymes.

Méridional.		Enveloppant.	
Complètement.		La nourriture.	
La vue.		L'arrivée.	
La frontière.		La variété.	
Gondoler.		Etroites.	

#### 4. Antonymes.

Petits.	
Précise.	
Plat.	
Accessibles, aisées.	
Ecartement, évitement.	
Egales.	
Verticalement.	
Largeur.	
Infime.	
Démobilisation.	





## **BiLi SFU BuGaLu**

### **Die „Sache mit der Sprache“**

*Geschätzte Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler*

Das zweisprachige Lernen ist heute in der Schweiz überall als wirksamer Weg anerkannt, Fremdsprachen weiterzulernen und zu vertiefen. Um Ihnen einen Überblick über diese Art von Unterricht vermitteln zu können, haben wir einige Informationen zusammengestellt.

#### ***„Zweisprachiger Unterricht“***

Im bilingualen Sachfachunterricht wird in zwei Sprachen unterrichtet: in der Schulsprache Deutsch und einer Fremdsprache. Die Fremdsprachen müssen die Schüler/innen nicht von Grund auf erlernen – sie haben ja bereits im ersten Oberstufenjahr Unterricht darin gehabt.

Der Unterrichtsgegenstand im zweisprachigen Unterricht ist das Sachfach, nicht die Fremdsprache. Diese wird vorwiegend als „Arbeitssprache“ gebraucht. Im zweisprachigen Unterricht können die Schüler/innen aber auch ihre Fremdsprachenkenntnisse üben, erweitern und vertiefen. Bilingualer Unterricht beabsichtigt aber nicht, in erster Linie den regulären Fremdsprachenunterricht im Sinne eines Unterstützungsfachs zu fördern. Es wird durch die Lehrpersonen kein Anspruch auf sprachliche Fehlerlosigkeit erhoben; es geht vor allem um Verständigung, nicht um Vollkommenheit, was bedeutet, dass Fehlermachen erlaubt ist. Die Schüler/innen dürfen auch von der Fremdsprache auf die Schulsprache zurückgreifen, wenn ihnen ein Ausdruck gerade nicht einfällt, oder eine Frage in der Fremdsprache auf Deutsch beantworten.

#### ***Die Wirkung von zweisprachigem Unterricht auf das Deutsch der Schüler/innen***

Der Umgang mit einer Fremdsprache wirkt sich positiv auf die Schulsprache der Lernenden aus. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen z.B., „dass die muttersprachigen Lese- und Schreibleistungen von Lernenden mit zweisprachigem Fachunterricht besser sind als die Leistungen von Lernenden, die nur in der Schulsprache unterrichtet wurden“ (Aussage aus einem Forschungsprojekt an der Universität von Minnesota).

#### ***BiLi SFU BuGaLu als Freifach***

Das Kursangebot am BuGaLu ist in seiner aktuellen Form als dreijähriges Pilotprojekt angelegt. Nachdem der Kurs in den vergangenen zwei Schuljahren sowohl in der zweiten wie auch in der dritten Oberstufe erfolgreich durchgeführt wurde, möchten die Schule und die Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG), die als Kooperationspartner auftritt, einen dritten Durchgang 2012/13 starten. Die Begleitung liegt bei Herrn Reto Hunkeler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG.

Der Kurs wird ohne Leistungsnoten durchgeführt. Im Zeugnis erscheint ein „besucht“. Es sind aber formative („unbenotete“) Lernkontrollen und damit verbundene regelmässige Rückmeldungen an die Schüler/innen vorgesehen.

### ***Die Wahl der Fremdsprache und der Sachinhalte***

Als Fremdsprache kommen im bilingualen SFU grundsätzlich alle bislang erlernten Fremdsprachen in Frage, d.h. Französisch und Englisch. Um dem Unterricht sprachlich folgen zu können, ist eine gewisse Sprachkompetenz notwendig. Die Wahl der Fremdsprache(n) stellt bei der Umsetzung des Projekts sowohl für die Projektleitung als auch für die unterrichtenden Lehrkräfte eine zentrale Frage dar. Die Auswertung von Rückmeldungen der Schüler/innen aus dem ersten Kursjahr hat dazu geführt, dass seit dem zweiten Jahr der Projektphase ausschliesslich Englisch als Kurssprache verwendet wird.

Durch die Wahl von sachlichen Inhalten werden verschiedene Bereiche abgedeckt: Land und Leute, Kultur, Literatur, Theater, Film. Diese werden sinnvoll mit dem regulären Sachfach- und Sprachenunterricht der entsprechenden Stufe abgestimmt und sollen ergänzende und vertiefende Wirkung auf das im regulären Unterricht vermittelte Sachwissen haben.

### ***Anmeldung***

Die Einschreibung in den Kurs BiLi SFU BuGaLu steht allen Schüler/innen des laufenden ersten und zweiten Schuljahres offen. Es werden keine Eintrittsbedingungen formuliert, die Schulleitung wird jedoch in Absprache mit den unterrichtenden Sprach- und Klassenlehrkräften und der Projektleitung eine kritische Überprüfung der Anmeldungen vornehmen. Dabei soll die sprachliche Kompetenz, vor allem aber die Motivation der Schüler/innen zur Teilnahme geklärt werden. In Übereinstimmung mit den allgemeinen Vorgaben für Freifächer der Oberstufe BuGaLu ist die Anmeldung grundsätzlich für ein Jahr verbindlich.

### ***Fragen***

Es wäre ein Erfolg, wenn der Freifachkurs BiLi SFU BuGaLu auch im dritten Jahr zustande kommen würde. Vielleicht sind bei Ihnen und Ihrem Kind noch Fragen offen. Es würde uns sehr freuen, wenn wir zu deren Beantwortung beitragen könnten.

*Reto Hunkeler, Projektleitung*

*Patrick Naef, Schulleitung*

## Anhang 10 Experten

Tabelle 3: Experten

Name	Nº	Alter	Muttersprache	Fremdsprachen	Profil	Ausbildung	Weiterbildungen	Projekte
Christine le Pape Racine	R8		Deutsch, Schweizerdeutsch, Französisch	Englisch	APEPS <sup>45</sup> Präsidentin, Bilingualer Unterricht (CLIL-EMILE, Immersiver Unterricht) Fremdsprachendidaktik auf allen Altersstufen, Lehrmittelautorin für Französisch, Sek. 1 und Immersion/bilingualer Unterricht; Anstellung in der PH Nordwestschweiz	Studium an der Universität Zürich: Pädagogik, Politikwissenschaft, Wirtschafts- und Sozialgeschichte; Sekundarlehrstudium an der Universität Zürich, Phil I	In Rahmen professioneller Tätigkeit	Französisch an der Primarschule - Einführung von Französisch an der 5. und 6. Kl. im Kt. ZH; Projekt «Passepartout»; CAS Ausbildung; NFP 33 <sup>46</sup>
Colin Browne	R9	41	Englisch, kommt aus Nordirland, lebt seit 2003 in Zürich	Deutsch	Immersioncoach: seit 2005 an KS Baden, 2007 - KS Romanshorn, 2008 – KS Winterthur;	Studium: Meteorologie und Mathematik; Master in 2012: TESOL <sup>47</sup> (London's Institute of Education) Masters Dissertation: „The Language Demands of Immersion Teaching...“	Pubkationen und Vorträge: Erfahrungsaustausch-Treffen Zürich, ETAS <sup>48</sup> , Zürich BaZ, KS Kuesnacht und KS Zürich Birch, Netzwerktagungen Immersion	SwissEduc: Immersion; “Immersion and Assessment”; Universität Zürich,

<sup>45</sup> Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz APEPS (Association pour la Promotion de l'Enseignement Plurilingue en Suisse)

<sup>46</sup> Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds NFP 33: Deutsch-Französisch - Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I.

<sup>47</sup> TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages

<sup>48</sup> ETAS – English Teachers Association of Switzerland

Reto Hunkeler	R10	44	Deutsch, Schweizer Mundart	Französisch, Englisch, Latein	Seit 1991 – Unterrichtstätigkeit, OS Kanton St. Gallen, seit 2001 - KS am Burggraben, seit 2007 Dozent Französische Sprache und Literatur, Fachdidaktik Franz., Bereichsdidaktik Fremdsprachen an der PHSG	Lizenziat: Geschichte, Französische Sprache und Literatur, Universität Zürich; Diplom für das Höhere Lehramt, Universität Zürich, Studienaufenthalte in Paris.	Kurze Weiterbildung zum Thema „Bilingualer Unterricht“ an der PHSG für Lehrpersonen in Rahmen des Projekts „BuGaLu“ <sup>49</sup> - 2009-2010	Kursleitertätigkeit in Projekten des IFDS: Zusatzqualifikation Englisch Sek I; Projektleiter von „BuGaLu“ – 2010-2011
Michael Wirrer	R11	54	Deutsch und Französisch	Englisch	Dozent Fachdidaktik Englisch an der PH St. Gallen und PH Zug; Elemente von CLIL und TBL <sup>50</sup> im tertiären Bereich – seit 1996, auf Sek I seit -2003-2004; 2008-2009- CLIL Unterricht in Kanton Zürich	Ausbildung an Pestollazionarium (heutige Pädagogische Hochschule Zürich) Lehrperson Sek I	Seminare zum CLIL und TBL in Lancaster, Amsterdam, Weiterbildungen in Zürich, eigene Lektüre von Literatur	Dozent Fachdidaktik Englisch an der PH St. Gallen und PH Zug; Leiter Institut Lehr- und Lernforschung
Claudine Brohy	R12		Französisch	Englisch, Deutsch	Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Immersion, Lektorin Deutsch als Fremdsprache: Universität Fribourg, APEPS Vizepräsidentin	Mitarbeit in Europarat und in universitären, kantonalen und nationalen Kommissionen: Minderheiten, Sprachenunterricht, Sprachenpolitik und mehrsprachige Schulkonzepte	Lehrerbildung	Lehrerbildung und Evaluationen zum zweisprachigen Unterricht, Forschungsprojekte an der Universität Fribourg,

<sup>49</sup> Freifachkurs mit der Didaktik des bilingualen Lernens an der Oberstufe Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg (BuGaLu)

<sup>50</sup> TBL – Task-Based Learning

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Bachelor-/Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Abschlussarbeit vorgelegt, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benützt sowie wörtliche und sinngemässe Zitate als solche gekennzeichnet habe.

## Respektierung von Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheber- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG ([http://www.extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/verwaltung/rechtsdienst/dokumente/Urheberrechts-\\_und\\_Persoenlichkeitsschutz.pdf](http://www.extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/verwaltung/rechtsdienst/dokumente/Urheberrechts-_und_Persoenlichkeitsschutz.pdf)) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelor-/Masterarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

- Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Zitate sind ausgewiesen. Vollständige Bild- und Tondokumente wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.
- Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an [phiq@phsg.ch](mailto:phiq@phsg.ch) weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind..
- Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. (In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.)

## Zustimmung zur Veröffentlichung

- Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/Extranet zugänglich gemacht wird.
- Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet/Extranet nicht zugänglich gemacht werden.

Ort, Datum: St. Gallen, 25. 10. 15

Unterschrift: A. Garavito

---