

Université de Neuchâtel  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Institut de langue et littérature allemandes  
MA Sciences du Langage et de la Communication

# **Die zweisprachige Maturität im Kanton Tessin**

## **Eine Analyse der mündlichen Fertigkeit**

MASTERARBEIT

Unter der Leitung von Prof. Dr. Anton Näf

Verfasserin:

Caterina Gianini (-Crotta)  
El Ciòs di Murùn 6A  
6513 Monte Carasso  
caterina.gianini@gmail.ch  
+41 76 402 31 99

Locarno, 31. August 2012  
Aktualisierte Version: Monte Carasso, September 2015

*An meine Mutter,  
die immer für mich da war und ist.  
Ohne ihre Liebe und Unterstützung hätte ich mein Studium  
nie anfangen und schon gar nicht abschliessen können,  
tiefe Dankbarkeit erfüllt mein Herz.*

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	2
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>5</b>
1.1 Vorbemerkung zur Terminologie .....	7
1.2 Argumente für einen bilingualen Unterricht .....	9
1.3 Ziele .....	14
1.4 Hypothesen .....	14
1.5 Eingrenzung des Themas .....	15
<b>2 Vorgehensweise .....</b>	<b>16</b>
<b>3 Theoretischer Teil .....</b>	<b>19</b>
3.1 Die Geschichte der zweisprachigen Maturität in der Schweiz .....	20
3.1.1 Die Vorgaben des Bundes .....	23
3.1.2 Aktuelle Situation der schweizerischen Ausbildungsgänge .....	26
3.2 Die zweisprachige Maturität im Kanton Tessin .....	28
3.2.1 Die Geschichte des zweisprachigen Unterrichts an der SCC .....	32
3.2.1.1 <i>Der zweisprachige Unterricht Italienisch-Französisch</i> .....	33
3.2.1.2 <i>Der zweisprachige Unterricht Italienisch-Deutsch</i> .....	35
3.2.2 Entwicklung der Anzahl der BIL-SchülerInnen .....	36
3.2.3 Überblick über die aktuellen Lehrprogramme .....	39
3.2.4 Projekt „ESAME“ .....	41
3.2.5 Selektionskriterien .....	41
3.2.6 Die Ausbildung der Lehrkräfte .....	42
3.2.6.1 <i>Die Rolle der Lehrperson</i> .....	44
3.2.7 Pläne für die Zukunft .....	45
<b>4 Empirischer Teil .....</b>	<b>46</b>
4.1 Eingesetzte Forschungsinstrumente .....	46
4.1.1 Fragebogen und Interview .....	47
4.1.2 Raster zur Beurteilung der mündlichen Kompetenzen .....	48
4.2 Vorstellung der zwei untersuchten Klassen und deren ProbandInnen .....	49
4.2.1 BIL-Klasse .....	50
4.2.2 REG-Klasse .....	51
4.3 Datenerhebung .....	53
4.4 Die Maturitätsprüfung der SCC von Bellinzona .....	53
4.4.1 Struktur der mündlichen Maturitätsprüfung .....	55
4.4.1.1 <i>Die Gruppen der mündlichen Maturitätsprüfung</i> .....	56
4.4.2 Bewertungskriterien .....	60
4.4.2.1 <i>Das interne Evaluationsblatt der SCC</i> .....	61
4.5 Sprachstandsmessungen .....	62
4.5.1 Auswertungsverfahren bei den Sprachstandsmessungen .....	62
4.5.2 Ergebnisse und Interpretationen der Sprachstandsmessungen .....	63
4.5.2.1 <i>Einstufungen der mündlichen Kompetenzen</i> .....	64

4.5.2.2	<i>Noten der mündlichen Maturitätsprüfung im Schulfach Deutsch</i> .....	72
4.6	Korpusanalyse.....	73
4.6.1	Wortschatz: Die Häufigkeitsklasse .....	73
4.6.2	Flüssigkeit: Die Pausen .....	78
4.6.3	Korrektheit: Die Verbstellung.....	81
4.6.4	Kohärenz: Die Verknüpfungsmittel .....	84
4.7	Kommentierte Referenzleistungen.....	87
4.7.1	Portrait des durchschnittlichen REG-Schülers – B1.1 .....	88
4.7.2	Portrait des durchschnittlichen BIL-Schülers – B2.1 .....	92
4.8	Ergebnisse der Auswertung.....	96
5	Zusammenfassung .....	100
6	Perspektiven .....	103
7	Dank.....	104
8	Bibliographie.....	105
8.1	Tabellenverzeichnis .....	108
Anhänge	.....	110
I.	Brief.....	110
II.	Reglement der SMK für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten (vom 16. März 2012) .....	111
III.	Beschreibung des zweisprachigen Unterricht an der SCC.....	113
IV.	Genehmigungsblatt.....	116
V	Anzahl der SchülerInnen, die eine zweisprachige Matura an der SCC absolvieren.....	118
VI	Fragebogen vor der mündlichen Maturaprüfung.....	119
Vli	BIL-Klasse .....	119
Vlii	REG-Klasse .....	122
VII	Interview nach der mündlichen Maturaprüfung .....	124
VIII	Vorstellung der ProbandInnen.....	127
VIIIi.	BIL-Klasse .....	127
VIIIii.	REG-Klasse .....	128
IX	Bewertungsraster LinguaLevel.....	129
X	Bewertungsraster SCC .....	130
XI	Deutsch-Maturaprüfungen SCC 2010/2011 .....	132
XIi	BIL-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1) .....	132
XIii	BIL-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1) .....	133
XIiiii	BIL-Klasse: Gruppe 4 (Teil 1) .....	134
XIv	REG-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1) .....	135
XIvi	REG-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1).....	136
XIvii	REG-Klasse: Gruppe 6 (Teil 1) .....	137
XII	Jahres- und Maturanoten der ProbandInnen.....	138
XIII	Transkription der mündlichen Maturaprüfungen.....	139

<b>XIIIi</b>	<b>BIL-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1)</b> .....	<b>139</b>
<b>XIIIii</b>	<b>BIL-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1)</b> .....	<b>143</b>
<b>XIIIiii</b>	<b>BIL-Klasse: Gruppe 4 (Teil 1)</b> .....	<b>147</b>
<b>XIIIiv</b>	<b>REG-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1)</b> .....	<b>150</b>
<b>XIIIv</b>	<b>REG-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1)</b> .....	<b>154</b>
<b>XIIIvi</b>	<b>REG-Klasse: Gruppe 6 (Teil 1)</b> .....	<b>157</b>
<b>Abkürzungen</b> .....		<b>163</b>
<b>Transkriptionskonventionen</b> .....		<b>165</b>

## 1 Einleitung

Der Fremdspracherwerb erfolgt anders als der Erwerb der Erstsprache, oder besser gesagt: Der Erwerb einer Fremdsprache ist dem Erwerb der Muttersprache nicht gleichzusetzen. Die Beherrschung einer Fremdsprache erreicht nur in einzelnen Fällen das Niveau einer Erstsprache - der Sprache, welche ein Individuum normalerweise seit seiner Kindheit gelernt hat. Aber welche Methoden sind für einen erfolgreichen Spracherwerb geeignet? Wie kann man eine Fremdsprache auch nach der *kritischen Phase*<sup>1</sup> schnell und leistungsfähig beherrschen? Im Folgenden werde ich allerdings nicht auf die möglichen Strategien des Fremdsprachenlernens eingehen, sondern möchte eine Methode des Fremdspracherwerbs nach der Entwicklungsphase, welche zu den erfolgreichsten und effizientesten Methoden zählt, beschreiben und analysieren: Den Immersionsunterricht (IU). Es handelt sich hierbei um eine Form von Sprachunterricht, bei der die zu erlernende Sprache das Unterrichtsmedium und nicht der Lerngegenstand ist. Der Grundgedanke des IU ist, dass sich die SchülerInnen<sup>2</sup> die Struktur der im Unterricht verwendeten Sprache selbst erschliessen. Die Methode des IU ist sehr erfolgreich; sie „gilt als derzeit erfolgreichste Fremdsprachenvermittlung der Welt“ (Wode 1996).

Näf (2009) hat in einer Zwischenbilanz des dreijährigen Forschungsprojekts (Longitudinalstudie im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 56) auf die Frage, was der bilinguale Unterricht (BU) für die praktische Sprachbeherrschung bringt, geantwortet, dass die Absolventen am Schluss des zweisprachigen Programms am Gymnasium – im Vergleich zu den regulären Kontrollklassen – insbesondere bei den rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen über signifikant bessere Sprachkenntnisse verfügen. Er sagt aber auch, dass dieser Kompetenzunterschied nur zum Teil das Verdienst des zweisprachigen Ausbildungsganges sei, da die sprachlichen Leistungen der bilingualen Klassen schon zu Beginn des zweisprachigen Lehrprogramms signifikant höher als jene der regulären Parallelklassen waren.

---

<sup>1</sup> Eric Lenneberg war der Erste, der in „Biological Foundations of Language“ (1967) vom Begriff der kritischen Phase für das Erlernen einer Sprache (*critical period for language acquisition*) sprach. Damit meinte er, dass die Phase zwischen der Kindheit und der Pubertät die kritische Periode für die Beherrschung einer Sprache ist. Seiner Meinung nach endete diese Phase mit der Pubertät, weil in diesem Alter viele Änderungen im Gehirn stattfinden. Seine Theorie besagt also, dass man eine Sprache während dieser Phase erlernt haben muss, wenn man sie vollständig und gut beherrschen will.

<sup>2</sup> Sofern es möglich ist, werden in der Regel für diese Arbeit geschlechtsneutrale Begriffe verwendet, aber wenn es nicht der Fall sein sollte, werden entweder beide Geschlechter in der Form wie *SchülerInnen* oder *StudentInnen* genannt oder es wird nur die weibliche oder die männliche Form gebraucht, es sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

Die rezeptiven Fertigkeiten der SchülerInnen verbessern sich während des BU, weil – im Vergleich zum regulären Gymnasialunterricht – bei den immersiv unterrichteten Fächern der Frontalunterricht dominiert, darüber hinaus beschränken sich die Schüleräusserungen oft auf wenige Kurzbeiträge. Überhaupt trauen sich die SchülerInnen während der ersten Monaten des BU noch nicht, sich aktiv zu beteiligen, sie verfügen über zu wenige sprachliche Mittel, um sich so äussern zu können, wie sie es sich wünschen, daher ist die Hemmschwelle, am Unterricht teilzunehmen, am Anfang noch sehr gross. Wenn die SchülerInnen dann allerdings die Möglichkeit haben, zusammen zu interagieren und sich mit der Lehrperson in der L2 auszudrücken, dann üben sie die Sprache und verbessern diese kontinuierlich. Das Sprechen und Verstehen der anfangs noch sehr fremden Sprache fällt ihnen so von Tag zu Tag leichter.

Es gilt jedoch als Tatsache, dass die SchülerInnen, welche einen zweisprachigen Unterricht besucht haben, am Ende des Programms bezüglich der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben relativ wenig profitiert haben. Laut der Zwischenbilanz der Longitudinalstudie von Elmiger und Näf (2008) stellen fest die befragten Lehrkräfte, dass die SchülerInnen einer bilingualen Klasse am Ende des Gymnasiums eine sogenannte *funktionale Zweisprachigkeit* erreicht haben. „Eine realistische Vorgabe – in den Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ausgedrückt – könnte dabei das Niveau B2 für die produktiven Fertigkeiten und C1 für die rezeptiven Fertigkeiten sein“ (Näf 2009: 58). Wie aus der Studie von Elmiger und Näf (2008) hervorgeht, ist jedoch klar, dass der zweisprachige Unterricht zu einem höheren Grad der Beherrschung der Immersionssprache führt.

Eine Messung der produktiven Fertigkeiten ist in der heutigen Forschung erst wenig vorgenommen worden. Die Verbesserung der mündlichen Kompetenzen, welche die SchülerInnen einer BIL-Klasse vom Anfang des Lehrprogramms an bis zur Matura erreichen, wurde in den bis heute durchgeführten Analysen kaum berücksichtigt.

In der vorliegenden Arbeit sollten die feststellbaren Unterschiede – während der Matura-Prüfung – in den mündlichen Kompetenzen, die es zwischen einer bilingualen (BIL) Klasse und einer regulären (REG) Klasse gibt, erfasst werden. Es handelt sich also nicht um eine Longitudinal- oder Pseudolongitudinalstudie, welche die Fortschritte der SchülerInnen messen kann, sondern mit dieser Analyse soll vielmehr das erreichbare Niveau (am Ende eines zweisprachigen Lehrprogramms am Gymnasium) der Teilkompetenz

Sprechen festgestellt und die signifikanten Unterschiede zwischen BIL- und REG-SchülerInnen definiert und kategorisiert werden.

Diese Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung (Kap.1) sowie den Erläuterungen zu Zielen und Fragestellungen (Kap. 2) und der Vorgehensweise (Kap. 3) wird im vierten Kapitel, dem theoretischen Teil, die zweisprachige Matura in der Schweiz mit dem Schwergewicht auf dem Kanton Tessin behandelt. Im Kapitel 5, dem empirischen Teil, werden zunächst die eingesetzten Forschungsinstrumente erklärt sowie die untersuchten ProbandInnen vorgestellt, und anschliessend werden die Datenerhebung, die Deutsch-Maturitätsprüfung der *Scuola Cantonale di Commercio* (SCC) von Bellinzona und deren Bewertungskriterien dargestellt. Danach werden die Ergebnisse präsentiert und erläutert. Im Kapitel 6 wird eine Zusammenfassung gemacht und das Kapitel 7 bietet eine Reflexion zu den Perspektiven, die sich aus dieser Arbeit ergeben.

## 1.1 Vorbemerkung zur Terminologie

Was ist unter Bilinguaalem Unterricht (BU), was unter Immersionsunterricht (IU) zu verstehen? Bevor darauf eingegangen werden kann, müssen einige Begriffe klar definiert werden, weil es „für Unterrichtsformen, bei denen ein Teil oder die Gesamtheit des Sachfachunterrichts in einer Zweitsprache unterrichtet wird, [...] eine Reihe von Bezeichnungen“ gibt (Elmiger 2008: 13). Ausdrücke wie *bilingualer* oder *zweisprachiger Unterricht* werden allerdings oft falsch oder ungenau verwendet. Gemäss Wode (1996: 22) sind unter dem Begriff IU diejenigen Formen des Sprachunterrichts zusammengefasst, in denen die zu erlernende Sprache das Unterrichtsmedium und nicht der Lerngegenstand ist. Es existieren aber viele Variationen davon. Es war Ernst Endt (1996), der in seinem Überblick über die dreissigjährige Praxis des IU in Kanada all diese möglichen Varianten kategorisiert hatte. In seiner Studie spricht er von *total immersion*, wenn alle Unterrichtsfächer in der L2 unterrichtet werden, und von *partial immersion*, wenn das Immersionsprogramm nur einen Teil der Fächer umfasst. Diese können noch durch den Faktor Einstiegsalter unterschieden werden: Wenn man zu Beginn der Einschulung mit dem IU anfängt, spricht man von einer *early immersion*, wenn die SchülerInnen mit neun oder zehn Jahren mit einem solchen Programm anfangen, bezeichnet man dies als *delayed immersion* und mit einer *late immersion* benennt man den Anfang in der Sekundarstufe oder noch später. Zudem existieren Sonderformen des IU-Begriffes: Die sogenannte *heritage langu-*



*age immersion*, bei der die Unterrichtssprache eine Minderheitensprache (wie Ukrainisch oder eine Indianersprache in den USA) ist; die *double immersion*, bei der in zwei unterschiedlichen Fremdsprachen unterrichtet wird, wie z. B. Französisch und Hebräisch; oder die *activity-centred immersion*, welche eine neue individualisierte, handlungsorientierte Unterrichtsmethode erprobt (Endt 1996: 32-34). In Kanada darf man zum Beispiel nur von IU sprechen, wenn der IU-Anteil mindestens 50% der Unterrichtszeit ausmacht (Genesee 1987, zitiert nach Wode 1996: 22). Es gäbe noch weitere Variationen zu nennen.

Den Begriff des IU interpretiert jede Schule, Region oder Lehrperson individuell. Sehr oft werden als IU auch Lernprogramme beschrieben, in denen nur zum Teil immersiv unterrichtet wird. Laut Näf und Elmiger (2009) kann man hier jedoch, mittels Rückgriff auf die verbreitete Wassermetapher, nur von einer *Sprachdusche* oder einem *Fussbad sprechen*, statt von einem eigentlichen *Sprachbad*, also Immersion, d. h. einem eigentlichen Eintauchen. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass der oft verwendete Ausdruck *zweisprachiger Unterricht*, der gewiss praktisch ist, eigentlich irreführend sei. Denn *zweisprachig* ist nicht der Unterricht, sondern der Studiengang als solcher, wenn er sich aus mehreren Fächern zusammensetzt, die den SchülerInnen teils in der Muttersprache und teils in einer anderen Sprache vermittelt werden.

In ihrer Longitudinalstudie von 2009 verwenden Elmiger und Näf die Begriffe *zweisprachiger Unterricht*, *Immersion* und *bilingualer (Sachfach-) Unterricht* als Synonyme, auch wenn sie in der Literatur teils begrifflich unterschiedlich verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit soll dann von *Immersion* (IM) gesprochen werden, wenn das ganze Lernprogramm in einer Fremdsprache erteilt wird<sup>3</sup>; während die Begriffe *zweisprachiger Unterricht*, *bilingualer Unterricht* (BU) und *Teilimmersion* (Teil-IM) hier als Synonyme und für die Bezeichnung eines zweisprachigen Studiengangs verwendet werden, in dem einige Fächer in der Muttersprache vermittelt und andere in einer Fremdsprache erteilt werden. Das Adjektiv *immersiv* sowie auch Ausdrücke wie *IM-Sprache* werden für denjenigen Unterricht benützt, welcher in der L2 erteilt wird, d. h. für diejenigen Fächer, die ausschliesslich in der Fremdsprache – also *immersiv* – unterrichtet werden.

---

<sup>3</sup> Ich werde folglich nur dann von Immersion sprechen, wenn ich Aussagen von anderen Autoren zitiere und wenn dieser Begriff schon in der Sekundärliteratur so verwendet wird.

## 1.2 Argumente für einen bilingualen Unterricht

Laut Duverger (2009) sind die Vorteile des BU zahlreich und unterschiedlicher Natur. Die SchülerInnen, die den IM besuchen, beherrschen die L2 besser als SchülerInnen der regulären Klassen, da erstere mehr Kontakt zu dieser L2 haben; es handelt sich also um einen quantitativen Aspekt, der aber auch zur qualitativen Verbesserung führt. Die Verwendung einer Fremdsprache für das Erlernen von Fächern wie Geografie, Biologie, Mathematik oder Musik bedeutet, dass diese Sprache aktiv angewandt wird, sie wird funktional und notwendig, d. h., dass sie ihren Status wechselt und so allmählich ein vertrautes Lernmittel wird. Die Lernenden müssen sie verstehen, um die Inhalte des Unterrichts zu erwerben. Somit wird die betroffene L2 dann automatisch besser gelernt, wenn die SchülerInnen einen Nutzen darin sehen.

Laut einzelnen Didaktikern ist die IM die effizienteste Methode der schulischen Aneignung einer Fremdsprache. Nach Elmiger, Näf, Reynaud Oudot und Steffen „sollten jedoch bei den Interessenten für einen solchen Ausbildungsgang keine unrealistisch hohen Erwartungen geweckt werden, etwa den am Ende erreichbaren Sprachbeherrschungsgrad betreffend“ (Elmiger et al. 2010: S. 31). Die Autoren weisen darauf hin, dass das Verb *beherrschen* in Zusammenhang mit Sprachen oft missverstanden wird: ‘Eine Fremdsprache lernen ist kein Kinderspiel’, sondern, ganz im Gegenteil, eine Herkulesarbeit, öfter jedenfalls harte Knochenarbeit (Näf 2004, zitiert nach Elmiger u.a. 2010: S. 31). Sie sind der Meinung, dass die IM eine effiziente Methode des Fremdspracherlernens sei, aber wenn man die L2 wirklich gut beherrschen möchte und sie nicht nur oberflächlich ‘auflesen’ will (*to pick up*), sei die beste Lösung eine möglichst intensive Exposition, im Idealfall ein längerer Aufenthalt im Zielsprachengebiet.

Die Dauer des gesamten bilingualen Programms allein bewirkt nach Wode (1996) wenig, wenn die pro Tag verfügbare Kontaktzeit zur neuen Sprache gering bleibt. Der Autor schreibt in seinem Artikel über die Immersion und den Spracherwerb, dass die Intensität, d. h., „wieviel Kontaktzeit zur neuen Sprache die Schüler pro Zeiteinheit haben, etwa Stunden pro Woche“, eine sehr wichtige Rolle spielt. Wode nimmt als Beispiel eine Untersuchung von Spada/Lightbown (1989) und Lightbown/Spada (1990), die besagen, dass weniger Zeit und intensiverer Unterricht, um die Sprache zu erlernen, besser sei (wie zum Beispiel einen Intensivkurs während fünf Monaten) als ein kumulativer Kontakt zur Fremdsprache, d. h. beispielsweise jeden Tag eine Stunde (Vgl. Wode: 1996: S. 25).

Je länger, je intensiver und je vielfältiger die IM-Situation, desto besser sind nicht nur die sprachlichen Ergebnisse. Alle Befürchtungen, das Erlernen mehrerer Sprachen hätte negative Auswirkungen auf die Entwicklung der L1, auf die Leistungsfähigkeit in anderen Schulfächern oder die intellektuelle Entwicklung sind gegenstandslos. (Wode 1995: S. 74).

In einem immersiv unterrichteten Fach geht es aber nicht nur um die Sprache, sondern in erster Linie um die Inhalte: „Die Integration von Sprach- und Fachunterricht ist das entscheidende Kennzeichen des Immersionsansatzes“ (Genesee 1996: S. 39). Die SchülerInnen der bilingualen Klassen sollten die gleichen Ziele erreichen wie die SchülerInnen der regulären Klassen. Ist das in der Realität wirklich so?

Sicher ist, dass es sich für die Lehrkräfte um eine grosse Herausforderung handelt. Die Lehrpersonen versuchen, den Stoff auf möglichst unterschiedliche Weise, d. h. mit Hilfe von verschiedenen Medien und Arbeitsformen, zu präsentieren, dadurch soll eine möglichst gute Verarbeitungstiefe erreicht werden. Der behandelte Stoff muss mehrmals in verschiedener Form wiederholt werden: Für die Lehrpersonen bedeutet das viel Arbeit, da sie im Sachfachunterricht auch mit viel Spracharbeit durch Reformulierungen, Definitionen, gezieltes Nachfragen, implizite Korrekturen und anderem konfrontiert werden. Die SchülerInnen drücken sich oft falsch aus, das wichtigste ist aber, dass man sie verstehen kann. Die Fehler werden jeweils verbessert und die Äusserung korrekt wiedergegeben. Fehler werden auch in den schriftlichen Arbeiten nicht als Minuspunkte gezählt. Die Lehrpersonen unterstreichen die Fehler und besprechen sie mit den SchülerInnen (Elmiger/Näf 2009: S. 59).

Wode (1996) meint:

„Besonders verblüffend an Immersion ist, daß Fehler der Schüler nicht korrigiert und die Strukturen der Zielsprache nicht erklärt werden müssen. Die Vermittlung der Fachinhalte steht im Vordergrund. Die Sprachkenntnisse fallen gewissermaßen als Nebenprodukt der Vermittlung von Sachwissen mit an“.

Nach dem Autor ist der Grundgedanke vom BU, dass sich die SchülerInnen die Struktur der im Unterricht verwendeten Sprache selbst erschliessen. Was seiner Meinung nach jedoch eine entscheidende Rolle bei dieser Unterrichtsform spiele, ist die Art, wie der Unterricht gestaltet wird, auch wenn auf Erklären und Korrigieren verzichtet wird.

Amman-Tinguely (2011: S. 21) erklärt in ihrer Masterarbeit, dass der Erwerb von Sachinhalten das eigentliche Lernziel und das wichtigste Merkmal des immersiven Unterrichts sei, der L2-Erwerb sei hingegen sekundär. Bei der Erklärung der Immersionsdidaktik stützt sich Amman-Tinguely auf Le Pape Racine (2007), welche der Meinung ist, dass die L2 implizit durch ihre Verwendung im Sachthema (wie z. B. Geographie, Geschichte,

usw.) erworben wird, indem Informationen aufgenommen und verstanden werden. Man könnte also von einem *natürlichen Spracherwerb* sprechen, einem Erwerb der Sprache, der unbewusst und ungesteuert erfolgt.

Gemäss Le Pape Racine (2007, zitiert nach Amman Tinguely 2011: S. 21-22) bietet der IU einen optimalen Zugang zur L2, wenn die gesteuerten Anteile des Unterrichts den natürlichen Erwerb im Sachunterricht reflektieren und beschleunigen. Dies würde allerdings bedingen, dass dieselbe Lehrperson sowohl das Sachfach als auch das Sprachfach unterrichtet, was selten der Fall ist. Im BU muss eine vielfältige Auswahl an kommunikativen Situationen angeboten werden, in denen die SchülerInnen herausgefordert werden, zuzuhören, zu lesen, zu sprechen und zu schreiben. Auch gemäss Le Pape Racine ist die Sprachrichtigkeit nicht das primäre Ziel, sondern vielmehr die kommunikative Risikobereitschaft im Dienst der Sache. Damit der L2-Erwerb gezielt unterstützt und gefördert werden kann, sollen die Lernenden mit der Sprache arbeiten, Informationen in der L2 auf verschiedene Art und Weise (Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial, Präsentationen von Materialien, usw.) verarbeiten, wobei die rezeptiven Fertigkeiten, wie schon angedeutet, Vorrang vor den produktiven haben.

Aber wozu dient der BU, ausser zu einem besseren Verständnis der schriftlichen und mündlichen Kommunikation in der Immersionssprache? Warum erreichen SchülerInnen, die den BU besuchen, ein gutes Sprachniveau? Mit dieser Frage hat sich Le Pape Racine (2007: S.159-161) beschäftigt, und hat die Gründe, wo und weshalb die immersiv unterrichteten Klassen – bei höchst unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen – bessere Resultate in der Zielsprache als entsprechende Kontrollklassen zeigen, in sieben Punkten aufgelistet, (hier zusammengefasst):

- (1) Eine höhere Expositionsdauer in der L2 (immersiver Unterricht in Verbindung mit einem parallelen Fremdsprachunterricht) führt zu besseren Resultaten.
- (2) Die Erfolge der Immersion beruhen auf einer lernpsychologisch optimierten Methode, die im Kontrast steht zu den Vorgaben aus der Zeit der Verhaltenspsychologie, deren Merkmale waren: Deduktive Einführung und Anwendung von Grammatikregeln, Fehler mussten vermieden werden, die SchülerInnen kamen wenig zu eigenen Äusserungen in der L2, es wird auf Übersetzungen verzichtet, usw.

- (3) Vermehrte Fokussierung auf *Language-Awareness-Aspekten*: Es handelt sich um eine Art Automatisierung. Durch die gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein Phänomen machen die Lernenden sprachliche Erfahrungen zuerst rezeptiv. Mit der Zeit gewinnen sie eine gewisse Vertrautheit mit der Sprache, was zusammen mit einem genügend grossen Sprachangebot (Input) eine Voraussetzung für das Ordnen der sprachlichen Erscheinungen und somit für die Produktion, d. h. für das Sprechen und Schreiben sei. Erst am Schluss des Erwerbsprozesses kann die Automatisierung stattfinden.
- (4) Beim BU handelt es sich um einen ungesteuerten, natürlichen Spracherwerb. Beim ungesteuerten Spracherwerb wählen die Lernenden die benötigten Elemente aus der Fülle der möglichst authentischen Sprache selber aus. Mit der Zeit gelingt es, selbst ohne explizite Grammatikkenntnisse, die formalen Regeln herauszufinden, da die Sprachproduktion in der Kommunikation immer überprüft wird.
- (5) Die Entwicklung von Leseverstehensstrategien: Die Sprache wird in der L2 auch durch das Lesen erworben, im Vergleich zum normalen Fremdsprachenunterricht, in dem die oft konstruierten Texte eine künstliche, vereinfachte Sprache vermitteln, werden im IM authentische Texte mit einem komplexeren Wortschatz und fachspezifischen Begriffen behandelt. Die Lernenden sind somit gezwungen „ihr Kontext- und situatives Weltwissen zu aktivieren und Verstehenshypothesen zu bilden, die es ihnen erlauben, vom bereits Verstandenen her noch nicht Verstandenes zu erschliessen“ (Le Pape Racine 2000, zitiert nach Amman Tinguely 2001, S.24). Es handelt sich um das Top-down- und Bottom-up-Prinzip, das die LeserInnen zum Text bringt und nicht den Text zu den LeserInnen.
- (6) Ziel des Unterrichts ist in erster Linie das Verstehen der Sache: Die Sprache wird nicht systematisch über ihre Regeln gelernt, sondern in der kommunikativen Bedeutungshandlung intuitiv, nach Gehör und/oder nach dem *trial- and error-*Vorgehen, d. h., dass die unvorgesehenen sprachlichen Problemsituationen von den Lernenden zusammen mit der Lehrperson gelöst werden müssen.
- (7) Das monologische Sprechen wird oft verlangt: im IM geht es nicht nur um die Inputhypothese, indem man die Sprache durch Hören und Lesen lernt, sondern es geht auch um die Outputhypothese, bei welcher man die Sprache durch das Sprechen und Schreiben lernt, z. B. wenn die Lernenden einen Sachverhalt präsentieren müssen.

Der Nutzen des BU ist nicht nur sprachlicher Art, denn SchülerInnen, die ein zweisprachiges Lehrprogramm besuchen, können daraus auch weitere Vorteile daraus ziehen. So hat Duverger (2009: S. 30-60) die Vorteile des zweisprachigen Unterrichts unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert und kommentiert. In den folgenden Zeilen werden einige seiner Befunde kurz zusammengefasst.

Das Lernen einer Fremdsprache vereinfacht Vieles und bringt gleichzeitig Kenntnisse anderer Kulturen mit sich, die kulturellen Vorteile und Wirkungen des IM-Programmes sind sehr wichtig. Duverger schreibt, dass eine Sprache zu lernen den Geist eines Individuums öffne: Die Toleranz gegenüber anderen Kulturen steige ohne die Gefahr, die eigene kulturelle Identität zu verlieren. Ein anderer Faktor betrifft die berufliche Mobilität: Der zweisprachige Unterricht findet normalerweise – jedoch nicht nur – in den Grenzregionen statt, damit die SchülerInnen die Nachbarsprache gut beherrschen und dadurch verbesserte Berufsaussichten haben. Dies ist aber nicht der einzige Grund: Das Erlernen einer L2 ist für die Lernenden nicht nur nützlich, um die Fremdsprache besser zu beherrschen oder um eine kulturelle Aufgeschlossenheit zu erreichen sowie um die berufliche Mobilität zu vereinfachen, sondern das Erlernen einer Sprache bringt auch Vorteile für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten mit sich, denn die geistige Beweglichkeit wird beim Erlernen einer L2 gefördert. Duverger unterscheidet drei Stufen von kognitiven Vorteilen, die aus einem zweisprachigen Unterricht resultieren, sie stehen miteinander in einem Zusammenhang:

- Vorteile im Sinne von vernetztem Denken,
- Vorteile im Bereich der methodologischen Ansätze,
- Vorteile im Sinne von „constructions conceptuelles“.

Die Auflistung der Vor- und Nachteile eines bilingualen Unterrichts könnte noch verlängert werden .

Ob die Immersion wirklich die effizienteste Methode der schulischen Aneignung einer Fremdsprache ist, wird die Zukunft zeigen. Zudem darf man nicht vergessen, dass der Erwerb einer Fremdsprache nach der Pubertät in jedem Fall mit sehr viel Arbeit und Mühe verbunden ist (vgl. Elmiger 2010: S. 31). Es zeigt sich bisher überzeugend, dass der bilinguale Unterricht sowohl am Gymnasium als auch auf anderen Schulstufen (wie z. B. im Kindergarten oder in der Grundschule) eine effiziente Methode des Fremdspracher-

werbs ist, auch wenn wahrscheinlich ein möglichst langer Aufenthalt im Gebiet der jeweiligen Fremdsprache die effizienteste Lösung für den Erwerb einer neuen Sprache ist.

Um die Effizienz der Methode des BU als schulische Aneignung einer Fremdsprache zu belegen, wurden mehrere Vorteile von verschiedenen ForscherInnen aufgelistet und kommentiert. Ein gemeinsamer Punkt, der in fast allen Untersuchungen erwähnt wird, ist, dass die SchülerInnen der BIL-Klassen am Ende des zweisprachigen Lehrprogrammes signifikant höhere Sprachkompetenzen besitzen und grundsätzlich höhere rezeptive Fertigkeiten.

Um nicht nur die rezeptiven Fertigkeiten zu verbessern, sondern auch die produktiven, sollte man das zweite in den Vorgaben des Bundes vorgesehene Modell, die Totalimmersion in Form eines Studienjahrs an einer anderssprachigen Gastschule, anbieten, was bislang aber nur wenig praktiziert wird (Näf 2009: S. 7).

### **1.3 Ziele**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Überblick über die zweisprachige Matura in der Schweiz im Allgemeinen und die Beschreibung der einzigen Tessiner Schule, die ein solches Lehrprogramm anbietet, zu verschaffen und – durch eine Analyse der mündlichen Maturaprüfung 2011 an der SCC von Bellinzona – das erreichbare Niveau in den produktiven Fertigkeiten, welche die SchülerInnen, die mit dieser spezieller Unterrichtsmethode konfrontiert waren, zu messen und interpretieren.

### **1.4 Hypothesen**

Diese Untersuchung soll insbesondere die Haupthypothese überprüfen, ob die SchülerInnen der SCC, die den Immersionsunterricht besucht haben, zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung im Sachfach Deutsch im Vergleich zu den SchülerInnen der regulären Klassen derselben Schule bessere produktive Fertigkeiten besitzen.

Daraus leiten sich folgende zwei grundlegende Nebenhypothesen ab:

1. MaturandInnen erreichen am Ende des zweijährigen bilingualen Lehrprogramms I-D deutlich höhere Resultate in kommunikativen Kompetenzen im Vergleich zu ihren KameradInnen, die die REG-Klasse an der SCC besuchen. Die BIL-SchülerInnen sind in allen Fertigkeiten den REG-SchülerInnen überlegen.

2. Im Vergleich zu den KameradInnen der REG-Klasse verfügen die MaturandInnen, die ein Immersionsprogramm besucht haben, über einen breiteren, elaborierteren Wortschatz und sie sind in der Lage, sich in einer Diskussion korrekter, flüssiger und kohärenter ausdrücken zu können.

### **1.5 Eingrenzung des Themas**

Da es sich nicht um eine Longitudinalstudie handelt, soll mit dieser Studie nicht die Verbesserungen der BIL-SchülerInnen in der mündlichen Kommunikation analysiert werden, sondern vielmehr das erreichbare Niveau, das sie am Ende des zweisprachigen Programmes erreichen können und die offensichtlichen Unterschiede in der produktiven Fertigkeit Sprechen, die zwischen einer BIL- und einer REG-Klasse entstehen.

In dieser Arbeit wird der Immersionsunterricht im Tessin nur aus der Sicht der Lernenden analysiert, die Sichtweisen der Eltern, der Schulleitung, der Lehrpersonen sowie der Schulbehörde werden nicht berücksichtigt. Das heisst genauer, dass ausschliesslich die an der Untersuchung beteiligten SchülerInnen der vierten BIL- bzw. REG-Klasse (also die MaturandInnen) der SCC von Bellinzona befragt werden.

Im Rahmen der Sprachstandsmessungen werden nur die allgemeinen Kompetenzen beim Sprechen gemessen. Die Fertigkeiten Hörverstehen, Schreiben und Lesen werden nicht erhoben.

Die Ergebnisse dieser Analyse sind nur im Rahmen der gemachten Untersuchung gültig, man kann sie deshalb nicht für andere Kontexte generalisieren und sie gelten nur für diesen spezifischen Untersuchungskontext.



## 2 Vorgehensweise

Die Idee zu dieser Arbeit ist im Frühlingssemester 2011 entstanden, als ich das Seminar *Zweisprachigkeit durch Immersion – Erwartungen, Fakten, Perspektiven* – gehalten von Prof. Anton Näf – an der Universität von Neuchâtel besucht habe. Der zweisprachige Unterricht am Gymnasium und in anderen Schulstufen hatte zwar mein Interesse noch früher geweckt, aber es war Ende Februar 2011, als ich mich mit dieser Unterrichtsform zum ersten Mal intensiv auseinandergesetzt habe.

Als Prof. Näf während einer Sitzung des Seminars seine Studie<sup>4</sup> über die zweisprachige Maturität in der Schweiz vorgestellt hat, bemerkte ich, dass in seinen Befunden die zweisprachige Matura im Tessin gar nicht vorkam. Doch im Tessin gibt es eine höhere Schule, die eine zweisprachige Matura anbietet, nämlich die bereits erwähnte SCC. - Ich habe sie selber besucht, und arbeitete dort sogar von März bis Juni 2011 als stellvertretende Deutschlehrerin.

Nach einer Besprechung mit Professor Näf und seiner Assistentin Eva Wiedenkeller ist das Thema der hier präsentierten Fallstudie entstanden. Für den theoretischen Teil war klar, dass eine Beschreibung des zweisprachigen Lehrprogramms der SCC vorgenommen werden sollte, um nicht zuletzt auch den Grund zu verstehen, warum diese Maturitätsschule nicht auf der Liste der anerkannten Gymnasien, die einen zweisprachigen Lehrgang anbieten, erscheint. Hingegen war es für den empirischen Teil nicht sofort klar, was genau untersucht werden sollte. Dass ich einen Vergleich zwischen den REG- und den BIL-SchülerInnen machen wollte, lag auf der Hand; aber was genau? Dank der Artikel, die wir während den Seminarsitzungen behandelt und diskutiert haben, habe ich gesehen, dass die Analyse der rezeptiven Fertigkeiten der BIL-SchülerInnen (immer im Vergleich mit einer REG-Kontrollklasse) in der Forschung grosse Beachtung erhalten hatte. Es entstand somit die Idee, die produktiven Fertigkeiten beim Sprechen einer BIL- und einer REG-Klasse an der SCC von Bellinzona zu messen.

Ich habe zuerst einen Brief (S. Anhang I) an die Direktion der SCC geschrieben, in dem ich mein Projekt vorgestellt habe, um die Genehmigung einzuholen, die mündlichen Matura-Prüfungen im Fach Deutsch von zwei Klassen aufnehmen zu dürfen. Die Direktion der Schule war damit sofort einverstanden und wartete gespannt auf die Resultate meiner Untersuchung. Da es sich um eine offizielle Prüfung handelt, hatte der Direktor Gia-

---

<sup>4</sup> Elmiger, D. / Näf, A. u.a. (2010). Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz. Bern: h.e.p.

como Zanini den Chef des *Ufficio insegnamento medio superiore* (UIMS), Daniele Sartori, um Erlaubnis für die Aufnahme der mündlichen Maturaprüfungen fragen müssen.

Nachdem Herr Sartori sein Einverständnis gegeben hatte, habe ich angefangen, das Material für die Untersuchung vorzubereiten. Zuerst habe ich für die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen trainiert, wozu ich die Referenzbeispiele aus dem Buch *Mündlich* (2008) verwendet habe. Diese Beispiele haben für mich als Training im Vorfeld der Bewertungen gedient. Da die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen der SchülerInnen zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung stattfinden sollte, muss man das Bewertungsraster sehr gut kennen, um damit umgehen zu können. Ich hatte das Glück, dass Professor Näfs Assistentin, Eva Wiedenkeller, seit einigen Jahren zur Gruppe der Deutschexperten der SCC gehört, es war also optimal, dass sie mich bei der Auswertung der mündlichen Kompetenzen beraten konnte, da sie sich mit solchen Aufgaben schon intensiv auseinandergesetzt hatte und weil sie mein Projekt schon kannte. Aus diesem Grund hat sie mit Michael Langner, dem Deutsch-Experte der SCC, gesprochen und gefragt, ob sie die zuständige Expertin bei meinen zwei für das Experiment ausgewählten Klassen sein könnte. Langner hat die Erlaubnis gegeben, was für meine Untersuchung eine gute Nachricht war, denn mit zwei verschiedenen Bewertenden hat man die Möglichkeit, die Subjektivität der Einstufungen abzuschwächen (sie auf null zu reduzieren, ist praktisch unmöglich, da es sich bei der Beurteilungen der mündlichen Kompetenzen – wie auch in anderen Kontexten – immer um Einstufungen handelt, die vom Bewertenden abhängen).

In einem nächsten Schritt habe ich einen Fragebogen für die am Experiment beteiligten SchülerInnen vorbereitet, der über möglichst viele relevante Informationen (wie Alter, Herkunft, die in der Familie gesprochenen Sprachen, die persönliche Sprachbiografie, die Kontakte mit der deutschen Sprache usw.) ergeben sollte (s. Anhang V). Ich habe auch einige Fragen vorbereitet, welche die ProbandInnen nach der mündlichen Prüfung beantworten mussten. Hier ging es um allgemeine und spezifische Fragen zu den Inhalten der behandelten Aufgaben und zu ihren Gefühlen während der Prüfung (s. Anhang VI). Eine Woche vor der mündlichen Prüfung haben die ProbandInnen den Fragebogen ausgefüllt und ein Blatt unterschrieben, das mir die Bewilligung erteilte, die mündliche Maturaprüfung für wissenschaftliche Zwecke auszuwerten. So war alles also für die Tonbandaufnahme der Prüfungen und die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen bereit.

Mitte Juni 2011 fanden dann die mündlichen Prüfungen statt. Eine Woche danach habe ich meine Bewertungen mit denjenigen von Eva Wiedenkeller verglichen und die kommunikativen Kompetenzen der SchülerInnen, so Interaktion, Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit und Kohärenz, definitiv eingestuft. Nachdem diese Aufgabe erledigt war, habe ich die Antworten des Fragebogens ausgewertet und die ProbandInnen beschrieben. Danach wurde die Aufnahme des ersten Teils der Prüfung von jeweils drei Gruppen pro Klasse (die mündliche Prüfung erfolgt an der SCC in Gruppen, s. Kap. 5.4.1) transkribiert und analysiert.

Die feinere Analyse der transkribierten Gespräche beschränkte sich auf vier kommunikative Kompetenzen: Spektrum, Flüssigkeit, Korrektheit und Kohärenz. Für jede kommunikative Kompetenz wurde nur ein Aspekt ausgewählt. Nach der Lektüre der transkribierten Gespräche habe ich mich jeweils für diejenigen Aspekte entschieden, die besonders auffielen. Zum Beispiel habe ich die Korrektheit die Verbstellung unter die Lupe genommen. Im Weiteren habe ich für die Analyse des Spektrums die Unterschiede im Wortschatz, die zwischen den BIL- und den REG-SchülerInnen bestehen, analysiert; dafür habe ich zwei unterschiedliche Programme benutzt: Zuerst *antconc 3.2.4*, das auch die Anzahl und die Art der Types und Tokens zählt und danach habe ich mit dem *Wortschatzportal Uni-Leipzig* gearbeitet, um die Häufigkeitsklasse der verwendeten Wörter zu bestimmen.

Schliesslich habe ich die Befunde erfasst und meine Überlegungen über eine mögliche Vertiefung dieser Arbeit sowie Hypothesen vorgestellt.

### 3 Theoretischer Teil

In diesem Teil wird die Geschichte der zweisprachigen Matura im Tessin vorgestellt mit einer Einführung über die Implementierung und deren Reglementierung in der Schweiz gegeben. vorgestellt.

In den letzten Jahren ist die IM erneut aktuell geworden, obschon dieser spezielle Ausbildungsgang eigentlich ein altes Phänomen ist, denn an den Schweizer Universitäten (aber auch in anderen Ländern) existiert die IM seit Jahrzehnten. Alle StudentInnen, welche nach dem Gymnasium in einem anderen Sprachgebiet studieren als in demjenigen, in dem sie die primäre und sekundäre Ausbildung gemacht haben, kennen dieses Phänomen sehr gut.

Ein Tessiner Gymnasiast, der in Zürich Agronomie studieren möchte, schreibt sich an der Eidgenössisch Technischen Hochschule (ETH) in Zürich ein und besucht dort Vorlesungen, Kurse und Seminare in Deutsch und schreibt Seminararbeiten und Prüfungen in dieser Sprache. Das Gleiche gilt für einen Zürcher Gymnasiasten, der an der Faculté des Hautes Etudes Commerciales de l'Université de Lausanne (HEC) in Lausanne studieren möchte: Um einen Bachelor und Master zu erlangen, muss er sich in der französischen Sprache gut auskennen. Zudem ist heute die Vielfalt der Auswahl noch grösser geworden, da viele Studiengänge Kurse und Seminare in Englisch anbieten. Für Studierende, welche diesen Weg einschlagen, sind die ersten Monate an der Universität keine einfache Aufgabe, sie bedeuten einen Sprung ins kalte Wasser. Sie arbeiten im Vergleich zu den SchulkameradInnen meist das Doppelte, sind oft auf das Wörterbuch angewiesen, müssen Sachbegriffe nachschlagen und verinnerlichen. Auch das Notizenmachen in einer Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, stellt eine grosse Herausforderung dar. Das Positive daran ist, dass nach nur ein paar Semestern diese am Anfang schier unmöglich scheinende Aufgabe zu einer alltäglichen Aktivität wird. Das Wasser dieses *Sprachbads*, welches am Anfang sehr kalt war, wird Schritt für Schritt, Semester um Semester, wärmer. Dank der Notwendigkeit, die deutsche bzw. die französische oder sogar die englische Sprache zu verstehen, geben sich die Studierenden Mühe mit dem Ziel, sich in dieser Sprache gut auszukennen. Mit dem zweisprachigen Lehrgang am Gymnasium darf man folgern, dass dieser anstrengende Prozess vorverlegt wird und die SchülerInnen, die davon profitieren, dann bei ihrem zukünftigen Studium im Vorteil sind.

### 3.1 Die Geschichte der zweisprachigen Maturität in der Schweiz

Die IM-Programme haben ihre Wurzeln im frankophonen Kanada. „[E]s waren englischsprachige Eltern in St. Lambert, einem kleinen Vorort von Montreal, die sich anfangs der sechziger Jahre Gedanken über die sprachliche Zukunft ihrer Kinder machten“ (Endt 1996). Die IM-Programme waren in diesen Jahren eine interessante Neuerung der Fremdsprachendidaktik. Das kanadische Programm bot den regulären Schulunterricht ganz oder zum Teil in einer Fremdsprache an; am Anfang wurde in diesem Gebiet nur Französisch angeboten (Genesee 1996). Die Idee eines zweisprachigen Unterrichts hatte ihren Ursprung bei den Eltern der SchülerInnen. Die Bedeutung der französischen Sprache in Quebec wuchs und die sprachliche Barriere zwischen den Anglophonen und den Frankophonen wurde grösser. Die Eltern machten sich Sorgen über die Tatsache, dass Kinder aus zwei unterschiedlichen, aber benachbarten ethnischen Gruppen nicht miteinander kommunizieren konnten (Endt 1996). So entstand ein neues Lehrmodell: Fremdsprachen wurden von Unterrichtsfächern zu Arbeitssprachen. Dank der positiven Bilanz des kanadischen Experiments fingen nach einigen Jahren auch einige europäischen Schulen mit solchen IM-Programmen an.

In der Schweiz waren die Pioniere des IU das *Lycée des Creusets* in Sitten und das *Liceo artistico* in Zürich. Beide Gymnasien haben schon vor 1995 (dem Jahr, in dem die zweisprachige Maturität durch ein Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission anerkannt wurde) einige experimentelle Probeläufe durchgeführt (Elmiger 2008: S. 5). In den Privatschulen ist diese Innovation früher und viel zügiger eingesetzt worden, weil diese Schulen im Vergleich zu den öffentlichen Schulen eine grössere Handlungsfreiheit haben (Elmiger u.a. 2010: S.19). Der gymnasiale IU begann in den Privatschulen Mitte der neunziger Jahre, aber auf dem Maturitätsausweis der SchülerInnen, die dieses Lehrprogramm absolviert hatten, gab es noch keinen Vermerk *mention bilingue*; darauf musste man bis zum Frühjahr 1996 warten. Die von den Privatschulen durchgeführten schulinternen Maturitäten sind in der Schweiz nicht öffentlich anerkannt. Aus diesem Grund werden viele Absolventen dieser Schulen an die von der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) organisierten eidgenössischen Maturitätsprüfungen geschickt. Als die Privatschulen um Erlaubnis fragten, einen Teil der Maturitätsprüfungen in einer IM-Sprache durchführen zu dürfen, hat die SMK eine Arbeitsgruppe eingesetzt, um dies zu ermöglichen. Sehr schnell hat die SMK ein entsprechendes Reglement erlassen und bereits ab Anfang 1995 wurde die Neuerung in Kraft gesetzt: In dieser ersten Phase war es möglich, die Maturitätsprüfungen in einer Landessprache, welche nicht die Muttersprache

war, zu absolvieren. Die immersiv zu prüfenden Fächer waren auf Geographie, Geschichte und Biologie beschränkt. Im Frühjahr 1996 durften dank diesem Reglement die ersten Absolventen – einige SchülerInnen einer Privatschule – einen eidgenössischen Maturitätsausweis mit dem Vermerk *mention bilingue* entgegennehmen (Elmiger u.a. 2010: S. 20). So begannen sich langsam auch die öffentlichen Gymnasien dafür zu interessieren, insbesondere jene in den zweisprachigen Kantonen, welche anfangen, sich für die Möglichkeit einzusetzen, eine zweisprachige Matura anbieten zu können.

In der Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung von 1998 (teilrevidiert 2002) wurde dann die zweisprachige «eidgenössische» Maturität endgültig reglementarisch verankert [und zwar auch für die öffentlichen Schulen] und auf weitere Unterrichtsfächer ausgedehnt. Gleichzeitig wurde auch das Englische als Immersionssprache zugelassen. (Elmiger u. a. 2010: S. 20).

Es gibt seit dem 1. Januar 2013 ein neues Reglement für die zweisprachige Matura in der Schweiz (s. Kap. 4.1.1 und Anhang II).

Das Wichtigste in Kürze: Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Reglementierung der zweisprachigen Maturität in der Schweiz:

<b>1994-95</b>	MAR-Entwurf mit einem Artikel (18) zur „Zweisprachigen Maturität“: <i>Die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität kann ebenfalls anerkannt werden.</i>
<b>1996</b>	Erste Prüfungen nach dieser Formel – <i>mention bilingue</i> .
<b>1997</b>	Die SMK erarbeitet einen Kriterienkatalog für die Anerkennung der kantonalen zweisprachigen Maturitäten.
<b>1998</b>	In der Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung wurde die zweisprachige eidgenössische Maturität endgültig verankert und auf weitere Unterrichtsfächer ausgedehnt.
<b>2012</b>	Neues Reglement der SMK zur zweisprachigen Maturität (ab 1.1.2013 in Kraft).

Tab.1: Chronologie der Anerkennung der zweisprachigen Matura

An den Schweizer Gymnasien werden die Sprachen sehr stark gewichtet. Auf der Gymnasialstufe muss gemäss den Auflagen des MAR 1995<sup>5</sup> der Bereich der Sprachen 30-40% der gesamten Unterrichtszeit umfassen. Diese „Sprachlastigkeit“ der gymnasialen Ausbildung wird häufig kritisiert.

<sup>5</sup> Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar / 15. Februar 1995.

Art. 11 Anteile der verschiedenen Lern- und Wahlbereiche

Die gesamte Unterrichtszeit für die in Artikel 9 aufgeführten Fächer muss folgende Anteile umfassen:

- a. Grundlagenfächer und obligatorische Fächer:
  - 1. Sprachen  
(Erstsprache, zweite und dritte Sprache) 30–40%
  - 2. Mathematik und Naturwissenschaften  
(Biologie, Chemie und Physik) 25–35%
  - 3. Geistes- und Sozialwissenschaften  
(Geschichte, Geografie, Einführung in Wirtschaft  
und Recht sowie allenfalls Philosophie) 10–20%
  - 4. Kunst  
(Bildnerisches Gestalten und/ oder Musik) 5–10%

---

Tab. 2: MAR 1995: Anteile der verschiedenen Bereiche der Pflicht- und Wahlfächer

Die GymnasiastInnen müssen als erste Fremdsprache eine Landessprache wählen (es handelt sich um eine Vorschrift, die sowohl in der MAV 1968 als auch im MAR 1995 vorgesehen ist), als zweite Fremdsprache können die Lernenden laut Reglement zwischen einer dritten Landessprache, Englisch, Spanisch oder einer alten Sprache (Latein oder Griechisch) auswählen. Jeder Gymnasiast soll entsprechend den Empfehlungen des Europarats mindestens eine Nachbarsprache (*langue du voisin*) und eine internationale Verkehrssprache (*langue de grande diffusion*), wie z. B. Englisch, erwerben (Elmiger u.a. 2010: S. 16-17). Da die Schweiz ein mehrsprachiges Land ist, war das primäre Ziel der Implementierung eines zweisprachigen Ausbildungsgangs am Gymnasium die Beherrschung einer zweiten Landessprache, um die Kommunikation zwischen den verschiedenen Kantonen zu fördern. Aus dem Wortlaut von Art. 17 der Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung von 1998 (teilrevidiert 2002) wird nämlich deutlich ersichtlich, dass der Gesetzgeber durch diese Reglementierung das Erlernen der Landessprachen privilegieren wollte:

Die zweite Sprache kann unter den schweizerischen Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch gewählt werden. Das Staatssekretariat kann Englisch zur Wahl zulassen.

In der Tat sind aber die Landessprachen nicht die am häufigsten ausgewählten IM-Sprachen. Vor allem in den deutschsprachigen Kantonen wird am häufigsten Englisch gewählt. In der folgenden Tabelle kann man die aktuelle Situation (Stand: Anfang 2007; Daten aus dem Fragebogen der Longitudinalstudie Elmiger/Näf 2008) beobachten:

	D	F	BIL	Total
Deutsch	2	17	5	24
Englisch	36	5	0	41
Französisch	6	0	6	12
Italienisch	2	0	0	2
Rätoromanisch	2	0	0	2
Total	48	22	11	81

Tab. 3: IM-Sprache in den zweisprachigen Lehrgängen an den schweizerischen Gymnasien

Tabelle 3 zeigt, wie viele Deutschschweizer Gymnasien (D), Westschweizer Gymnasien (F) und zweisprachige Gymnasien (BIL) welche IM-Sprache (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch) ausgewählt haben.

Näf und Elmiger haben in ihrer Studie insgesamt 70 Gymnasien ausgewertet. In dieser Tabelle sind jedoch total 81 angezeigt. Das ist darauf zurückzuführen, dass gewisse Gymnasien, welche zweisprachige Lehrprogramme haben, Lehrgänge mit zwei unterschiedlichen Fremdsprachen anbieten. Die meisten Schweizer Gymnasien bieten aber einen Ausbildungsgang mit nur einer einzigen Immersionssprache (59 von 70 Schulen) an, wobei Englisch mit einem prozentualen Anteil von 80 (in 36 der 43 untersuchten Gymnasien) die häufigste IM-Sprache ist (Elmiger 2008: S. 14 und 26).

Die zweisprachige Maturität ist aus ihren experimentellen Anfängen herausgewachsen. Heute gehört sie in mehr als der Hälfte aller Schweizer Gymnasien zum festen Angebot (gegenwärtig 99 Gymnasien, vgl. Näf 2012: S. 13). So hat sich erwiesen, dass es sich bei dieser Innovation nicht bloss um eine Modeerscheinung handelt (Elmiger u.a. 2010: S. 30).

### 3.1.1 Die Vorgaben des Bundes

Auch wenn in der Schweiz die Schulhoheit bei den Kantonen liegt, unterstehen die öffentlichen Gymnasien dem MAR, wobei die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) – eine politische Behörde, welche aus den 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren besteht – die Aufgabe hat, die Ausbildungsarbeit auf nationaler Ebene zu koordinieren (Elmiger u.a. 2010: S. 19-20). Der Bund erkennt eine zweisprachige Maturität, die von einem Kanton erteilt wird, unter gewisse Bedingungen an. Die Schulen, die ihren SchülerInnen ein zweisprachiges Lehrprogramm anbieten



ten wollen, müssen sich demnach an bestimmte Regeln halten. Verantwortlich für die Anerkennung kantonaler Maturitätsausweise ist die SMK. Es handelt sich dabei um eine Gruppe von ExpertInnen, die sich im Auftrag des Bundes und der Kantone mit Fragen der gymnasialen Maturität und der Maturitätsanerkennung befasst. Die SMK ist in der Verwaltungsvereinbarung verankert, die am 16. Januar/15. Februar 1995 zwischen dem Bundesrat und der EDK beschlossen wurde (vgl: <http://www.sbf.admin.ch/> [31.07.2012]).

#### Art. 18

Die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität kann ebenfalls anerkannt werden

Der Artikel 18 des MAR 1995, der als Grundlage für die Einführung der zweisprachigen Maturität an den öffentlichen Gymnasien gilt, wurde von der SMK erarbeitet. Es entstand im Jahr 1997 ein Katalog, der die Kriterien für eine offizielle Anerkennung auflistete. Im Kriterienkatalog sind drei Varianten von immersiven Programmen vorgesehen (Elmiger u. a. 2010: S. 21):

1. Teilweiser IU an der Heimschule (**B1**),
2. Vollständiger IU durch den Besuch eines anderssprachigen Gymnasiums (**B2**),
3. IU durch einen Sprachaufenthalt in einer anderen Sprachregion (**B3**).

Gemäss den Vorgaben des Bundes gelten folgende Richtlinien (hier zusammengefasst): Die IM-Sprache ist eine Landessprache oder Englisch, es müssen mindestens 600 Lektionen, aber maximal die Hälfte der gesamten gymnasialen Stundendotation dafür verwendet werden (Näf/Elmiger 2009); für den teilweisen IU müssen mindestens zwei mit Maturitätsnoten versehene Fächer in der betreffenden Sprache unterrichtet und bewertet werden und mindestens eines davon muss aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften stammen. Was den vollständigen IU betrifft, so muss dagegen der Sprachaufenthalt in einer anderen Sprachregion mindestens ein Jahr betragen, und auch für dieses Programm werden mindestens zwei Maturitätsfächer (eines davon hat dem Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften anzugehören) in der betreffenden Sprache geprüft, mit Note im Maturazeugnis.

Was die Maturitätsprüfungen eines zweisprachigen Lehrprogramms betrifft, werden die – für die Privatschulen gültigen – Bestimmungen in der *Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung (1998, geändert 2002)* festgehalten. Die Einzelheiten der Prüfungen sind in Artikel 17 genauer geregelt, ein Beispiel dafür ist der erste Punkt, der wie folgt lautet (Elmiger 2008: S. 17):

1. Die Kandidaten und Kandidatinnen können ein Zeugnis mit dem Vermerk „Zweisprachige Matur“ erwerben, wenn sie die Prüfungen in drei Fächern in einer zweiten Sprache ablegen.

Es handelt sich hierbei aber nur um Minimalanforderungen; das Reglement lässt den Kantonen und Schulen generell viel Freiheit. Viele Kantone haben weitergehende Richtlinien erlassen: Zwar haben einige Kantone keine besonderen internen Regelungen über die zweisprachige Maturität erlassen, doch die grossen, wie Zürich, Bern, Aargau, Waadt, Freiburg oder Genf, haben spezifische Reglemente verfasst (Vgl. Elmiger 2008: S. 18). Die Kriterien der SMK von 1997 sind unterdessen überarbeitet worden. Am 1. Januar 2013 tritt ein neues Reglement in Kraft, dessen vier wichtigste Neuerungen folgende sind (Vgl. Näf 2012: S. 14):

- 1.) Da von den bisherigen drei Modellen nur der Immersionsunterricht an der Heimschule und ein Schuljahr an einer anderssprachigen Gastschule wirklich genutzt wurden, hat die SMK entschieden, nur zwei, statt wie bisher drei, Immersionsmodelle anzuerkennen. Die zwei Modelle mit immersiven Ausbildungsgängen, die anerkannt werden, sind:
  - A: Schwerpunkt „Teilweiser Immersionsunterricht an der Heimschule“,
  - B: Schwerpunkt „Vollständiger Immersionsunterricht an einer Gastschule“.
- 2.) Die Anzahl der mindestens zu unterrichtenden Fächer wird erhöht: Statt zwei sind es nun drei. Die SchülerInnen müssen also in mindestens drei mit Maturitätsnoten versehenen Schulfächern in der gewählten IM-Sprache Unterricht erhalten. Diese neue Forderung ist eigentlich bereits heute an den meisten Gymnasien gängige Praxis.
- 3.) Eine Erhöhung der Minimalzahl der immersiv unterrichteten Fächer gehört auch zu den wichtigsten Änderungen des neuen Reglements. Die Anzahl der immersiven Lektionen ist von Gymnasium zu Gymnasium sehr unterschiedlich: Während einige wenige Schule die bisherige Minimalzahl von 600 Unterrichtsstunden nur knapp erreichen, überschreiten andere dieses Soll um das Doppelte. Da der Durchschnitt gegenwärtig ungefähr bei 1000 Lektionen liegt, hat die SMK entschieden, die Gesamtstundenzahl auf 800 Lektionen zu erhöhen.

- 4.) Die vierte wichtige Neuerung betrifft die Maturaarbeit. Die benotete Maturaarbeit, die in der IM-Sprache geschrieben wird, kann als Fach gezählt und mit maximal 100 Lektionen beim Stundenkalkül angerechnet werden. Mit einer solchen Entscheidung will die SMK die grosse Zusatzanstrengung der Gymnasien, die dies bereits praktizieren, honorieren, und nicht zuletzt will sie auch die produktiven Fertigkeiten beim Schreiben der BIL-SchülerInnen fördern, weil aus den bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen hervorgeht, dass der Immersionsunterricht in erster Linie die rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen fördert.

Da diese Neuerungen noch nicht in Kraft sind, werde ich mich für die vorliegende Arbeit auf das Reglement der SMK vom 1998 stützen.

### **3.1.2 Aktuelle Situation der schweizerischen Ausbildungsgänge**

Dank dem Forschungsprojekt<sup>6</sup> von Anton Näf und Daniel Elmiger (2008) verfügen wir heute über eine ausführliche Übersicht über die zweisprachige Maturität in der Schweiz und über deren unterschiedliche Lehrgänge. Die Untersuchung besteht aus zwei Teilen, denn Näf und Elmiger haben die zweisprachige Maturität in der Schweiz sowohl aus einer Makro- als auch aus einer Mikroperspektive analysiert. Einerseits haben sie 70<sup>7</sup> (von ca. 180) öffentlich anerkannte schweizerische Gymnasien, die im Jahr 2008 einen zweisprachigen Lehrgang angeboten haben, mit Hilfe einer Fragebogenaktion und einer Analyse von Dokumenten, wie z. B. der gesetzlichen Grundlagen, der schulinternen Reglemente, der gewählten Immersionssprache, der beteiligten Sachfächer, der Qualifikation der Lehrpersonen usw., untersucht. Andererseits legten sie eine dreijährige Longitudinalstudie (2005-2008) zur Entwicklung der Sprachkompetenzen vor (Leimer 2009: S 15), in welcher sie zwei Westschweizer Gymnasien unter die Lupe genommen haben. Es handelt sich hierbei um eine Sprachstandsmessung, deren Ergebnisse seit Anfang 2009 auf der Homepage des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) konsultierbar sind. Während dieses dreijährigen Projekts haben Näf und Elmiger den Unterricht in mehreren Fächern beobachtet und aufgenommen, Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt sowie von den

---

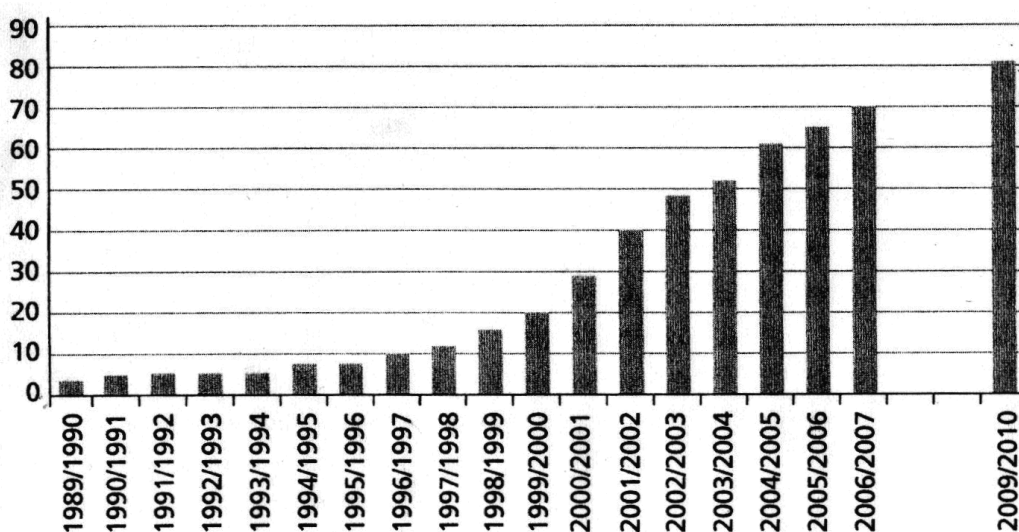
<sup>6</sup> Dieses Projekt ist Teil des Nationalen Forschungsprogramms 56 des Schweizerischen Nationalfonds.

<sup>7</sup> Der Fragebogen wurde an 71 Schulen geschickt, nur eine Schule hat nicht teilgenommen (Elmiger: 2008, S. 14).

SchülerInnen Fragebogen ausfüllen lassen. Um ein möglichst wirklichkeitstretues und aussagekräftiges Gesamtbild darüber zu erhalten, ist diese Untersuchung selbstverständlich immer im Vergleich zu monolingualen Kontrollklassen durchgeführt worden.

Um auch hier einen Überblick über die aktuelle Situation der zweisprachigen Ausbildungsgänge in der Schweiz zu verschaffen, werden einige Befunde und Daten der Untersuchung von Näf und Elmiger (2008) zusammengefasst.

In der Schweiz bieten 82 von 164 Gymnasien (Stand 2009) bzw. 99 (Stand 2012), d. h. weit mehr als die Hälfte, eine zweisprachige Matura an.



Tab. 4: Anzahl der Gymnasien, die einen zweisprachigen Ausbildungsgang anbieten, kumuliert pro Jahr (zu den Jahren 2007/2008 und 2008/2009 liegen keine Zahlen vor). (Quelle: Elmiger u.a.: 2010, S. 33)

Ausserdem gibt es auch Projekte für Berufsschulen und an Kindergärten (so in den zwei- / dreisprachigen Kantonen Wallis, Graubünden, Jura und Bern). Wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt worden ist, existieren unterschiedliche Modelle des IU. Normalerweise unterscheiden sich die verschiedenen IM-Programme bezüglich folgender Kriterien: Der IM-Sprache, der Dauer, der Art des IU (an der Heimschule oder in einer Gast-schule im Zielsprachgebiet) und der immersiv unterrichteten Sachfächer. Auch wenn man keine genaueren Zahlen besitzt, kann man annehmen, dass die praktizierte Variante in der Schweiz dem Modell der späten Teil-IM entspricht, unter anderem auch, weil solche Lehrgänge fast nur von den Schulen der Sekundarstufe II angeboten werden. Die am häufigsten gewählten Fremdsprachen sind in der Westschweiz eher die Landessprache Deutsch und in der Deutschschweiz die internationale Verkehrssprache Englisch, was einen gewissen Widerspruch zur ursprünglichen Absicht darstellt (vgl. Kap. 4.1). Ge-

schichte ist das am häufigsten gewählte Fach, das zweite ist Mathematik. Bei den Modellen des teilimmersiven Unterrichts hat der Lehrgang im Durchschnitt eine Dauer von drei bis vier Jahren, während die Immersion in den Schulen, die einen Sprachaufenthalt im anderssprachigen Gebiet anbieten, ein (Schul)jahr dauert. Bei der Anzahl immersiv unterrichteter Lektionen gibt es von Gymnasium zu Gymnasium grosse Unterschiede. Die meisten Schulen unterrichten zwischen 600-1'400 Lektionen immersiv. Im zweitletzten Gymnasialjahr ist der Anteil des immersiven Unterrichts am höchsten: Im Durchschnitt 8,2 Lektionen pro Woche. Die Werte für die anderen Schuljahre liegen leicht darunter. Wenn man zusätzlich den Unterricht der IM-Sprache dazu zählt, kann man sagen, dass die SchülerInnen ungefähr während einem Drittel ihrer Unterrichtszeit in der IM-Sprache unterrichtet werden.

Heutzutage absolvieren ca. 10 % aller Schweizer Gymnasiasten eine zweisprachige Maturität (Stand 2007). Seit 1995, dem Jahr, in dem die IM-Programme auf der Sekundarstufe II vom Maturitäts-Anerkennungsreglement anerkannt wurden, ist die Anzahl der SchülerInnen, die sich für einen solchen Lehrgang entscheiden, insgesamt sehr stark angestiegen.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Anzahl ImmersionsschülerInnen	608	826	962	1174	1542	1700	2057
Zunahme gegenüber Vorjahr		+ 36 %	+ 16 %	+ 22 %	+ 31 %	+ 10 %	+ 21 %

Tab.5: Entwicklung der Anzahl der ImmersionsschülerInnen (absolut und in Prozent gegenüber dem Vorjahr). (Quelle: Elmiger 2008: S. 38.)

Es gibt zwar immer mehr SchülerInnen, die eine zweisprachige Matura absolvieren, wahrscheinlich wird in den nächsten Jahren ihr Anteil jedoch nicht mehr so stark ansteigen; ein gewisser Plafond dürfte somit erreicht worden sein (Elmiger u.a 2010: S. 32-35).

### 3.2 Die zweisprachige Maturität im Kanton Tessin

In mittlerweile 19 von 26 Kantonen (Stand 2012) gibt es Gymnasien, die einen zweisprachigen Lehrgang anbieten. „Neben den kleineren Kantonen Appenzell (AI und AR), Unterwalden, Uri und Glarus gehören der mittelgrosse Kanton Solothurn [ab dem 2012 jedoch nicht mehr] und das Tessin zu den Kantonen ohne zweisprachige Matura“ (Elmiger u.a. 2010: S.33, Fussnote 4). Aber wie aus dem nächsten Kapitel ersichtlich, bietet

eine einzige Tessiner höhere Schule, nämlich die SCC von Bellinzona, dennoch ein solches Lehrprogramm an. Wie lässt sich diese Tatsache erklären? Der Grund dafür kann nur darin liegen, dass die zweisprachige Maturität dieser Schule bis jetzt noch nicht von der SMK anerkannt worden ist, weil sie die Minimalanforderungen nicht erfüllt. Eine andere Möglichkeit wäre, da sie eine besondere Schule der Sekundarstufe II<sup>8</sup> ist und deshalb nicht als Gymnasium bezeichnet wird, wird die Schule von den Verordnungen nicht berücksichtigt. In der folgenden Tabelle ist der Kriterienkatalog (mit den Minimalbedingungen) für die zweite Variante der immersiven Programme, des *teilweisen Immersionsunterrichts*, zusammengefasst (Elmiger 2008: S.16-17). In der rechten Spalte kann man – mit einem Sichtvermerk (✓) – sehen, welche von diesen Bedingungen von der SCC erfüllt sind.

		SCC
<b>Maturitätsnoten</b>	Unterricht der IM-Sprache + zwei weitere Fächer <hr/> = Ablegen der Maturitätsprüfungen von mindestens drei Fächern in einer L2	✓
<b>Stundenzahl</b>	min. 600 Stunden (ohne den Sprachunterricht) max. die Hälfte der gesamten Stundendotation	✗
<b>Fächer</b>	Aus den <u>Grundlagenfächern</u> : - Geschichte - Geographie - Einführung in Wirtschaft und Recht - Biologie - Chemie - Physik  Aus den <u>Ergänzungsfächern</u> : - Geschichte - Geographie - Wirtschaft und Recht - Biologie - Chemie - Physik - Philosophie - Pädagogik/Psychologie	✓
Mindestens ein Fach muss dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften angehören!		✗

Tab. 6: Die Vorgaben des Bundes und die Erfüllung durch die SCC in Bellinzona.

Wie Elmiger in seiner Studie bemerkt, ist es erstaunlich, dass das Fach Mathematik in der folgenden Tabelle nicht aufgeführt wird, obwohl es an den öffentlichen Schweizer

<sup>8</sup> Mit „besondere Schule“ ist hier gemeint, dass sie nicht wie ein Gymnasium geregelt ist, obwohl sie als eine Maturitätsschule der Sekundarstufe II vom Bund anerkannt ist (S. Kap. 3).

Gymnasien (und auch an der SCC) das am zweithäufigsten zweisprachig unterrichtete Fach ist.

	D	F	BIL	Total
Geschichte	38	18	4	60
Mathematik	31	13	5	49
Physik	10	2	0	12
Geografie	8	1	1	10
Wirtschaft und/oder Recht	7	1	2	10
Philosophie	0	6	1	7
Chemie	6	0	0	6
Sport	4	2	0	6
Biologie	5	0	0	5
Bildnerisches Gestalten / Kunst	4	0	1	5
Ergänzungsfach (nicht spezifiziert)	1	0	2	3
Schwerpunktfach (nicht spezifiziert)	2	0	1	3
Maturaarbeit	0	2	0	2
Andere <sup>20</sup>	2	1	2	5

Tab. 7: Immersiv unterrichtete Fächer im Jahr 2007 (Quelle: Elmiger 2008: S. 38.)

Wie aus der Abbildung 6 ersichtlich wird, kann man feststellen, dass das teil-immersive Programm der SCC von Bellinzona die Mehrheit der Minimalbedingungen erfüllt, die im von der SMK erarbeiteten Kriterienkatalog aufgelistet sind. Wie im nächsten Kapitel genauer erklärt wird, werden an dieser Schule aber keine Fächer aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften immersiv unterrichtet.

Um ein klareres Bild über die einzige Schule im Tessin, welche bis heute ein solches Lehrprogramm anbietet, zu vermitteln, soll diese Schule nun genauer vorgestellt und deren teilimmersive Lehrgänge erklärt werden.

Die SCC von Bellinzona ist die einzige Tessiner Schule der Sekundarstufe II, die einen BU anbietet. Es handelt sich um eine Handelsschule, welche die SchülerInnen vier Jahre lang auf die Matura vorbereitet. Die Lerninhalte sind denen des Gymnasiums sehr ähnlich, der Stundenplan ist aber im Vergleich zu diesem ein bisschen anders strukturiert, die Fächer aber weichen nicht sehr stark voneinander ab:

<b>Discipline</b>	<b>I anno</b>	<b>II anno</b>	<b>III anno</b>	<b>IV anno</b>	<b>Esame</b>
italiano	4	4	4	4	S+O
francese	3	2	-	-	
tedesco	3	3	3	3	S+O
inglese	3	3	3	3	S+O
economia aziendale*	4	4	4	6**	S+O
diritto*	-	3	2	-	
economia politica*	-	-	2	-	
geografia*	2	2	2	-	
storia*	2	2	2	-	
progetto interdisciplinare	-	-	-	6	(S)+O
comunicazione	3	2	2	-	
matematica	4	3	3	4	S+O
scienze naturali	3	3	2	2	
educazione fisica	3	3	3	2	
<b>Opzione: scelta fra</b>					
comunicazione, francese, matematica applicata all'economia			2	2	
<b>TOTALE SETTIMANALE</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	
corsi facoltativi***			2	2	
istruzione religiosa	1	1	1	1	
<b>MATURITÀ BILINGUE</b>					
insegnamento bilingue nel secondo biennio in alcune materie					
<b>Legenda</b>					
S: scritto			O: orale		
*: discipline impegnate nel progetto interdisciplinare					
**: corso base di 4 ore settimanali e corso tematico di 2 ore					
***: le materie facoltative sono offerte nel secondo biennio; teatro e coro sono rivolti a tutti gli allievi					

Tab. 8: Stundenplan der SCC (Quelle: www.sccbellinzona.ch [25.06.2012])

Die SCC legt den Schwerpunkt mehr auf die Bereiche Sprachen und Wirtschaft und vermittelt theoretisch-technische Inhalte, während sich das Gymnasium stärker auf die Vermittlung von theoretisch-kulturellen Kenntnissen konzentriert. Die SCC legt grossen Wert auf die Fremdsprachen: In den ersten zwei Studienjahren sind Französisch, Deutsch und Englisch für alle SchülerInnen obligatorisch (was in den Gymnasien des Kantons Tessin keine für alle obligatorische Wahl ist), ab dem dritten Jahr besteht die Möglichkeit, Französisch durch ein anderes Wahlfach (*Comunicazione* oder *Matematica applicata all'economia*) zu ersetzen (s. Stundenplan auf S. 18, „Opzione“).

Nach vier Schuljahren verleiht die SCC ihren SchülerInnen ein sogenanntes *Attestato di maturità commerciale rilasciato dal dipartimento dell'educazione, della cultura e dello*



sport (DECS<sup>9</sup>), welches den Zugang zu allen Fakultäten der Universitäten, ausser Medizin und Pharmazie, ermöglicht.

### 3.2.1 Die Geschichte des zweisprachigen Unterrichts an der SCC

An der SCC von Bellinzona wird schon seit 1996 teilimmersiv unterrichtet. Zuerst hatte man mit einem Italienisch-Französisch (I-F) Programm angefangen, und nach einigen Jahren (ab dem Schuljahr 2005/2006) entschied die Direktion der Schule, zusammen mit den Lehrkräften, auch einen zweiten Lehrgang anzubieten, nämlich eine Teil-IM Italienisch-Deutsch (I-D). Dank der Motivation, der Ausbildung und der sprachlichen Kenntnisse der Lehrpersonen war es möglich, einen teilimmersiven Unterricht durchzuführen. In diesem Unterkapitel wird nun die Geschichte der Implementierung des zweisprachigen Unterrichts an der SCC präsentiert.

Auf der Homepage<sup>10</sup> der SCC wird der zweisprachige Unterricht wie folgt vorgestellt<sup>11</sup> (es handelt sich dabei um allgemeine Informationen, die sowohl für das I-F Programm als auch für das I-D Programm gelten):

*Der zweisprachige Unterricht stellt eine natürliche Entwicklung des Unterrichtens von Sprachen dar, weil er eine aktive Benützung der Sprache ermöglicht.*

*In der zweiten Hälfte des Studiengangs ist den SchülerInnen unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit gegeben, den zweisprachigen Lehrgang I-F oder I-D zu besuchen. In einigen Fächern und für etwa 10 Stunden pro Woche ist die im Unterricht verwendete Sprache Französisch bzw. Deutsch: Die SchülerInnen werden somit in die Lage versetzt, die L2 wirklich zu verwenden, wodurch das Erlernen dieser Sprache zu einer konkreten Notwendigkeit wird. Die L2 ist nicht mehr nur ein Lerngegenstand, sondern ist vor allem Kommunikationsmittel (ein Mittel der Kommunikation und der Öffnung). Der zweisprachige Unterricht bietet die Möglichkeit, die Sprache zu verwenden und sie daher zu vertiefen, die grammatischen Strukturen der L2 zu üben, den Wortschatz zu erweitern, neue Wendungen und Satzstrukturen zu lernen, die unterschiedlichen Textarten zu unterscheiden usw. Das Ziel ist, den Stoff, den man in den vorherigen Schuljahren behandelt hat, durch einen zweisprachigen Unterricht auf authentische Art und Weise zu vertiefen und die Kenntnisse der Sprache zu verbessern.*

#### Die Ziele

*Die unentbehrliche Voraussetzung und das wichtigste aller Ziele, die es zu erlangen gilt, ist das Erreichen der spezifischen inhaltlichen Ziele der immersiv unterrichteten Sachfächer.*

#### **Kenntnisse:**

- *Die Mittel für einen bewussten und richtigen Gebrauch der deutschen bzw. französischen Sprache besitzen.*
- *Über einen breiten und angemessenen Wortschatz verfügen.*

---

<sup>9</sup> Es handelt sich dabei um das Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, also das Departement des Kantons Tessin, das für Erziehung, Kultur und Sport verantwortlich ist.

<sup>10</sup> [www.sccbellinzona.ch](http://www.sccbellinzona.ch) (insegnamento bilingue), S. auch Anhang III.

<sup>11</sup> Freie Übersetzung von Caterina Gianini (-Crotta).

- Die Grundsätze für die Bearbeitung von unterschiedlichen Diskursen und Texten kennen.

#### **Fähigkeiten:**

- Einen möglichst bewussten und korrekten Gebrauch der sprachlichen Mittel entwickeln, sowohl in den rezeptiven als auch in den produktiven Fertigkeiten.
- Den eigenen Wortschatz angemessen und entsprechend dem Thema des Gesprächs und der jeweiligen Umstände verwenden.
- Die Artikulation eines mündlichen oder schriftlichen Diskurses erkennen.
- Unterschiedliche Textsorten verfassen können, wobei besonders auf die Wahl der Argumentation geachtet wird und der Aufbau des Textes geplant werden soll, sowie die sprachlichen Mittel angemessen gewählt werden sollen.

#### **Haltung**

- Die eigene sprachliche Kompetenz evaluieren können und bereit sein, diese zu verbessern.
- Sich der Wichtigkeit eines korrekten und klaren Gebrauchs der Sprache bewusst sein.
- An der Erweiterung des eigenen Wortschatzes durch Lesen und mit Hilfe von spezifischen Hilfsmitteln (Wörterbücher, Lexika) interessiert sein.
- Bereit sein, auf den Diskurs als Mittel zurückzugreifen, um sich verschiedene Aspekte der Realität des Unterrichts als auch des alltäglichen Leben anzueignen.

*Am Ende des teilimmersiven Programms sind folgende sprachlichen Ziele stufenweise zu erreichen:*

- Die SchülerInnen werden in der Lage sein, einem auf Deutsch bzw. auf Französisch erteilten Unterricht zu folgen und aktiv beteiligt sein, indem sie eine angemessene Sprache verwenden, auf geeignete Strategien zurückgreifen, um allfällige Ausdrucksprobleme zu lösen, und sie werden sich so korrekt wie möglich über die Inhalte der verschiedenen Fächer ausdrücken.
- Sie werden in der Lage sein, in deutschsprachigen Texten zu recherchieren, die Ergebnisse mündlich zu präsentieren und darüber zu diskutieren.

### **3.2.1.1 Der zweisprachige Unterricht Italienisch-Französisch**

Seit dem Schuljahr 1997/1998 bietet die SCC – ursprünglich als Pilotprojekt entstanden – den teilimmersiven Unterricht an. Eine dritte und eine vierte SCC-Klasse<sup>12</sup> besuchen den Unterricht in drei oder vier Schulfächern nicht in ihrer Muttersprache, sondern auf Französisch (swissinfo, 19.01.2001). Die Einführung des zweisprachigen Curriculums an der SCC wurde vom Direktionsrat in Zusammenarbeit mit Claudine Brohy vom Institut für moderne Sprachen der Universität Fribourg (Schweiz) und mit Christoph Flügel, dem damaligen Verantwortlichen des schweizerischen Vereins für das mehrsprachige Unterrichten und das Unterrichten der L2 des damaligen DIC (*Dipartimento istruzione e cultura*, heute als DECS bezeichnet), gefördert. Die Einführung dieses neuen Curriculums wurde durch einen Entschluss des Kantonsrats (nr. 4189) vom 27. August 1997 genehmigt. Eine aus Brohy, Flügel und Renato Vago (dem damaligen Chef des UIMS) bestehende Kommission hatte die Aufgabe, dieses Pilotprojekt möglichst erfolgreich in der Schule einzuführen und umzusetzen sowie zu überwachen und zu bewerten.

---

<sup>12</sup> Die dritte SCC-Klasse ist die *Tertia*, während die vierte SCC-Klasse die *Quarta* ist.

Die in der L2 unterrichteten Fächer waren, basierend auf den Hauptmerkmalen des Curriculums der SCC, ausgewählt worden und hingen von der Ausbildung der Lehrpersonen ab (wie es noch heute der Fall ist). Als das Pilotprojekt anging, hatte man diejenigen Fächer auf Französisch unterrichtet, in welchen sich die Lehrpersonen angemessen auf Französisch ausdrücken konnten. Die Pilotklasse hat somit im Schuljahr 1996/1997 folgende Fächer in französischer Sprache besucht:

#### III SCC-Klasse (1996/1997)

Fach	Stunden pro Woche
Volkswirtschaftslehre	2
EPEA <sup>13</sup>	2
Geographie	2
Naturwissenschaften	2
Tot.	<b>8</b>
Gesamtzahl der immersiv unterrichteten Unterrichtsstunden	(8x37Wochen) <b><u>296</u></b>

Tab. 9: Stundenverteilung der immersiv unterrichteten Fächer für die III SCC-Pilotklasse I-F

#### IV SCC-Klasse (1997/1998)

Fach	Stunden pro Woche
CPSU <sup>14</sup>	4
COEA <sup>15</sup>	4
Naturwissenschaften	3 <sup>16</sup>
Tot.	<b>11</b>
Gesamtzahl der immersiv unterrichteten Unterrichtsstunden	(11x37Wochen) <b><u>407</u></b>

Tab. 10: Stundenverteilung der immersiv unterrichteten Fächer für die IV SCC-Pilotklasse I-F

Ab dem Schuljahr 2003/2004 sind im vierten SCC-Schuljahr die CPSU und EPEA durch das *Progetto Interdisciplinare* (PI) – ein interdisziplinäres Projekt – ersetzt worden. Die zweisprachigen Klassen folgen dem Unterricht des PI und schreiben die dazugehörige Arbeit in Französisch. Folgende Fächer sind unter anderen im PI involviert: Geschichte, Geographie, Volkswirtschaftslehre und Recht (s. Kap 4.2.3).

<sup>13</sup> Esercitazioni pratiche di economia aziendale (Praktische Übungen in Betriebswirtschaft)

<sup>14</sup> Corso pluridisciplinare di scienze umane (Pluri/Multidisziplinärer Kurs in Humanwissenschaften)

<sup>15</sup> Corsi opzionali di economia aziendale (Wahlpflichtkurse in Betriebswirtschaft)

<sup>16</sup> Drei Stunden pro Woche mit Wahlprüfung.

### **3.2.1.2 *Der zweisprachige Unterricht Italienisch-Deutsch***

Schon seit Beginn der Einführung des zweisprachigen Curriculums I-F hat der Direktionsrat der SCC die Idee gehabt, den SchülerInnen auch die Möglichkeit eines zweisprachigen Unterrichts I-D anzubieten, was grundsätzlich interessant ist, wenn man die Wichtigkeit der deutschen Sprache in der Schweiz und im Tessin betrachtet. Die erste konkrete Idee für einen zweisprachigen Unterricht I-D entstand im Schuljahr 2002/2003, in dem mehrere Treffen und Gespräche mit Michael Langner, welcher Experte für das Fach Deutsch als Fremdsprache an der SCC war, mit dem Direktor des UIMS und mit einigen LehrerInnen der Schule stattfanden. Während dieser Treffen wurden mehrere Punkte besprochen:

- Die Durchführbarkeit des zweisprachigen Unterrichts I-D an der SCC.
- Das Interesse, einen solchen Lehrgang in der Schule anzubieten.
- Die existierenden Schwierigkeiten, um die unterschiedlichen Fächer auf Deutsch unterrichten zu können.
- Mögliche Lösungen, um solche Hindernisse zu überwinden.
- Die besonderen Bedingungen, die in einem zweisprachigen Unterricht existieren.

Zu diesen Treffen ist ein Bericht (Bericht vom 28. Januar 2003 von Giorgio Baranzini und Rolf Züger) entstanden, welcher es dem Direktionsrat ermöglicht hat, dieses geplante Projekt weiter zu konkretisieren und der zu der Entscheidung führte, mit dem zweisprachigen Unterricht D-I im Schuljahr 2005/2006 zu beginnen.

Während des Schuljahres 2004/2005 hatten die LehrerInnen Regula Hauser und Rolf Züger das Projekt in einer zweiten Klasse erprobt. Die Hälfte dieser Klasse hatten die Lehrpersonen während einer der drei Deutschstunden immersiv unterrichtet (sie haben einen Geschichtsunterricht bzw. Geographieunterricht simuliert) mit dem Ziel, überprüfen zu können, inwieweit diese Unterrichtsmethode in einer kleinen Gruppe die Fertigkeiten der beteiligten SchülerInnen verbessern könnte.

Zudem wurde den SchülerInnen des ersten SCC Schuljahres im Juni 2004 die Möglichkeit gegeben, sich für einen freiwilligen Kurs einzuschreiben, der als Vorbereitung für die zukünftige Einschreibung für die zweisprachige Matura D-I gedacht war. Die Schule hatte die Eltern der involvierten SchülerInnen informiert, dass das Projekt erst im Versuchsstadium sei und dass die endgültige Entscheidung für eine tatsächliche Implementierung erst anfangs 2005, d. h. erst nach einer Analyse der Ergebnisse des Vorbereitungskurses, getroffen würde.

Die Arbeitsgruppe, die für die Planung der zweisprachigen Matura I-D verantwortlich war, fing an, die verschiedenen Schwierigkeiten, welche für die SchülerInnen entstehen können, aufzulisten, und dachte über die möglichen Strategien und Hilfen nach, um die Schwierigkeiten überwinden zu können. Eine dieser Schwierigkeiten stellten die Deutschkompetenzen dar. Die Deutschkompetenzen, die normalerweise am Ende der zweiten SCC-Klasse erreicht werden sollen, reichen nicht, um einem BU so zu folgen, dass dessen fachspezifische Inhalte verstanden und die Ziele erfolgreich erreicht werden. Der Unterschied zwischen der italienischen und der deutschen Sprache und die insgesamt reduzierten Schuljahre des Deutschunterrichtes im Vergleich zum Französischunterricht<sup>17</sup> erschwerten die Situation und das Finden von Lösungen, um diese Herausforderung erfolgreich meistern zu können. Die Inhalte und die Ziele der immersiv unterrichteten Fächer sind komplex und verlangen ein Niveau an sprachlichen Kompetenzen, welches die SchülerInnen normalerweise erst etwas später erreichen. Gruppenarbeit wurde hierbei als eine mögliche Lösung angesehen, um diesem Problem abzuhelpen: Die Idee war, die sprachlichen Fertigkeiten während den Jahren vor Beginn des teilimmersiven Unterrichts und während den zwei Jahren des teilimmersiven Programms durch einen Stützkurs zu verbessern, um die Sprachkenntnisse dadurch auf ein angemessenes Niveau zu erhöhen. Empfehlenswert, aber nicht obligatorisch, sind auch Sprachaufenthalte während den Sommerferien (ICEC, Rapporto di gestione 2003/2004).

### **3.2.2 Entwicklung der Anzahl der BIL-SchülerInnen**

Seit der Einführung der zweisprachigen Matura I-F im Jahre 1996 bis zum laufenden Schuljahr (2011/2012) war es immer möglich gewesen, das bilinguale Programm zu eröffnen, da stets viele SchülerInnen daran Interesse zeigten. Auch das Lernprogramm I-D wies grosse Erfolge auf. Seit dem Jahr der Einführung (2005) bis heute haben sich dafür immer genügend SchülerInnen eingeschrieben, um das zweijährige Programm (III und IV SCC-Klasse) starten zu können (Vgl. Kap. 4.2.5); Während der Schuljahre 2009/2010 und 2010/2011 wurden sogar zwei bilinguale (BIL) Klassen D-I gebildet.

---

<sup>17</sup> Im Tessin ist Französisch die erste Fremdsprache, welche die SchülerInnen an der Grundschule lernen, d. h., dass sie am Ende der zweiten Klasse der SCC Französisch schon seit 9 Schuljahren gelernt haben, Deutsch jedoch erst seit 5 Jahren.

Schuljahr	BIL-SchülerInnen I-F		BIL-SchülerInnen I-D	
	III SCC-Klasse	IV SCC-Klasse	III SCC-Klasse	IV SCC-Klasse
1996-1997	25	-	-	-
1997-1998	25	19	-	-
1998-1999	22	25	-	-
1999-2000	23	20	-	-
2000-2001	24	23	-	-
2001-2002	21	23	-	-
2002-2003	18	20	-	-
2003-2004	18	18	-	-
2004-2005	17	18	-	-
2005-2006	21	17	16	-
2006-2007	20	21	15	16
2007-2008	21	20	21	15
2008-2009	20	21	20	19
2009-2010	18	17	36 <sup>18</sup>	20
2010-2011	20	18	37 <sup>19</sup>	31
2011-2012	12	21	15	32

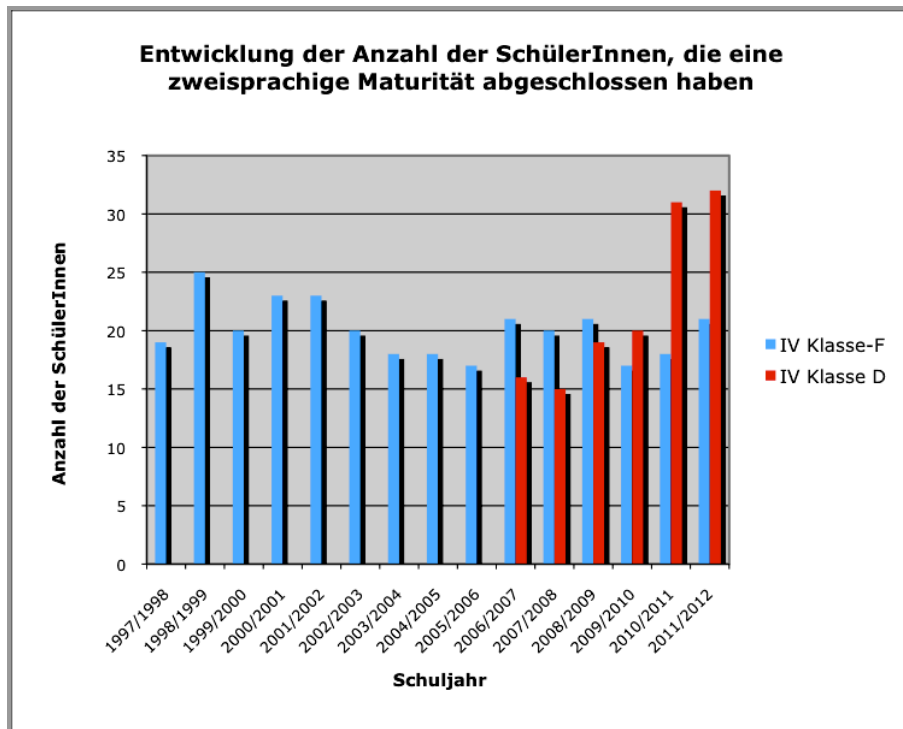
Tab. 11: Entwicklung der Anzahl der ImmersionsschülerInnen in den BIL-Klassen (Quelle: Datenbank SCC)

Aus der obigen Tabelle kann man die Entwicklung der SchülerInnen-Zahl, welche den zweisprachigen Unterricht I-F oder I-D besucht haben, ersehen. Die Farben der Kästchen dienen zum klareren Verständnis der Daten, z. B.: Die dritte Klasse I-F bestand im Schuljahr 1996/1997 aus 25 SchülerInnen, dieselbe Klasse wurde im folgenden Schuljahr von 19 SchülerInnen gebildet, d. h., dass sechs Lernende das erste Jahr wiederholt oder die Schule verlassen haben.

In der folgenden Grafik wird hingegen die Entwicklung der Anzahl der SchülerInnen, die eine zweisprachige Matura I-F oder I-D abgeschlossen haben, veranschaulicht:

<sup>18</sup> Für dieses Jahr wurden zwei Klassen mit je 18 SchülerInnen gebildet.

<sup>19</sup> Für dieses Jahr wurden eine Klasse mit 18 SchülerInnen und eine mit 19 Schülerinnen gebildet.



Tab. 12: Entwicklung der Anzahl der BIL-Maturanden (Quelle: Datenbank SCC)

Aus der Tabelle 12 kann man ersehen, dass die Anzahl der SchülerInnen, die einen I-F Lehrgang abschliessen, nicht linear verläuft: Die Werte bewegen sich immer zwischen 17 und 20 SchülerInnen pro Schuljahr. Man kann darum sagen, dass es sich nicht um eine „Modeerscheinung“ handelt. Die Wichtigkeit der französischen Sprache sowie das Interesse daran nehmen nicht ab, Schuljahr um Schuljahr ist dieses zweisprachige Programm attraktiv geblieben. Auch nach den ersten Jahren der Innovation hat es immer das Interesse der SchülerInnen der SCC geweckt und Beachtung gefunden.

Das zweisprachige Programm D-I hat hingegen eine ganz andere Tendenz: Seit seiner Einführung hat es immer stärker Fuss gefasst. Während der letzten Jahre haben nämlich jeweils rund 30 SchülerInnen eine zweisprachige Matura I-D abgeschlossen. Man kann jedoch noch nicht prognostizieren, ob die Werte immer so hoch bleiben werden. Wenn man die Anzahl der SchülerInnen der dritten SCC-Klassen des laufenden Schuljahres betrachtet, kann man sogar eine starke Abnahme des Interesses an der deutschen Sprache erkennen. Denn während des Schuljahres 2011/2012 haben sich nur 15 SchülerInnen für das zweisprachige Programm I-D eingeschrieben. Das gleiche Phänomen kann man allerdings auch beim I-F Programm sehen, wofür sich im Schuljahr 2011/2012 auch nur 12 SchülerInnen eingeschrieben haben. Handelt es sich nur um eine Ausnahme oder sind

diese IM-Sprachen für die Jugendlichen reizlos geworden? Was in den nächsten Jahren passieren wird, ist somit noch ziemlich offen.

### **3.2.3 Überblick über die aktuellen Lehrprogramme**

Die teilimmersiven Programme I-F und I-D weichen stark voneinander ab, dies aber nicht in der Anzahl der Stunden oder in den Grundkonzepten, sondern bezüglich der in der L2 unterrichteten Fächer.

Einige Fächer (Geographie, Geschichte und Volkswirtschaftslehre) werden für alle Klassen im letzten Studienjahr der SCC nicht mehr einzeln unterrichtet, sondern zu einem einzigen Fach zusammen genommen. Die SchülerInnen sind im Verlauf des vierten SCC-Schuljahres mit dem sogenannten Progetto interdisciplinare (PI), einer Art Maturaarbeit, beschäftigt. An diesem interdisziplinären Projekt müssen sie acht Stunden pro Woche arbeiten: Während diesen Stunden sind alle Maturanden in Gruppen eingeteilt, je nach Thema, welches sie für das Projekt ausgewählt haben. Zuständig für jede Gruppe ist ein Team von vier Lehrpersonen, pro Fach jeweils ein Team. Die Fächerkombination hängt vom Thema des Projektes ab, aber in der Regel sind entweder Geschichte oder Geographie oder Volkswirtschaftslehre präsent, dazu könnte noch Betriebswirtschaftslehre, Recht oder Kommunikation kommen. Zum Beispiel werden diejenigen SchülerInnen, die das Projekt *Tourismus* auswählen, von Lehrpersonen der Fächer Betriebswirtschaftslehre, Recht, Geschichte und Geographie betreut. Auch wenn die Fächer Geschichte, Geographie, Recht und Betriebswirtschaftslehre im vierten SCC Schuljahr nicht mehr als einzelne Fächer unterrichtet und geprüft werden, haben die SchülerInnen weiterhin einen interdisziplinären Unterricht in diesen Fächern. Diejenigen, die an einem teilimmersiven Programm teilnehmen, schreiben ihre Arbeit in der L2. Aus diesem Grund behandeln sie den Stoff der Fächer Geographie und Geschichte in der Fremdsprache (Französisch).

Nach dieser kurzen Einführung geben die folgenden Tabellen ein genaueres Bild von den zweisprachigen Programmen, welche die SCC von Bellinzona ihren SchülerInnen anbieten:



### Italienisch / Französisch

Fächer	III SCC-Klasse	IV SCC-Klasse
Mathematik	3	4
Betriebswirtschaftslehre	2	PI
Geschichte	2	PI
Geographie	2	PI
Progetto interdisciplinare (PI)	-	8
Tot. (Stunden pro Woche):	<b>8</b>	<b>12</b>
Tot. (Stunden pro Jahr)	<b>296</b>	<b>444</b>

Tab. 13: Stundenverteilung der gegenwärtig immersiv unterrichteten Fächer I-F

Ab dem Schuljahr 2003/2004 hat das interdisziplinäre Projekt den CPSU und den EPEA des vierten SCC Schuljahres ersetzt.

### Italienisch / Deutsch

Fächer	III SCC-Klasse	IV SCC- Klasse
Betriebswirtschaft	4	4
Mathematik	3	4
Naturkunde	2	2
Sport	3	2
Tot. (Stunden pro Woche):	<b>12</b>	<b>12</b>
Tot. (Stunden pro Jahr)	<b>444</b>	<b>444</b>

Tab. 14: Stundenverteilung der gegenwärtig immersiv unterrichteten Fächer I-D

Im Gegensatz zu dem I-F-Programm schreiben die SchülerInnen, die einen BU I-D besuchen, ihr PI auf Italienisch, also in der L1 und nicht in der Immersionssprache, wie es für die BIL-Klassen I-F vorgesehen ist. Ein anderer Unterschied zwischen den zwei von der SCC angebotenen BIL-Programmen betrifft die Auswahl der immersiv unterrichteten Fächer; nur das Fach Mathematik wird in beiden Lehrprogrammen angeboten und in dem I-D Programm werden die humanistischen Fächer in der L1 unterrichtet, was schade ist, da man in Fächern wie Geschichte oder Geographie die Möglichkeit hat, wirklich intensiv mit der Sprache zu arbeiten, z. B. mit der Lektüre von authentischen Texten. Wie schon angedeutet, die Auswahl dieser Fächer ist auf die Ausbildung der Lehrkräfte der Schule zurückzuführen, es kann sein, dass es für Fächer wie Geographie, Geschichte, Betriebswirtschaftslehre oder andere an der SCC nicht genug ausgebildete Lehrpersonen gibt, um dieses Fach korrekt und möglichst klar in der jeweiligen Immersionssprache zu unterrichten.

### 3.2.4 Projekt „ESAME“

Beim zweisprachigen Lehrgang der SCC von Bellinzona handelt es sich um eine späte Teil-IM an der Heimschule. Das teilimmersive Programm der Schule sieht allerdings keinen für alle SchülerInnen obligatorischen Sprachaufenthalt oder Schüleraustausch vor. Die Realität – nicht jedoch die Regel – ist aber, dass einige SchülerInnen Motivation, Zeit und Geld aufbringen, um ein Praktikum im Ausland oder einen Sprachaufenthalt während der Sommerferien (die im Tessin normalerweise von Mitte Juni bis Anfang September dauern) zu machen.

Vor ein paar Jahren ist in Zusammenarbeit mit dem Büro *Lingue e Stage all'Estero* (LSE) von Cannobbio ein neues Projekt entstanden: das sogenannte ESAME – *Esperienza Amministrativa all'Estero* – sozusagen eine erste Berufserfahrung im Ausland. Es handelt sich dabei um ein Praktikum auf einer Behörde, welches während den letzten zwei Wochen des Schuljahres (der dritten SCC-Klasse) und den ersten drei/vier Sommerferienwochen im Ausland (Frankreich bzw. Deutschland) stattfindet. Dieses Projekt ist dank der Unterstützung durch das „Leonardo Da Vinci Projekt“ realisierbar. Die SCC hat in Kooperation mit dem Büro LSE das Projekt ESAME entworfen und bei der *DaVinci-Stiftung* um finanzielle Unterstützung gebeten. *Da Vinci* hat das Projekt ESAME nach einer gründlichen Analyse akzeptiert und dessen Realisierung mit 40 Stipendien (während einer Dauer von über 2 Jahren) unterstützt. Leider können nicht alle SchülerInnen an diesem Projekt teilnehmen, da die Plätze dafür aufgrund der Kosten (ca. 1'200/1'300 Franken pro Schüler) beschränkt sind.

Im Schuljahr 2010/2011 hat das Projekt ESAME Nr.1 stattgefunden, und während den Sommerferien des anschliessenden Schuljahres (2011/2012) fand das Projekt ESAME Nr. 2 statt.

### 3.2.5 Selektionskriterien

Im Prinzip wird an der SCC kein Schüler vom teilimmersiven Programm ausgeschlossen, d. h., dass im schulinternen Reglement diesbezüglich keine Selektionskriterien existieren. Es ist aber trotzdem nicht der Fall, dass alle SchülerInnen eine zweisprachige Maturität absolvieren können.

Am Ende der zweiten SCC-Klasse haben die SchülerInnen, welche sich für ein solches Lernprogramm interessieren, die Möglichkeit, sich für eine zweisprachige Maturität ein-

zuschreiben. Die Direktion der Schule bespricht dann in einer Sitzung, zusammen mit der Französisch- bzw. Deutschlehrperson und den anderen Lehrpersonen, die persönliche Situation der interessierten SchülerInnen. Entscheidend dafür sind die Schulleistungen in den einzelnen Fächern jedes Schülers sowie die persönlichen Interessen und Kompetenzen, die Motivation und die Haltung. Nach einer genauen Analyse jedes einzelnen Falles wird dann an einer Lehrerkonferenz beschlossen, wer für ein teilimmersives Lehrprogramm geeignet ist. Für den erfolgreichen Start eines zweisprachigen Programms müssen jedoch mindestens 12 SchülerInnen interessiert und geeignet sein. Falls die Anzahl der SchülerInnen mehr als 20/21, aber weniger als 35 ausmacht (wenn die Kandidaten zu viele für eine Klasse, aber zu wenige für zwei bilinguale Klassen sind), besteht auch die Möglichkeit, dass ein Teil von ihnen, zusammen mit einer regulären Klasse, die Fächer auf Italienisch und die in der L2 unterrichteten Fächer separat besucht. Durch dieses System wird kein interessierter und geeigneter Schüler vom BU ausgeschlossen, und für die Schule entstehen durch das zweisprachige Programm nur begrenzte Kosten.

### **3.2.6 Die Ausbildung der Lehrkräfte**

Die Lehrpersonen, die ein Fach immersiv (also in einer L2) unterrichten, müssen sich in dieser Sprache selbstverständlich sehr wohl fühlen und sie gut kennen. In einem bilingualen Ausbildungsgang sind deshalb die Qualifikationen der am zweisprachigen Unterricht beteiligten Lehrpersonen von grosser Wichtigkeit (Elmiger 2008: S. 48). Zur Ausbildung und Rolle der Lehrkräfte gibt es aber bis heute noch kaum Untersuchungen (Wode 1996). So wird nur an wenigen Schulen von den LehrerInnen eine fachdidaktische Ausbildung für den BU verlangt. Solche Lehrgänge sind allerdings auch noch relativ selten (Elmiger u.a. 2010). Anhand der Untersuchung von Elmiger (2008) lässt sich erkennen, dass an den schweizerischen Schulen, die eine zweisprachige Matura anbieten, die Lehrpersonen auf verschiedene Art und Weise nachweisen können, dass ihre Sprachkenntnisse ausreichend gut sind. Die häufigsten Qualifikationen sind ein Sprach- oder ein Studienaufenthalt im Sprachgebiet der L2 und eine gute Beherrschung dieser L2. Gewisse Gymnasien verlangen auch, dass die Zielsprache von den Lehrpersonen als Fach an einer Fachhochschule oder Universität belegt wurde. In fast der Hälfte der Deutschschweizer Gymnasien und nur in drei Gymnasien der Westschweiz müssen die Sprachkenntnisse durch ein Diplom nachgewiesen werden. Wenn die L2 des BU eine Landessprache ist,

werden in der Schweiz die Sachfächer im Normalfall von muttersprachlichen oder von bilingualen LehrerInnen unterrichtet (Elmiger 2008: S. 48).

An der SCC von Bellinzona müssen die Lehrpersonen, die ihr Fach auf Französisch bzw. auf Deutsch unterrichten, keine spezifische Ausbildung oder ein Diplom in der L2 besitzen, jedoch werden von der Direktion gewisse Minimalanforderungen verlangt. Während eines Gesprächs mit der Direktion der Schule werden die LehrerInnen, die ihr Fach in einer L2 (bis heute entweder Französisch oder Deutsch) unterrichten möchten, unter verschiedenen Gesichtspunkten befragt. Es wird hier überprüft, ob die Lehrpersonen genügend sprachliche Kenntnisse in der L2 besitzen, ob sie sich in dieser L2 wohl fühlen und ob sie in der Lage sind, den SchülerInnen die fachspezifischen Inhalte ihres Fachs in der L2 vermitteln zu können. Die Direktionskommission stellt Fragen und entwirft ein persönliches Lehrerprofil. Die KandidatInnen, welche ihr Studium an einer frankophonen bzw. deutschsprachigen Universität abgeschlossen haben oder zweisprachig aufgewachsen sind – auch wenn *zweisprachig zu sein* nicht ein unbedingt notwendiges Kriterium ist – sind bevorzugt. Wenn die Schule neue LehrerInnen einstellt, welche bei ihrer Anstellung keinen IU erteilen, achtet die Direktion darauf, dass die KandidatInnen auch gute Kenntnisse in einer von der Schule angebotenen L2 (Französisch oder Deutsch) besitzen. Dies ermöglicht, auf diese Lehrpersonen zurückzugreifen, wenn die Schule neue Lehrpersonen für die immersiv geführten Fächer braucht.

Für die Lehrpersonen, deren Unterrichtssprache nicht die eigene Muttersprache ist, besteht die Möglichkeit, einen Sprachaufenthalt zu absolvieren mit dem Ziel, die sprachlichen Kompetenzen in dieser Sprache zu verbessern und zu festigen. Diese Aufenthalte werden von der Schule in Form eines Fortbildungskurses finanziell unterstützt, dies ist aber nicht obligatorisch: Es ist die Lehrperson selbst, die sich dafür entscheidet. Die Schule denkt auch über die Möglichkeit nach, in Zukunft Kurse für spezifische Didaktik des Unterrichtens in einer L2 anzubieten. Bis heute wurde dies jedoch noch nicht realisiert.

Wie Christiane Amman-Tinguley (2011: S. 29) in ihrer Masterarbeit beschreibt, existieren in Europa mehrere Staaten, die eine fundierte Ausbildung mit CLIL<sup>20</sup>-Ansatz anbie-

---

<sup>20</sup> Content and Language Integrated Learning. Es handelt sich um eine Art von Unterricht, in dem curriculare Inhalte aus anderen Unterrichtsbereichen mit dem Erlernen der Sprache systematisch verknüpft werden. Dabei kann ein einzelnes Fach vorübergehend in einer anderen Sprache unterrichtet werden oder es werden Themen aus verschiedenen anderen Fachgebieten im Fremdsprachenunterricht durchgenommen (cfr. Tinguley 2011: S. 14-15).

ten. In der Schweiz existierte vor dem Frühjahr 2011 noch kein von der EDK anerkanntes Zertifikat für eine spezifische Ausbildung von IM-Lehrpersonen. Dies ist auf das Fehlen eines von den Hochschulen oder Universitäten angebotenen spezifischen Studienganges zurückzuführen. Aber die Situation scheint sich jetzt langsam zu verändern. Lüdi (2004, in *Babylonia 2006*: S. 19, zitiert nach Tinguley 2011: S. 29) betont, dass sich in der Schweiz in den letzten Jahren im Zuge der Schaffung der pädagogischen Hochschulen die Ausbildung im sprachlichen Bereich verbessert hat und aufgewertet worden ist. Erst seit wenigen Jahren werden für die Erteilung des CLIL/EMILE<sup>21</sup>-Unterrichts spezifische Ausbildungsgänge angeboten. An der Universität Basel und an diversen pädagogischen Hochschulen werden zum Beispiel solche Kurse in Form einer Weiterbildung (vor allem auf die Primar- und die Sekundarstufe II ausgerichtet) erteilt. Was die Gymnasiallehrpersonen betrifft, hat man in der Schweiz die Möglichkeit, einen einjährigen Kurs am Hochschulinstitut für Pädagogik und Fachdidaktik der Universität Zürich zu besuchen, welcher gezielt auf den BU (Deutsch-Englisch) vorbereitet. Und genau dieser Kurs ist es, der von der EDK voraussichtlich als Certificate of Advanced Studies (CAS) anerkannt werden wird.

### ***3.2.6.1 Die Rolle der Lehrperson***

Die Rolle der Lehrperson ist sehr zentral: Sie müssen das Sachwissen in der IM-Sprache vermitteln, wobei das zu behandelnde Programm dasselbe ist wie in den regulären Klassen. Die Lehrpersonen, die immersiv unterrichten, haben keine einfache Aufgabe, aber bestimmt werden sie im Verlauf des Schuljahres viel Freude daran haben. Es ist offensichtlich, dass die Lehrkräfte entscheidend für die Eröffnung eines zweisprachigen Programms sind. Ohne LehrerInnen, welche Motivation, Fähigkeiten, Ausbildung, Bereitschaft, Lust und Zeit auf mehr Arbeit haben, könnte die zweisprachige Maturität nicht existieren.

Näf und Elmiger (2008) haben in ihrer Untersuchung Lehrpersonen an zwei Gymnasien (Neuenburg und Pruntrut) befragt: Sie berichten, dass die Akzeptanz des zweisprachigen Programms unter ihnen sehr hoch sei. Das ist auch auf die freiwillige Teilnahme der SchülerInnen an solchen Studiengängen und deren Motivation (sie suchen eine Herausforderung und sind auch bereit, dafür mehr zu arbeiten) zurückzuführen.

---

<sup>21</sup> Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère.

Für die LehrerInnen, die an der zweisprachigen Matura beteiligt sind, ist es nicht immer einfach, das Arbeitsmaterial zu beschaffen. Es existieren kaum Lehrmittel in der Zielsprache, und deshalb müssen sie diese sehr oft selber erarbeiten.

Als die SCC von Bellinzona ihr erstes zweisprachiges Programm I-F eröffnete, bestimmte die Direktion (vor Beginn der Sommerferien) eine Arbeitsgruppe mit dem Ziel, für das Schulprogramm angemessene Arbeitsmaterialien zu kreieren. Beteiligt an dieser Arbeitsgruppe waren einige FranzösischlehrerInnen und die LehrerInnen, die ihr Fach im darauf folgenden Schuljahr immersiv unterrichteten. Dasselbe gilt für die Einführung des teilimmersiven Programms I-D: Die DeutschlehrerInnen halfen den LehrerInnen der Sachfächer, ihr eigenes Material zusammenzustellen. In den ersten Jahren bedeutete dies äusserst viel Arbeit, was für die Lehrpersonen sehr anstrengend war. In den darauffolgenden Jahren war das didaktische Material der unterschiedlichen Fächer ständig verbessert und aktualisiert worden. Um das Material für den IU herzustellen oder zu verbessern, basierte man normalerweise auf das schon vorhandene Material (entweder auf Italienisch oder in der L2) und passte es dem Lehrplan der Schule an.

### **3.2.7 Pläne für die Zukunft**

Für die Zukunft erwägt die SCC mehrere Projekte. Was das zweisprachige Programm I-D betrifft, hat man in Erwägung gezogen, die Arbeit des PI (Maturaarbeit) in der L2 zu schreiben. Um das zu ermöglichen, braucht man aber mindestens eine Deutschlehrperson, die wöchentlich zusammen mit dem Lehrerteam des PI arbeitet.

Ein weiteres Projekt betrifft die Einführung eines dritten zweisprachigen Lernprogramms Italienisch-Englisch (I-E). Dafür braucht man aber ausgebildete Lehrpersonen, die in dieser L2 unterrichten können und wollen. Bevor die Schule dies ihren SchülerInnen anbieten kann, muss sie das Programm und den Zeitplan dafür genau definieren. Wie schon angedeutet, hat die Direktion der Schule während den Bewerbungsgesprächen mit den neuen Lehrkräften die Beherrschung des Englischen als Auswahlkriterium berücksichtigt. Da es sich nur um Pläne und Wünsche handelt, kann man zum jetzigen Zeitpunkt noch keine genaueren Termine für die Implementierung dieser Projekte festlegen.

## 4 Empirischer Teil

Im empirischen Teil wird die produktive Fertigkeit der SchülerInnen im Sprechen während der mündlichen Maturaprüfung im Schulfach Deutsch gemessen. Dies wird mithilfe eines Vergleiches zwischen einer BIL und einer REG-Klasse dargestellt. Es wird versucht, eine Antwort auf die Frage *„Wo sind die BIL-SchülerInnen im Vergleich zu den REG-SchülerInnen besser?“* zu geben. In diesem Kapitel sollen also die Unterschiede in der mündlichen Kommunikation zwischen den beiden untersuchten Klassen gemessen werden. Hierzu, wie im Kapitel 2 bereits erwähnt, wurden zwei Hypothesen formuliert:

1. *MaturandInnen erreichen am Ende des zweijährigen zweisprachigen Lehrprogrammes I-D höhere Kompetenzen in kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten im Vergleich zu ihren KameradInnen, die die REG-Klasse an der SCC besuchen. Die BIL-SchülerInnen sind in allen Fertigkeiten den REG-SchülerInnen überlegen.*
2. *Im Vergleich zu den KameradInnen der REG-Klasse verfügen die MaturandInnen, die ein Immersionsprogramm besucht haben, über einen breiteren Wortschatz und sie sind in der Lage, sich bei einer Diskussion flüssiger und kohärenter ausdrücken zu können.*

In diesem Kapitel werden zuerst die Erhebungsinstrumente beschrieben. Anschliessend werden die ProbandInnen vorgestellt. Danach wird auf Präsentation, Struktur und Evaluierungssystem der mündlichen Deutsch-Maturaprüfung der SCC eingegangen und später die Datenerhebung dargestellt. Am Schluss des empirischen Teils ist ein Unterkapitel der Ergebnisdarstellung mit den dazugehörigen Interpretationen gewidmet.

### 4.1 Eingesetzte Forschungsinstrumente

Als Erhebungsinstrumente für die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen während der mündlichen Maturaprüfung sind ein Bewertungsraster sowie Fragebögen ausgewählt worden (für genauere Informationen s. auch Kap. 5.1.1 und 5.1.2). Für diese Fallstudie wurden somit sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden gewählt. In den Ergebnissen der Untersuchung werden zuerst die quantitativen Resultate präsentiert, und danach versuche ich, diese genauer zu interpretieren und eine qualitative Analyse

vorzunehmen. Diese wird dank den gesammelten Daten des Fragebogens, welchen alle Probandinnen nach der mündlichen Maturaprüfung ausgefüllt haben, präzisiert.

Bei der Transkription der ausgewählten Maturaprüfungsaufnahmen für die qualitative Analyse habe ich mich an sprachwissenschaftliche Transkriptionskonventionen gehalten (vgl. die Anmerkungen dazu im Anhang). Die Verschriftlichung der mündlichen Produktion während der Prüfung ist ausführlich und präzise, damit möglichst viele Elemente analysiert und verglichen werden können. Um die Kompetenz der SchülerInnen ausführlich zu interpretieren, sind die mündlichen Maturaprüfungen nicht nur transkribiert, sondern auch anhand eines Rasters eingestuft worden. Um zudem meine Subjektivität beim Auswertungsprozess so weit als möglich zu minimieren, habe ich am Ende der zwei Prüfungstage meine Einstufungen mit denjenigen der an der Prüfung beteiligten Expertin Eva Wiedenkeller – und Assistentin von Professor Näf am *Institut de langue et littérature allemandes* der Universität von Neuchâtel – verglichen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die zwei ausgewählten Datenerhebungsinstrumente genauer vorgestellt.

#### **4.1.1 Fragebogen und Interview**

Um ein reales Bild der ProbandInnen und möglichst viele Informationen über ihr persönliches Sprachprofil zu erhalten, habe ich zahlreiche Daten und Variablen mithilfe eines Fragebogens und eines Interviews (in schriftlicher Form) erhoben. Den Fragebogen (s. Anhang VI) mussten die SchülerInnen der zwei ausgewählten Klassen kurz vor der mündlichen Maturaprüfung ausfüllen: Er umfasste 16 Fragen, wobei diese sowohl in offener als auch in geschlossener Form gestellt worden sind. Für einige Fragen war eine Auswahl von möglichen Antworten vorgegeben. Die Punkte, die erfragt worden sind, kann man den folgenden Kategorien einzuordnen: Soziale und schulspezifische Informationen (Alter, Herkunft, Muttersprache usw.), der Kontakt mit der deutschen Sprache und deren Verwendung (Sprachbiographie und Sprachen im familiären Umfeld sowie deren Anwendung im Alltag) sowie Deutschunterricht und Deutschprogramm der SCC. Der Fragebogen der BIL-Klasse (s. Anhang VII) enthielt vier zusätzliche Fragen, die über Unterrichtsart, Inhalte und Vorteile des zweisprachigen Lehrprogramms Auskunft einholten.

Nach der mündlichen Prüfung hatten sowohl die BIL- als auch die REG-SchülerInnen



ein zweites Blatt bekommen (s. Anhang VII): Es handelte sich wiederum um ein Interview in schriftlicher Form, welches die Informationen und die ersten Eindrücke über die gerade beendete Prüfung erfragte. Dieses Mal waren die Fragen für alle ProbandInnen gleich. Es waren Fragen über die persönlichen Gefühle während der Prüfung, aber vor allem über die Inhalte und den Schwierigkeitsgrad derselben. Bei der letzten Frage des Interviewblattes wurden die SchülerInnen gebeten – mithilfe des Selbstevaluationsrasters des GER – ihre eigenen Kompetenzen (sowohl schriftliche als auch mündliche) einzuschätzen.

Die Sammlung von all diesen durch den Fragebogen und das Interview erhobenen Daten diene dazu, die Ergebnisse des Experimentes genau interpretieren und beschreiben zu können.

#### **4.1.2 Raster zur Beurteilung der mündlichen Kompetenzen**

Für die Beurteilung der Kompetenzen der ProbandInnen bei der mündlichen Kommunikation sind keine standardisierten Tests ausgewählt worden, sondern authentische Prüfungssituationen (die Maturaprüfungen der SCC von Bellinzona), welche mit einem Raster evaluiert worden sind. Die mündlichen Kompetenzen jedes Schülers sind von zwei unterschiedlichen Personen – Frau Eva Wiedenkeller und mir – mit dem gleichen Bewertungssystem „gemessen“ worden. Das ausgewählte Raster ist jenes von Lingua Level (LL) (s. Anhang IX). Da dieses nur die GER Niveaustufen A1.1 bis B2.2 abdeckt, wurde für die zwei höheren Niveaus C1 und C2 – sowie für die Auswertung der Kohärenz während der Diskussion – das Raster der GER als Vorlage verwendet. Das Raster von LL ist kalibriert und „orientiert sich am System der Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und an den Handlungszielen des Europarates auf dem Gebiet der modernen Sprachen“ (Webseite Lingua Level: 12.07.2012). Ich habe dieses Raster ausgewählt, weil es – meines Erachtens – ausführlicher und besser strukturiert ist als andere. Es beschreibt, was die Lernenden tatsächlich leisten, damit man sie dem entsprechenden Niveau zuordnen kann. Mit dieser Tabelle kann man sowohl die Niveaus als auch die Zwischenniveaus (A1.2, A2.2, B1.2 und B2.2) für jede kommunikative Sprachkompetenz – Interaktion, Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit betrachten. Der Vorteil dieses Rasters ist, dass es auch einige konkrete Beispiele von möglichen Formulierungen

enthält (S. Anhang IX), da es aufgrund theoretischer und praktischer Erkenntnisse entwickelt worden ist.

#### **4.2 Vorstellung der zwei untersuchten Klassen und deren ProbandInnen**

Die ganze Untersuchung wurde an der SCC von Bellinzona – der einzigen Schule der Sekundärstufe II des Kantons Tessin, welche einen zweisprachigen Lehrgang anbietet – durchgeführt. Bellinzona ist die Hauptstadt des Kantons Tessin und zählt rund 18'000 Einwohner. Die SchülerInnen der SCC kommen aus der ganzen italienischsprachigen Schweiz, da diese Schule ein Unikat in dieser Region ist (vgl. Kap. 4.2).

An der SCC werden 1'034 SchülerInnen (Durchschnitt der letzten 10 Jahren: 2001-2011) von rund 150 Lehrpersonen (pro Jahr) unterrichtet (Quelle: ICEC, Rapporto di gestione 2010-2011).

Die SCC bietet einen zweisprachigen Lehrgang, sowohl einen I-F als auch einen I-D. In den letzten 15 Jahren erlangten 434 (16%) der insgesamt 2'730 MaturandInnen eine zweisprachige Maturität, d. h., 11% mit Französisch und 5% mit Deutsch (S. Anhang V).

Das Sample der an der Fallstudie beteiligten ProbandInnen umfasste 33 MaturandInnen, die je in einer Immersionsklasse Deutsch (13 SchülerInnen, 5 weibl. 8 männl.) und einer REG-Klasse (20 SchülerInnen, 14 weibl. 6 männl.) zusammengefasst worden sind.

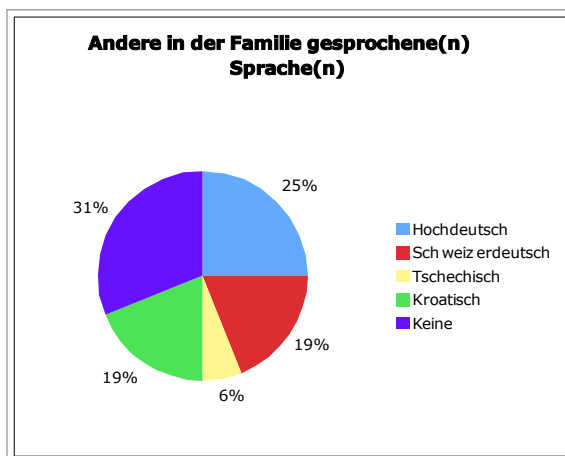
Der Fragebogen wurde an alle 33 ProbandInnen verteilt (s. Anhang VIII); leider habe ich nur 30 Fragebögen zurückbekommen. Von denjenigen SchülerInnen, von denen ich keinen Fragebogen zurückerhalten hatte (1 der BIL-Klasse und 2 der REG-Klassen), musste ich die Daten – wenn möglich – rekonstruieren, weil ich die Möglichkeit gehabt hatte, die SchülerInnen – während einer viermonatigen Stellvertretung – persönlich kennenzulernen.

In den folgenden Unterkapiteln geht es um eine kurze Vorstellung aller untersuchten Klassen. Um ein Bild der 33 ProbandInnen zu geben, habe ich einige Daten des Fragebogens in Graphiken veranschaulicht. Für jede Klasse werden zunächst ihre Konfigurationen beschrieben.

#### 4.2.1 BIL-Klasse

Die Mehrheit der SchülerInnen der BIL-Klasse wurde im Jahr 1992 geboren: 62% waren zum Zeitpunkt des Experiments 19 Jahre alt, während die restlichen 38% ein bzw. zwei Jahr(e) älter waren. Diese SchülerInnen haben wahrscheinlich, ein Jahr mehr im Kindergarten verbracht und/oder eine oder mehrere Klassen wiederholt.

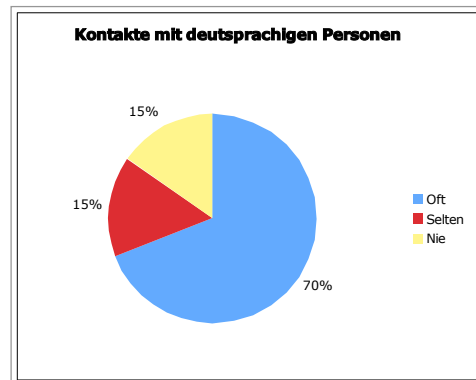
Die Mehrheit des Samples ist Schweizerischer Herkunft, ein Schüler (SMbil02) kommt aus Italien und zwei andere kommen aus Kroatien (SMbil03, SMbil04). Was die Muttersprache betrifft, also die in der Kindheit erlernte(n) Sprache(n), sind die Probanden sehr homogen, alle SchülerInnen haben als Muttersprache Italienisch angegeben. Sehr interessant ist aber, was sie auf die darauf folgende Frage geantwortet haben. Da mir bewusst ist, dass in einer Familie mehr als eine Sprache gesprochen werden kann, aber diese aus verschiedenen Gründen nicht als Muttersprache gezählt wird, habe ich die Probanden nach der (den) anderen in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) gefragt. Diese Information ist sehr wichtig, da sie eine präzise Deutung der Ergebnisse erlaubt. Jemand, der oft eine andere Sprache als seine eigene hört, aber diese selber nicht unbedingt spricht, kann trotzdem ein passives Verständnis oder sogar bessere Kenntnisse von dieser Sprache haben. Mehr als die Hälfte (62%) der SchülerInnen sprechen zu Hause eine oder mehrere andere Sprachen (s. Anhang VIII).



Hochdeutsch ist für 25% der ProbandInnen der BIL-Klasse eine Sprache, die in der Familie gesprochen wird. In diesem Kontext verstehe ich unter Familie nicht nur die engen Verwandten, sondern auch die weitläufigen Verwandten unter der Voraussetzung, dass es mit diesen einen regelmässigen Kontakt gibt. Das Schweizerdeutsch ist hier separat gezählt worden; der prozentuale

Anteil für diese Varietät des Hochdeutschen sowie für die kroatische Sprache beläuft sich auf 19%, d. h., es wird von je drei ProbandInnen gesprochen. 100% dieser graphischen Darstellung entspricht 16 ProbandInnen anstelle von 13, weil für diese Antwort mehrere Angaben möglich waren. Eine Probandin (SWbil06) ist sogar mit drei Sprachen aufgewachsen: Schweizerdeutsch, Hochdeutsch und Tschechisch, während ein anderer Schüler (SMbil02) mit seiner Familie sowohl in Schweizerdeutsch als auch in Hochdeutsch kommuniziert.

Aber wie benutzen diese SchülerInnen ausserhalb der schulischen Umgebung die deutsche Sprache? 70% der Jugendlichen haben oft Kontakte mit Leuten, die Hochdeutsch bzw. Schweizerdeutsch sprechen. Dabei erfolgt die Kommunikation sowohl mündlich als auch schriftlich. Für 15% der ProbandInnen, die selten Kontakte mit deutschsprachigen Personen haben, erfolgt die Kommunikation eher mündlich, während die verbleibenden 15 Prozent nie Kontakte mit Personen haben, welche Deutsch sprechen.

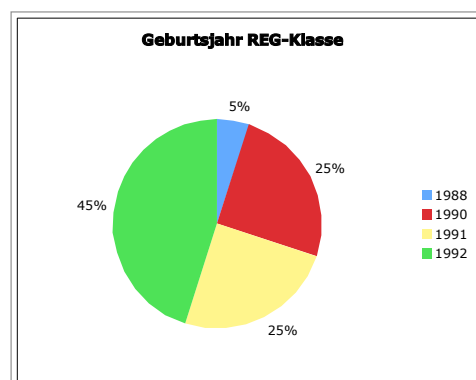


Anhand dieses Überblickes lässt sich sagen, dass es in dieser BIL-Klasse viele SchülerInnen gibt, die oft Kontakt zur deutschen Sprache haben und diese auch in ihrem Alltag als Kommunikationsmittel aktiv benutzen. Dies könnte bereits als Indiz für eine gute Performanz in der mündlichen Kommunikation gelten. Von besonderem Interesse ist es, die produktiven sprachlichen Fertigkeiten der ProbandInnen, welche zu Hause nur Italienisch sprechen und die ausserhalb der Schule keine (Sprach-)Kontakte mit der deutschen Sprache haben, genauer zu messen und zu analysieren.

#### 4.2.2 REG-Klasse

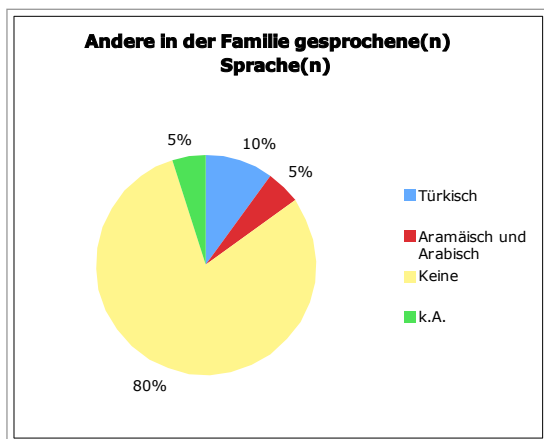
Die Klasse 4D ist die REG-Klasse der SCC von Bellinzona, die als monolinguale parallele Klasse – mit der gleichen Deutschlehrerin – als Kontrollklasse gilt. Von dieser Klasse verfüge ich über die Daten von 18 SchülerInnen, zwei SchülerInnen haben den Fragebogen nicht zurückgeschickt. Mit den persönlichen Daten, welche das Sekretariat der Schule besitzt, und mit meinen eigenen Kenntnissen konnte ich jedoch einige Informationen rekonstruieren.

Weniger als die Hälfte (45%) der SchülerInnen der REG-Klasse wurde im Jahr 1992 geboren. Die übrigen 50% sind ein bzw. zwei Jahr(e) älter, während eine Schülerin (SWreg16) zum Zeitpunkt der Untersuchung schon 23 Jahre alt war.



Im Durchschnitt ist das Sample der REG-Klasse 20 Jahre alt, im Vergleich zu der BIL-Klasse also ein halbes Jahr älter.

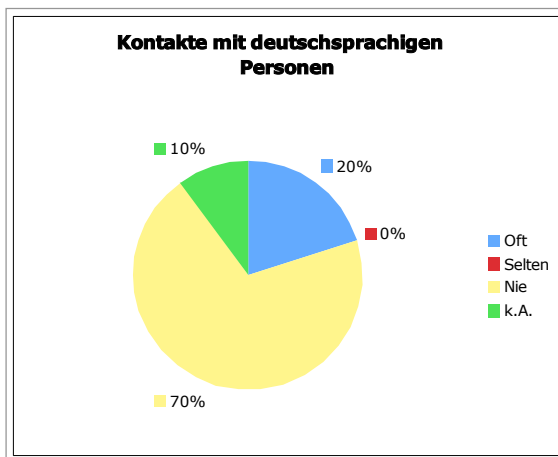
Alle SchülerInnen, mit Ausnahme einer Schülerin (SWreg16), die aus Italien kommt, sind schweizerischer Herkunft, und alle haben auf den Fragebogen Italienisch als Muttersprache angegeben. Man kann damit sagen, dass es im Vergleich zur BIL-Klasse in dieser Klasse weniger Variable gibt: Es handelt sich um ein sehr homogenes Sample. Und dies bestätigt sich auch in den Antworten zu den Fragen über die anderen in der Familie gesprochene(n) Sprache(n).



80% der REG-ProbandInnen sprechen mit den Verwandten ihrer Familie keine andere Sprache als Italienisch. Nur 15% (also 3 SchülerInnen: SWreg02, SWreg05 und SWreg20) sind in ihrem Alltag in Kontakt mit einer anderen Sprache.

Die schon angedeutete Homogenität der untersuchten Kontrollklasse bestätigt sich auch in den Sprachkontakten, die die REG-SchülerInnen mit deutschsprachigen Personen haben, indem 70% der Klasse keine Deutschsprachigen Kontakte ausserhalb des Schulunterrichts haben. Diese Jugendlichen verwenden also die deutsche Sprache nur während des Deutschunterrichts, d. h. drei Stunden pro Wochen. Für 20% der SchülerInnen, die oft mit anderen Personen ausserhalb der Schule in Deutsch kommunizieren, erfolgt die Kommunikation sowohl mündlich als auch schriftlich. Für die restlichen 10% verfüge ich über keine Angaben (SMreg10 und SWreg18).

Wenn man die Sprachbiographie und Analyse der gestellten Fragen bezüglich der Verwendung der deutschen Sprache im Alltag betrachtet, kann man sagen, dass die ProbandInnen der REG-Klasse im Prinzip vergleichbare produktive Fertigkeiten in der Fremdsprache Deutsch besitzen. Es ist jedoch auch klar, dass viele andere mögliche Varianten, wie z. B. die Lektüre von Büchern oder das Üben der Sprache mittels audiovisuellen



Wenn man die Sprachbiographie und Analyse der gestellten Fragen bezüglich der Verwendung der deutschen Sprache im Alltag betrachtet, kann man sagen, dass die ProbandInnen der REG-Klasse im Prinzip vergleichbare produktive Fertigkeiten in der Fremdsprache Deutsch besitzen. Es ist jedoch auch klar, dass viele andere mögliche Varianten, wie z. B. die Lektüre von Büchern oder das Üben der Sprache mittels audiovisuellen

Hilfsmitteln oder die persönliche Veranlagung zum Fremdsprachenlernen, die Motivation usw., hier nicht berücksichtigt worden sind.

### **4.3 Datenerhebung**

Die Sprachstandsmessungen der Datenerhebung wurden während der mündlichen Maturaprüfung des Schuljahres 2010/2011 am 20./21. Juni durchgeführt, nachdem die Klasse das Immersionsprogramm beendet hatte. Ein paar Wochen vor der mündlichen Prüfung hat jeder Schüler, welcher an der Untersuchung beteiligt war, den ersten Fragebogen ausgefüllt. Gleich nach der Prüfung haben die Probanden dann weitere Fragen schriftlich beantwortet.

Die SchülerInnen der BIL-Klasse haben die mündlichen Prüfungen einen Tag vor der REG-Klasse abgelegt. Während der Prüfung waren ausser den zu prüfenden KandidatenInnen vier weitere Personen im Klassenzimmer: Die Deutschlehrerin, welche die Klasse unterrichtet hatte, eine zweite Deutschlehrerin der Schule<sup>22</sup>, die Expertin und ich in der Rolle der beobachtenden Forscherin.

Sowohl die SchülerInnen der BIL- als auch der REG-Klasse haben ihre Prüfung ordnungsgemäss abgelegt. Die SchülerInnen beider Klassen kannten mich bereits und alle waren damit einverstanden, dass ich das ganze Gespräch der Prüfung aufnahm (s. Anhang IV). Die mündlichen Maturaprüfungen wurden aus Sicherheitsgründen auf zwei Datenträgern aufgenommen (ein elektronisches Tonbandgerät und ein iPod).

### **4.4 Die Maturitätsprüfung der SCC von Bellinzona**

Die Maturaprüfungen sind der Abschluss eines langen Bildungsweges, bei dem die Maturanden ihr Können unter Beweis zu stellen haben. Die Prüfungen entsprechen dem Schulstoff der letzten zwei Jahren, welchen die Schüler mit Hilfe der Lehrpersonen erar-

---

<sup>22</sup> Im Normalfall besteht der Prüfungsausschuss während der mündlichen Maturaprüfung im Fach Deutsch nur aus zwei Personen: der Deutschlehrperson und dem Experten. Für diese zwei Klassen des Schuljahres 2010/2012 war eine zusätzliche Deutschlehrerin an der mündlichen Prüfung anwesend, weil die ordentliche Lehrerin während der letzten vier Schulmonate aus persönlichen /privaten /gesundheitlichen Gründen nicht unterrichten konnte. Die zweite Lehrerin hatte sich dann zur Sicherheit zum Inhalte der Prüfungen gut vorbereitet, damit sie im Notfall in der Lage gewesen wäre, die Leitung der Prüfung übernehmen zu können.

beitet und gelernt haben. Mit dem Ablegen der Maturaprüfung hat somit jeder Schüler die Möglichkeit zu zeigen, dass er die vom Studienplan vorgesehenen Ziele erreicht hat. Somit handelt es sich nicht um eine x-beliebige Eignungsphase, sondern um eine genaue und spezifische Überprüfung. Dank den Kenntnissen, welche die SchülerInnen während des vierjährigen Schulprogrammes gesammelt haben, sind sie zum Zeitpunkt der Matura bereit für den Einstieg in die Arbeitswelt, oder um ein Hochschulstudium zu beginnen. Die Veranstaltung der Maturaprüfungen beruht auf den Artikeln 57 bis 60 und 70 des sogenannten *Regolamento di applicazione della Legge sulle scuole superiori, del 22 settembre 1987* und auf den Artikeln 47, 48 und 49 des *Regolamento della Scuola cantonale di Commercio, del 30 agosto 2000*.

Gegenstand der schriftlichen und mündlichen Maturaprüfungen sind folgende Fächer: Italienisch, Englisch, Deutsch, Betriebswirtschaftslehre und Mathematik. Der PI ist Gegenstand einer mündlichen Prüfung, die in der Regel zwischen Ende April und Anfang Mai stattfindet. Die schriftlichen Prüfungen finden am gleichen Tag wie diejenigen der anderen Gymnasien des Kantons statt. Bei der schriftlichen Prüfung handelt es sich um eine Prüfung der Schule, welche für alle Maturanden gleich ist. Die Dauer der Prüfung beträgt 4 Stunden für Italienisch und Betriebswirtschaft und 3 Stunden für alle anderen Fächer. Die mündlichen Prüfungen dauern circa 15 Minuten pro Schüler. Zudem ist im Reglement festgehalten, dass die mündlichen Prüfungen auch in Gruppen abgelegt werden können. Je nach Größe der Gruppe verlängert sich auch die Prüfungsdauer. Diese Prüfungen werden von der betreffenden Fachlehrperson und vom Fachkommissar geleitet. Was die Noten der Prüfungen betrifft, legen die Lehrpersonen der Schule zusammen mit den Fachexperten die Bewertungsmaßstäbe fest. Die Evaluationskriterien der mündlichen Prüfungen müssen den SchülerInnen vor den Prüfungen bekannt sein. Die Maturitätsnote wird dann von der Prüfungskommission vergeben, im Uneinigkeitsfall entscheidet der Kommissar des Faches.

Im Juni 2011 haben die zwei von mir untersuchten Klassen die Maturitätsprüfungen abgelegt. Die Maturaprüfung im Schulfach Deutsch findet am Ende des vierten SCC Schuljahres statt und erfolgt, wie es in dem oben zitierten Reglement steht, in zwei unterschiedlichen Momenten: Zuerst absolvieren die KandidatInnen den schriftlichen Teil und circa 10 Tage später dann den mündlichen Teil, welcher im nächsten Kapitel (5.4.1) genauer beschrieben wird. Der schriftliche Teil der Maturaprüfung vom Schuljahr 2010/2011 bestand aus einem Seh-Hörverstehen, einem Leseverständnistest, einem au-

thentischen Text und einem Aufsatz (ein sogenannt gelenktes Schreiben, in dem der Kandidat ein von drei vorgeschlagenen Themen und Titeln auswählen muss).

Die vorliegende Fallstudie will jedoch nicht die rezeptiven Fertigkeiten und die Fertigkeiten beim Schreiben untersuchen, doch da die schriftliche Maturitätsprüfung für jeweils beide Parallelklasse identisch war, scheint ein Vergleich sinnvoll. Die folgende Tabelle enthält die Noten (Mittelwerte, auf Zehntel gerundet) der beiden untersuchten Klassen:

<b>SchülerInnen</b>	<b>BIL-Klasse</b>	<b>REG-Klasse</b>	<b><i>Mittelwert</i></b>
Alle	5.1	3.8	4.3
Italophone	4.8	3.8	4.3
Deutschsprachige	5.6	-	-

Tab. 15: Noten der schriftlichen Maturaprüfung 2010/2012

In der Tabelle 15 habe ich zuerst den Mittelwert der Klasse über alle ProbandInnen hinweg zusammen gezählt und danach, um die Ergebnisse der Prüfungen zu präzisieren, habe ich die Personen, die ich aufgrund meines Kriterienrasters als auch deutschsprachig kategorisiert habe (für die BIL-Klasse folgende 5 Probanden: SWbil01, SMbil02, SWbil06, SMbil11 und SMbil12), ausgeschlossen. Auch anhand dieser Unterscheidung kann man feststellen, dass die Italophonen der BIL-Klasse deutlich besser abschneiden als die Italophonen der REG-Klasse. Die Deutschsprachigen erzielen deutlich höhere Werte als die italophonen Kameraden der BIL-Klasse. Diese Werte bestätigen, dass die SchülerInnen der REG-Klasse mehr Schwierigkeiten hatten während der schriftlichen Maturaprüfung. Ob die Unterschiede schon am Ende des zweiten SCC-Schuljahres (also vor Beginn des zweisprachigen Lehrganges) so markant waren, kann man leider nicht sagen. Man könnte eventuell nur die Noten des Schuljahres 2009/2010 der beiden Klassen vergleichen, was jedoch kein präzises und zuverlässiges Ergebnis gäbe, da die untersuchten Probanden aus unterschiedlichen Klassen stammen und unterschiedliche DeutschlehrerInnen hatten.

#### **4.4.1 Struktur der mündlichen Maturitätsprüfung**

An der SCC erfolgt die Deutschmaturaprüfung in der Regel in Gruppen von 2-3 Schü-



lerInnen und sie dauert 15 Minuten pro Kandidat, d. h., dass für eine Dreiergruppe die Prüfungszeit 45 Minuten beträgt. Jeder Schüler muss an der Diskussion teilnehmen und wird einzeln anhand der im Voraus festgelegten Kriterien bewertet. Jeder Schüler muss drei mit dem Niveau der mündlichen Prüfung übereinstimmende Werke/Themen ausgewählt haben und sollte diese gut kennen. Es handelt sich hierbei um einen literarischen Text, um einen nicht-literarischen Text (Sachbuch) und um einen Text mit einer Thematik, die während der letzten zwei Jahre in der Klasse behandelt worden war. Vor ein paar Jahren wurden an der Struktur dieser Prüfung einige Änderungen vorgenommen, die Inhalte bleiben aber weiterhin dieselben. Sie erfolgt jedoch in zwei unterschiedlichen Momenten: Zuerst sind die MaturandInnen mit einem handlungsorientierten Teil konfrontiert, der als Schwerpunkt der Diskussion ein möglichst bekanntes, aber unvorbereitetes Thema hat; während die SchülerInnen zusammen mit den anderen KandidatInnen in einer zweiten Phase (in den restlichen 2/3 der Zeit) die Möglichkeit haben, über ihr ausgewähltes Buch oder Thema zu sprechen. Das Gespräch erfolgt dank der Unterstützung von Fragen seitens der Lehrperson und des Experten. Jeder Gruppenteilnehmer bekommt am Anfang der Prüfung zwei Blätter (ein Blatt für jeweils einen Teil der Prüfung) mit unterschiedlichen Fragen, graphischen Darstellungen oder Statistiken, die er vorbereiten muss<sup>23</sup>, wofür die SchülerInnen etwa 15 Minuten Zeit haben. Während der Vorbereitung dürfen sie ein zweisprachiges Wörterbuch (Italienisch-Deutsch) benutzen, jeder arbeitet jedoch für sich selbst, d. h., während der Vorbereitung im Klassenzimmer dürfen die Gruppenteilnehmer nicht miteinander kommunizieren.

#### ***4.4.1.1 Die Gruppen der mündlichen Maturitätsprüfung***

Die untersuchten Klassen waren ein paar Wochen vor der Maturitätsprüfung in unterschiedliche Gruppen eingeteilt worden. Die Konstellation der Gruppen wurde von der Deutschlehrerin getroffen, da sie ihre SchülerInnen gut kennt und genau wusste, wer welches Thema während des letzten Schuljahres vorgestellt und wer an welcher behandelten Thematik besonderes Interesse gezeigt hatte. Denn jeder Schüler hatte Ende Mai seine bevorzugten Bücher und Themen auf einem Blatt eingetragen und der Lehrerin abgegeben. Für die nicht-literarischen Texte mussten die SchülerInnen dieser beiden Klassen keinen Titel angeben, als Ersatz dafür haben sie ihrer Lehrerin während des vierten SCC-

---

<sup>23</sup> Im Anhang XI kann man sich ein Beispiel eines Prüfungsblattes genauer ansehen.

Schuljahres regelmässig Kommentare und Analysen in schriftlicher Form abgeben müssen. Jede Lehrperson hat dabei freie Hand, sie kann ihre Schüler nach eigenem Ermessen vorbereiten.

Die Bildung der Gruppen für die mündliche Maturaprüfung ist keine einfache Aufgabe, weil die Lehrperson dafür viele Variablen in Betracht ziehen muss. Die Schwierigkeit liegt vor allem in der Übereinstimmung der Themen, Figuren, historischen Gestalten usw., die in den Maturabüchern vorkommen; die Lehrperson muss alle Bücher genau kennen und Verbindungen dazwischen finden, damit Fragen für die Gruppendiskussion während der Prüfungen im Voraus vorbereitet werden können.

Die in der Klasse während der letzten zwei Schuljahre im Rahmen mündlicher Vorträge behandelten Themen – sogenannte Referate – können verschiedenartig sein, die Lehrperson ist frei, ein beliebtes und passendes Thema auszuwählen. In der Regel handelt es sich aber um Themen, die mit der deutschsprachigen Welt zu tun haben wie Landeskunde Deutschland/Österreich/Schweiz, berühmte historische Persönlichkeiten oder bedeutende Ereignisse.

Die Lehrerin der zwei Klassen meiner Untersuchung hat für ihre beiden Klassen, sowohl für die BIL- als auch für die REG-Klasse, die gleichen Thematiken ausgewählt: Im dritten SCC-Schuljahr hatte sie mit den SchülerInnen das Thema *Nobelpreis* behandelt, während sie im letzten SCC-Schuljahr das Thema *Die Schweiz und ihre Ikonen* behandelt hatte. Am Anfang jedes Schuljahres hatte die Lehrerin eine Einführung ins Thema gemacht, um einen ersten Einstieg in den Lernstoff zu ermöglichen. Nach einer *Warm-up*-Phase hatte jeder Schüler eine Person (für das Thema Nobelpreis) bzw. eine schweizerische Ikone (für das Thema der vierten SCC-Schuljahres), die er gern vorstellen wollte, ausgesucht. Mit der Unterstützung der Lehrerin haben die SchülerInnen dann ihre Recherchen durchgeführt und eine mündliche Präsentation (mit technischen Geräten und Programmen, wie z. B. Hellraumprojektor, .ppt-Präsentationen, Youtube, Dokumentarfilme usw.) vor den Klassenkameraden gehalten. In dieser Phase hatten die Zuhörer die Aufgabe, während des Vortrags so viele Notizen wie möglich zu machen. Am Ende jeder Präsentation gab es in der Klasse jeweils eine Diskussion, welche durch gezieltes Fragen der Lehrperson geleitet wurde. Während der mündlichen Maturaprüfung sollten also die MaturandInnen in der Lage sein, sowohl über ihr vorbereitetes Thema als auch über diejenige der anderen Gruppenteilnehmer Auskunft zu geben.

Für die BIL-Klasse sind die Themen des handlungsorientierten Teils etwas komplexer im Vergleich zu den REG-Klasse, wie die folgenden Tabellen zeigen, sie können aber auch identisch sein.

Die Tabellen 16 und 17 geben einen Überblick über die von der Lehrerin gebildeten Gruppen und die für die mündliche Maturaprüfung ausgewählten Themen sowie das vorbereitete Maturabuch.

### BIL-Klasse

Gruppe	SchülerIn	Maturabuch	Vorbereitete Thematik	Handlungsorientierter Teil
<b>1</b>	SMbil05	<i>Schachnovelle</i> (S. Zweig)	Gotthardpass / Nikolaus Hayek / Alfred Escher	Gutes Image
	SMbil04	<i>Ich bin kein Berliner</i> (W. Kaminer)		
	SWbil01*	<i>Der geteilte Himmel</i> (C. Wolf)		
<b>2</b>	SMbil02*	<i>Blueprint</i> (C. Kerner)	Beethoven (Musik) / Klimt + Schiele (Kunst) / Amnesty Int. / Rote Kreuz / Unicef	Gotthard
	SWbil09	<i>Du bist so wie andre Mütter</i> (A. Schrobsdorff)		
	SWbil10	<i>Das Blütenstaubzimmer</i> (Z. Jenny)		
<b>3</b>	SWbil06*	<i>Der Junge im gestreiften Pyjama</i> (J. Boyne)	Mandela / M.L. King / S. Freud / Neruda	Lieber unverheiratet
	SMbil13	<i>Das kurze Leben der Sophie Scholl</i> (H. Vinke)		
	SMbil03	<i>Am Beispiel meines Bruders</i> (U. Timm)		
<b>4</b>	SMbil11*	<i>Der Vorleser</i> (B. Schlink)	Mandela / M. L. King / W. C. Röntgen	Schlägerei
	SWbil07	<i>Flugasche</i> (M. Maroon)		
<b>5</b>	SMbil12*	<i>Der geteilte Himmel</i> (C. Wolf)	Autoindustrie / Alfred Nobel / M. L. King / S. Freud / Mandela	Vernissage
	SMbil08	<i>Krokodil im Nacken</i> (K. Kordon)		

Tab. 16: Ausgewählte Themen und Maturabücher für die mündliche Maturaprüfung BIL-Klasse

## REG-Klasse

Gruppe	SchülerIn	Maturabuch	Vorbereitete Thematik	Handlungsorientierter Teil
1	SWreg09	<i>Der Vorleser</i> (B. Schlink)		
	SMreg01	<i>Der erste Frühling</i> (K. Kordon)	Uhrenindustrie / Swiss top Events	Strandbar Tenero
	SWreg15	<i>Die Vergitterte Welt</i> (J. Frey)		
2	SMreg07	<i>Hass im Herzen</i> (M. Steenfatts)	Der Nobelpreis / Alfred Nobel / N.	
	SMreg11	<i>Sehnsucht Ecstasy</i> (E. Wich)	Mandela / R. L. Montalcini / Unicef	Autokauf
	SWreg18	<i>Die Nacht, die kein Ende nahm</i> (F. Hetmann)	/Amnesty International	
3	SWreg12	<i>Sehnsucht Ecstasy</i> (E. Wich)	Top Events ( Die Messen in der Schweiz (Autosalon Genf, Olma und Baselworld)	Schlägerei
	SMreg10	<i>Schachnovelle</i> (S. Zweig)		
	SWreg14	<i>Damals war es Friedrich</i> (P. Richter)		
4	SWreg03	<i>Denken heisst zum Teufel beten</i> (W. Kirchner)	Schweizer Schokolade und Käse / N. Mandela	Studentisches Wohnen
	SWreg19	<i>Riskanter Chat</i> (C. Cazemier)		
5	SWreg13	<i>Made in Vietnam</i> (C. Phillips)	Die Schweizerwanderung und Einwanderung) / Der Nobelpreis	Ferienjob
	SMreg08	<i>Mit dem Rücken zur Wand</i> (K. Kordon)		
	SWreg17	<i>Stumme Schreie</i> (P. Schröder)		
6	SWreg05	<i>Schnee</i> (O. Pamuk)	Helvetica und die Geschichte der Schrift / Schweizer Design	Fremdsprachen lernen
	SMreg06	<i>Das kurze Leben der Sophie Scholl</i> (H. Vinke)		
	SWreg04	<i>Das Blütenstaubzimmer</i> (Z. Jenny)		
7	SWreg16	<i>Im Regen stehen</i> (Z. Drvenkar)	Schweizer Uhrenindustrie / N. Mandela / Alfred Nobel	Im Lotto gewinnen
	SWreg20	<i>Made in Vietnam</i> (C. Philipps)		
	SWreg01	<i>Stumme Schreie</i> (P. Schröder)		

Tab. 17: Ausgewählte Themen und Maturabücher für die mündliche Maturaprüfung REG-Klasse

Die SchülerInnen besitzen vor der mündlichen Prüfung nicht alle Informationen, welche diese Tabelle enthält. Wenn die Gruppenkonstellation bekannt gegeben wird, können sich die Teilnehmer jeder Gruppe treffen, um über die ausgewählten und vorbereiteten Themen Informationen auszutauschen und vor allem auch um zu üben. Da es in 45 bzw. 30 Minuten nicht möglich ist, eine Diskussion über alle Themen und Persönlichkeiten durchzuführen, trifft die Lehrperson normalerweise eine Auswahl von dem, was sie behandeln

will. Diese bleibt jedoch bis zu Beginn der Prüfung geheim und wird den KandidatInnen erst am Anfang der Prüfung verraten, damit sie nicht einen Teil auswendig lernen. Somit kann ein genaues und unverfälschtes Resultat erzielt werden. Während der Wochen vor der mündlichen Prüfung haben die SchülerInnen die Möglichkeit, zu üben, zu trainieren und mithilfe der Themen, die in ihren vorbereiteten Maturalektüre vorkommen, sowie den ausgewählten Vorträgen der letzten beiden Schuljahre, eine Prüfungssituation zu simulieren und über mögliche Fragen nachzudenken, die während der Prüfung seitens der Lehrperson gestellt werden könnten. Hingegen kennen die SchülerInnen den eigentlichen Prüfungsstoff des handlungsorientierten Teiles nicht: Dieser Teil kann somit nicht im Voraus vorbereitet werden und die Prüfungskommission hat die Möglichkeit, die Sprachkompetenzen jedes einzelnen Schülers in einer unvorbereiteten, konstruierten Alltagssituation zu bewerten.

#### **4.4.2 Bewertungskriterien**

Die allgemeinen Bewertungskriterien der mündlichen Maturaprüfung im Schulfach Deutsch, die im Dokument der SCC über die Organisation der Maturaprüfungen<sup>24</sup> beschrieben werden, sind folgende:

- Inhalt
- Sprache
- Kommunikationsfähigkeit

In dieser internen Verordnung sind die Bewertungskriterien aber sehr allgemein zusammengefasst und auf nur drei Kriterien beschränkt. In der Praxis wird die Prüfungskommission weitere Aspekte berücksichtigen. Im Verlauf des letzten Schuljahres hat die Deutschgruppe der SCC sehr intensiv an einem Evaluationsblatt gearbeitet, damit die mündlichen Kompetenzen jedes Schülers von den unterschiedlichen Deutschlehrpersonen kohärent und möglichst objektiv beurteilt werden können.

---

<sup>24</sup> Organizzazione degli esami di maturità nella scuola cantonale di commercio di Bellinzona, DECS, maggio 2004 ([www.scbellinzona.ch](http://www.scbellinzona.ch) [15.08.2012]).

#### 4.4.2.1 Das interne Evaluationsblatt der SCC

Mit der mündlichen Maturaprüfung vom Juni 2010 haben die Deutschlehrpersonen der SCC angefangen, ein gemeinsames Evaluationsblatt zu benutzen. Zuvor hatte jede Lehrperson ein eigenes Raster, eine eigene Skala mit der dazugehörigen Notenzuordnung.

Das von der SCC hergestellte Beurteilungsraster der mündlichen Kompetenzen basiert auf den in der Tabelle aufgeführten qualitativen Aspekten des mündlichen Sprachgebrauchs des GER (2001). Das Raster ist in fünf kommunikative Sprachkompetenzen eingeteilt: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Kohärenz und Interaktion, die in einer Skala von fünf Niveaus (von A1 bis C2) und drei Halb-Stufen (A.2.2 / B.1.2 / B.2.2) strukturiert sind. Für jede dieser Stufen gibt es eine Beschreibung der Kompetenzen, die den Kompetenzen der Lernenden entsprechen. Mit diesem System misst man allerdings nur, was der Lernende schon kann, Formulierungen wie „er/sie macht noch viele Konjugationsfehler“ oder „er/sie kann Wortgruppen nicht durch die passenden Konnektoren verknüpfen“ erscheinen hier nicht; die Beschreibung der Kompetenzen wird positiv formuliert.

Für jede einzelne kommunikative Sprachkompetenz muss die Lehrperson jeden Schüler einstufen, jedem Niveau entspricht eine Note. Im Anhang X ist das detaillierte Evaluationsblatt zu finden, das die Prüfungskommission (Deutschlehrpersonen und Experte) während der mündlichen Maturaprüfung der SCC verwendet:

	Note
<b>C2</b>	6
<b>C1</b>	6
B2.2	5.5
<b>B2.1</b>	5
B1.2	4.5
<b>B1.1</b>	4
A2.2	3.5
<b>A2</b>	3
<b>A1</b>	(2)

Tab. 18: Punkteverteilung bei der Einstufung mit dem internen Evaluationsblatt der SCC

Am Ende der Prüfung werden dann die Noten aller kommunikativen Kompetenzen zusammengezählt und der Durchschnitt (dezimal gerundet) zeigt dann die mündliche Maturanote (25%), die zusammen mit der schriftlichen Note (25%) und der Jahresnote (50%) die gesamte Maturanote ergibt.

## 4.5 Sprachstandsmessungen

In diesem Kapitel wird zuerst das Auswertungsverfahren für die Sprachstandsmessungen dargestellt, anschliessend werden die Ergebnisse der Auswertung vorgestellt, graphisch veranschaulicht und kommentiert, danach werden in einem weiteren Schritt die Untersuchungsergebnisse der Korpusanalyse (Kap. 5.6) besprochen, welche die auffälligen Unterschiede zwischen den BIL- und den REG-SchülerInnen – also in vier bestimmten kommunikativen Kompetenzen – genau analysiert. Das Korpus besteht aus den Gesprächen, dem ersten Teil (handlungsorientierte Aufgabe) der mündlichen Prüfungen von sechs ausgewählten Gruppen (drei pro Klasse), die transkribiert worden sind (s. Anhang XIII).

### 4.5.1 Auswertungsverfahren bei den Sprachstandsmessungen

Die schwierigste Aufgabe dieser Fallstudie war, die Kompetenzen der SchülerInnen während der mündlichen Prüfungssituation zu bewerten. Auch wenn ich dafür trainiert und mich darauf vorbereitet habe<sup>25</sup>, war es teilweise nicht einfach, sich für eine Einstufung zu entscheiden: Manchmal sind die Unterschiede zwischen den Niveaus so klein, oder im Raster nicht genügend präzise beschrieben, dass es schwierig wird, die Schülerkompetenzen einzustufen. Man weiss, dass bei einer solchen Aufgabe – in der es nicht nur um richtige und falsche Antworten geht, sondern eher um eine Interpretation der mündlichen Produktion der Lernenden – die Subjektivität des Prüfers den Bewertungsprozess beeinflussen kann. Um ein möglichst genaues Bild der Kompetenzen der untersuchten SchülerInnen zu bekommen, waren für die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen zwei Personen verantwortlich: Neben mir war es Eva Wiedenkeller, die mit der Bewertung der Sprachkompetenzen von Deutschlernenden eine lange und vielfältige Erfahrung hat. Dort, wo meine Einstufungen nicht mit ihren übereinstimmten, habe ich den Durchschnitt der beiden Einstufungen genommen. Wenn dies nicht möglich war – da wir nur bei einem Feinniveau nicht gleich beurteilt hatten (z. B. B1.1 und B1.2) –, habe ich die entsprechende Aufnahme nochmals angehört und den Probanden provisorisch in das nach meinem Erachten passende Niveau eingestuft. Danach wurden noch die Zweifelsfälle während eines Einigungsgespräches diskutiert. Als zusätzliche Kontrolle habe ich auch

---

<sup>25</sup> Für die Beurteilung und die Bewertung von Lernendenproduktionen während der mündlichen Kommunikation habe ich mich mithilfe des Buches „Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch, Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, Langenscheidt: 2008“ vorbereitet.

die Kommentare zu den einzelnen SchülerInnen einer an den Prüfungen beteiligten Lehrerin bekommen. Die Subjektivität sollte somit sehr stark reduziert worden sein, auch wenn es bei den Beurteilungen der mündlichen Kompetenzen immer schwierig ist, diese ganz zu eliminieren. Die folgenden Ergebnisse sind das Resultat einer Interpretation, wir haben aber versucht, sie durch Erfahrung, Training und gute Bewertungskriterien so präzise wie möglich abzusichern. Sie bleiben aber einfach Einstufungen, die jeweils von den Bewertenden abhängen.

Bei der Transkription der Prüfungsaufnahmen habe ich mich an sprachwissenschaftliche Transkriptionskonventionen gehalten. Sie erfolgten gemäss dem „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem“ (GAT), wobei nicht alle Parameter berücksichtigt wurden (s. Anmerkungen dazu im Kap. *Transkriptionskonventionen*). Ich habe den ersten Teil der Prüfung von jeweils drei Gruppen pro Klasse transkribiert und so ist das Korpus entstanden. Dank der Transkription der Gespräche kann man die Unterschiede zwischen der BIL- und der REG-Klasse un in der mündlichen Kommunikation besser analysieren. Diese Transkription der Gespräche hat viel Zeit in Anspruch genommen. Ich habe mir die Prüfungsaufnahmen der ausgewählten Gruppen mehrmals angehört, damit deren Verschriftlichung möglichst präzise und ausführlich ausfällt. Im Anhang XIII kann man die transkribierten Aufnahmen vollständig lesen, am Anfang jeder Transkription gibt es einen Kopfteil, in dem die wichtigsten Daten – wie Ort, Datum, Klasse, Gruppe, Themen und die an der Prüfung beteiligten Personen – festgehalten sind. Die transkribierten Gespräche sind in einer Tabelle – mit der Zeitangabe, der Zeilennummerierung, mit dem Sprecher sowie sonstigen Bemerkungen – wiedergegeben. Auf den folgenden Seiten, wenn Passagen von der Prüfungssituation wiedergegeben und analysiert sind, werden die Daten in einer vereinfachten Darstellung wiedergegeben: Ich habe mich auf vier Spalten beschränkt (Gruppen- und Zeilennummern, SprecherIn und Transkription). Die Angabe der Zeilennummer dient dazu, die kommentierten Passagen der gesamten Transkriptionsversion im Anhang aufzufinden.

#### **4.5.2 Ergebnisse und Interpretationen der Sprachstandmessungen**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Sprachstandmessungen dargestellt. Es werden die Einstufungen während der mündlichen Maturaprüfung von jedem Proband bekannt gegeben und kommentiert sowie der Durchschnitt der offiziellen Maturitätsnoten der REG- und BIL-Klasse in einer Tabelle veranschaulicht (Kap. 5.5.2.2).



#### 4.5.2.1 Einstufungen der mündlichen Kompetenzen

Im Verlauf der mündlichen Maturaprüfung haben Eva Wiedenkeller und die Verfasserin dieser Arbeit die mündlichen Kompetenzen der einzelnen SchülerInnen bewertet. Es ist wichtig, dass man diese Aufgabe während der Prüfung macht, denn wenn man sich später nur die Aufnahme der Prüfungen anhört, entsteht die Gefahr, dass die Bewertung nicht genau der Realität entspricht. Denn während der mündlichen Prüfung hat man die zusätzliche Möglichkeit, die SchülerInnen zu beobachten und ihre Gestik und Mimik zu sehen. Wenn unterschiedliche Personen die gleiche Gesprächssituation bewerten müssen, ist es ideal, wenn dies unter gleichen Bedingungen stattfindet, damit keine Ungleichheiten bei dem Auswertungsverfahren entstehen.

Die Globaleinstufung ist allerdings erst später angegeben worden, da ich sie mithilfe einer Punkteverteilung gezählt habe: Jedes Niveau hat einen Wert bekommen:

<b>A1.1</b>	A1.2	<b>A2.1</b>	A2.1	<b>B1.1</b>	B1.2	<b>B2.1</b>	B2.2	<b>C1</b>	<b>C2</b>
1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	6

Tab.19: Punkteverteilung bei den Niveaueinstufungen (für die Angabe der Globaleinstufung)

Ich bin mir bewusst, dass aus diesen Niveaueinstufungen kein genauer mathematischer Mittelwert zu erzielen ist. Denn die Abstände zwischen den Niveaus sind nicht linear, sondern logarithmisch, d. h., dass die Fortschritte, die ein Lernender machen muss, um sich vom Niveau A1.1 bis dem Niveau A2.1 zu verbessern, schneller und einfacher zu erreichen sind als Fortschritte zwischen dem Niveau C1 und dem Niveau C2. Somit sind die Unterschiede zwischen den Niveaus leider nicht durch einen Wert quantifizierbar, und aus diesem Grund ist ein genauere Mittelwert der unterschiedlichen Einstufungen der kommunikativen Kompetenzen nicht berechenbar. Aus zweckmässigen Gründen habe ich aber trotzdem einen Mittelwert errechnet, um eine graphische Darstellung der Globaleinstufungen der SchülerInnen zu ermöglichen. Da sich aber die Einstufungen der kommunikativen Kompetenzen des gleichen Schülers nicht stark unterscheiden, so sollte der Mittelwert in der Mehrheit der Fälle ein realitätsnahes Bild ergeben haben.

Die abgerundeten Werte der vorletzten Spalte der Tabellen 21 und 22 entsprechen dem Durchschnitt der Punkte (laut der Tab. 20), die jeder Schüler während der mündlichen Prüfung insgesamt gesammelt hat. Es wurde, zum Beispiel um die Globaleinstufung der SWbil01 zu finden, folgende Rechnung gemacht:

Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz (GER)
B2.2	B.2.2	B2.2	C1	B2.2
4.5	4.5	4.5	5	4.5

$$(4.5 + 4.5 + 4.5 + 5 + 4.5) / 5 = 4.6$$

Tab.20: Rechnungsbeispiel für die Globaleinstufung

Da der so zustande gekommene Mittelwert 4.6 näher bei 4.5 ist, ist die Globaleinstufung der Schülerin SWbil01 das Niveau B2.2. Für jeden Probanden ist diese Rechnung durchgeführt worden.

Nach dem Vergleich meiner Einstufungen mit denjenigen der Expertin sind folgende zwei Tabellen entstanden:

BIL-Klasse	Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz (GER)	Global	%
SWbil01*	B2.2	B.2.2	B2.2	C1	B2.2	<b>B2.2</b>	4.6
SMbil02*	C1	C2	C1	C2	C1	<b>C1</b>	5.4
SMbil03	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2	<b>B1.2</b>	3.5
SMbil04	B2.1	B2.1	B2.1	B2.2	B2.2	<b>B2.1</b>	4.2
SMbil05	C1	B2.1	B1.2	B2.2	B2.2	<b>B2.1</b>	4.1
SWbil06*	C1	C2	C2	C2	C1	<b>C2</b>	5.6
SWbil07	B2.1	B2.1	B1.2	B2.1	B2.1	<b>B2.1</b>	3.9
SMbil08	B1.2	B1.2	B1.2	B2.1	B2.1	<b>B1.2</b>	3.7
SWbil09	B2.2	B2.1	B2.1	B2.1	B1.2	<b>B2.1</b>	4
SWbil10	B2.1	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2	<b>B1.2</b>	3.6
SMbil11*	C1	C1	B2.2	C1	C1	<b>C1</b>	4.9
SMbil12*	B1.2	B2.1	B2.1	B2.2	B2.2	<b>B1.2</b>	3.7
SMbil13	B1.2	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1	<b>B1.1</b>	3.1
Durchschnitt	B2.1	B2.1	B2.1	B2.2	B2.1	<b>B2.1</b>	
	4.23	4.23	4.03	4.42	4.19	<b>4.11</b>	
Durchschnitt ohne * <sup>26</sup>	B2.1	B1.2	B1.2	B2.1	B2.1	<b>B2.1</b>	
	4	3.69	3.56	3.87	3.81	<b>3.8</b>	

Tab. 21: Einstufungen der einzelnen SchülerInnen der BIL-Klasse

<sup>26</sup> Der Asterisk (\*) ist ein Kennzeichen für die deutschsprachigen SchülerInnen: wenn man von *BIL-Klasse\** spricht heisst, dass die deutschsprachigen SchülerInnen beim Mittelwert mitgezählt worden sind.

REG-Klasse	Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz (GER)	Global	%
<i>SMreg01</i>	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.2	<b>A2.2</b>	2.4
<i>SWreg02</i>	B1.2	B1.2	B1.1	B1.2	B1.2	<b>B1.2</b>	3.4
<i>SWreg03</i>	B1.1	B1.2	B1.1	B1.2	B1.1	<b>B1.1</b>	3.2
<i>SWreg04</i>	B1.2	B1.1	B1.1	B1.1	B1.2	<b>B1.1</b>	3.2
<i>SWreg05</i>	B1.2	B1.2	B1.2	B1.1	B1.2	<b>B1.2</b>	3.4
<i>SMreg06</i>	B2.1	B1.2	B1.2	B2.1	B2.1	<b>B2.1</b>	3.8
<i>SMreg07</i>	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	A2.1	<b>A2.1</b>	2
<i>SMreg08</i>	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2	B1.1	<b>B1.1</b>	2.8
<i>SWreg09</i>	B1.1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	<b>A2.2</b>	2.6
<i>SMreg10</i>	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2	<b>B1.2</b>	3.5
<i>SMreg11</i>	A2.2	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	<b>A2.2</b>	2.3
<i>SWreg12</i>	B1.2	B1.1	B1.1	B1.2	B1.1	<b>B1.1</b>	3.2
<i>SWreg13</i>	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2	B1.1	<b>B1.1</b>	2.8
<i>SWreg14</i>	B1.1	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	<b>B1.1</b>	2.9
<i>SWreg15</i>	B1.1	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	<b>B1.1</b>	2.9
<i>SWreg16</i>	B1.2	B2.1	B1.2	B2.1	B2.1	<b>B2.1</b>	3.8
<i>SWreg17</i>	B1.1	A2.2	A2.1	B1.1	B1.1	<b>A2.2</b>	2.7
<i>SWreg18</i>	B1.1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	<b>A2.2</b>	2.6
<i>SWreg19</i>	B1.1	A2.2	A2.2	B1.1	A2.2	<b>A2.2</b>	2.7
<i>SWreg20</i>	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	<b>A2.2</b>	2.5
<i>Durchschnitt</i>	<i>B1.1</i>	<i>B1.1</i>	<i>A2.2</i>	<i>B1.1</i>	<i>B1.1</i>	<b><i>B1.1</i></b>	
	<i>3.10</i>	<i>2.93</i>	<i>2.7</i>	<i>2.98</i>	<i>3</i>	<b><i>2.95</i></b>	

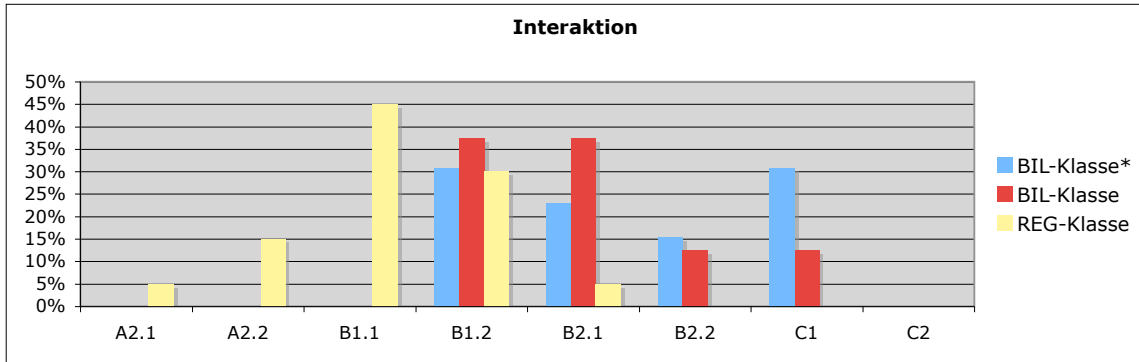
Tab. 22: Einstufungen der einzelnen SchülerInnen der REG-Klasse

Die Unterschiede zwischen den zwei Klassen sind sofort feststellbar und auch ziemlich gross: Der Unterschied im Durchschnitt der einzelnen kommunikativen Kompetenzen der italophonen SchülerInnen beträgt ein ganzes Niveau oder mehr. Mit den graphischen Darstellungen der folgenden Seiten kann man die Einstufungen in die verschiedenen Kompetenzen der mündlichen Kommunikation besser überblicken und verstehen.

Die folgenden Histogramme zeigen, wie viele SchülerInnen – im Prozentsatz –während der mündlichen Maturaprüfungssituation welchem Niveau zugeteilt wurden. Die Resultate zur BIL-Klasse sind mit zwei verschiedenen Farben vermerkt: Blau steht für die ganze BIL-Klasse\*; Rot steht für die BIL-Klasse ohne die deutschsprachigen SchülerInnen, also ohne die SchülerInnen, die im Fragebogen Deutsch als Zweitsprache oder als in der Familie gesprochene Sprache (welche sie auch selber sprechen) angegeben haben; mit der Far-

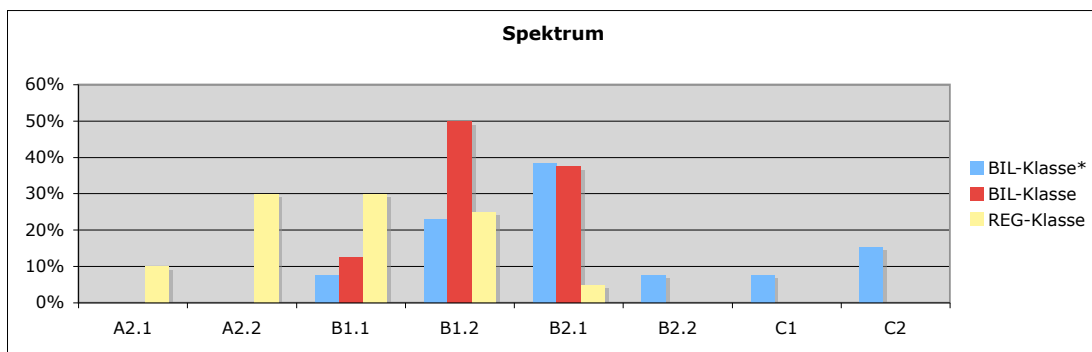
be Gelb ist die REG-Klasse bezeichnet. Die einzelnen Prozentsätze beziehen sich auf die Gesamtzahl der SchülerInnen pro Klasse, d. h., dass die Werte für jede Klasse separat gezählt worden sind und dann erst in dieser graphischen Darstellung verglichen wurden.

### Interaktion



Während die REG-Klasse im Niveau B1.1 mit einer deutlichen Tendenz nach oben (also B1.2) einstuft worden ist, hat die BIL-Klasse\* im Bereich der Interaktion insgesamt grössere Fähigkeiten gezeigt; auch wenn diese im Durchschnitt nicht deutlich höher als die Resultate der REG-Klasse sind. Nur 5% der SchülerInnen (also nur ein Schüler) der REG-Klasse hat das Niveau B2.1 erreicht. Dies ist ein sehr signifikanter Wert, weil 37,5% der italophonen SchülerInnen der BIL-Klasse ein halbes Niveau weniger erreicht haben. Was die Interaktion betrifft - also wie die SchülerInnen ein Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden können und wie sie ihre Meinungen ausdrücken, ob sie in der Lage sind, das Wort zu ergreifen und mit den Kameraden eine Diskussion zu führen -, so kann man kein trennscharfes Ergebnis zeigen, weil es zwischen den BIL\*- und den REG-Klasse wesentliche Unterschiede gibt.

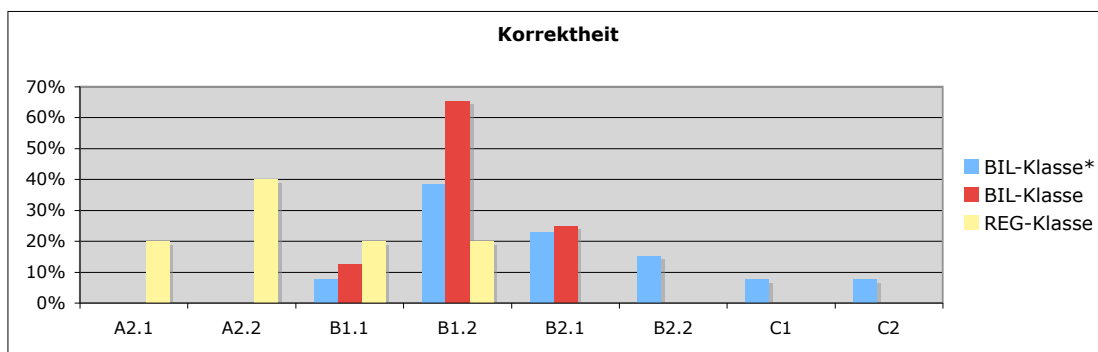
### Spektrum



Mit „Spektrum“ sind die Variation des Wortschatzes und die Menge von Wörtern, die die Lernenden aktiv benutzen, gemeint. Es ist allgemein anerkannt, dass die Wörter die Basis jeder Sprache sind. Je grösser der Wortschatz einer Person, desto besser sind ihre Fähigkeiten, etwas zu beschreiben und die eigene Meinung auszudrücken oder ein bestimmtes Thema problemlos anzusprechen. Ein begrenzter Wortschatz hingegen führt oft zu Formulierungsschwierigkeiten. Die Lernenden einer L2 können ihren Wortschatz in der betreffenden Sprache dank Lesen von Texten und Geschichten sowie fleissigen Lernens neuer Wörter erweitern. Wie bei der Interaktion, wenn man das Histogramm des Wortschatzes anschaut, so sieht man sofort, dass die Mehrheit der Probandinnen den Niveaus B1.2 und B2.1 zugeordnet worden sind. In den tieferen Niveaus A2.1 und A2.2 gibt es nur SchülerInnen der REG-Klasse, während es in den höheren Niveaus B2.2, C1 und C2 nur SchülerInnen der BIL-Klasse\* gibt. Die BIL-Klasse ist der REG-Klasse überlegen, auch wenn eine REG-Schülerin (SWreg16) ins Niveau B2.1 eingestuft wurde.

Nun ist es interessant, genau zu analysieren, welche Unterschiede es im Bereich des Wortschatzes zwischen den beiden Klassen gibt. Welche Wörter verwenden die BIL-SchülerInnen\*, die die REG-SchülerInnen gar nicht kennen? Um welche Substantive und Verben handelt es sich? Im Kapitel 5.6.1 versuche ich, eine plausible Antwort auf diese Fragen zu finden.

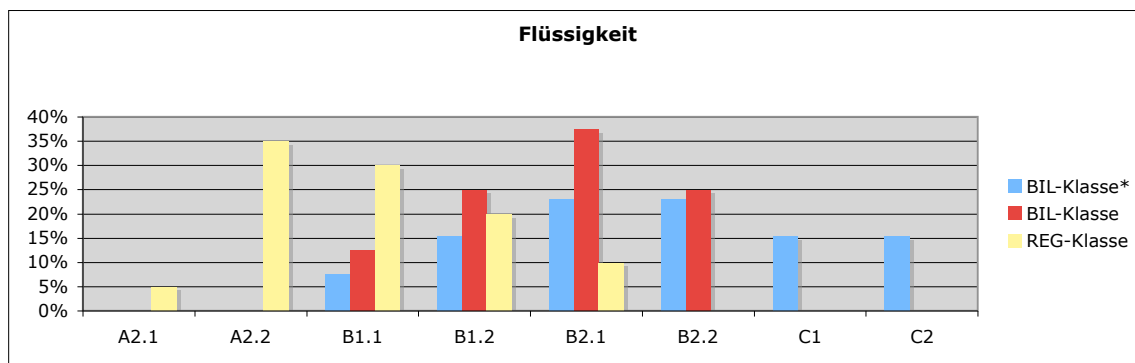
## Korrektheit



Unter „Korrektheit“ versteht man die Problematik, ob sich ein Lernender während einer sprachlichen Äusserung korrekt ausdrückt, d. h., wie er/sie die Grammatik anwendet. Mit der Bewertung dieser Sprachkompetenz messen die BeurteilerInnen die von den Lernenden angewandten Strukturen und Redeformen. Passen sie den Satzbau sowie die Konjugationsformen und die erlernten grammatischen Strukturen an? Im Bereich der Korrektheit befindet sich die Mehrheit der BIL-SchülerInnen auf dem Niveau B1.2, während

40% der REG-Klasse in ein tieferes Niveau eingestuft worden sind. Die einzigen SchülerInnen der BIL-Klasse\*, die das Niveau B2.2 oder sogar mehr erreicht haben, sind diejenigen, die sich im Fragebogen auch als deutschsprachig bezeichnet haben. Sehr erstaunlich ist aber, dass 20% der SchülerInnen der REG-Klasse ins B1.2-Niveau eingestuft wurden, so wie die Mehrheit der nicht zweisprachigen SchülerInnen der BIL-Klasse.

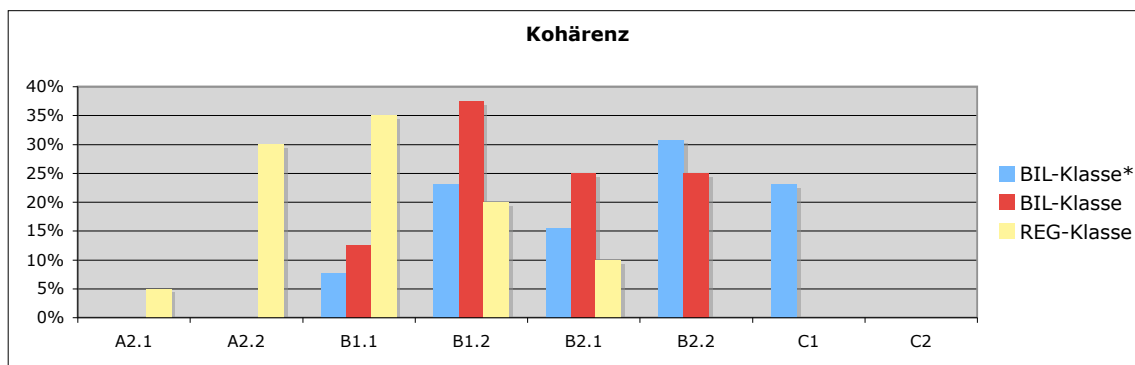
## Flüssigkeit



Die Bewertung der Flüssigkeit bezieht sich auf das Tempo, mit dem der Lernende die Redebeiträge gestaltet. Hier geht es nicht darum, so schnell wie möglich zu sprechen, sondern vielmehr sich spontan, fließend und ohne Zögern und lange Pausen ausdrücken zu können. Normalerweise führen Formulierungsprobleme zu Sackgassen. Lernende, die unsicher sind und ständig nach Wörtern und passenden Ausdrücken suchen müssen, stocken sehr oft und müssen den Satz neu ansetzen oder umformulieren: Solche Situationen beeinträchtigen dann den Redefluss. 35% der SchülerInnen der REG-Klasse sind dem Niveau A2.2 zugeordnet worden, d. h., dass sie – nach der Beschreibung des Niveaus von Lingua Level– einfache, auswendig gelernte Sätze und Wendungen rasch genug an neue Situationen anpassen, um sich in Routinegesprächen verständlich machen zu können. Sie machen jedoch noch viele Pausen, und häufig müssen sie den Satz neu anfangen. In den Transkriptionen der Gespräche im Anhang XIII sieht man sofort, dass die REG-SchülerInnen – im Vergleich zu den BIL-SchülerInnen – während der Prüfungsgespräche häufig kurze Pausen (z. B. gefüllt mit *ähs*) machen. Die höheren Niveaus sind nur von 30% der BIL-Klasse\* erreicht worden, es handelt sich um SWbil01\* (C1), SMbil02\* (C2), SWbil06\* (C2) und SMbil11\* (C1), die als deutschsprachig bezeichnet worden sind. Die Einstufung der anderen deutschsprachigen Schülerin (SMbil12\*) liegt in der kommunikativen Kompetenz (wie auch in den anderen) etwas tiefer (B2.2), im Vergleich zu den restlichen ProbandInnen aber dennoch besser.

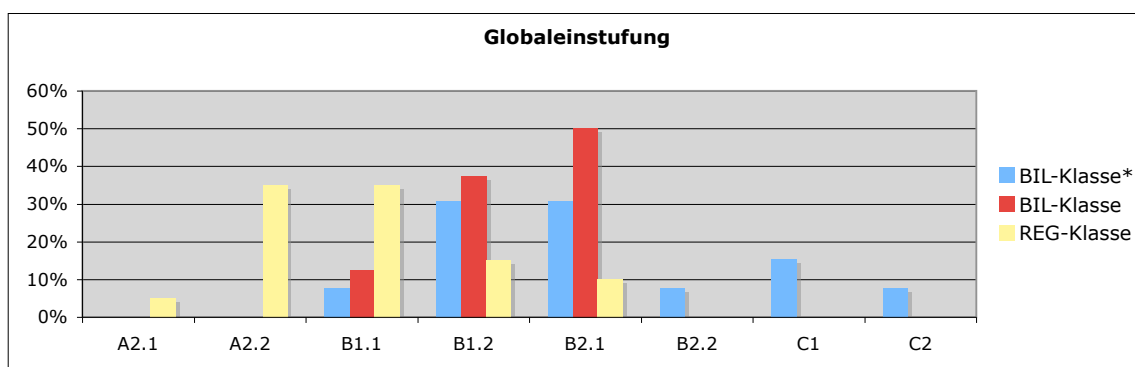
Die einzigen ProbandInnen der REG-Klasse, die auf dem Niveau B2.1 eingestuft worden sind, sind SMreg06 und SWreg16, wobei SMreg06 zur Gruppe gehört, bei der die Transkription des ersten Teiles der Prüfung gemacht worden ist. In einem weiteren Schritt dieser Arbeit werden auch die Unterschiede im Bereich der Flüssigkeit zwischen den REG- und der BIL-Klasse genauer analysiert (Kap. 5.6.2).

## Kohärenz



Die „Kohärenz“ ist der Aspekt, der misst, wie die Sätze der Lernenden miteinander verknüpft werden. Es handelt sich hierbei um die Verwendung von Konnektoren und Verknüpfungsmitteln, welche einen Text verbinden: Also die Kohäsion eines Textes oder einer mündlichen Äußerung. Sehr deutlich erscheint, dass sich die Mehrheit der SchülerInnen der REG-Klasse in den Niveaus A2.2 und B1.1 verteilen, während die SchülerInnen der BIL-Klasse\* eineinhalb Niveaus höher eingestuft sind, d. h., dass die SchülerInnen, welche ein zweisprachiges Lehrprogramm besucht haben, in der Lage sind, ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden. Sie können mehrere Einzelemente zusammen verbinden, auch wenn sie in längeren Beiträgen noch ein bisschen Mühe haben und der Aufbau etwas sprunghaft ist. Der Mittelwert der italophonen BIL-SchülerInnen liegt im Niveau B2.1. Dies zeigt, dass sie zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung auch in dieser kommunikativen Kompetenz den SchülerInnen der REG-Klasse überlegen waren.

## Global



Wenn man die Einstufung der einzelnen kommunikativen Kompetenzen jedes Schülers zusammenzählt, erfolgt daraus der Mittelwert, der die Globaleinstufung zeigt. Aus den Tabellen der vorherigen Seiten wird ersichtlich, dass die BIL-Klasse – sowohl mit als auch ohne deutschsprachige ProbandInnen – ein höheres Niveau als die REG-Klasse erreicht hat. Im Durchschnitt ist die Mehrheit der BIL-Klasse in B2.1 eingestuft worden, die REG-Klasse dagegen auf B1.1. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Unterschiede zwischen den REG- und den BIL-SchülerInnen im Bereich der mündlichen Kompetenzen ziemlich bedeutend sind. Wenn man jedoch das Histogramm der Globaleinstufung genau analysiert und den Mittelwert der Ergebnisse beiseite lässt, erfolgt daraus, dass einzelne REG-SchülerInnen (SWreg02, SWreg05, SMreg06, SWreg10 und SWreg16) global das gleiche Niveau wie einige italophone BIL-SchülerInnen erreicht haben. Dies besagt, dass die SchülerInnen, die einen zweijährigen zweisprachigen Lehrgang besucht haben, nicht unbedingt über bessere Fertigkeiten im Bereich der mündlichen Produktion verfügen.

Aus der Sprachstandmessung folgt, dass sich die Unterschiede beim Sprechen zwischen den zwei untersuchten Klassen bei allen kommunikativen Fertigkeiten zeigen:

	Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz (GER)	Global
BIL-Klasse*	B2.1	B2.1	B2.1	B2.2	B2.1	B2.1
BIL-Klasse	B2.1	B1.2	B1.2	B2.1	B2.1	B2.1
REG-Klasse	B1.1	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	B1.1

Tab. 23: Durchschnitt der Einstufungen für jede kommunikative Fertigkeit

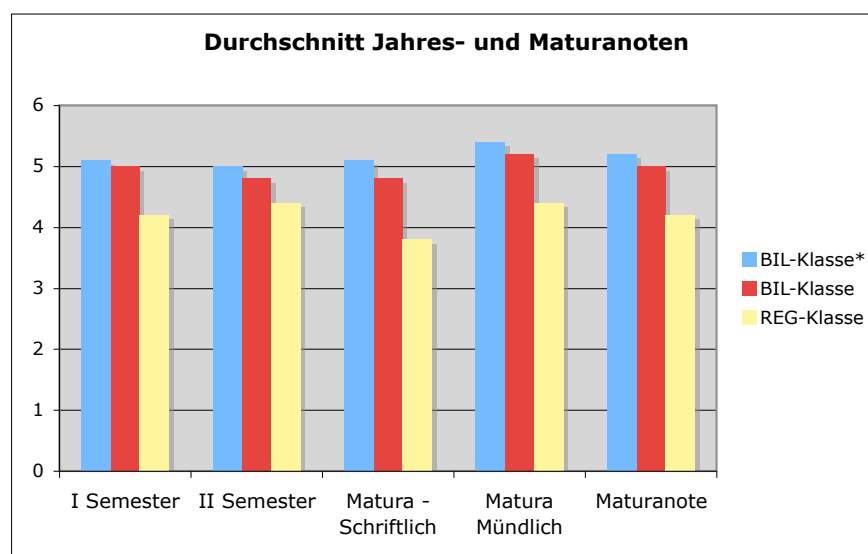
Die italophonen SchülerInnen der BIL-Klasse befinden sich in Spektrum, Korrektheit und Flüssigkeit im Vergleich zum Durchschnitt der ganzen Klasse nur ein halbes Niveau tiefer. Die REG-Klasse hingegen ist in allen fünf kommunikativen Fertigkeiten ein oder



sogar eineinhalb Niveaus niedriger eingestuft worden. Um genau zu zeigen, was die BIL-SchülerInnen im Vergleich zu den REG-SchülerInnen in der mündlichen Kommunikation besser können, muss man die Gespräche der Maturaprüfung unter die Lupe nehmen, was im Kapitel 5.6 aufgezeigt wird.

#### 4.5.2.2 *Noten der mündlichen Maturitätsprüfung im Schulfach Deutsch*

Es scheint sehr sinnvoll zu sein – da diese Informationen zur Verfügung stehen – die Noten der schriftlichen und der mündlichen Maturitätsprüfungen sowie die Semesternoten der beiden untersuchten Klassen zu präsentieren und kurz zu kommentieren. Wichtig dabei ist zu unterstreichen, dass diese Ergebnisse für meine Fallstudie nicht entscheidend sind. Für die Bewertung der mündlichen Kompetenzen der SchülerInnen, die im vorigen Kapitel dargestellt sind, haben die Noten des mündlichen Teils der Maturaprüfung im Hauptfach Deutsch keine Rolle gespielt. Die Noten der mündlichen Prüfung beziehen auch weitere Kriterien ein: Wie zum Beispiel die Informationsdichte, den Inhalt und die Richtigkeit der Aussagen während der Prüfungssituation. Auch die Maturanote ist nicht der mathematische Durchschnitt des schriftlichen und mündlichen Teiles der Maturaprüfungen, sondern resultiert aus dem Durchschnitt der Semesternoten und der Noten der beiden Teile der Maturaprüfungen. Die Semesternote spielt somit eine wichtige Rolle, und man weiss, dass sie nicht immer dem Durchschnitt der Klausuren entspricht. Denn wenn ein Schüler während des Semesters am Unterrichten aktiv teilnimmt, immer die Hausaufgabe macht, um sich zu verbessern, mit Eifer lernt, kann die Lehrperson ihre oder seine Anstrengung belohnen und die Semester- bzw. Jahresnote aufrunden.



Wie es zu erwarten war, ist die BIL-Klasse\* in allen Noten der REG-Klasse überlegen. Die signifikantesten Unterschiede sind im schriftlichen Teil der Maturaprüfung zu erwarten, wo nämlich die REG-Klasse grosse Schwierigkeiten gehabt hat. Denn der Klassendurchschnitt für diesen Teil beträgt nämlich 3,8, ist also ungenügend. Die Unterschiede zwischen den beiden Klassen belaufen sich jeweils auf ungefähr eine ganze Note, ausser im zweiten Semester, während dem die SchülerInnen der REG-Klasse durchschnittlich bessere Noten bekommen haben. Dies kann daran liegen, dass diese sich angesichts der Tatsache, dass die Maturaprüfung näher kam, mehr Mühe gegeben und besser gelernt haben. Hingegen sind die Unterschiede zwischen den Italophonen der BIL-Klasse im Vergleich zu dem Rest der Klasse nicht gross, der Abstand dazwischen variiert von 0,1 bis 0,4 Punkt.

#### **4.6 Korpusanalyse**

Nach der Darstellung der Bewertungen wird die Qualität der mündlichen Schüleräusserungen genau analysiert. Für vier kommunikative Kompetenzen (Spektrum, Flüssigkeit, Korrektheit und Kohärenz) ist je ein einziger Aspekt (wie z. B. die Verbstellung oder die verwendeten Konjunktionen) ausgewählt worden (im Sinne von *pars pro toto*), damit man einen Eindruck von den Unterschieden zwischen der BIL- und der REG-Klasse gewinnen kann. Die Auswahl der oben erwähnten Aspekte, welche untersucht werden, ist nach einer aufmerksamen Lektüre der transkribierten Gespräche getroffen worden. Es wird versucht, die signifikanten und deutlichen Phänomene aus den Transkriptionen herauszufiltern. Die Interaktion zwischen den SchülerInnen ist hier nicht genauer angeschaut worden, da ich denke, dass diese eng mit den anderen kommunikativen Fertigkeiten verbunden ist und es zudem schwierig ist, sie anhand der Transkriptionen genau zu vergleichen.

##### **4.6.1 Wortschatz: Die Häufigkeitsklasse**

Welche Substantive und Verben verwenden die BIL-SchülerInnen, die in den Prüfungsgesprächen der REG-SchülerInnen gar nicht vorkommen? Welche Wörter gehören zum Wortschatz der untersuchten ProbandInnen? Kennen sie nur banale bzw. häufige Wörter, oder kennen sie auch speziellere und seltene Vokabeln? Um diese Fragen zu be-

antworten, ist das Korpus mit Hilfe des Programmes *antconc* 3.2.4 sortiert worden. Daraus ist eine Frequenzliste mit den Types und Tokens entstanden. Als *Type* ist jedes neu auftretende Lexem einmal gezählt, während als *Token* jedes Vorkommen dieses Wortes gemeint ist (Vgl. Albert 2002: S. 68). Die Angabe der Types gibt bereits einen ersten Eindruck von den Unterschieden, welche zwischen den beiden Klassen bestehen.

	Anzahl der Types	Anzahl der Token
REG-Klasse	525	2729
BIL-Klasse	771	3980

Tab. 24: Anzahl der Types und Token im Korpus

Aus diesen Daten wird ersichtlich, dass der Wortschatz der BIL-Klasse im Vergleich zu den REG-Klasse variationsreicher ist. Die BIL-SchülerInnen haben nicht nur länger gesprochen (also mehr Informationen in ungefähr der gleichen Zeit), sondern auch mehr Types erkannt, d. h., dass sie beim Sprechen nicht immer dieselben Wörter verwendet haben<sup>27</sup>. Bei den Frequenzlisten werden die Unterschiede im Wortschatz berücksichtigt. Um zu untersuchen, ob die BIL-SchülerInnen im Vergleich zu den REG-SchülerInnen seltenere Substantive und Verben verwenden, wurde ein Vergleich mit den Häufigkeitsklassen im Korpus *Wortschatzportal Uni Leipzig*<sup>28</sup> (abgefragt am 6.08.2012) gemacht. Das Wortschatzportal der Uni Leipzig gibt für ein abgefragtes Wort die Häufigkeitsklasse mit einer Zahl an. Die Häufigkeit ist durch eine Skala von I (sehr häufiges Wort) bis X<sup>29</sup> (sehr seltenes Wort) gekennzeichnet.

In den folgenden Tabellen sind alle Substantive und Verben ab einer Häufigkeitsklasse 10 und mehr (d. h. nicht so häufige Wörter), welche in den Gesprächen der mündlichen Prüfungen vorkamen, angegeben. Die in der Tabelle zwischen eckige Klammern gesetzten sind diejenigen Wörter, die auf dem Aufgabenblatt der mündlichen Maturaprüfung vorkamen; während die Wörter, die mit einem Asterisk\* gekennzeichnet sind, die ausschließlich von den deutschsprachigen SchülerInnen verwendeten Wörter kennzeichnen.

<sup>27</sup> Da das Korpus auch falsche Formulierungen seitens der SchülerInnen und Verzögerungssignale (wie ähs und ähms) enthält, muss man mit diesen Zahlen ein bisschen vorsichtig umgehen.

<sup>28</sup> Dieses Portal zeigt, welche Wörter in der deutschen Schriftsprache am häufigsten auftreten. Es handelt sich dabei um ein Projekt der Abteilung „Automatische Sprachverarbeitung“ des Informatik Instituts der Universität Leipzig. Es ist eine der umfangreichsten frei zugänglichen Datensammlungen mit einem aktuellen Umfang von 2'552'603 Types und 217'028'903 Tokens. Die Quellen des Wortschatzkorpus basieren vor allem auf (online verfügbaren) Archiven von Zeitungen, aber auch literarische Werke und Fachtexte wurden ausgewertet. (Vgl. Heinz 2008: S. 9).

<sup>29</sup> Die Anzahl bleibt offen.

## Die Substantive

REG-Klasse		BIL-Klasse	
Substantive	Häufigkeitsklasse	Substantive	Häufigkeitsklasse
[Personal]	10	[Image]	10
Leute	10	Nation	10
[Strand]	10	Beziehung*	10
[Bar]	11	Schwester	10
Tourismus	11	Überraschung	10
Charakter	11	Deutsch*	10
Motivation	11	Einkommen*	10
Nachteil	11	Haushalt*	10
Priorität	11	Konsequenz	10
Theorie	11	Kunde*	10
Attraktion	12	Material*	10
Kameraden	12	Video*	10
Kuchen	12	Respekt*	10
Verwandte	12	Steuer	10
Arbeitswelt <sup>30</sup>	13	Struktur	11
Diskotheke	13	Meldung	11
[Schlägerei]	13	(halb)]Lohn	11
[Animation]	14	Kontinent	11
Aktualität	14	Modernisierung	11
Grammatik	14	Nachteil	11
Cousine	14	Aspekt	12
[Fremdsprache]	14	Ökonomie	12
Intention	14	Element*	12
[Sprachkurs]	15	Lebensqualität	12
Japanisch	15	Partnerin	12
[Strandbar]	15	Heirat	13
Mittelschule	16	Ranking	13
Opportunität	18	Eigenschaft	13
[Workcamp]	19	Krankenwagen*	13
		Naturkatastrophe*	13
		Pizza	13
		Prozentsatz	13
		Pasta	14
		Verbindlichkeit	15
		Alimente*	17

Tab. 25: Häufigkeitsklasse der Substantive

### Legende

[Wort] = Wörter, die auf dem Aufgabenblatt vorkamen.

Wort\* = Wörter, die ausschliessliche von den deutschsprachigen SchülerInnen verwendet worden sind.

<sup>30</sup> Im Korpus als Arbeitswelt\* aufrufbar, der Schüler hat das Kompositum falsch zusammengesetzt.

## Die Verben

REG-Klasse		BIL-Klasse	
Verben	Häufigkeitsklasse	Verben	Häufigkeitsklasse
stoppen	10	[aufnehmen]	10
diskutieren	10	passieren*	10
[schlagen]	10	bedeuten	10
[aufnehmen]	10	reagieren*	10
konzentrieren	10	antworten	10
reagieren	10	erzählen*	10
verdienen	10	retten*	10
betreiben	11	raten	11
trinken	11	anfangen*	11
rufen	11	entfernen	11
erschliessen	12	beeinflussen*	11
probieren	12	erlauben	11
erregen	13	funktionieren	11
einmischen	13	verbinden	11
kennen lernen	13	vorbereiten*	11
putzen	13	scheiden*	12
mitarbeiten	14	anrufen	12
verschlimmern	15	[heiraten]	12
		provizieren*	12
		riskieren	12
		angreifen*	12
		überraschen	12
		respektieren	12
		hauen*	13
		klappen	13
		niederschlagen*	13
		zuschlagen*	13
		verhaften*	14
		miterleben	14
		mithelfen*	14
		zusammenhalten*	14
		ausstehen*	15
		weggehen*	15
		wegbringen	15
		[verheiraten]	16
		zusammenschlagen*	17

Tab. 26: Häufigkeitsklasse der Verben

Da das Korpus des Wortschatzportals UniLeipzig über keine Suchoption „Lemmatisierung“ verfügt, ist die Flexion der Verben und die Kasusmarkierung bei den Substantiven nicht berücksichtigt worden. Für die Herstellung der oben aufgeführten Tabellen ist in der Datenbank des Wortschatzportals nur die Grundform abgerufen worden: Wenn ein Verb in der ersten Person Singular konjugiert wurde (z. B. *ich denke*), wurde es mit seinem Infinitiv im System gesucht (*denken*).

Bei den von den REG-ProbandInnen verwendeten Substantiven, die im Wortschatzportal der UniLeipzig mit einer Häufigkeitsklasse von mehr als 10 gekennzeichnet sind, kann man erkennen, dass sie eine beträchtliche Anzahl von nicht so häufigen Wörtern benutzt haben. Aber wenn man diese Substantive unter die Lupe nimmt, sieht man sofort, dass es sich um viele „internationale“ Wörter handelt, welche auch in der L1 der SchülerInnen in ähnlicher Form vorkommen. Denn Substantive wie *Tourismus*, *Charakter*, *Motivation*, *Attraktion*, *Diskotheke*, *Aktualität*, *Intention*, und *Opportunität* haben einen lateinischen bzw. griechischen (oder sogar französischen) Ursprung und werden auch in der italienischen Sprache ähnlich verwendet. Es handelt sich also um Lehnwörter, die für italophone Lernende der deutschen Sprache sowohl einfach einzuprägen sind als auch im Zweifelsfall, d. h., wenn man nicht weiss, wie ein Wort auf Deutsch heisst, etymologisch ableitbar sind. Beim Wort *Opportunität* hätte der Schüler beispielsweise besser von *Gelegenheit* sprechen sollen, weil man im Deutschen unter *Opportunität* eine Zweckmässigkeit versteht. Die eingeklammerten Wörter waren im Aufgabentext schon angegeben, ich gehe also davon aus, dass die SchülerInnen sie einfach übernommen haben, und darum kann man nicht behaupten, dass diese Wörter zu ihrem aktiven Wortschatz gehören. Die übrigen verwendeten Substantive mit einer hohen Häufigkeitsklasse sind Wörter, die zum Bereich der Schule, der Familie oder der Gesellschaft gehören: *Mittelschule*<sup>31</sup>, *Grammatik*, *Kameraden*, *Theorie*, *Cousine*, *Verwandte*, *Leute*, usw. Wortlisten zum semantischen Feld der Schule sowie der Familie müssen von den SchülerInnen in den ersten Jahren des Deutschunterrichts gelernt werden. Was die Verben betrifft, kann man sagen, dass die REG-SchülerInnen eine Reihe von gebräuchlichen Formen erworben haben. Wenn man sie jedoch mit der Liste der von der BIL-Klasse verwendeten Verben vergleicht, merkt man, dass es einen beträchtlichen Unterschied gibt.

Die Liste der Häufigkeitsklassen zeigt, dass die BIL-SchülerInnen im Vergleich zu den REG-SchülerInnen während der mündlichen Maturaprüfung zahlreichere – laut dem Wortschatzportal Uni Leipzig – seltene Wörter verwendet haben, d. h. also, dass die BIL-Klasse über ein breiteres Spektrum verfügt. Die Substantive, welche die BIL-SchülerInnen für ihre Meinungsäusserungen benutzt haben, sind verschiedenartig und umfassen mehrere semantische Felder. Da die Themen der Aufgaben nicht für jede Klasse und Gruppe identisch waren, kann man allerdings nicht behaupten, dass die von den BIL-SchülerInnen verwendeten Wörter den REG-SchülerInnen unbekannt waren. Aber was

---

<sup>31</sup> Dieses Substantiv ist höchstwahrscheinlich falsch verwendet worden, mit *Mittelschule* ist hier Sekundarschule gemeint, also die Schule, welche im Tessin als *Scuola Media* bezeichnet wird.

mit Sicherheit gesagt werden kann, ist, dass die REG-SchülerInnen über einen banaleren und nicht so variantenreichen Wortschatz verfügen als die BIL-SchülerInnen. Die grössten Unterschiede sind in der Liste der Verben zu finden: Im Gegensatz zu der REG-Klasse verwendet die BIL-Klasse ungefähr die doppelte Anzahl Verben mit einer Häufigkeitsklasse von mehr als 10. Zu bemerken ist auch die Tatsache, dass viele davon zusammengesetzte Verben sind: *anfangen, anrufen, angreifen, zuschlagen, anbringen, miterleben, mithelfen, zusammenhalten, ausstehen, weggehen, wegbringen* und *zusammenschlagen*.

Die Verben der Tabelle 26 kommen im Korpus der BIL-Klasse nur ein- bis maximal dreimal vor, d. h., dass sie in der Mehrheit der Fälle nur von einem einzigen Schüler je einmal verwendet worden sind. Da es in der BIL-Klasse auch SchülerInnen gibt, die zu Hause mit der Familie Deutsch sprechen, habe ich die von den deutschsprachigen SchülerInnen verwendeten Verben in der Tabelle 26 mit einem Asterisk gekennzeichnet. Wenn man diese jedoch weglässt, reduziert sich die Liste der Verben mit einer Häufigkeitsklasse von mehr als 10 in beträchtlichem Mass auf 15 Verben. Von einem Total von 37 Verben, sind 22 von den deutschsprachigen SchülerInnen der BIL-Klasse benutzt worden.

Abschliessend kann man sagen, dass die REG-SchülerInnen über genügende Sprachmittel verfügen, um sich einfache Themen (wie Familie, Schule, Hobbys und Interessen) ausdrücken zu können, auch wenn der Wortschatz manchmal nicht ausreicht, um über komplexere Themen zu sprechen. In unvorbereiteten Gesprächssituationen zögern die REG-SchülerInnen und müssen durch Umschreibungen – wenn sie es überhaupt schaffen – ihre Meinung ausdrücken. Im Gegensatz dazu verfügt die ganze BIL-Klasse durchschnittlich über eine höhere Menge an wenig gebräuchlichen Wörtern. Dank diesem grossen Spektrum sind sie in der Lage, klare Beschreibungen zu geben oder Berichte über die meisten allgemeinen Themen zu besprechen (vgl. Bewertungsraster GER). Wenn man jedoch die deutschsprachigen SchülerInnen der BIL-Klasse beiseite lässt, ändert sich das Bild deutlich und die Unterschiede zwischen den italophonen SchülerInnen der BIL-Klasse und jenen der REG-SchülerInnen verringern sich.

#### **4.6.2 Flüssigkeit: Die Pausen**

Die Unterscheide der Flüssigkeit beim Sprechen sind auch in den Transkriptionen ersichtlich. Wie schon erwähnt, man kann die Menge der Mikro- und Langpausen bereits

optisch erkennen, wenn man die transkribierten Gespräche studiert. Im Vergleich zu den BIL-SchülerInnen, die sich flüssig und ohne zu viel zu stocken ausdrücken, machen die REG-SchülerInnen – wenn sie frei sprechen – häufiger und deutlich längere Pausen. Da die Pausen, die man beim Sprechen macht, normalerweise dem Überlegen oder der Wortfindung dienen, stellen sich hier folgende Fragen: Wie viele Pausen machen die REG-SchülerInnen im Vergleich zu den BIL-SchülerInnen? In welchem Segment des Diskurses stocken sie? Sind diese Pausen auch in den Transkriptionen der beiden Klassen zu beobachten? Wo liegen die Unterschiede?

In der folgenden Tabelle kann man die Anzahl und die Dauer der Pausen der beiden Klassen sowie die Zögerungssignale (*äh* und *ähm*), die als sogenannte gefüllte Pausen gekennzeichnet werden können, betrachten:

Art der Pause	Transkriptionskonvention	Anzahl der Pausen	
		REG-Klasse	BIL-Klasse
Mikropause	(.)	172	224
Kurze Pausen	(-)	157	73
Mittlere Pausen	(--)	52	24
Längere Pausen	(---)	39	14
Längere Pausen von mehr als einer Sek. Dauer	(1.0) – (7.0)	74 <sup>32</sup>	13 <sup>33</sup>
Gefüllte Pausen	äh	179	149
	ähm	41	33

Tab. 27: Anzahl der Pausen im Korpus

In den Gesprächen der beiden Klassen dominieren die Mikropausen mit einer Dauer von circa 0.25 Sekunden. Es handelt sich um Pausen, die normalerweise den Redefluss auszeichnen, so, wie wenn man beim Schreiben ein Komma setzt. Eine Berechnung ergibt, dass im Durchschnitt von der REG-Klasse 74.3 Wörter pro Minute produziert werden, während die BIL-Klasse circa 103.7 Wörter pro Minute gesprochen werden. Da die BIL-SchülerInnen mehr Text in der gleichen Zeit äussern, könnte man sagen, dass sie deutlich mehr Mikropausen machen, weil sie mehrere „Kommas“ in ihrem Diskurs setzen müssen.

<sup>32</sup> (1.0) = 51 / (2.0) = 9 / (3.0) = 4 / (5.0) = 1 / (6.0) = 7 / (7.0) = 1

<sup>33</sup> (1.0) = 7 / (2.0) = 4 / (3.0) = 1 / (7.0) = 1



- 10 SWbil06 (Gr.3) [...]und sie hatte selber kein einkommen (.) darum finde es ist es angebracht
- 21 SMbil05 (Gr.1) Ja (.) ich bin also (.) einverstanden auch mit SMbil13 [...]
- 5 SWbil07 (Gr.4) [...] Jalso wenn ich keine angst hat (.) äh kann ich auch den jungen aktiv ähm äh helfen zum beispiel (.) äh versuche i ich (.) er äh wegzubringen von diese von diesen schlägerei (.) aber wenn ich angst habe (.) dann ich werde mich entfernen und ja (.) ich werde die polizei anrufen [...]

In den Gesprächen der BIL-Klasse dienen viele dieser Mikropausen auch für die sogenannten Selbstkorrekturen oder, wenn die SchülerInnen ein, Satzglied wiederholen, um Zeit zu gewinnen, um den passenden – gleich darauf folgenden – Ausdruck zu finden:

- 5 SMbil04 (Gr.1) äh ich ich: denke auch ein bisschen wie SWbil01 die image (.) äh eine: (.) eines Landes ist alles was die leute und der rest der welt über dieses land denken [...]
- 4 SWbil01 (Gr.1) [...]ich weiss nicht we=wenn wir zum Beispiel die Schweiz denken (.) man denkt die Schweiz ist ein sicheres land äh die lebensqualität (.) ist auch sehr gut mhm: und das beeinflusst die die Image von (.) von eine: nation
- 14 SWbil06 (Gr.3) [...]die relation die ich mit meine eltern habe (.) nicht ganz äh hat sich nicht ganz ve äh (.) hat sich nicht gross verändert [...]

Diese Beispiele zeigen, dass auch die BIL-SchülerInnen in ihren Meinungsäusserungen ziemlich viele Pausen einfügen, aber wenn sie einen Satz anfangen, versuchen sie ihn zu beenden. Sie überlegen einen Augenblick, bevor sie einen neuen Satz anfangen, aber ihr Diskurs erfolgt ohne viel zu stocken und ohne den Redefluss zu beeinträchtigen.

Die REG-SchülerInnen machen hingegen deutlich mehr mittellange und längere Pausen sowie gefüllte Pausen, weil sie mehr Zeit brauchen, um den passenden Ausdruck zu finden. Dieses Phänomen ist in den folgenden Beispielen ersichtlich:

- 1 SWreg15 (Gr.1) ich denk dass diese dass diese ist (-) sehr interessant und die jungen wollen (.) sind ähm äh erregen =emozionati (.) und (-) und äh sie gehen (.)
- 8 SWreg09 (Gr.1) ja (-) äh ich denke dass äh ein bar machen ist gut weil äh jetzt es gibt ein bar aber es ist sehr (---) äh also 10 minuten zu fuss äh gehen für (.) trinken und essen und äh haben ein bar äh auf dem (-) strand ist sehr gut [...]
- 17 SWreg09 (Gr.1) [...] ähm auch die personal muss (-) müssen viele sprachen se äh wissen (.) wissen (-) weil äh weil äh viele turisten (-) no (-) es viele turisten gibt (--) und äh (.) ich denke dass schwierig ist [...]
- 24 SWreg12 (Gr.3) aber ich denke auch dass (-) wir müssen nicht sich einmischen (--) weil äh (---) weil äh es kann äh verschlimmern die situation (1) peggiorare (.) oder?

Am Beispiel von SWreg15 sieht man, dass sich die Verzögerungssignale vor dem Verb befinden, die Probandin hat Mühe, die passenden Wörter zu finden, um ihre Meinung

äussern zu können. Auch wenn die REG-SchülerInnen – in diesem Beispiel SWreg15 und SWreg12 –, nach relativ langer Bedenkzeit für die Verbfindung, ihre Unsicherheit zeigen, um sich zu versichern, dass die anderen Gesprächspartner ihre Meinung verstanden haben, sagen sie das Verb in Italienisch.

Die Formulierung „*Ich denke, dass*“ wurde fast von allen REG-SchülerInnen beherrscht, d. h., dass sie wissen, wie sie einen Satz anfangen müssen, wenn sie ihre Meinung ausdrücken wollen. Aber gleich nach dieser Formulierung stocken sie, und in der Mehrheit der Fälle – wie im nächsten Unterkapitel gezeigt wird – respektieren sie die Regeln des Satzbaus nicht.

Man kann also sagen, dass die Funktion der Pausen für beide Klassen sehr ähnlich ist, aber die REG-SchülerInnen mehr Zeit brauchen, um das passende Verb zu finden. Der Redefluss der BIL-SchülerInnen dagegen ist im Vergleich zu dem der Kontrollklasse viel flüssiger. Den ProbandInnen der BIL-Klassen fallen die Wörter spontaner ein, weil sie ihre Meinung über Themen im Verlauf des zweijährigen immersiven Unterrichtens häufig geübt haben, sie sind dafür einfach besser vorbereitet.

#### 4.6.3 Korrektheit: Die Verbstellung

Für eine feinere Analyse der kommunikativen Kompetenz ist die Stellung des Verbs im Satz ausgewählt worden, da dies ein auffälliger Fehler der Deutschlernenden ist.

Um die folgenden Tabellen zusammenzustellen, habe ich alle Transkriptionen sorgfältig gelesen und für jeden Satz notiert, ob das dazugehörige Verb an der richtige Stelle ist. Wenn die Sätze unvollständig waren oder die Formulierung problematisch und nicht verständlich war, habe ich sie in der dritten Spalte, *unklare Fälle*, notiert. Es handelt sich um Formulierungen wie die folgenden Beispiele:

- |    |                |  |
|----|----------------|--|
| 18 | SMbil05 (Gr.1) | =ja schweden bis siebzig prozent und mir uberrascht auch die schweiz nur am achte platz ist  |
| 20 | SWreg14 (Gr.3) | aber die priorität ist äh die gesunden von den vierten jungen und ja auch ihrer (-) lösung äh (.) kann mach (---) aber ist ein bisschen (---) pericoloso |

In den folgenden Tabellen sind die Resultate<sup>34</sup> der Gruppendiskussionen, die transkribiert worden sind, aufgelistet:

---

<sup>34</sup> Man darf nicht vergessen, dass auch die folgenden Berechnungen teilweise vom Bewertenden abhängen.

REG-Klasse	richtige Verbstellung	falsche Verbstellung	unklare Fälle
REG – Gruppe 1	39,7%	50,7%	9,6%
REG – Gruppe 3	23,7%	64,4%	11,9%
REG – Gruppe 6	47,6%	42,7 %	9,7%
<b>TOT.</b>	<b>38,3%</b>	<b>51,4%</b>	<b>10,3%</b>

Tab. 28: Die Verbstellung bei den Schüleräusserungen der REG-Klasse

BIL-Klasse	richtige Verbstellung	falsche Verbstellung	unklare Fälle
BIL – Gruppe 1	58,1%	28,6%	13,3%
BIL – Gruppe 3	67,4%	19,4%	13,2%
BIL – Gruppe 4	57,1%	27,3%	15,6%
<b>TOT.</b>	<b>61,9%</b>	<b>24,3%</b>	<b>13,8%</b>

Tab. 29: Die Verbstellung bei den Schüleräusserungen der BIL-Klasse

Auch bei dieser Analyse sind die Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Klassen sehr deutlich: Während die BIL-SchülerInnen 61,9% der Verben korrekt in den Satz einfügen, machen die REG-SchülerInnen recht häufig Fehler: Sie haben das Verb in ungefähr der Hälfte der Sätze an falscher Stelle eingesetzt. Sowohl für die REG- als auch für die BIL-Klasse liegt die Schwierigkeit beim korrekten Setzen des Verbs bei den Nebensätzen – auch wenn für die zweite Gruppe in einem geringeren Ausmasse:

- 24 SWreg12 (Gr.3) *aber ich denke auch dass (-) wir müssen nicht sich einmischen (-- ) weil äh (---) weil äh es kann äh verschlimmern die situation (1) peggiorare (.) oder? (2)*
- 32 SWreg04 (Gr.6) *ich denke dass die beste sache ist äh (-) äh in eine Familie gehen und auch äh ein kurs [machen] (-) weil in die familie du: (.) du lernst ä*
- 7 SMbil13 (Gr.3) *ich denke auch dass (-) äh heutzutage es gibt nicht mehr treu [...]*
- 10 SWbil06 (Gr.3) *aber ich finde dass nicht von der ehe abhängen sollte weil ja heutzutage hat sich die gesellschaft modernisiert und [...]*

In den Nebensätzen stellen die REG-SchülerInnen das Verb fast systematisch an die falsche Stelle. Ich vermute, dass sie in italienischen Grammatikstrukturen denken und ihre Meinung direkt ins Deutsche zu übersetzen versuchen. Dieses Phänomen ist aber nicht die Regel: Wenn die REG-Schülerin 04 die Syntax des Italienischen übernommen hätte, hätte sie den Infinitiv *gehen* gleich hinter das Hilfsverb *ist* gestellt. Dies ist aber nicht der Fall,

man kann also sagen, dass sie einige gebräuchliche Strukturen der deutschen Sprache gelernt hat – was hingegen für den REG-Schüler 12 nicht zutrifft –, aber diese reichen noch nicht, um einen ganzen Satz in der L2 korrekt zu äussern. Im Gegensatz dazu ist für die BIL-SchülerInnen die falsche Verbstellung bei den Nebensätzen ein nicht so häufiger Fehler. Sie äussern sich zwar nicht durchwegs korrekt, aber man sieht, dass sie die Satzstruktur der deutschen Sprache bereits erworben haben. Ich vermute deshalb, dass die Fehler, welche die BIL-SchülerInnen machen, auf die Prüfungssituation zurückzuführen sind: Sie sind ein wenig nervös und wollen so viele Informationen wie möglich äussern, so dass sie dann bei dem ziemlich schnellen Sprechtempo den Satzbau nicht genau beachten können.

Ein anderer Aspekt, der bei vielen ProbandInnen noch nicht erworben zu sein scheint, ist die Inversion. Es handelt sich um einen Fehler, der sowohl in den Gesprächen der REG- als auch der BIL-Klasse zu finden ist:

- 21 SWreg15 (Gr.1) [...] aber wenn du wolltest etwas sehr gut (.) du musst viel bezahlen [...]
- 31 SMreg06 (Gr.6) [...] aber ich gehe in eine =in eine familie so ich habe (.) mehrere kontakte einen direkt (-) kontakt mit (-) mit (.) die personen
- 4 SWbil01 (Gr.1) [...] wenn wir zum Beispiel die Schweiz denken (.) man denkt die Schweiz ist ein sicheres Land äh [...]

Trotz der falschen Verbstellung des Nebensatzes und dem falschen Tempus des Verbs, hat die REG-Schülerin 15 die Inversion im Hauptsatz nicht beachtet, denn die korrekte Version ihres Satzes sollte lauten: *Aber wenn du etwas sehr gutes willst, muss du [dafür] viel bezahlen.* Auch die REG-Schülerin 06 macht einen Fehler und stellt das Subjekt an die Stelle des Verbs, sie sagt: *Aber ich gehe in eine Familie so ich habe einen direkten Kontakt [...];* anstatt: *Aber ich gehe in einer Familie, so habe ich einen direkten Kontakt [...].* Es handelt sich dabei aber um einen Fehler, der auch von den BIL-SchülerInnen gemacht wird. Die BIL-Schülerin 01, welche als auch deutschsprachig gilt, beachtet in dem angegebenen Beispiel die Inversion im Hauptsatz nach dem Nebensatz nicht, die korrekte Version wäre: *Wenn wir zum Beispiel an die Schweiz denken (.)denkt man die Schweiz [...].*

Abschliessend kann man sagen, dass für alle BIL-Gruppen die Verbstellung in mehr als der Hälfte der Fälle (61,9%) richtig ist und in einem Viertel der Sätze (24,3%) das Verb an die falsche Stelle gesetzt worden ist. Im Durchschnitt stellt sich die Situation bei der REG-Klasse völlig verschieden dar: Der Prozentanteil der falschen Verbstellung beträgt

51,4% und die Verben wurden bloss in 38,3% der Fälle an die richtige Stelle gesetzt . Es ist aber anzunehmen, dass viele von diesen Fehlern Performanz- und nicht Kompetenzfehler sind. Sowohl die BIL- als auch die REG-SchülerInnen wissen, dass in einem Nebensatz das Verb die Endstellung einnimmt, sie wissen auch, dass in den Hauptsätzen das Verb an zweiter Stelle stehen muss usw. Was in diesen Gesprächen geschieht, ist ein Phänomen, das bei den Lernenden einer L2 sehr häufig auftritt: Sie kennen die Regeln zwar sehr gut, doch diese sind in der mündlichen Kommunikation noch nicht automatisiert worden.

#### **4.6.4 Kohärenz: Die Verknüpfungsmittel**

Da die Kohärenz die Fähigkeit der Lernenden misst, ihre Redebeiträge zu verbinden, , werden in der vorliegende Arbeit auch die während der Prüfung angewandten Verknüpfungsmittel analysiert. Unter dem Begriff Verknüpfungsmittel sind alle – gemäss Duden-Grammatik – Konjunktionen und Subjunktionen (zusammengefasst unter dem Oberbegriff „Junktionen“) gemeint, die Sätze, Satzglieder und Gliedteile verbinden, ohne den Status eines Satzgliedes einzunehmen, d. h., dass diese Junktionen im Gegensatz zu den Präpositionen keinen Kasus regieren (vgl. Duden-Grammatik 2006: S. 626). Mit der folgenden Analyse wird die Fähigkeit seitens der ProbandInnen, nicht flektierbare Wortarten zu gebrauchen, beurteilt.

Alle Junktionen, die in der Duden-Grammatik (2006: S. 628-640) erscheinen, sind im Korpus der mündlichen Maturaprüfung der SCC aufgenommen worden. Die folgende Tabelle zeigt, in welcher Klasse (REG oder BIL) diese Junktionen benutzt worden sind und mit welcher Anzahl sie im Korpus erscheinen.

Verknüpfungsmittel	REG-Klasse	BIL-Klasse
<u>Additive Konjunktionen</u>		
<i>und</i>	89	144
<u>Alternative Konjunktionen</u>		
<i>oder</i>	14	17
<u>Adversative Konjunktionen</u>		
<i>aber</i>	55	55
<i>sondern</i>	0	4
<i>nicht nur ... sondern auch</i>	0	2
<u>Vergleichende Konjunktionen</u>		
<i>als</i>	1	1*
<i>(so-) wie</i>	0	11
<u>Neutrale Subjunktionen</u>		
<i>dass</i>	44	50
<u>Temporale Subjunktionen</u>		
<i>als</i>	0	1
<i>wenn</i>	7	13
<u>Konditionale Subjunktionen</u>		
<i>wenn</i>	8	18
<i>ob</i>	10	1
<u>Subjunktionen zum Ausdruck eines Vergleichs</u>		
<i>als</i>	1	1
<u>Kausale Subjunktionen</u>		
<i>weil / (da)</i>	29 / (0)	35 / (1*)
<u>Finale Subjunktionen</u>		
<i>damit</i>	0	1*
<u>Konzessive Subjunktionen</u>		
<i>auch wenn</i>	1	1

Tab. 30: Art und Anzahl der verwendeten Verknüpfungsmittel im Korpus

Im ganzen Korpus erscheinen insgesamt 17 unterschiedliche Verknüpfungsmittel. In beiden Klassen ist *und* die am meisten verwendete Konjunktion. Diese Konjunktion dient dazu, Informationen an einen Redebeitrag hinzuzufügen, aus diesem Grund wird sie in der Duden-Grammatik als additive Konjunktion bezeichnet. An zweiter Stelle steht die Konjunktion *aber*, die in beiden Klassen 55 Mal angewandt worden ist. Diese adversative Konjunktion verbindet zwei Sätze, Gliedteile oder Satzglieder, die normalerweise im Gegensatz zueinander stehen:

- 60 SWreg05 (Gr.6) [...] ich bin nicht gegangen nie gegangen aber ich habe viele verwandte (-) in ausland [...]
- 25 SMbil05 (Gr.1) [...] monaco (.) oder äh: liechtenstein sie sind (.) kleiner extrem kleiner länder (.) und äh sie haben eine höhere lebensqualität (-) aber sie sind in der ranking nicht

An der dritten und vierten Stelle folgen dann die Subjunktionen *dass* und *weil*, diese Verknüpfungswörter leiten einen Nebensatz ein und ermöglichen es den Sprechern, ihre Meinung zu äussern oder zu begründen:

- 7 SMbil13 (Gr.3) ich denke auch dass (-) äh heutzutage es gibt nicht mehr treu [...]
- 6 SWbil07 (Gr.4) [...] auch die Gesetz ist gegen uns, weil wir können nicht eine andere person äh aufnehmen wenn sie nicht ein (.) wenn er nicht einverstanden ist
- 11 SMreg10 (Gr.3) [...] ich glaube dass eine verbale lösung (.) kann eine aktive lösung (-) werden (.) weil ob ich se ich sagen man stopp (.) er kann auch mich schlagen (-) so ist gefährlich [...]
- 15 SWreg05 (Gr.6) [...] ein sprachkurs und ein urlaub (.) sind gut weil (-) äh es gibt auch relax und wir mü (.) wir müssen nicht äh noch ähm (-) arbeiten [...]

Trotz der im vorherigen Kapitel schon kommentierten falschen Verbstellung im Nebensatz werden die Subjunktionen *dass* und *weil* von allen ProbandInnen häufig gebraucht. Die deutlichen Unterschiede zwischen der BIL- und der REG-Klasse betreffen die Fortsetzung des Satzes nach der Subjunktion: Während die BIL-SchülerInnen nach *dass* oder *weil* den Satz häufig korrekt bis zum Ende bringen, respektieren die REG-SchülerInnen die Regeln der Verbstellung sehr selten und gelegentlich wird der Redebeitrag unmittelbar nach der ausgesprochenen Subjunktion unterbrochen, sie bringen den ersten Satz nicht zu Ende und fangen den Satz ein zweites Mal an. Recht häufig verwenden die REG-SchülerInnen die Subjunktion *dass* anstelle eines Demonstrativpronomens. Hier einige Beispiele, die diesen Fehlertyp seitens der REG-SchülerInnen zeigen:

- 5 SWreg15 (Gr.1) ja aber ich (.) ich denke dass ist ähm (---) locarno du ge (.) du fährst nach locarno (.) und [...]
- 17 SWreg09 (Gr.1) [...] ich denke dass schwierig ist (.) ähm die personal dass (-) sehr lange (.) sehr sprache wissen (3)

Die REG-SchülerInnen haben erstaunlicherweise 10 Mal die konditionale Subjunktion *ob* verwendet, während sie in der BIL-Klasse nur von einem Schüler gewählt worden ist.

- 15 SWreg15 (Gr.1) ja aber (---) ob du ein gute servis ein gute getränk würde esse haben du musst bezahlen diese sachen

- 24 SMreg09 (Gr.1) [...]es gibt (.) viele leute dass äh trinken un: und essen kaufen so (---) äh ob hast du (-) ob du: äh billige preise hast hat (.) äh: (.) kannst du mehr äh (1.0) ee =come si dice/ (.) eeh (-) das geld (---) recuperare
- 19 SMreg10 (Gr.3) e ma (.) ob ein schlager ist sehen (-- ) äh bei viele leute [...]
- 17 SMreg10 (Gr.3) für mich die Priorität ist rufen die polizei und dann rufen auch andere leute die rund sind (-) weil ob gibt es eine masse (-) die schlager äh (.) äh können äh (---) äh stopp so

Anhand der Beispiele wird ersichtlich, dass die REG-SchülerInnen meistens dann die falsche Subjunktion wählen, wenn sie einen Konditionalsatz bilden möchten. Die Unterscheidung zwischen *ob* und *wenn* ist offenbar noch nicht klar. Um einen Konditionalsatz zu bilden, benutzen sie die Subjunktion *ob*, weil sie höchstwahrscheinlich an die einsilbige italienische Konjunktion *se* oder an das englische *if* denken, die sowohl Konditionalsätze als auch indirekte Fragesätze umleiten.

Die anderen Verknüpfungsmittel, die in der Tabelle 30 vorkommen, sind nur von wenigen SchülerInnen (manchmal sogar nur von einem einzigen deutschsprachigen Schüler) verwendet worden. Man kann also sagen, dass die REG- und die italophonen BIL-SchülerInnen fast die gleichen Verknüpfungsmittel verwenden, die Unterschiede liegen vielmehr in der korrekten bzw. falschen Anwendung derselben.

#### 4.7 Kommentierte Referenzleistungen

In diesem Kapitel werden die Referenzleistungen von je einem „typischen Schüler“ pro Klasse kommentiert; dies wird im Aufbau analog zu den kommentierten Referenzleistungen aus LL gemacht. Die Beschreibung der Kompetenzen eines sozusagen „prototypischen“<sup>35</sup> Schülers der REG-Klasse sowie der BIL-Klasse kann für die Lehrpersonen der SCC bei der Einstufung während der mündlichen Prüfung sehr hilfreich sein. Die folgenden Beschreibungen sollen den Bewertenden – während einer vorangehenden Trainingsphase zur Prüfungsvorbereitung – helfen, die Lernenden gemäss den entsprechenden Sprachniveaus einzustufen. Die Globaleinstufungen der einzelnen ProbandInnen sind sehr unterschiedlich und umfassen die Niveaus von A2.1 bis C2. Die folgende Tabelle zeigt,

<sup>35</sup> Es werden hier aber eigentlich immer noch individuelle, reale Schüler beschrieben und keine abstrakten Prototypen.



wie viele SchülerInnen – sowohl von der REG- als auch von der BIL-Klasse – in welches Niveau eingestuft wurden:

Globaleinstufung	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1	C2
REG-SchülerInnen	1	7	7	3	2	-	-	-
BIL-SchülerInnen	-	-	1	4	4	1	2	1
TOT.	1	7	8	7	6	1	2	1

Tab. 31: Anzahl der SchülerInnen und deren entsprechende Globaleinstufung

Für die kommentierten Referenzleistungen der folgenden Unterkapitel sind zwei SchülerInnen ausgewählt worden, die global in das Niveau B1.1 bzw. B2.1 eingestuft wurden. Diese SchülerInnen, deren Einstufung einem fortgeschrittenen Sprachniveau (B2.1, C1 und C2) entsprach, sind deutschsprachige SchülerInnen der BIL-Klasse. Der Proband hingegen, welcher in das Niveau A2.1 eingestuft wurde, ist ein schwacher Schüler, der hier als Ausnahme gezählt werden kann. Man kann also davon ausgehen, dass die italo-phonen MaturandInnen der SCC des Jahrgangs 2011– egal ob sie einen zweisprachigen Lehrgang besucht haben oder nicht – zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung mindestens das Niveau A2.2 und maximal das Niveau B2.1 im Fach Deutsch erreichen konnten. Anhand dieser Tatsache wurde entschieden, ein mittleres (B1.1) und ein höheres (B2.1) Niveau genauer zu beschreiben. Ich gehe also von zwei Niveaus aus, die für die untersuchten Klassen charakteristisch sind und werde je einen Schüler beschreiben, nämlich SWreg15 und SWbil07.

#### 4.7.1 Portrait des durchschnittlichen REG-Schülers – B1.1

Die für dieses Portrait ausgewählte Schülerin (SWreg15) hat folgendes Niveau erreicht:

Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz	Global
B1.1	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	<b>B1.1</b>

Tab.32: Niveaueinstufung eines durchschnittlichen REG-Schüler (SWreg15)

Das linguistische Profil von SWreg15 ist sehr ausgeglichen: In allen kommunikativen Kompetenzen hat sie das Niveau B1.1 erreicht, ausser im qualitativen Aspekt der Korrektheit, bei dem sie ein halbes Niveau niedriger eingestuft wurde. Dies ist jedoch typisch

für die REG-SchülerInnen: Tabelle 22 zeigt nämlich, dass der REG-Klassendurchschnitt für die sprachliche Fertigkeit der Korrektheit dem Niveau A2.2 entspricht. Die Beschreibung der Kompetenzen dieser Schülerin kann also als repräsentativ gewertet werden.

SWreg15 hat die mündliche Prüfung gemeinsam mit SMreg01 und SWreg09 absolviert. Die folgende Tabelle fasst die Aufgaben, die Vorbereitung und die Durchführung des ersten Teils der mündlichen Maturaprüfung zusammen:

<b>Vorbereitung:</b>	15 Minuten <sup>36</sup>
<b>Hilfsmittel:</b>	Wörterbuch I-D
<b>Vorgaben:</b>	Rollenspiel: „Ab Sommer 2012 sollt ihr für die Bar am öffentlichen Strand in Tenero verantwortlich sein und dort arbeiten“. Für das Konzept müssen verschiedene Punkte diskutiert werden. (S. Anhang XIiv)
<b>Durchführung</b>	Interaktion zwischen drei SchüelrInnen
<b>Prüfungszeit</b>	10/15 Minuten

Tab. 33: Beschreibung der Prüfungssituation des durchschnittlichen REG-Schülers

### Interaktion

SWreg15 kann in vertrauten, alltäglichen Bereichen leicht Informationen austauschen und ihre Meinung äussern, sie nimmt an der Gruppendiskussion aktiv teil und kann die Redebeiträge der anderen Prüflinge in einfachen Worten kurz bestätigen oder zurückweisen, allerdings nur, wenn es sich um vertraute und unkomplizierte Themen handelt. Wenn ihre Mitschülerin beispielsweise zu ihr sagt, dass es im Tessin viele Touristen gibt, die auch nach Tenero fahren wollen, antwortet SWreg15 prompt mit folgenden Worten:

5 SWreg15 (Gr.1) *ja aber ich (.) ich denke das ist ähm (---) locarno du ge (.) du fährst nach locarno (.) und du reist in locarno und nicht (.) ich weiss nicht tenero (.) nur in tenero*

Mit dieser Äusserung will SWreg15 sagen, dass die Touristen, welche ins Tessin kommen, nicht unbedingt nach Tenero fahren. Damit hat sie – auch wenn fehlerhaft und etwas sprunghaft – ihre Sichtweise äussern können. Wenn es jedoch um konkrete Situationen geht, ist SWreg15 in der Lage, ein Gespräch zu beginnen und in Gang zu halten. Sie war es nämlich, die die Prüfungsdiskussion angefangen hatte, sie hat ihre Meinung geäußert und konkrete Beispiele eingebracht (wie z. B. wenn sie vom Vergnügungspark von Rive-ra spricht).

<sup>36</sup> Für Teil 1 und 2, wobei hier nur der erste Teil analysiert worden ist.

## Spektrum

Was das Spektrum betrifft, so verfügt SWreg15 über ausreichende, häufig verwendete sprachliche Mittel, um in vielen Alltagssituationen auf einfache Art zurechtzukommen. Ihr Repertoire reicht aber nicht aus, um sich über komplexe Sachverhalte oder wenig vertraute Themen ausreichend präzise auszudrücken. Zum Beispiel ist sie auch in der folgenden Textpassage nicht in der Lage, ihre Meinung präzise auszudrücken. Sie sagt, dass die Jugendlichen den Vergnügungspark (mit der Rutschbahn) von Rivera mögen, weil sie von der Neuheit begeistert und ganz allgemein an neuen Freizeitangeboten interessiert sind. Es gelingt ihr, ihre Meinung auszudrücken, aber sie wird wohl nur dann verstanden, wenn der Gesprächsteilnehmer sich stark bemüht und er der Lernenden (bei der Verständigung) entgegenkommt und die L1 von SWreg15 (hier Italienisch) auch kennt:

- 1 SWreg15 (Gr.1) *[...] wie in Rivera dass sie wollen etwas original mit rütsche (.) scivoli und ähm ich denk dass diese ist (-) sehr interessant und die jungen wollen (.) sind ähm äh erregen =emozionati (.) und (-) und äh sie gehen (.) am meiste in diese ort wo viele neue sachen sind [...]*

Man versteht schon, was sie damit meint, aber es wird sofort ersichtlich, dass ihre Äußerung sehr approximativ und fehlerhaft ist. Der SWreg15 fehlt das Substantiv *Rutschbahn* oder *Toboggan* und sie verwendet dafür das Wort *Rutsche*, welches sie im Wörterbuch während der Vorbereitungsphase nachgeschlagen hat (aber mit falscher Aussprache). Sie verwendet ausserdem auch ein falsches Verb, um zu sagen, dass die Jugendlichen von der Idee, im Park von Rivera auf die Rutschbahn zu steigen, begeistert sind. Solche und ähnliche Beispiele sind im ganzen Gespräch zu finden.

## Korrektheit

SWreg15 verwendet sehr gebräuchliche Konstruktionen, die teils korrekt und teils fehlerhaft sind. Die Konkordanz zwischen Subjekt und Verbform ist in der Mehrheit der Fälle korrekt, aber die Sätze mit den Modalverben bereiten ihr noch einige Schwierigkeiten:

- 15 SWreg15 (Gr.1) *ja aber (---) ob du ein gute servis ein gute getränk würde essen haben du musst bezahlen diese Sache*

Bei den Präpositionen sind die Fehler immer noch recht häufig, auch wenn SWreg15 manchmal zeigt, dass sie diese auch korrekt anwenden kann:

- 3 SWreg15 (Gr.1) *[...] ich denke dass in locarno die leute fahren für turismus (-) aber in tenero gehen (-) am meiste junge (.) und kinder*
- 5 SWreg15 (Gr.1) *[...] du fährst nach locarno (.) und du reist in locarno [...]*

Falsche Formulierungen sind auch bei den Komparationsformen zu erkennen:

19 SWreg15 (Gr.1) [...] sie sagen etwas mehr lustig als äh (---) nicht weil (.) ähm (.) alter leute sind langweilig (--) aber junge leute können (.) mehr offen sein können [...]

Die Verbstellung bei den Nebensätzen ist noch nicht korrekt angewendet worden, es scheint, als ob SWreg15 die Sätze auf Italienisch denkt und diese direkt ins Deutsche zu übersetzten versucht. Dies könnte aber eher ein Performanzfehler sein, der durch die Prüfungssituation bedingt ist, als ein Kompetenzfehler. Man sollte untersuchen, wie die Schülerin die Verben in einem geschriebenen Text verwendet.

### **Flüssigkeit**

SWreg15 kann sich verständlich ausdrücken, ohne viel zu stocken. Zwischen den Äußerungseinheiten und Satzgliedern macht sie oft deutliche Pausen, die offensichtlich auch durch die Suche nach Wörtern, die grammatische Planung und die Selbstkorrektur bedingt sind.

### **Kohärenz**

SWreg15 verwendet Konnektoren wie *und*, *aber*, *weil* und *dass*, um Wortgruppen zu verknüpfen und Nebensätze einzuleiten. Andere Verknüpfungsmittel sind aber nicht präsent. Manchmal wird die Subjunktion *dass* anstelle eines Relativpronomens benutzt, oder allenfalls *das* als neutrales Relativpronomen anstelle der richtigen Form, die in Genus und Kasus mit dem Bezugswort übereinstimmen sollte:

25 SWreg15 (Gr.1) [...] du musst die leute (.) das sie (-) äh die akti aktivität machen oder dass sie putzen bezahlen

Im Allgemeinen kann SWreg15 einfache Sätze miteinander verbinden, auch wenn die Redebeiträge manchmal etwas sprunghaft sind.

#### 4.7.2 Portrait des durchschnittlichen BIL-Schülers – B2.1

Die für dieses Portrait ausgewählte Schülerin (SWbil07) hat folgendes Sprachniveau erreicht:

Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz	Global
B2.1	B2.1	B1.2	B2.1	B2.1	<b>B2.1</b>

Tab.34: Niveaueinstufung des durchschnittlichen BIL-Schülers (SWbil07)

Das linguistische Profil von SWbil07 ist sehr ausgeglichen: In allen kommunikativen Fertigkeiten hat sie das Niveau B2.1 erreicht, ausser bei der Korrektheit, wofür sie ein halbes Niveau tiefer (B1.2) eingestuft wurde. Dies ist jedoch typisch für die italophonen BIL-SchülerInnen: Tabelle 21, S. 65, zeigt nämlich, dass der BIL-Klassendurchschnitt ohne die deutschsprachigen SchülerInnen bei der Korrektheit dem Niveau B1.2 entspricht. Im Bereich des Spektrums hat SWbil07 im Vergleich zum Klassendurchschnitt eine halbe Niveaustufe höher erreicht, dieser geringe Unterschied verfälscht allerdings die folgende Beschreibung der repräsentativen BIL-Schüler nicht.

SWbil07 hat die mündlichen Prüfung zusammen mit SMbil11\* absolviert. Die folgende Tabelle fasst die Aufgaben, die Vorbereitung und die Durchführung des ersten Teils der mündlichen Maturaprüfung zusammen:

<b>Vorbereitung:</b>	15 Minuten <sup>37</sup>
<b>Hilfsmittel:</b>	Wörterbuch I-D
<b>Vorgaben:</b>	Interpretieren, diskutieren, überzeugen: Über vier im Aufgabenblatt angegebenen Reaktionsmöglichkeiten diskutieren, wenn man eine Schlägerei vor einer Kneipe im Ausgang sehen würde. (S. Anhang XIiii)
<b>Durchführung</b>	Interaktion zwischen drei SchüelrInnen
<b>Prüfungszeit</b>	8-10 Minuten

Tab. 35: Beschreibung der Prüfungssituation des durchschnittlichen BIL-Schülers

#### Interaktion

SWbil07 nimmt an der Diskussion aktiv teil und kann die Redebeiträge des anderen an der Prüfung teilnehmenden Schülers bestätigen oder zurückweisen. Sie kann über vertraute Themen leicht und sicher ihre Meinung äussern. Sie kann Fragen stellen und ohne län-

<sup>37</sup> Für Teil 1 und 2, wobei hier nur der erste Teil analysiert worden ist.

gere Bedenkzeit antworten und ein Gespräch auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden. SWbil07 reagiert auf den Input des Gesprächspartners und fügt im Diskurs neuen Stoff ein. Als SMbil11 sagt, dass seiner Meinung nach eine Schlägerei mit dem Handy aufzunehmen recht unmoralisch sei, antwortet SWbil07 mit folgenden Worten:

- 7 SWbil07 (Gr.4) *[und ja] auch die gesetz ist gegen uns (.) weil wir können nicht eine andere person äh aufnehmen wenn sie nicht ein (.) wenn er nicht einverstanden ist*

SWbil07 zeigt mit diesem Redebeitrag, dass sie ihrem Gesprächspartner aktiv zuhört und seine Meinung zu ergänzen versucht. Sie kann problemlos zwischen Hörer- und Sprecherrolle wechseln.

### **Spektrum**

Im Bereich des Spektrums verfügt SWbil07 über einen Wortschatz, der es ihr erlaubt, über viele verschiedene Themen zu sprechen und ihren eigenen Standpunkt auszudrücken. SWbil07 besitzt zudem einen grossen Vorrat an sprachlichen Mitteln, um sich klar und natürlich ausdrücken zu können. Wenn sie nicht weiss, wie ein Wort heisst, ist sie der Lage, durch Umschreibungen ihre Meinung trotzdem zu äussern, auch wenn – wie im folgenden Beispiel – dies manchmal mit deutlichen Pausen und mehreren Wiederholungen verbunden ist:

- 6 SWbil07 (Gr.4) *[...] die polizei anrufen ist (.) äh hat einen hat einen nachteil weil äh also es (-) äh (-) es bringt so viel zeit und sie kommt nicht äh ähm (--) sie kommt nicht ähm also zuerst in in (.) um die jungen so zu (.) zu helfen.*

In diesem Redebeitrag möchte die Schülerin sagen, dass ein Anruf bei der Polizei dem Geschlagenen nicht rechtzeitig helfen kann. Mit grosser Wahrscheinlichkeit wiederholt SWbil07 mehrmals die Präposition *in*, weil sie auf den italienischen Ausdruck *arrivare in tempo* (rechtzeitig kommen) denkt, und sie weiss nicht, wie sie dies auf Deutsch formulieren kann. Hier handelt es sich aber um einen Fall, der nicht der Regel entspricht. Für einen durchschnittlichen BIL-Schüler sollten solche Formulierungsprobleme den Redebeitrag nicht beeinträchtigen.

### **Korrektheit**

Was die kommunikative Fertigkeit der Korrektheit betrifft, so verwendet SWbil07 eine Reihe verschiedener gebräuchlicher Satzstrukturen und Redeformeln verhältnismässig korrekt, wie zum Beispiel:

15 SWbil07 (Gr.4) *Ja ich bin einverstanden*

5 SWbil07 (Gr.4) *ok ja ich muss sagen, dass ich eine solche situation nie erlebt hat [...]*

Die falsche Konjugation des Hilfsverbs im zweiten Beispiel könnte als ein Versehen angesehen werden, denn wenn man sie nach der Form der ersten Person Singular des Verbs *haben* gefragt hätte, so hätte sie höchstwahrscheinlich „ich habe“ als korrekte Antwort angegeben.

Denn SWbil07 beherrscht die Grammatik ziemlich gut, viele Fehler bei der Verbstellung sind eher ein Performanzfehler als ein Kompetenzfehler.

In längeren Äusserungen und seltenen Strukturen tauchen bei ihr grammatischen Fehler noch recht häufig auf:

5 SWbil07 (Gr.4) *[...] wenn ich keine angst hat (.) äh kann ich auch den jungen aktiv helfen zum beispiel (.) versuche i ich (.) er äh wegzubringen von diese von diesen schlägerei [...]*

11 SWbil07 (Gr.4) *in meinem fall ich werde auch sehr gefährlich (.) wie ich bin eine frau [und so]*

SWbil07 versucht, ihre Fehler zu korrigieren, aber nicht immer gelingt es ihr, die richtige Form anzuwenden.

### **Flüssigkeit**

Obwohl SWbil07 manchmal zögert, um nach Strukturen oder Worten zu suchen, kann sie im Allgemeinen in recht gleichmässigem Tempo sprechen. Zwischen den Äusserungen und den Satzgliedern macht sie manchmal einige Pausen, die bedingt sind durch grammatische Planung und Selbstkorrekturen. SWbil07 macht oft Mikropausen, um Sätze (oder Satzteile) klar zu trennen, man könnte dies als den Einsatz einer Sprachstrategie werten, die ihr genügend Zeit gibt, um die nächste Äusserung in Gedanken vorzubereiten. Lange Pausen sind hingegen kaum festzustellen.

### **Kohärenz**

Im Bereich der Kohärenz kann SWbil07 eine begrenzte Anzahl von Junktionen verwenden, wie beispielsweise *weil, dass, und, wenn, aber* und *oder*. Sie ist in der Lage, ihre Äusserungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden, auch wenn längere Beiträge manchmal etwas sprunghaft sein können. Im Vergleich zu den durchschnittlichen REG-Schülern kann SWbil07 die Verknüpfungsmittel, die sie gebraucht,

korrekt anwenden, so verwechselt sie beispielsweise die Subjunktionen *wenn* und *ob* nicht.



#### 4.8 Ergebnisse der Auswertung

Die Ergebnisse der Auswertung haben gezeigt, dass im Bereich der mündlichen Produktion die Unterschiede zwischen der BIL- und der REG-Klasse nicht so gross wie sind wie erwartet. Jedoch sind die BIL-SchülerInnen im Durchschnitt in allen kommunikativen Kompetenzen den REG-SchülerInnen überlegen. In der Interaktion und in der Kohärenz hat die BIL-Klasse – sowohl mit als auch ohne Deutschsprachige – ein höheres Einstufungsniveau erreicht: B2.1 für die BIL-Klasse und B1.1 für die REG-Klasse. Die deutlichsten Unterschiede sind im Spektrum, in der Korrektheit und in der Flüssigkeit zu bemerken:

	Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz (GER)	Global
BIL-Klasse*	B2.1	B2.1	B2.1	B2.2	B2.1	B2.1
BIL-Klasse	B2.1	B1.2	B1.2	B2.1	B2.1	B2.1
REG-Klasse	B1.1	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	B1.1

Tab. 23: Durchschnitt der Einstufungen für jede kommunikative Fertigkeit

Mit der Korpusanalyse sind die signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen erhoben worden. Die Analyse des Spektrums zeigte, dass die BIL-SchülerInnen im Vergleich zu der REG-Klasse mehr seltenere Verben und Wörter verwenden. Nicht zu vergessen ist aber, dass viele von den weniger banalen Wörtern von den auch deutschsprachigen SchülerInnen verwendet worden sind. Die Wörter mit einer Häufigkeitsklasse von mehr als 10, welche die REG-SchülerInnen verwendet haben, sind Substantive, die in der italienischen Sprache sehr ähnlich verwendet werden (z.B. *Tourismus*, *Motivation*, *Attraktion*, *Aktualität*, usw.) oder Wörter, die dem Bereich der Schule, der Familie oder der Gesellschaft (wie z. B. *Cousine*, *Verwandte*, *Kameraden*, *Leute*, *Grammatik* usw.) angehören. Die REG-SchülerInnen verfügen über einen banaleren und nicht so variantenreichen Wortschatz wie die BIL-SchülerInnen. Die grössten Unterschiede sind in der Liste der Verben zu finden: Im Gegensatz zu der REG-Klasse verwendet die BIL-Klasse\* ungefähr das Doppelte der Verben mit einer Häufigkeitsklasse von mehr als 10. Zu bemerken ist auch die Tatsache, dass viele davon zusammengesetzte Verben sind.

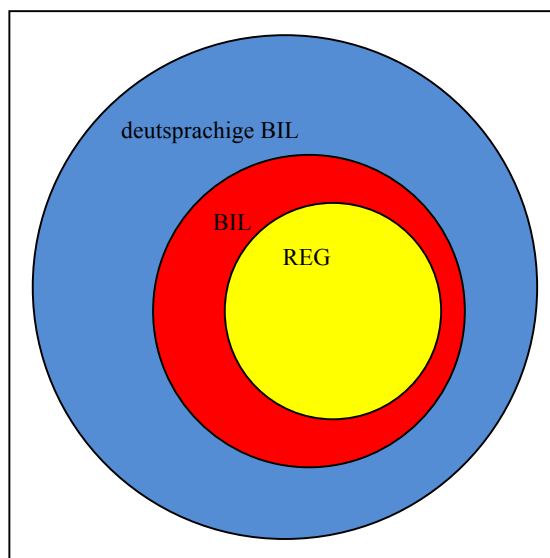
Für die Analyse der Flüssigkeit sind die Anzahl und die Dauer der Pausen untersucht worden: Der Zweck der Pausen ist für beide Klassen sehr ähnlich, sie hat nämlich eine Überlegungsfunktion. Im Vergleich zu den BIL-SchülerInnen machen aber die REG-

SchülerInnen mehr Pausen, weil sie mehr Zeit brauchen, um das passende Wort zu finden. Der Redefluss der BIL-Klasse ist viel flüssiger, und den ProbandInnen dieser Klasse fallen die Wörter spontaner ein, wahrscheinlich, weil sie das Äussern ihrer Meinung und das Stellen von Fragen im Verlauf des zweijährigen immersiven Unterrichts häufiger geübt haben.

Für eine feinere Analyse der Korrektheit ist die Stellung des Verbs im Satz ausgewählt worden: Die Ergebnisse zeigen, dass bei allen BIL-Gruppen in mehr als der Hälfte der Fälle die Verben korrekt in den Satz eingebaut werden und in nur einem Viertel der Sätze das Verb an der falschen Stelle eingesetzt worden ist. Im Vergleich dazu präsentieren sich die Ergebnisse der REG-Klasse ganz unterschiedlich: Der prozentuale Anteil der falschen Verbstellung umfasst ungefähr die Hälfte der Sätze und die Verben wurden nur in 38,3% der Fällen richtig platziert, die restlichen Fälle waren undefinierbar.

Was die Kohärenz betrifft, sind in der Korpusanalyse die während der Prüfungsgespräche eingesetzten Verknüpfungen analysiert worden: Die BIL-Klasse\* verwendet scheinbar mehr Konjunktionen und Subjunktionen, aber wenn die deutschsprachigen BIL-SchülerInnen nicht berücksichtigt werden, verringern sich die Unterschiede zwischen den BIL- und der REG-Klasse sehr stark. Die REG- und die italophonen BIL-SchülerInnen verwenden fast die gleichen Verknüpfungsmitteln (wie z. B. *und*, *oder*, *aber*, *dass* und *weil*); Unterschiede finden sich erst in der Korrektheit der Anwendung.

Die Ergebnisse unterteilen sich also in drei Gruppen: die deutschsprachigen BIL-SchülerInnen, die italophonen BIL-SchülerInnen und die REG-SchülerInnen, wobei die Unterschiede zwischen den zwei italophonen Gruppen nicht immer deutlich sind. Mit der folgenden graphischen Darstellung möchte ich die Unterschiede zwischen den drei Gruppen veranschaulichen: Je grösser die Kreise, desto besser sind die Sprechfertigkeiten der SchülerInnen. Die Unterschiede zwischen den REG-SchülerInnen und den italophonen BIL-SchülerInnen sind nicht in allen kommunikativen Fertigkeiten sehr gross, während die deutschsprachigen



BIL-SchülerInnen den anderen zwei Gruppe immer überlegen sind: Die deutschsprachigen BIL-SchülerInnen zeigen in der Korpusanalyse bessere kommunikative Fertigkeiten,

sie verfügen über ein breiteres Spektrum an sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, aus dem sie geeignete Formulierungen auswählen können, um sich klar und angemessen über fast alle Themen äussern zu können (Spektrum). Sie zeigen viel Flexibilität und sind in der Lage, einen Diskurs flüssiger, mühelos, spontaner und mit einem höheren Tempo durchzuführen (Flüssigkeit), indem sie zeigen, dass sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel korrekt eingesetzt haben, um einen kohärenten, zusammenhängenden Redebeitrag verfassen zu können (Kohärenz). Bei den Nebensätzen setzen sie das Verb meistens an der richtigen Stelle ein, und sie behalten durchgehend ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit bei, wobei Fehler selten sind und, falls sie auffallen, in der Regel selbst korrigiert werden (Korrektheit). Wenn sie das Wort ergreifen oder behalten wollen, sind sie in der Lage, ihre Äusserungen angemessen einzuleiten und die eigenen Beiträge gewandt mit denen anderer Personen zu verbinden (Interaktion). Die folgende Tabelle zeigt das im Durchschnitt erreichte Sprachniveau in den verschiedenen kommunikativen Kompetenzen, welche die deutschsprachigen BIL-SchülerInnen zusammen erreicht haben. SMbil12\*, der sich im Fragebogen als Deutschsprachiger eingeschrieben hat, ist in dieser Berechnung nicht berücksichtigt worden, da seine Prüfungsergebnisse gezeigt haben, dass er nicht wirklich zweisprachig ist<sup>38</sup>. Die deutschsprachigen BIL-SchülerInnen besitzen sehr gute Sprachkompetenzen, sie wurden in höhere Sprachniveaus eingestuft.

	Interaktion	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz (GER)	Global
Deutschsprachige BIL-Klasse	C1	C1-C2	C1	C1-C2	C1	C1 (+)

Tab.36: Durchschnitt der Einstufungen der deutschsprachigen BIL-SchülerInnen

Im Fragebogen sind die SchülerInnen um eine Einschätzung ihrer Fortschritte im Schulfach Deutsch während den letzten zwei Schuljahren gebeten worden. In beiden Klassen haben 30% der SchülerInnen gesagt, dass sie sich in der Fertigkeit *Sprechen* verbessert haben. Ob die deutschsprachigen BIL-SchülerInnen, wie auch die italophonen BIL-SchülerInnen, schon am Anfang des zweisprachigen Lehrganges bessere produktiven Fertigkeiten im Vergleich zu den REG-SchülerInnen besaßen, kann leider nicht gesagt werden. Um eine solche These zu überprüfen, sollte man die produktiven Fertigkeiten der SchülerInnen während einer Longitudinalstudie messen, damit beurteilt werden kann,

<sup>38</sup> Da ich diesen Schüler persönlich kenne, weiss ich, dass er mit seinen Eltern und Geschwistern italienisch spricht. Die deutsche Sprache verwendet er nur, wenn sich die Grossfamilie (mit Onkel, Grosseltern und Cousine), die zum Teil aus der deutschsprachigen Schweiz stammt, trifft.

welche kommunikativen Fertigkeit dank dem zweisprachigen Unterricht tatsächlich verbessert wurden.

## 5 Zusammenfassung

Ziel des ersten Teils der Arbeit war es, ein Bild der Situation des bilingualen Lehrens im Tessin darzustellen. Dies wurde unter anderem mit Hilfe einer Übersicht über die Geschichte der zweisprachigen Matura in der Schweiz zusammengestellt, welche auf Elmigers (2008) Bericht über „Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation“ beruht, und unter Mitarbeit von Prof. W. Benedetti (Engischlehrer und Direktionsmitglied der SCC), welcher mir sowohl die historischen als auch die aktuellen Daten der zweisprachigen Lehrprogramme der SCC zur Verfügung gestellt hat. Man kann sagen, dass der bilinguale Unterricht in der Schweiz – abgesehen von ein paar Ausnahmen – noch relativ neu ist und deshalb noch grosses Entwicklungspotential birgt. Die Herausforderung für die Schweizer Gymnasien – sowie auch für die SCC von Bellinzona – bestehen heute vorwiegend in der Rekrutierung von adäquat ausgebildeten Lehrpersonen und in der Organisation des Unterrichts (Amman-Tinguely 2011: S. 70). In der Schweiz weichen die Formen der zweisprachigen Programme nicht so stark voneinander ab; sie unterscheiden sich vor allem in Bezug auf die IM-Sprache, die Dauer, die Art der IM (Unterricht an der Heimschule oder an einer Gastschule) und die angebotenen Fächer, die immersiv unterrichtet werden (Cfr. Elmiger 2008: S. 13). Die schweizerischen Gymnasien bieten in der Regel ein spätes, teilimmersives Lehrprogramm an der Heimschule an (Elmiger u.a. 2010: S. 34).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde gezeigt, dass die zweisprachige Matura – im Gegensatz zu dem, was Elmiger (2008) in seiner Studie aussagte – auch im Tessin existiert, dies nicht erst seit ein paar Jahren, sondern bereits seit 1998. In diesem Bereich hat die SCC von Bellinzona Pionierarbeit geleistet (sie erfüllt aber nicht alle von der SMK erlassenen Minimalbedingungen). Sie ist bis heute die erste und auch die einzige Tessiner Schule der Sekundarstufe II, welche ihren SchülerInnen ein bilinguales Lehrprogramm anbietet. Hinsichtlich dieses Themas gibt es jedoch neue Pläne. Es scheint, dass das Gymnasium von Locarno ab dem Schuljahr 2012/2013 ein Pilotprojekt mit einer zweisprachigen Matura verwirklichen will. Da es sich hierbei aber nur um eine inoffizielle Nachricht handelt, gibt es noch keine genaueren Details darüber.

Im empirischen Teil wurden die produktiven Fertigkeiten beim Sprechen zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung von einer BIL-Klasse untersucht. Dies wurde durch einen Vergleich mit einer REG-Klasse gemacht, die als Kontrollklasse diente. Nach der

Präsentation der eingesetzten Forschungsinstrumente sind die untersuchten ProbandInnen vorgestellt worden: Es handelte sich um eine BIL- und um eine REG-Klasse des vierten Schuljahres der SCC von Bellinzona. Die Sprachstandmessung wollte die Hypothesen überprüfen, ob die BIL-SchülerInnen im Vergleich zu den REG-SchülerInnen zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung im Schulfach Deutsch bessere produktive Fertigkeiten besitzen, ferner, ob die BIL-SchülerInnen während einer Prüfungsdiskussion einen breiten, variierbaren, fundierter ausgewählten Wortschatz gebrauchen und sich korrekter, flüssiger und kohärenter ausdrücken können. Um diese Hypothesen zu verifizieren, sind die offiziellen mündlichen Maturaprüfungen im Juni 2011 von zwei Klassen (einer BIL und einer REG) aufgezeichnet und die Kompetenzen der SchülerInnen gleichzeitig durch zwei unabhängige Auswertungen (durch Eva Wiedenkeller und die Verfasserin dieser Arbeit) eingestuft worden. Die Maturitätsprüfungen im Schulfach Deutsch der SCC von Bellinzona erfolgen in Gruppen von 2 bis 3 Personen und bestehen aus zwei Teilen: einer unvorbereiteten handlungsorientierten Aufgabe und einer Diskussion über das für die Matura vorbereitete Buch bzw. über ein Thema eines während der letzten zwei Schuljahre gehaltenen Referats.

Die Ergebnisse der Sprachstandmessung haben gezeigt, dass sich zwischen den BIL- und der REG-Klasse Unterschiede feststellen lassen: Der Durchschnitt der einzelnen kommunikativen Kompetenzen beträgt eine ganze Niveau-Stufe oder sogar mehr. Die Globaleinstufung der BIL-SchülerInnen befindet sich zwischen dem Niveau A2.2 und B1.1, während die der BIL-SchülerInnen (ohne deutschsprachige Personen) dem Niveau B1.2/B2.1 entspricht. Im Vergleich zu den Ergebnissen der schriftlichen Maturaprüfung sind die Unterschiede in der mündlichen Kommunikation weniger deutlich. Dies bestätigt die Tatsache, dass die BIL-SchülerInnen, welche einen zweisprachigen Unterricht besucht haben, am Ende des Programms bezüglich der produktiven Fertigkeit Sprechen wenig profitiert haben.

Die Korpusanalyse hat die transkribierten Gespräche untersucht und als *pars pro toto* von vier kommunikativen Kompetenzen (Spektrum, Flüssigkeit, Korrektheit und Kohärenz) je einen einzigen Aspekt analysiert. Die Auswahl der Aspekte, die ich genauer analysiert habe, ist nach einer aufmerksamen Lektüre der transkribierten Gespräche getroffen worden. Es wurde versucht, die signifikanten und deutlichen Phänomene aus den Transkriptionen herauszufinden. Die Auswertung hat gezeigt, dass die Unterschiede bei den kommunikativen Fertigkeiten zwischen den BIL- und den REG-SchülerInnen zum Zeit-

punkt der mündlichen Maturaprüfung im Schulfach Deutsch nicht immer sehr gross und deutlich sind. Die Hypothesen sind somit nur teilweise bestätigt:

1. Im Durchschnitt besitzt die BIL-Klasse bessere produktive Fertigkeiten im Vergleich zur REG-Klasse, jedoch sind einige BIL-Schüler ins gleiche Niveau wie die besten REG-SchülerInnen eingestuft worden. Durchschnittlich sind die BIL-SchülerInnen in allen Fertigkeiten den REG-SchülerInnen überlegen, aber wenn man die Deutschsprachigen der BIL-Klasse nicht berücksichtigt, verringern sich die Unterschiede zwischen den beiden Klassen sehr stark.
2. Die MaturandInnen, die ein Immersionsprogramm besucht haben, verfügen zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung über einen breiten Wortschatz, wobei die Unterschiede zur REG-Klasse nicht sehr gross sind. Im Vergleich zu den REG-SchülerInnen machen die BIL-SchülerInnen weniger Fehler bei der Verbstellung, zudem sprechen sie flüssiger und mit weniger Stocken. Im Bereich der Kohärenz sind bei den angewandten Junktionen keine grossen Unterschiede gegenüber der Kontrollklasse zu bemerken.

Man kann also sagen, dass die Unterschiede zwischen einem italophonen BIL- und einem REG-Schüler nicht so gross sind wie erwartet und dass sie nicht in allen kommunikativen Fertigkeiten im gleichen Ausmass zu erkennen sind. Ein durchschnittlicher REG-Schüler dieser Untersuchung kann das Niveau B1.1 erreichen, während ein durchschnittlicher BIL-Schüler in ein höheres Niveau (B2.1) eingestuft werden kann. Ob diese Fortschritte das Verdienst des zweisprachigen Unterrichts sind, kann man hier leider nicht sagen. Ich vermute aber, dass die BIL-SchülerInnen eine bessere Performanz beim Sprechen gezeigt haben, weil sie gewohnt sind, (quasi) auf Deutsch zu denken, sich während des immersiven Unterrichts in dieser Sprache zu äussern, Texte in dieser Sprache zu lesen und mit dieser Sprache zu arbeiten. Die deutsche Sprache ist also im Gedächtnis der BIL-SchülerInnen aktiver als im Vergleich mit ihren KameradInnen, die mit dieser L2 nur drei Stunden pro Woche (für den Deutschunterricht) Kontakt haben.

## 6 Perspektiven

In dieser Arbeit habe ich versucht, die Kompetenzen bei der mündlichen Kommunikation der BIL-SchülerInnen der SCC von Bellinzona zum Zeitpunkt der mündlichen Maturaprüfung im Schulfach Deutsch zu messen. Die Ergebnisse der Auswertung meiner Untersuchung könnten als Basis für weitere Forschungsprojekte dienen. Für die Weiterbildung der Lehrpersonen der SCC von Bellinzona könnte es nützlich und hilfreich sein, eine ausführliche, kommentierte Referenzleistungen – wie die Beispiele im Kap. 5.7.1 und 5.7.2 – von allen Niveaus zu haben, damit sie in der Vorbereitungsphase vor der mündlichen Maturaprüfung dies gezielt üben und die SchülerInnen adäquat in entsprechende Sprachniveaus einstufen können.

Von besonderem Interesse könnte auch eine Longitudinalstudie sein, um zu überprüfen, ob die Unterschiede in den kommunikativen Kompetenzen – so wie auch in den schriftlichen Kompetenzen – schon vor Beginn der zweisprachigen Programm deutlich waren oder nicht. Die Ergebnisse einer solchen Studie könnten zeigen, in welchen kommunikativen Fertigkeiten sich die BIL-SchülerInnen dank des immersiven Unterrichtes verbessern. Um zu beurteilen, ob die verbesserten produktiven Fertigkeiten im IU erlangt werden, könnte man noch genauer analysieren, welche Texte die BIL-SchülerInnen während des immersiven Unterrichts lesen, um zu sehen, ob die Wörter, die sie verwenden, zu bestimmten semantischen Feldern gehören. Eine Unterrichtsbeobachtung in den verschiedenen immersiv unterrichteten Fächern könnte ebenfalls sehr interessant sein: Diese Analyse bietet die Möglichkeit, auch die Rolle der Lehrpersonen genauer zu beschreiben. Schliesslich könnte es noch interessant sein, die Kompetenzen der BIL-SchülerInnen eines I-D-Lehrganges mit denjenigen der BIL-SchülerInnen eines I-F-Lehrgangs zu vergleichen.

Mögliche Fortsetzungen dieser Untersuchung können verschiedenartige Fragestellungen und Methoden beinhalten. Mit meiner Arbeit wollte ich den zweisprachigen Lehrgang der SCC von Bellinzona, der einzigen Schule des Kantons Tessin, die ihren SchülerInnen ein solches Angebot anbietet, vorstellen und bekannt machen, da sie von der SM (noch) nicht als zweisprachiges Gymnasium anerkannt ist, oft vergessen und in der Forschungsliteratur nicht erwähnt wird.



## 7 Dank

Herzlich danken möchte ich Prof. Dr. Anton Näf für die anregenden Impulse während der Seminare und der Vorlesungen, die für diese Arbeit wegweisend waren.

Ich möchte ferner all den Personen danken, die mir bei dieser Masterarbeit geholfen haben. Mein besonderer Dank geht an Eva Wiedenkeller, die mir bei der Erörterung meiner Fragestellung immer geantwortet hat und mir bei der Einstufung der sprachlichen Kompetenzen eine unentbehrliche Hilfe war.

Danken möchte ich auch dem Direktor der SCC von Bellinzona, Herrn Giacomo Zani, und dem Chef des UIMS, Herrn Daniele Sartori, die mir die Erlaubnis gegeben haben, die mündlichen Maturaprüfungen aufzuzeichnen und die an meine Untersuchung geglaubt haben.

Vom Herzen danke ich den Lehrerinnen der SCC von Bellinzona, Frau Anita Korell und Frau Regula Hauser, die mich bei der Auswertung der sprachlichen Kompetenzen während der mündlichen Prüfung unterstützt haben und Herrn Walter Benedetti, der mir die historischen Daten zur zweisprachigen Matura an der SCC zur Verfügung gestellt hat.

Im Besonderen danke ich Frau Elena Ciccozzi, die mir mit ihrer Hilfsbereitschaft ständig beigestanden ist und die sich viel Zeit genommen hat, um die Qualität dieses Textes zu verbessern. Besten Dank auch an Frau Sibylle Blaser und Herrn Michael Durrer, die meine Arbeit gelesen und vorkorrigiert haben.

Natürlich danke ich ebenfalls den SchülerInnen, die sich die Zeit genommen haben, meinen Fragebogen auszufüllen und die mit Begeisterung an der Untersuchung teilgenommen haben.

*Last but not least* möchte ich meiner Familie und meinem Mann Giacomo danken, die mich moralisch unterstützt und immer an mich geglaubt haben.

## 8 Bibliographie

- Albert, R. / Koster, C.J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Amman-Tinguely, C. (2011). *Immersion: Sprachen lernen by the way – en passant? Eine qualitative und quantitative Fallstudie zum Immersionsunterricht auf der Sekundarstufe II aus der Perspektive der Lernenden und der Lehrpersonen*. Saarbrücken: EUE.
- Bürgi, H. (2007). *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion: eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalem Gymnasien in der Schweiz*. Bern: h.e.p.
- Duden (2006). *Deutsches Universalwörterbuch*. Hg. Von der Dudenredaktion. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim.
- Duden (2005). *Die Grammatik*. Hg. Von der Dudenredaktion. 7., völlig neu erarbeiteten und erweiterten Auflage. Mannheim.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Elmiger, D. (2008). *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer pädagogischen Innovation. Mit einer Einführung von Anton Näf*. Bern.
- Elmiger, D. (2009). *Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue: entre représentations personnelles et pratiques observables en classe*. Bulletin vals-alsa (89), S. 147-163.
- Elmiger, D. / Näf, A. (2009). *Die zweisprachige Maturität: ein vielversprechendes Experimentierfeld*. *Babylonia*, 2. S. 57-61.
- Elmiger, D. / Näf, A. u.a. (2010). *Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern: h.e.p.
- Endt, E. (1996). *Immersion – Fakten zu Kanadas 30jähriger Praxis*. In: Angelika Kubanek-Germans. München: Goethe-Institut. S. 29-36.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: L'Harmattan.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001), Langenscheidt, München.
- Genesee, F. (1996). *Immersion in Kanada – drei pädagogische Lektionen*. In: Angelika Kubanek-German. München: Goethe-Institut. S. 37-51.
- Heinz, C. (2008). Worthäufigkeiten. Bericht zum Seminarvortrag 21.12.2007. Universität Augsburg. <https://stats.math.uni-augsburg.de>
- ICEC (Istituto Cantonale di Economia e Commercio), Rapporto di gestione 2003- 2004.*
- ICEC (Istituto Cantonale di Economia e Commercio), Rapporto di gestione 2004-2005.*
- Leimer, R. (2009). *Die zweisprachige Matura in der Schweiz: ein Überblick*. In: Immersives Unterrichten, 10 Jahre zweisprachige Matura, Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen. Bern: h.e.p. S. 15-25.
- Le Pape Racine, C. (2007): *Integrierte Sprachendidaktik Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg: Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 2007: [http:// www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) [21.06.2012]
- MAR (Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/ 15. Februar 1995) (1995), [http://edudoc.ch/record/27459/files/VO\\_MAR\\_1995\\_d-1.pdf](http://edudoc.ch/record/27459/files/VO_MAR_1995_d-1.pdf) [3.05.2012]*
- Näf, A. (2009). *Die zweisprachige Maturität - Eine Zwischenbilanz*. In: Gymnasium Helveticum 3, S. 6-9.
- Näf, A. (2012). *Die zweisprachige Maturität – Von der Experimentierphase zur Konsolidierung*. In: Gymnasium Helveticum 3, S. 13-16.
- Wode, H. (1996). *Immersion und Spracherwerb*. in: Angelika Kubanek-German (Hrsg.): *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München: Goethe Institut, S. 22-28.
- Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: M. Hueber. S. 74-88.

### **Internetadressen:**

[www.edk.ch](http://www.edk.ch) [27.04.2012] – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

<http://www.lingualevel.ch> [15.05.2011 und 12.07.2012]

[http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/bildung/matur/smk\\_de.html](http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/bildung/matur/smk_de.html) [1.05.2012]- Schweizerische Maturitätskommission

[www.sccbellinzona.ch](http://www.sccbellinzona.ch) [23.03.2012] – Programm und Beschreibung Bilingualer Unterricht

<https://stats.math.uni-augsburg.de> [24.08.2012]

<http://www.swissinfo.ch> [30.04.2012] – Maturità bilingue con il vento in poppa in Svizzera. In Ticino si sperimenta.

<http://wortschatz.uni-leipzig.de/> [3.08.2012] – Wortschatz-Portal Universität Leipzig

## 8.1 Tabellenverzeichnis

<b>Tab.</b>	<b>Titel</b>	<b>Seite</b>
<i>Tab. 1:</i>	Chronologie der Anerkennung der zweisprachigen Matura	21
<i>Tab. 2:</i>	MAR 1995: Anteile der verschiedenen Bereiche der Pflicht- und Wahlfächer	22
<i>Tab. 3:</i>	IM-Sprache in den zweisprachigen Lehrgängen an den schweizerischen Gymnasien	23
<i>Tab. 4:</i>	Anzahl der Gymnasien, die einen zweisprachigen Ausbildungsgang anbieten, kumuliert pro Jahr (zu den Jahren 2007/2008 und 2008/2009 liegen keine Zahlen vor). - (Quelle: Elmiger u.a.: 2010, S. 33)	27
<i>Tab. 5:</i>	Entwicklung der Anzahl der ImmersionsschülerInnen (absolut und in Prozent gegenüber dem Vorjahr). - (Quelle: Elmiger 2008: S. 38.)	28
<i>Tab. 6:</i>	Die Vorgaben des Bundes und der Erfüllung durch die SCC in Bellinzona.	29
<i>Tab. 7:</i>	Immersiv unterrichtete Fächer im Jahr 2007 - (Quelle: Elmiger 2008: S. 38.)	30
<i>Tab. 8:</i>	Stundenplan der SCC - (Quelle: <a href="http://www.sccbellinzona.ch">www.sccbellinzona.ch</a> [25.06.2012])	31
<i>Tab. 9:</i>	Stundenverteilung der immersiv unterrichteten Fächer für die III SCC-Pilotklasse I-F	34
<i>Tab. 10:</i>	Stundenverteilung der immersiv unterrichteten Fächer für die IV SCC-Pilotklasse I-F	34
<i>Tab. 11:</i>	Entwicklung der Anzahl der ImmersionsschülerInnen in den BIL-Klassen - (Quelle: Datenbank SCC)	37
<i>Tab. 12:</i>	Entwicklung der Anzahl der BIL-Maturanden (Quelle: Datenbank SCC)	38
<i>Tab. 13:</i>	Stundenverteilung und die gegenwärtig immersiv unterrichteten Fächer I-F	40
<i>Tab. 14:</i>	Stundenverteilung und die gegenwärtig immersiv unterrichteten Fächer I-D	40
<i>Tab. 15:</i>	Noten der schriftlichen Maturaprüfung 2010/2012	55
<i>Tab. 16:</i>	Ausgewählte Themen und Maturabücher für die mündliche Maturaprüfung BIL-Klasse	58
<i>Tab. 17:</i>	Ausgewählte Themen und Maturabücher für die mündliche Maturaprüfung REG-Klasse	59
<i>Tab. 18:</i>	Punkteverteilung bei der Einstufung mit dem internen Evaluationsblatt der SCC	61
<i>Tab. 19:</i>	Punkteverteilung bei den Niveaueinstufungen (für die Angabe der Globaleinstufung)	64
<i>Tab. 20:</i>	Rechnungsbeispiel für die Globaleinstufung	65

<i>Tab. 21:</i>	Einstufungen der einzelnen SchülerInnen der BIL-Klasse	65
<i>Tab. 22:</i>	Einstufungen der einzelnen SchülerInnen der REG-Klasse	66
<i>Tab. 23:</i>	Durchschnitt der Einstufungen für jede kommunikative Fertigkeit	71+95
<i>Tab. 24:</i>	Anzahl der Types und Token im Korpus	73
<i>Tab. 25:</i>	Häufigkeitsklasse der Substantive	75
<i>Tab. 26:</i>	Häufigkeitsklasse der Verben	76
<i>Tab. 27:</i>	Anzahl der Pausen im Korpus	79
<i>Tab. 28:</i>	Die Verbstellung bei den Schüleräußerungen der REG-Klasse	82
<i>Tab. 29:</i>	Die Verbstellung bei den Schüleräußerungen der BIL-Klasse	82
<i>Tab. 30:</i>	Art und Anzahl der verwendeten Verknüpfungsmittel im Korpus	85
<i>Tab. 31:</i>	Anzahl der SchülerInnen und deren entsprechende Globaleinstufung	88
<i>Tab. 32:</i>	Niveaueinstufung eines durchschnittlichen REG-Schüler (SWreg15)	88
<i>Tab. 33:</i>	Beschreibung der Prüfungssituation des durchschnittlichen REG-Schülers	89
<i>Tab. 34:</i>	Niveaueinstufung des durchschnittlichen BIL-Schülers (SWbil07)	92
<i>Tab. 35:</i>	Beschreibung der Prüfungssituation des durchschnittlichen BIL-Schülers	92
<i>Tab. 36:</i>	Durchschnitt der Einstufungen der deutschsprachigen BIL-SchülerInnen	97

## Anhänge

### I. Brief

Caterina Crotta  
Carrale degli orti  
6593 Cadenazzo  
Tel.: 076 402 31 99

Cadenazzo, 19 maggio 2011

Egregio signor Zanini,  
come accordato ieri durante il nostro colloquio le riassumo brevemente in forma scritta la mia richiesta.

Dopo aver concluso il Bachelor in germanistica e italiano presso l'Università di Friburgo, a settembre 2010 ho iniziato una formazione Master (Master en sciences du langage et de la communication, orientation linguistique allemande et en littératures allemandes) all'Università di Neuchâtel.

Da qualche settimana sto pianificando il mio lavoro finale di Master, il quale verrà redatto sotto la supervisione del Prof. Dr. Anton Näf e dalla sua assistente Eva Wiedenkeller (esaminatrice d'esame presso la SCC).

Già a partire dai primi anni di Università sono molto interessata allo studio del plurilinguismo ed in particolare all'insegnamento bilingue nelle scuole superiori. Nell'ambito del mio lavoro di master vorrei poter svolgere un'analisi su questo programma di studio offerto dalla Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona. Il tema principale del lavoro sarebbe un confronto della produzione orale tra due classi (livello: 4SCC): una regolare ed una bilingue (tedesco). A questo proposito chiedo l'autorizzazione a poter registrare l'esame orale di maturità (2011) di tedesco in due classi.

Il materiale audio registrato verrà completamente anonimizzato, non divulgato a terzi, non pubblicato ed utilizzato unicamente a scopo scientifico.

Non appena sarò in possesso dell'autorizzazione da parte della scuola preparerò una dichiarazione liberatoria da far firmare agli allievi delle classi interessate, chiederò il consenso ai loro insegnanti e all'esperto che sarà presente all'esame.

L'Università di Neuchâtel, a nome del Prof. Näf, è disposta a presentare alla scuola una richiesta ufficiale.

Qualora necessitasse di ulteriori chiarimenti in merito, resto a sua completa disposizione.

Rimanendo in attesa di un suo positivo riscontro e ringraziandola già sin d'ora per la collaborazione e per l'interesse dimostrato, colgo l'occasione per porgerle distinti saluti.

Caterina Crotta

## II. Reglement der SMK für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten (vom 16. März 2012)



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Schweizerische Maturitätskommission SMK

### Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten

vom 16. März 2012

Dieses Reglement regelt die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten an den öffentlichen Gymnasien der Schweiz durch das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Artikel 18 und 20 der Maturitäts-Anerkennungsverordnung vom 15. Februar 1995 (MAV)).

#### 1 Verfahren

Das Vorgehen bei der Anerkennung einer zweisprachigen Maturität ist grundsätzlich gleich wie bei der Anerkennung der kantonalen Zeugnisse nach MAV. Das Gesuch ist an die SMK zu richten, die dem WBF und dem Vorstand der EDK nach Prüfung des Gesuchs Antrag stellt.

#### 2 Kriterien bei der Prüfung von Projekteingaben

##### 2.1 Zugelassene Immersionssprachen

- Als Immersionssprache für einen zweisprachigen Ausbildungsgang ist eine schweizerische Landessprache oder Englisch zu wählen.
- Bei der Immersionssprache muss es sich um eine Sprache handeln, welche die betreffenden Schülerinnen und Schüler als Grundlagenfach oder als Schwerpunktfach gewählt haben.

##### 2.2 Anzahl Fächer und Dauer des Immersionsunterrichts

- Die Schülerinnen und Schüler müssen in mindestens drei mit Maturitätsnoten versehenen Sachfächern in der gewählten Immersionssprache Unterricht erhalten. Die Maturaarbeit wird in diesem Sinne ebenfalls als Fach gezählt.
- Von den drei Fächern muss mindestens eines im letzten Schuljahr des gymnasialen Ausbildungsgangs abgeschlossen werden.
- Ein Fach muss dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften angehören.
- Eine in der Immersionssprache abgefasste und präsentierte Maturaarbeit kann beim Stundenkalkül mit maximal 100 Lektionen an die geforderte Gesamtstundenzahl angerechnet werden.

##### 2.3 Gesamtstundenzahl

- Die Gesamtzahl der immersiv unterrichteten Unterrichtsstunden (Lektionen) beträgt mindestens 800, ohne Einrechnung des Sprachunterrichts.
- Die maximale Gesamtstundenzahl des Unterrichts in der Immersionssprache (inkl. Sprachunterricht) darf indes die Hälfte der gesamten gymnasialen Stundendotation nicht überschreiten.

##### 2.4 Immersionsmodelle

- Es können zwei Modelle von immersiven Ausbildungsgängen anerkannt werden:  
Modell A: Schwerpunkt „Teilweiser Immersionsunterricht an der Heimschule“  
Modell B: Schwerpunkt „Vollständiger Immersionsunterricht an einer Gastschule“.



- 2.4.1 Schwerpunkt Teilweiser Immersionsunterricht an der Heimschule (Modell A)**
- Im Prinzip findet der gesamte Immersionsunterricht an der Heimschule statt.
  - Sprachaufenthalte an einem Schweizer Partnergymnasium oder an einer vergleichbaren Schule im Zielsprachgebiet von mindestens 3, aber maximal 20 Wochen Dauer können jedoch beim Stundenkalkül mit maximal 30 Lektionen pro Woche angerechnet werden.
  - Für Schülerinnen und Schüler, welche den Immersionsunterricht an einem Gymnasium mit anderer Erstsprache in der gleichen Stadt oder Region absolvieren, können die obigen Bestimmungen sinngemäss angepasst werden.
- 2.4.2 Schwerpunkt Vollständiger Immersionsunterricht an einer Gastschule (Modell B)**
- Der Immersionsunterricht an einem Schweizer Partnergymnasium oder an einer vergleichbaren Schule im Zielsprachgebiet dauert mindestens ein Schuljahr.
  - Nach dem Sprachaufenthalt schliesst die betreffende Schülerin bzw. der betreffende Schüler den gymnasialen Unterricht in mindestens einem Sachfach in der Immersionssprache ab.
- 2.5 Anforderungen in den Sachfächern**
- Die Programme und Anforderungen in den immersiv unterrichteten Sachfächern dürfen im Vergleich zu den regulären Klassen nicht reduziert werden.
  - Das Niveau ist sowohl hinsichtlich der Ziele und Inhalte als auch der für das Sachfach relevanten Bewertungskriterien aufrechtzuerhalten.
- 2.6 Sprachliche und didaktische Qualifikation der Lehrkräfte**
- Die Kantone, die einen Antrag auf Anerkennung von zweisprachigen Maturitäten einreichen, gewährleisten, dass die sprachliche und didaktische Qualifikation der dabei beteiligten Lehrkräfte den Anforderungen des Immersionsunterrichts genügt.
- 2.7 Schweizerschulen im Ausland**
- Der Fall der Schweizerschulen im Ausland wird speziell geregelt.
- 2.8 Eintrag im Maturitätszeugnis**
- Entsprechend Artikel 20 Absatz 1 Buchstabe h MAV ist im Maturitätszeugnis der Hinweis auf die Zweisprachigkeit der Maturität mit Angabe der betroffenen Sprache aufzunehmen. Zusätzlich werden die in dieser Sprache abgeschlossenen Fächer erwähnt.

### **3 Gesuch**

Die Kantone reichen ihr Gesuch bei der SMK ein. Das Anerkennungsgesuch und die beigefügten Unterlagen orientieren über alle wesentlichen Aspekte des geplanten Studiengangs, namentlich über die gewählte Immersionssprache, das Immersionsmodell, die immersiv unterrichteten Sachfächer und deren Stundendotation, die Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte sowie gegebenenfalls über die eingeplanten Sprachaufenthalte.

### **4 Inkrafttreten und Übergangsbestimmung**

Dieses Reglement tritt am 1. Januar 2013 in Kraft. Die nach bisherigem Recht erteilten Anerkennungen sind, ab Inkrafttreten dieses Reglements, noch 4 Jahre gültig.

### III. Beschreibung des zweisprachigen Unterricht an der SCC

## Insegnamento bilingue

### 1. Considerazioni generali

L'insegnamento bilingue rappresenta un'evoluzione naturale dell'insegnamento delle lingue poiché permette un'utilizzazione attiva della lingua.

Nel secondo biennio e a determinate condizioni agli allievi interessati è offerta la possibilità di frequentare l'insegnamento bilingue italiano-francese o italiano-tedesco. In un certo numero di materie e per circa una decina di ore settimanali, la lingua utilizzata è il francese, rispettivamente il tedesco: gli allievi sono messi in condizione di usare realmente la seconda lingua e il suo apprendimento diventa così una necessità concreta. La seconda lingua non è più solo oggetto di studio, ma è soprattutto uno strumento di comunicazione e di apertura. L'insegnamento bilingue offre la possibilità di praticare e quindi di approfondire e esercitare nella seconda lingua le basi grammaticali, le strutture e il vocabolario, gli atti di parola, i tipi di testo e di discorso acquisiti durante la scolarità precedente, in modo autentico, attraverso l'immersione linguistica. L'insegnamento bilingue permette all'allievo di beneficiare di tutti quegli apporti che provengono dalle discipline in termini di tipi di testo, di discorso, di campi semantici, di attività linguistiche.

### 2. Bilingue italiano-tedesco

#### 2.1. Obiettivi

Premessa indispensabile e primo fra tutti gli obiettivi da conseguire è il raggiungimento degli obiettivi specifici delle materie insegnate in tedesco.

##### *Conoscenze*

- Possedere gli strumenti per un uso consapevole e corretto della lingua tedesca;
- disporre di un lessico il più ricco e articolato possibile;
- conoscere i principi fondamentali per l'elaborazione di discorsi di diverso tipo.

##### *Capacità*

- Usare consapevolmente e nel modo più corretto possibile il mezzo linguistico nella ricezione e nella produzione orale e scritta;
- usare il proprio vocabolario in modo adeguato e appropriato all'oggetto del discorso e alle circostanze;
- riconoscere l'articolazione di un discorso orale o scritto;
- essere capace di redigere testi di vario tipo, curando la scelta delle argomentazioni, pianificando l'ordine espositivo e scegliendo i mezzi linguistici adeguati.

##### *Atteggiamenti*

- Saper valutare la propria competenza linguistica e essere disposto a perfezionarla;
- essere consapevole dell'importanza di un uso corretto e chiaro della lingua;
- essere interessato ad ampliare il proprio patrimonio lessicale attraverso la lettura e il ricorso a strumenti specifici (dizionari, enciclopedie);
- essere pronto a ricorrere al discorso come mezzo per appropriarsi determinati aspetti della realtà nello studio come nella vita pratica.

Gli obiettivi linguistici finali da raggiungere gradualmente sono i seguenti:

- gli allievi saranno in grado di seguire una lezione in tedesco e di partecipare attivamente usando un linguaggio adeguato, ricorrendo a strategie appropriate per risolvere eventuali problemi espressivi e si esprimeranno sui contenuti dei programmi nel modo più corretto possibile.

- gli allievi saranno in grado di svolgere ricerche su documentazione in tedesco inerenti a un numero specifico, di presentarle oralmente e di argomentarle.

### **2.1.1. Obiettivi linguistici specifici per la terza**

#### *Premessa e prima fase*

Durante i primi due o tre mesi gli allievi saranno stimolati e incoraggiati a una presa di parola spontanea e senza paure; vi sarà tolleranza per quanto riguarda la correttezza linguistica. Gli allievi saranno invitati ad avere una particolare attenzione alla chiarezza del messaggio.

#### *Seconda fase*

Con l'inizio del secondo semestre sarà messo un particolare accento sull'assimilazione e sull'integrazione delle competenze linguistiche già acquisite, sia a livello orale sia a livello scritto. Sia in terza sia in quarta sarà poi richiesta l'arricchimento del lessico a livello orale e scritto (con ortografia corretta) delle discipline insegnate in tedesco. Il ricorso all'italiano sarà ammesso in modo sempre più limitato.

### **2.1.2. Obiettivi linguistici specifici per la quarta**

Durante tutto l'anno in quarta si cercherà di lavorare in modo che gli allievi riescano a ampliare la loro capacità argomentativa. Gli allievi dovranno essere in grado di esprimere la propria opinione usando la lingua in modo fluente.

- Gli allievi dovranno essere in grado di operare in un ambiente plurilingue: capacità di lavorare su fonti in tedesco.
- Gli allievi dovranno essere in grado di utilizzare il tedesco durante le uscite di studio nelle regioni germanofone, per gli scambi (tra loro, con gli insegnanti e con le persone del luogo). È pure importante che gli allievi conoscano il lessico specifico, delle discipline insegnate in tedesco, nelle due lingue.

#### *Metodologia*

Per raggiungere gli obiettivi si rendono necessarie le seguenti condizioni:

- l'impegno degli allievi a utilizzare il tedesco e a voler costantemente migliorare la propria competenza linguistica, sia nell'orale, sia nello scritto;
- l'impegno dei docenti a stimolare sistematicamente gli allievi affinché migliorino le proprie competenze linguistiche e a sviluppare un lessico adeguato;
- i docenti chiedono agli allievi presentazioni scritte e orali. Sono tenuti a tener presenti le difficoltà particolari che gli allievi possono incontrare nell'esperienza e s'impegnano a presentare in modo semplice e chiaro la materia;
- durante le settimane di studio nelle regioni germanofone gli allievi si impegnano ad utilizzare la lingua tedesca per ogni scambio.

## **2.2. Il programma di appoggio**

Per l'allievo che segue l'insegnamento bilingue italiano-tedesco, sono mantenute le tre ore di tedesco in terza e quarta: durante due ore è svolto il programma normale, l'altra ora è utilizzata come sostegno linguistico alle materie insegnate in tedesco.

Il sostegno linguistico è un momento di esercitazione sulla lingua e di costruzione dell'apprendimento della lingua. È un va e vieni fra la teoria e la pratica. Il suo fine è di contribuire ad automatizzare la lingua affinché l'allievo la utilizzi nelle discipline insegnate in tedesco. A tale scopo saranno svolti vari tipi di attività e di esercizi:

- analisi da parte del docente di produzioni individuali scritte dagli allievi nelle discipline insegnate in tedesco con ricerca e correzione degli errori;
- esplicitazione di teorie di apprendimento di una Lingua 2 per far capire i meccanismi affinché lo studente sia cosciente del funzionamento della Lingua 2;
- analisi e esercitazioni sulla grammatica: revisioni e esercitazioni soprattutto per lo scritto;
- esercitazione di tecniche di apprendimento del lessico;
- autoanalisi e autovalutazione di produzioni orali proprie.

## **2.3. Valutazione**

Per quanto riguarda la valutazione delle singole materie valgono gli obiettivi e i criteri espressi nei piani di studio delle singole discipline.

#### IV. Genehmigungsblatt

Bellinzona, 20.06.2011

Carissimi allievi,

in ambito del mio lavoro di Master intendo svolgere un'analisi sull'insegnamento bilingue della SCC. In particolare mi soffermerò sulla valutazione della produzione orale, sollevando le differenze esistenti tra una classe bilingue ed una regolare.

A questo proposito mi serve la vostra autorizzazione a poter registrare l'esame orale di tedesco e il vostro prezioso aiuto nella compilazione dei formulari qui allegati.

Lo so che alcuni di voi mi hanno già riconsegnato il questionario debitamente compilato e firmato, ma dopo una riunione con i Professori dell'università di Neuchâtel che seguiranno e valuteranno il mio lavoro, ho dovuto apportare alcune modifiche.

Vi prego di leggere attentamente il questionario e di rispondere sinceramente e seriamente alle domande poste. Per me si tratta di un lavoro estremamente importante ed è necessario che le vostre risposte siano complete e veritiere.

La nota dell'esame di tedesco non ha NULLA a che vedere con questa ricerca scientifica.

Questo fascicolo è composto da 3 parti:

- Autorizzazione
- Fragebogen (BIL-Klasse oppure REG-Klasse)
- Questionario da compilare dopo l'esame orale (+tabella autovalutazione)

Non appena avrete compilato tutti i formulari, vi invito a riporre il presente fascicolo nella mia casella in aula docenti (per chi non lo sapesse si trova in basso a sinistra) o a consegnarmelo al più tardi durante la cerimonia di consegna della maturità.

Vi ringrazio infinitamente per il vostro prezioso ed importantissimo aiuto e vi faccio i miei migliori auguri per gli ultimi esami orali.

Cordiali saluti,

Caterina Crotta

4D

### **Autorizzazione**

Io \_\_\_\_\_ (nata/o il \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_ ) con la sottoscrizione del presente formulario, autorizzo la signora Caterina Crotta (studentessa presso l'università di Neuchâtel) a registrare la mia parte d'esame orale di tedesco (di maturità) del 20 giugno 2011.

Il materiale audio verrà reso anonimo, non pubblicato, utilizzato unicamente a scopi scientifici e messo a disposizione della Scuola Cantonale di Commercio per la formazione continua dei docenti di tedesco.

Bellinzona, il \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
firma

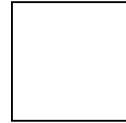
**V Anzahl der SchülerInnen, die eine zweisprachige Matura an der SCC absolvieren**

	BIL-Maturanden I-F	BIL Maturanden I-D	TOT BIL Maturanden	TOT. BIL und REG Maturanden
1997-1998	19 (16,8%)	-	19	113
1998-1999	25 (14,6%)	-	25	171
1999-2000	20 (16,3%)	-	20	123
2000-2001	23 (18,8%)	-	23	167
2001-2002	23 (15,1%)	-	23	152
2002-2003	20 (12,3%)	-	20	163
2003-2004	18 (10,3%)	-	18	175
2004-2005	18 (9,2%)	-	18	195
2005-2006	17 (8%)	-	17	212
2006-2007	21 (11,9%)	16 (9,1%)	37 (21%)	176
2007-2008	20 (10,7%)	15 (8%)	35 (18,7%)	187
2008-2009	21 (9,4%)	19 (8,5%)	40 (17,9%)	224
2009-2010	17 (7,6%)	20 (9%)	37 (16,6%)	223
2010-2011	18 (8,3%)	31 (14,2%)	49 (22,5%)	218
2011-2012	21 (9,1%)	32 (13,9%)	53 (23%)	231
TOT.	301	133	434	2730
Schnitt	20,1 (11%)	22,2 (12,2%)	29 (16%)	182

## VI Fragebogen vor der mündlichen Maturaprüfung

### Vli BIL-Klasse

Fragebogen (SCC Bellinzona / Mündliche Maturaprüfung – BIL Klasse)



- 1.) Anno di nascita: \_\_\_\_\_
- 2.) Sesso:  maschio  femmina
- 3.) Classe frequentata (2010/2011): \_\_\_\_\_
- 4.) Nazionalità (e cantone d'origine): \_\_\_\_\_
- 5.) Lingua madre: \_\_\_\_\_
- 6.) Altre lingue parlate in famiglia
- \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
- 7.) Parli anche tu questa/-e lingua/-e?  No  
 Sì Quale? \_\_\_\_\_
- 8.) Da quanti anni studi il tedesco? \_\_\_\_\_
- 9.) Che nota hai a tedesco? (indicativamente)  2.5 - 3  3.5  4  4.5  5  5.5 - 6
- 10.) Hai buoni voti nelle altre lingue?  No  Sì Francese: \_\_\_\_\_  
 No  Sì Inglese: \_\_\_\_\_
- 11.) Hai contatti con persone che parlano  No  Sì  scritti  
Hochdeutsch e vivono in Germania o  orali  
Austria? In che lingua comunichi con loro?  
\_\_\_\_\_
- 12.) Hai contatti con persone che parlano  No  
svizzero-tedesco e/o vivono in svizzera  Sì In che cantone vivono? \_\_\_\_\_  
interna? In che lingua comunichi con loro?  
\_\_\_\_\_
- 13.) Fai uso dei media in lingua tedesca?  Libri  Giornali  Televisione  Film  E-mail  
Se sì, quali?  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_



- 14.) Ti piace l'Hochdeutsch?  No perché \_\_\_\_\_  
 Sì perché \_\_\_\_\_

15.) Per quale motivo ti sei iscritto al programma „bilingue tedesco“ della SCC? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Lo consiglieresti ad un/a amico/a?  
 Sì  
 No  
Perché? \_\_\_\_\_

- 16a.) Quali sono le competenze esercitate maggiormente nelle lezioni di tedesco durante questi ultimi due anni?
- LV: lettura di testi (libri, articoli di giornale,...) \_\_\_\_\_ %
  - HV: Esercizi di comprensione all'ascolto (CD, cassette, DVD, interviste,...) \_\_\_\_\_ %
  - Schreiben: componimenti scritti (Tagebücher, riassunti, appunti,...) \_\_\_\_\_ %
  - Sprechen: comunicazione orale durante le lezioni (domande-risposte, simulazioni di situazioni concrete,...) \_\_\_\_\_ %
- TOT.: 100 %

16b.) In quale di queste competenze ritieni di essere migliorato? Perché?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 17a.) Per quali materie hai seguito le lezioni in tedesco?
- 1.) \_\_\_\_\_
  - 2.) \_\_\_\_\_
  - 3.) \_\_\_\_\_
  - 4.) \_\_\_\_\_
  - 5.) \_\_\_\_\_

**17a.)** Per quali materie hai seguito le lezioni in tedesco? 1.) \_\_\_\_\_  
2.) \_\_\_\_\_  
3.) \_\_\_\_\_  
4.) \_\_\_\_\_  
5.) \_\_\_\_\_

**17b.)** Quando e per quali di queste materie hai riscontrato difficoltà? Sapresti spiegarne la causa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**18.)** Quali sono le competenze esercitate maggiormente durante le lezioni delle materie che hai seguito in tedesco (elencate alla risposta 17a) ?

- LV: lettura di testi \_\_\_\_\_%
- HV: comprensione all'ascolto (CD, cassette, DVD, interviste, ecc) \_\_\_\_\_%
- Schreiben: componimenti scritti (riassunti, appunti,...) \_\_\_\_\_%
- Sprechen: comunicazione orale durante le lezioni (domande-risposte, simulazioni di situazioni concrete,...) \_\_\_\_\_%

TOT.: 100 %

**19a.)** Con che frequenza parlano in italiano i docenti delle materie insegnate in tedesco?  mai  raramente  ogni tanto  spesso  sempre

**19b.)** Per quali motivi ed in quali situazioni particolari si rivolgono alla classe in italiano anziché in tedesco? (in alcune materie accadeva più spesso rispetto alle altre?)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

E-mail privato: \_\_\_\_\_  
Cellulare: \_\_\_\_\_

## Vli REG-Klasse

Fragebogen (SCC Bellinzona / Mündliche Maturaprüfung – REG Klasse)



- 1.) Anno di nascita: \_\_\_\_\_
- 2.) Sesso:  maschio  femmina
- 3.) Classe frequentata (2010/2011): \_\_\_\_\_
- 4.) Nazionalità (e cantone d'origine): \_\_\_\_\_
- 5.) Lingua madre: \_\_\_\_\_
- 6.) Altre lingue parlate in famiglia
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 7.) Parli anche tu questa/-e lingua/-e?  No  
 Sì Quale? \_\_\_\_\_
- 8.) Da quanti anni studi il tedesco? \_\_\_\_\_
- 9.) Che nota hai a tedesco? (indicativamente)  2.5 - 3  3.5  4  4.5  5  5.5 - 6
- 10.) Hai buoni voti nelle altre lingue?  No  Sì Francese: \_\_\_\_\_  
 No  Sì Inglese: \_\_\_\_\_
- 11.) Hai contatti con persone che parlano  No  Sì  scritti  
Hochdeutsch e vivono in Germania o  orali  
Austria? In che lingua comunichi con loro?  
\_\_\_\_\_
- 12.) Hai contatti con persone che parlano  No  
svizzero-tedesco e/o vivono in svizzera  Sì In che cantone vivono? \_\_\_\_\_  
interna? In che lingua comunichi con loro?  
\_\_\_\_\_
- 13.) Fai uso dei media in lingua tedesca?  Libri  Giornali  Televisione  Film  E-mail  
Se sì, quali?  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

- 14.) Ti piace l'Hochdeutsch?  No perché \_\_\_\_\_  
 Sì perché \_\_\_\_\_
- 15a.) Quali sono le competenze esercitate maggiormente nelle lezioni di tedesco durante questi ultimi due anni?
- LV: lettura di testi (libri, articoli di giornale,...) \_\_\_\_\_ %
  - HV: Esercizi di comprensione all'ascolto (CD, cassette, DVD, interviste,...) \_\_\_\_\_ %
  - Schreiben: componimenti scritti (Tagebücher, riassunti, appunti,...) \_\_\_\_\_ %
  - Sprechen: comunicazione orale durante le lezioni (domande-risposte, simulazioni di situazioni concrete,...) \_\_\_\_\_ %
- TOT.: 100 %

15b.) In quale di queste competenze ritieni di essere migliorato? Perché?

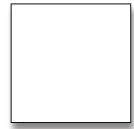
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 16.) Vorresti cambiare qualcosa al programma di tedesco della SCC?  No  
 Sì  
Cosa in particolare? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Dati personali*

E-mail privato: \_\_\_\_\_  
Cellulare: \_\_\_\_\_

## VII Interview nach der mündlichen Maturaprüfung



### Questionario da compilare **dopo** l'esame orale

1.) Una parola per descrivere l'esame orale appena sostenuto: .....

2.) Come ti sei sentita/o durante l'esame?

tranquilla/o       nervosa/o       insicuro/a       altro .....

3.) Riassumi brevemente gli argomenti trattati/discussi durante l'esame:

.....  
.....  
.....

4.) Hai saputo rispondere a tutte le domande che ti sono state poste?

Sì       No       Parzialmente

Perché?.....  
.....  
.....

5.) Ritieni di essere stata/o trattata/o correttamente da parte della/del docente e dell'esperta?

Sì       No

Perché?.....  
.....  
.....

E da parte dei compagni?

Sì       No

Perché?.....  
.....  
.....

Siete riusciti a sostenere una discussione coerente?

Sì       No

Perché?.....  
.....  
.....

6.) Sei riuscita/o a dire tutto ciò che hai preparato?       Sì                       No

Se no, perché?  
.....  
.....  
.....

In quale parte hai riscontrato maggiori difficoltà?       Prima                       Seconda

Perché?.....  
.....  
.....

Quali sono le parole che faticavi a trovare? .....

7.) Se potessi cambiare qualcosa sulla modalità/organizzazione dell'esame orale, cosa cambieresti? (motiva la tua risposta)

.....  
.....  
.....

8.) Come pensi di aver sostenuto l'esame orale?

Insufficiente     Sufficiente     Discreto     Buono     Molto buono     Ottimo

9.) Ora, tramite le griglia seguente, hai la possibilità di effettuare un'autovalutazione su tre competenze diverse: Comprensione (ascolto e lettura) / Parlato (interazione e produzione orale) / Scritto (produzione scritta).

Per ogni riga (in totale 5), leggi le descrizioni dei livelli (da A1 a C2) e crocia ciò che ritieni rispecchi più fedelmente le tue capacità nella lingua tedesca.

**Grazie per la collaborazione!**

**GRIGLIA PER L'AUTOVALUTAZIONE  
QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE**

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>COMPRESIONE</b>	<b>ASCOLTO</b>	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da una madrelingua, purché abbia il tempo di abituarli all'accento.
	<b>LETTURA</b>	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche e piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
<b>PARLATO</b>	<b>INTERAZIONE</b>	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti di attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottile sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
	<b>PRODUZIONE ORALE</b>	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
<b>SCRITTO</b>	<b>PRODUZIONE SCRITTA</b>	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.

© Consiglio d'Europa: Quadro europeo comune di riferimento per le lingue

## VIII Vorstellung der ProbandInnen

### VIIIi. BIL-Klasse

	Geschlecht	Geburtsjahr	Herkunft	Muttersprache	Anderer in der Familie gesprochener Sprache	Seit wie vielen Schul- jahre lernst du die Deutsche Sprache?	Hast du Kontakte mir Leuten, die Deutsch sprechen?	Würdest du das BIL- Programm an einem/r Freund/in empfehlen?	Welche Kompetenzen hast du dank des BIL- Lehrprogramms verbes- sert?
SWbil01	W	1992	CH / TI	I	D	7	Ja	Ja	Spr., Schr
SMbil02	M	1991	I	I	D	k.A.	Ja	k.A.	k.A
SMbil03	M	1992	CH-K / TI	I	K	7	Nein	Ja	Spr.
SMbil04	M	1992	CH-K / TI	I	K	7	Ja (selten)	Ja	Spr., Schr
SMbil05	M	1992	CH / TI	I	-	7	Ja	Ja	Spr., Schr
SWbil06	W	1990	CH / TI	I	D/CHD/Tsch	12	Ja	Ja	Schr
SWbil07	W	1991	CH / TI	I	-	8	Nein	Ja	Spr
SMbil08	M	1992	CH / TI	I	K	7	Ja	Ja	Spr
SWbil09	W	1992	CH / TI	I	-	7	Ja	Ja	Spr., HV
SWbil10	W	1992	CH / TI	I	-	7	Ja (selten)	Ja	HV, LV
SMbil11	M	1992	CH / TI	I	CHD	7	Ja	Ja	Spr.
SMbil12	M	1991	CH / TI	I	D	8	Ja	Ja	Spr., LV
SMbil13	M	1990	CH / TI	I	-	8	Ja	Ja	Schr, spr., HV

#### Legende:

CH	Schweiz
K	Kroatien / Kroatisch
S	Serbien / Serbisch
TI	Tessin
I	Italien / Italienisch
D	Deutschland / Deutsch
CHD	Schweizerdeutsch
Tsch	Tschechische
Tü	Türkisch
Am	Aramäisch
Ab	Arabisch
Spr	Sprechen
Schr	Schreiben
HV	Hörverstehen
LV	Leseverstehen
k.A.	keine Angabe



### VIIIi. REG-Klasse

	Geschlecht	Geburtsjahr	Herkunft	Muttersprache	Andere in der Familie gesprochenen Sprache	Seit wie vielen Schul- jahre lernst du die Deutsche Sprache?	Hast du Kontakte mit Leuten, die Deutsch sprechen?	Welche Kompetenzen hast du dank des Deutsch-Unterrichts der letzten zwei Jahren verbessert?
SMreg01	M	1990	CH / TI	I	-	8	Ja	LV, HV, Schr.
SWreg02	W	1992	CH / TI	I	Am, Ab	7	Nein	Spr.
SWreg03	W	1991	CH / TI	I	-	8	Ja	HV
SWreg04	W	1992	CH / TI	I	-	7	Nein	keine
SWreg05	W	1992	CH / TI	I	Tü	7	Nein	Schr
SMreg06	M	1992	CH / TI	I	-	7	Nein	Spr
SMreg07	M	1992	CH / TI	I	-	7	Nein	in allen ein bisschen
SMreg08	M	1991	CH / TI	I	-	8	Nein	Schr.
SWreg09	W	1991	CH / TI	I	-	8	Nein	keine
SMreg10	M	1991	CH / TI	I	-	8	k.A.	k.A.
SMreg11	M	1991	CH / TI	I	-	8	Nein	LV
SWreg12	W	1992	CH / TI	I	-	7	Nein	Spr.
SWreg13	W	1990	CH / TI	I	-	8	Nein	Spr.
SWreg14	W	1992	CH / TI	I	-	6	Nein	Spr.
SWreg15	W	1990	CH / TI	I	-	7	Ja	HV
SWreg16	W	1988	I	I	-	10	Ja	Spr.
SWreg17	W	1992	CH / TI	I	-	7	Nein	Schr.
SWreg18	W	1990	CH / TI	I	k.A.	8	k.A.	k.A.
SWreg19	W	1990	CH / TI	I	-	8	Nein	HV, Schr.
SWreg20	W	1992	CH / TI	I	Tü	7	Nein	HV

# IX Bewertungsraster LinguaLevel

## RASTER ZUR BEURTEILUNG DER MÜNDLICHEN KOMPETENZ (QUELLEN: GERR UND IEF)

	INTERAKTION	Spektrum	KORREKTHEIT	FLÜSSIGKEIT
<b>B</b> 2.2	Kann eigene Beiträge geschickt mit denen anderer Gesprächspartner verbinden.	Kann sich klar ausdrücken; vermittelt nicht den Eindruck, sagen will, einschränken zu müssen.	Beherrscht die Grammatik gut; gelegentliche Ausrutscher, kleinere Fehler im Satzbau sowie nicht-systematische Fehler können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.	Kann sich so spontan und flüssend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für eine der beiden Seiten möglich ist.
<b>B</b> 2.1	Kann Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und wirksam zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln. Kann Strategien einsetzen, um beim Formulieren Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten, z.B. indem er/sie Floskeln wie "Das ist eine schwierige Frage" verwendet.	Kann dank eines grossen Wortschatzes in klaren Beschreibungen oder Berichten über viele verschiedene Themen sprechen und eigene Standpunkte ausdrücken. Kann dabei auch Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden. Lücken im Wortschatz können zu Zögern und Umschreibungen führen.	Braucht auch einige komplexere Strukturen, macht dabei aber manchmal kleinere Fehler.	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, ent-ste-hen kaum spürbar lange Pausen.
<b>B</b> 1.2	Kann ein Grundrepertoire an sprachlichen Mitteln und Strategien einsetzen, um zum Fortgang eines Gesprächs oder einer Diskussion beizutragen. Kann das Wort ergreifen um Einzelheiten zu überprüfen und zu bestätigen.	Verfügt über ein ziemlich breites Spektrum der sprachlichen Mittel, um auch unvor-hergesehene Situationen zu be-wältigen, die Hauptpunkte eines Problems oder einer Idee ziemlich präzise zu erläutern und um seine Gedanken über abstrakte oder kulturelle Themen wie Musik oder Film auszudrücken.	Verwendet verhältnismässig korrekt eine Reihe verschiedener gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln. In längeren Äusserungen und selteneren Strukturen sind grammatische Fehler noch recht häufig.	Kann sich relativ mühelos ausdrücken und trotz einiger Formulierungsprobleme, die zu Pausen oder in Sackgassen führen, ohne Hilfe erfolgreich weitersprechen.
<b>B</b> 1.1	Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen und Meinungen ausdrücken.	Verfügt über genügend häufig verwendete sprachliche Mittel, um in vielen Alltagssituationen zurechtzukommen. Dieses Repertoire reicht aber nicht aus, um sich in Bezug auf komplexere Sachverhalte oder wenig vertraute Themen genau genug auszudrücken.	Verwendet einige sehr gebräuchliche Strukturen wie z.B. Konstruktionen mit Hilfs- oder Modalverben, macht dabei aber noch häufig Fehler.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äusserungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
<b>A</b> 2.2	Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Aussagen machen oder auf einfache Aussagen von anderen reagieren, sofern es um ganz vertraute oder unmittelbar notwendige Dinge geht. Kann sagen, dass er/sie nicht versteht und kann den Gesprächspartner mit einfachen Mitteln um Hilfe bitten.	Der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys, Interessen, Schule, Reisen, äussern zu können, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.	Kann einige wenige einfache grammatische Muster einigermaßen korrekt anwenden, z.B. die Wortfolge in einfachen Aussagesätzen. Verwendet häufige Konjugationsformen wichtiger Verben im Präsens, macht dabei aber oft Fehler.	Kann einfache auswendig gelernte Sätze und Wendungen rasch genug an neue Situationen anpassen, um sich in Routinegesprächen verständlich zu machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.
<b>A</b> 2.1	Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm/ihr in langsamer, deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, die Gesprächspartner helfen z.B. mit Wiederholungen oder anderen Formulierungen weiter, wenn es nötig ist.	Verfügt über ein elementares Spektrum von Wörtern und Wendungen, die sich auf die eigene Person, das persönliche Umfeld und einzelne konkrete Situationen beziehen.	Kann einige vorgefertigte, einfache Strukturen teilweise korrekt verwenden, z.B. Fragen mit Fragewörtern wie "où" bzw. "where", macht aber noch systematisch schwere Fehler.	Kann einige isolierte Sequenzen oder kurze Wortfolgen recht flüssig aussprechen, kommt aber mit dem, was er/sie sagen möchte, nur mühsam voran.
<b>A</b> 1.2	Kann sich auf ganz einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	Der Wortschatz reicht aus, um Kontakt aufzunehmen, kurze Informationen über sich zu geben und einige ganz elementare Bedürfnisse zu befriedigen. In ungewohnten Situationen kommt es häufig zu Kommunikationsabbrüchen und Missverständnissen.	Zeigt nur eine beschränkte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern eines gelernten Repertoires; hat z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen.	Kann einige Wörter und ganz einfache Wendungen kombinieren, braucht dafür aber sehr viel Zeit und muss häufig neu ansetzen.
<b>A</b> 1.1	Kann einige einfache alltägliche Fragen mit ja oder nein beantworten. Kann einige kurze Fragen stellen, ist dabei aber oft auf Kompensationsmittel wie Gestik, Mimik und besondere Intonation angewiesen.	Verfügt über ein sehr eingeschränktes Repertoire an einzelnen Wörtern und Wendungen, das in Kombination mit Mimik und Gestik ausreicht, um elementare Sprechabsichten zu realisieren, z.B. grüssen, bejahen, verneinen, fragen (was, wann, wo).	Verwendet einige wenige Formen von Regeln der Zielsprache.	

# X Bewertungsraster SCC

Name	Inhalt		Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Kohärenz	Interaktion	Note
	<b>Teil 1</b>	C2	Zeigt viel Flexibilität. Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch voraussichtliches Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).	Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äussern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.	Kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Verknüpfungsmittel.	Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nicht sprachliche Mittel offensichtlich mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einfließen lassen, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.	
	<b>Teil 2</b>	C1 6	Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äussern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.	Behält durchgehend ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.	Kann sich beinahe mühelos spontan und flüssend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.	Kann klar, sehr flüssend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.	Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äusserung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreift, oder um die eigenen Beiträge gewandt mit denen anderer Personen zu verbinden.	
	<b>Teil 1</b>	B2.2 5.5	Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.	Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.	Kann in recht gleichmässigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern spürbar lange Pausen.	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äusserungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.	Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, beenden wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautes Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.	
	<b>Teil 2</b>	B1.2 4.5	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um sprachlich zu kommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äussern zu können.	Verwendet verhältnismässig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äusserungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Sequenz verknüpfen.	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	
	<b>Teil 1</b>	A2.2 3.5						

<b>Teil 1</b>	A2 3	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorisierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformen, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch schwere Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl erste offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie "und", "aber" und "weil" verknüpfen.	Kann Fragen stellen und auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch aufrecht zu erhalten.	
	<b>Teil 2</b>	A1	Zeigt nur eine beschränkte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern eines gelesenen Repertoires.	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vortabrizierte Ausserungen machen; braucht viele Pausen, um nach Worten zu suchen, weniger vertraute Wörter auszusprechen oder um Verständigungsprobleme zu beheben.	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie "und" oder "dann" verknüpfen.	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.	

## XI Deutsch-Maturaprüfungen SCC 2010/2011

## Xii BIL-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1)

### SCC | Deutsch-Matura 2011

Kandidat/in:

Kl.:

Vorbereitung (Teil 1 und 2): 15 Minuten, mit Wörterbuch

TEIL 1: Interpretieren, diskutieren, überzeugen 10/15 Minuten pro Gruppe

### Gutes Image

Bespreche folgende Umfrage mit deinen Mitschülern:

GUTES IMAGE			
Welche Nation hat das beste Image? Gefragt wurden Menschen in 20 verschiedenen Ländern:			
1. Deutschland	6. Italien	11. Spanien	16. Schottland
2. Frankreich	7. USA	12. Niederlande	17. Neuseeland
3. Großbritannien	8. Schweiz	13. Norwegen	18. Finnland
4. Kanada	9. Australien	14. Österreich	19. Irland
5. Japan	10. Schweden	15. Dänemark	20. Belgien

(Quelle: Deutsch *perfekt* 9/2009)

- Worum geht es in der Umfrage? Was bedeutet für dich „gutes Image“?
- Was sind die Ergebnisse der Umfrage? Welche Länder kommen im Ranking gar nicht vor?
- Sind die Ergebnisse überraschend? Wie kann man sie erklären?
- Wie würde euer persönliches Ranking aussehen? Warum?

### Lieber unverheiratet

Bespreche mit deinen Mitschülern folgende Meldung aus der Zeitschrift *Deutsch perfekt* 10/2009:



#### LIEBER UNVERHEIRATET

Immer mehr Paare leben in Deutschland ohne Trauschein. Im letzten Jahr ist die Zahl stark nach oben gegangen. 41 Prozent der ostdeutschen Paare mit Kindern sind unverheiratet. In Westdeutschland sind es 23 Prozent.

- Worum geht es in dieser Meldung?
- Überraschen euch die Daten?
- Wie kann man sie erklären?
- Deine Meinung: Wie wichtig ist dir die Heirat? Kann man als Paar gut ohne Trauschein leben?

### Xlīī BIL-Klasse: Gruppe 4 (Teil 1)

**SCC** | Deutsch-Matura 2011

Kandidat/in:

Kl.:

Vorbereitung (Teil 1 und 2): 15 Minuten, mit Wörterbuch

**TEIL 1: Interpretieren, diskutieren, überzeugen**  
Gruppe

10/15

Minuten

pro

#### **Schlägerei**

Du gehst mit zwei Freunden aus. Gegen Mitternacht findet vor einer Kneipe eine **Schlägerei** statt. Drei Jugendliche greifen einen vierten Jungen an.

Einige Reaktionsmöglichkeiten sind denkbar:

1. die Szene mit dem Handy aufnehmen
2. sich entfernen und die Polizei anrufen
3. dem angegriffenen Jungen aktiv helfen
4. eine verbale Lösung suchen (schlichten)

#### Aufgaben:

- A) Erkläre deinen Freunden, wie du reagieren würdest und warum.
- B) Diskutiert zusammen die Vor- und Nachteile der vier Reaktionsmöglichkeiten. Was hat Priorität?
- C) Erzähle, ob du schon eine solche Situation erlebt hast und wie sie ausgegangen ist.

## Xliv REG-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1)

**SCC** | Deutsch-Matura 2011

Kandidat/in:

Kl.:

Vorbereitung (Teil 1 und 2): 15 Minuten, mit Wörterbuch

**TEIL 1: Interpretieren, diskutieren, überzeugen** 10/15 Minuten pro Gruppe

### Strandbar Tenero

Ab Sommer 2012 sollt ihr für die Bar am öffentlichen Strand in Tenero verantwortlich sein und dort arbeiten. Für euer Konzept müsst ihr verschiedene Punkte diskutieren.



1. Diskutiert die unten angegebenen Punkte und formuliert für jeden Punkt einen Vorschlag, der realisierbar ist.
2. Bestimmt die Prioritäten und begründet diese.

#### *Diskussionspunkte:*

- Gute neue Ideen
- Zielpublikum (Gäste, die ihr haben wollt)
- Öffnungszeiten
- Personal
- Getränke
- Küche (warm / kalt)
- Animation am Strand
- Animation am Abend



## XIv REG-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1)

**SCC** | Deutsch-Matura 2011

Kandidat/in:

Kl.:

Vorbereitung (Teil 1 und 2): 15 Minuten, mit Wörterbuch

**TEIL 1: Interpretieren, diskutieren, überzeugen**  
Gruppe

10/15

Minuten

pro

### Schlägerei

Du gehst mit zwei Freunden aus. Gegen Mitternacht findet vor einer Kneipe eine **Schlägerei** statt. Drei Jugendliche greifen einen vierten Jungen an.

Einige Reaktionsmöglichkeiten sind denkbar:

1. die Szene mit dem Handy aufnehmen
2. sich entfernen und die Polizei anrufen
3. dem angegriffenen Jungen aktiv helfen
4. eine verbale Lösung suchen (schlichten)

#### Aufgaben:

- A) Erkläre deinen Freunden, wie du reagieren würdest und warum.
- B) Diskutiert zusammen die Vor- und Nachteile der vier Reaktionsmöglichkeiten. Was hat Priorität?
- C) Erzähle, ob du schon eine solche Situation erlebt hast und wie sie ausgegangen ist.

Vorbereitung (Teil 1 und 2): 15 Minuten, mit Wörterbuch

**TEIL 1: Interpretieren, diskutieren, überzeugen** 10/15 Minuten pro Gruppe

### Fremdsprachen lernen

Nach der Matura möchtest du deine Sprachkenntnisse in Deutsch verbessern. Hier unten findest du vier Möglichkeiten. Diskutiere mit deinen Mitschülern:

- Vor- und Nachteile jeder Möglichkeit.
- Welche Möglichkeit für dich die beste wäre und warum.
- Deine bisherigen Erfahrungen im Fremdsprachen-Lernen im Ausland.



ein Workcamp mit anderen Jugendlichen



ein Sprachkurs



ein Urlaub



Arbeit als Au-pair

## XII Jahres- und Maturanoten der ProbandInnen

<i>BIL-Klasse Deutsch – Schuljahr 2010/2011</i>						
	D	I Semester	II Semester	Schriftlich (M)	Mündlich (M)	Maturanote
SWbil01	D	5	5	5	6	5.5
SMbil02	D	5.5	5.5	5.5	6	5.5
SMbil03		5	4.5	5	5	5
SMbil04		5	5	5.5	6	5.5
SMbil05		5	5	4.5	6	5
SWbil06	D	5.5	6	6	6	6
SWbil07		5	5	5	5	5
SMbil08		5	4.5	4.5	5	5
SWbil09		5	5	5.5	5	5
SWbil10		5	4.5	4	4.5	4.5
SMbil11	D	5.5	5.5	6	6	6
SMbil12	D	5.5	5.5	5.5	5.5	5.5
SMbil13		4.5	4	4	4.5	4.5
Schnitt:		5.1	5.0	5.1	5.4	5.2
Schnitt ohne (D) SchülerInnen:		4.9	4.7	4.8	<b>5.1</b>	4.9

<i>REG-Klasse Deutsch – Schuljahr 2010/2011</i>					
	I Semester	II Semester	Schriftlich (M)	Mündlich (M)	Maturanote
SMreg01	5	4.5	4	3.5	4.5
SWreg02	4.5	5	4	5	4.5
SWreg03	4.5	4.5	3.5	4.5	4.5
SWreg04	4.5	4	4	5	4.5
SWreg05	5	4.5	3.5	5.5	4.5
SMreg06	4.5	4.5	4	5.5	4.5
SMreg07	4	3.5	3	3.5	3.5
SMreg08	4	4	4	4	4
SWreg09	4	4	3	3.5	3.5
SMreg10	4.5	4.5	4	5	4.5
SMreg11	3.5	4	3.5	4	4
SWreg12	4.5	5	5	4.5	5
SWreg13	4	4	2.5	4	3.5
SWreg14	3.5	4.5	4.5	4.5	4.5
SWreg15	3.5	5	4	4	4
SWreg16	4.5	4.5	4.5	5.5	5
SWreg17	4	4.5	4	4	4
SWreg18	4	4	3.5	4	4
SWreg19	3.5	4.5	3	4	4
SWreg20	3.5	4	3.5	4	4
Schnitt:	4.2	4.4	3.8	<b>4.4</b>	4.2

### XIII Transkription der mündlichen Maturaprüfungen

#### XIIIi BIL-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1)

Projektname	Die zweisprachige Matura im Tessin
Datum	20. Juni 2011
Ort	Bellinzona, Scuola Cantonale di Commercio
Klasse	4N (BIL-Klasse) – Gruppe 1
Situation	Deutsch mündliche Maturaprüfung
Themen	GUTES IMAGE
Dauer der Aufnahme	12 Min. 50 Sek.
Transkriptionskonventionen	vereinfachtes GAT
Transkribiert von	Caterina Crotta
Personen	SchülerInnen: SWbil01, SMbil04, SMbil05 DeutschlehrerInnen: LW01, LW02 ExpertIn: EW01

Zeit	Sprecher	Transkription	Bemerkungen
00:01	LW01	bitte euch vorstellen (-) und dann () seid ihr eigentlich Regisseuren nicht/ [...](lachen)	
00:33	LW01	okey bitte sehr (-)	
00:35	SWbil01	also in diese () umfrage geht es um die zwanzig äh () äh: ländern die die beste: image haben (-) image heisst für mich wie sich eine person ein anderes land vorstellt (-) und=äh: ich dech =denke dass viele elemente äh das ein () eine einen gro grosse einen grossen einfluss haben wie: zum beispiel die eigenschaften die einen eine nation hat (-) äh=ich weiss nicht we=wenn wir zum beispiel die schweiz denken () man denkt die Schweiz ist ein sicheres land äh die lebensqualität () ist auch sehr gut mh:m. und das beeinflusst die die image von () von eine: nation äh ich ich: denke auch ein bisschen wie SWbil01 die image () äh eine: () eines landes ist alles was die leute und der rest der welt über diese land denken und: für mich gute image bedeutet erstens eine () äh hohe lebensqualität gute gesetze respekt	
1:35	SMbil04		

2:38	6	SMbil05	<p>für alle leute die in diesem land (.) wohnen und ja aber das ist das ist persönlich (-) für viele leuten viele leuten können auch etwas ander wichtig (.) äh wichtig sein (-) für mich das ist eine gute image für ein eine stadt ein reich stadt wo: alle die menschen haben (.) die recht äh etwas zu sagen äh und äh recht zu denken und auch nicht letztes äh ja eine gute (.) lebensqualität ein statliches system der funktioniert</p> <p>ich bin nicht so viel einverstanden(n) weil für mich: ist die gute Image ist etwas der am anfang sieht die politische struktur und die ökonomie (.) zum beispiel in diese ranking hier sehen wir dass belgien ist am zwanziger (.) äh platz wegen (.) seine politische struktur in zwei Jahren sie sind sehr haben nicht eine (-) eine legislative gefunden und dann auch irland (.) es ist (.) am neunzehnten platz wegen (.) seine: ökonomie sie ist nicht so gut (.) und auch die andere (-) sind für die die sache dass ihr gesagt habt haben (-) und: dann was sind die ergebnisse der umfrage (.) was glaubt SWbil01?</p>	
3:38	7	SWbil01	<p>äh also man sieht dass deutschland auf dem ersten platz ist (.) und: ähm (-) ich denke nicht dass nur die wirtschaft ein grosse einfluss hat (.) man muss auch vielleicht denken dass viele menschen ähm (.) vielleicht eine nation ausgewählt hat wegen (.) die ferien vielleicht denken sie hier kann ich baden gehen hier kann ich=eine stadtrund machen und also nicht nur die die wirtschaft</p>	
4:14	8	SMbi04	<p>Ja ich hab auch ein bisschen die die Idee von SMbil05 dass auch die politi äh die politik und die wirtschaft zu tun hat wenn ich belgien am letztes platz gesehen habe aber dann habe ich auch italien zwischen den erste gesehen und auch in italien wir finden die politische situation sei schlecht und jetzt auch die wirtschaftliche ich hab gestern gehören (-) dass ja italien ist fast wie äh</p>	
4:36	9	SMbil05	griechenland	
4:37	10	SMbil04	<p>griechenland spanien und so weiter und ja diese (-) äh aber äh auch die wirtschaft ist wichtig und (-) äh ja ein gutes beispiel ist deutschland am erste platz (.) weil viel und auch im ganz europa man sieht dieses land wie äh de äh wirkli der motor europas die der gross wichtigste land unser kontinent und das ist auch wegen der (.) das hat mit wirtschaft äh zu tun</p>	
5:12	11	SMbil05	<p>ja aber du hast (.) italien gesagt ich bin auch einverstanden für die politik und auch für die zum beispiel in napoli (.) für die immornezza es ist nicht eine so gute image für eine (-) für nen einen stadt diese sache zu haben</p>	Rückgriff auf die L1
5:30	12	SWbil01	<p>ich denke auch äh und wenn wir vielleicht diese umfrage heute machen würden (.) dann denke ich dass italien nicht auf der s sechste stelle stehen würde (.) sondern vielleicht eh eher äh hinten vielleicht (-) mhmm auf vierzehn oder fünfzehn</p>	

5:53	13	SMbil05	und für mich mh um die dritte ( ) frage zu antworten ( ) ich glaub dass diese ergebnisse sind sehr überraschend ( ) weil italien sie ist für mich ( ) nicht am sechste platz ( ) vielleicht für pizza und pasta aber nicht für der politische struktur der wirtschaftliche struktur und auch ( ) für mich neuseeland ( ) es ist zu tief: (3)	
6:28	14	SMbil04	ja auch für mich italien ist äh auch wenn vor zwei jahre die wirtschaftliche situation vielleicht war ein bisschen besser aber sechste platz ist zu viel für italien auch für die sachen die ich am anfang gesagt haben so hier seht (xxx) uns so weiter sehe ich italien nicht zwischen die erste und ja eine andere überraschung sind wie schon SMbil05 gesagt hat länder wie neuseeland aber auch andere länder wie danmark österreich wie vielleicht denke ähm: ( ) müssen zwischen die ( ) zwischen die ersten sein	
7:04	15	SMbil01	ja ich hätte mir auch gedacht dass vielleicht österreich und so äh: in den ersten stellen sein müssten ( ) aber ( ) äh das ist für eh ein persönliches äh äh=rang das ich mich vorgestellt habe einfach (2.0)	
7:25	16	SMbil05	ja auch danmark vielleicht ist am fünfzehnte platz wegen die steuern ( ) vielleicht ( ) weil die steuern in danmark sind zu hoch ( ) es sind bis zum halblohn es ist im steuer [gegeben]	Überlappung
7:39	17	SMbil04	[wie] schweden (xxx)=	
7:40	18	SMbil05	=ja schweden bis siebzig prozent (7.0) und mir überrascht auch die schweiz nur am achte platz ist	
7:56	19	SMbil04	ja zum beispiel ich finde schweiz besser als ( ) usa ja richtig usa ist ja sehr grosse es gibt abr auch viele (xxx) und e äh es gibt solch(e) ( ) viele plätze in den usa äh ( ) in denen ich nie leben (xxx) könnte und so	
8:14	20	SMbil05	zum beispiel bronx	
8:16	21	Smbil04	mh: ( ) ja nur ein beispiel aber es gibt viele viele äh plätze (xxx) usa für ( ) ist zu hoch ( ) für solches sein ( ) aber ( ) das hat mit lebensqualität zu tun vielleicht ihr sieht man mehr die ökonomische ( ) aspekte	
8:36	22	SMbil05	ja wie jetzt auch japan ist am fünfte platz aber jetzt wegen fukushima ich weiss nicht ( ) wenn es ist noch am fünfte platz ( ) weil diese ist vor zwei jahre	
8:50	23	SMbil04	ja die situation kann sehr schnell ändern zum beispiel für mh: ( ) in=in zwei jahren kann äh: (--) anders sein (--) aber ( ) ja vielleicht hat auch man in äh ideen die immer immer gleiche bleiben (--) zum beispiel ja mit ( ) mit lebensqualität es gibt im ( ) länder die äh im erste erste plätze für viele jahre aber es gibt auch andere aspekte die ( ) diese: ( ) positionen sehr schnell ( ) äh geänder=änder ändern können	

9:32	24	SWbil01	ich denke auch dass ähm: diese umfrage gleich ändern konnte auch in wenige auch monate weil zum beispiel eine naturkatastofe könnte: eine nation von den ersten platze nach die nach den letzten äh: geben (---) und wie SMbil05 gesagt hat japan äh der wäre sicher nicht auf der fünfte stelle ( ) sondern einer von der von der letzten (1.0)	
10:10	25	SMbil05	und hier stellt auch die frage welche länder kommen gart im ranking gar nicht vor zum beispiel die kleine die kleine städte wie zum beispiel andorra und äh monaco ( ) oder äh: lichtenstein sie sind ( ) kleiner extrem kleine länder ( ) und äh sie haben eine höhere ( ) lebenssaqualität ( ) aber sie sind in der ranking nicht	
10:40	26	SMbil04	ja vielleicht hat das zu tun mit ja mit alles was wir am anfang gesagt haben dass äh eine gute image ist was die leuten in der rest der welt äh auf diese land auf diese land kennen vielleicht es gibt viele leute die wissen nicht dass liechtstein auch eine kleine städte ( ) länder (xxx) ist	
11:05	27	SMbil05	ich kann nicht ich kann niemand raten eh urlaub in vaduz gemacht so ( ) es ist (3.0)	
11:13	28	LW01	können wir hier die diskussion abschliessen kurz zu diesem thema (---) euch persönliches ranking (2.0)	
11:23	29	SWbil01	also: ich (1.0) äh: hätte vielleicht schweiz vor italien gegeben ( ) äh: also für wirtschaftliche kunde lebensqualität und= sicherheit ( ) und: vielleicht österreich hätte ich auch ( ) in der nähe von schweiz gegeben weil=weil sich ( ) äh sehr ähnlich ( ) sind also die eigenschaften dass sie haben ( ) sind ( ) ähnlich (---) und weiss nicht ( ) und deutschland vielleicht nicht auf der erste stelle	
12:04	30	SMbil04	äh ja ich auch äh italien nicht die ein solches platz und auch länder die wie Schweiz österreich aber auch skandinavien auch vor vor deutschland ( ) und frankreich	
12:17	31	SMbil05	ich auch in die erste plätze ( ) schveden norwegen danemark und ( ) deutlich schweiz und äh:m ja zum beispiel italien und frankreich in die letzte plätze weil ( ) italien haben wir schon gesagt ( ) und frankreich ( ) gibt es in die ( ) banlieue ( ) diese zivillkrieg und (--) weiss nicht wenn das ist eine gute image für eine ( ) für eine nation (((Geräusche)))	
12:50	32			ENDE des ersten Teils

XIIIii BIL-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1)

Projektname	Die zweisprachige Matura im Tessin
Datum	20. Juni 2011
Ort	Bellinzona, Scuola Cantonale di Commercio
Klasse	4N (BIL-Klasse) – Gruppe 3
Situation	Deutsch mündliche Maturaprüfung
Themen	LIEBER UNVERHEIRATET
Dauer der Aufnahme	14 Min. 42 Sek.
Transkriptionskonventionen	vereinfachtes GAT
Transkribiert von	Caterina Crotta
Personen	SchülerInnen: SMbil05 / SWbil06 / SMbil13 DeutshlereInnen: LW01, LW02 ExpertIn: EW01

Zeit	Sprecher	Transkription	Bemerkungen
00:12	1 SWbil06	können wir jetzt (xxx)	
	2 LW01	namen kurz also SMbil13 [...]	
	3	[...]	
00:24	4 SWbil06	also äh: in dieser meldung geht es um unverheiratete paare oder besser (.) äh darum dass es immer mehr paare gibt die auch kinder haben (.) die (.) nicht heiraten (-) und dann gibt es noch eben prozentzahlen dass (.) in ostdeutschland äh einundvierzig prozent der paare mit kindern unverheiratet sind (.) und äh dagegen in westdeutschland ist es (.) zweiunddreissig prozent	
00:57	5 SMbil13	warum ähm glaubst du (---) welche:n grund ist diese (1.0) warum diese meldung geht in diese richtung/ (-) in deiner meinung SWbil06 o: (.) oder SMbil05/	
1:20	6 SMbil05	also (.) äh (-) ich denke dass äh (--) äh diese hohe prozentsatz (-) äh können wir verbi äh: können wir diese pronz prozentsätze an die verbinden an die (.) modernisierung der: (.) der gesellschaft (.) also: die ehe zwischen ein mann und eine frau hat auch sein ähm (-) sein wert verloren (.) und äh für mich auch ehe be ist eine hat eine grösse bedeutung äh	



				für mich ehe bedeutet verbindl verbindl verbindlichkeiten dann (.) äh verantwortungen und so aber (.) immer mehr leute (.) vor allem heute äh wollen vielleicht ein bisschen äh (.) mehr frei (.) oder allein sein	
2:20	7	SMbil13		ich denke auch dass (-) äh heutzutage es gibt nicht mehr treu also (-) den (1.0) äh mmh die heirat ist wichtig für die kinder glaube ich (.) aber (-) nicht gut für das vermögen weil die heirat kostet zu viel (.) und wenn jemand ähm (-) nicht mit den partner leben will (-) äh muss normalerweise der mann noch die frau bezahl äh zahlen und auch für die das leben der kinder	
03:09	8	SWbil06		äh	
03:10	9	SMbil05		mhm	
03:11	10	SWbil06		aber ich finde dass das nicht von der ehe abhängen sollte weil ja heutzutage hat sich die gesellschaft modernisiert und auch die frauen können arbeiten gehen aber zum beispiel meine mutter sie hat ihre arbeit aufgegeben damit mein vater äh seine karriere äh (.) gut verwirklichen konnte und (.) aber sie war nicht zu hause und machte nichts sie sorgte dafür dass es uns gut ging sie: musste m äh an den haushalt arbeiten und eben für uns zu sorgen ist nicht nur etwas zu essen vorzubereiten oder uns zur schule zu bringen sondern es ist auch äh äh: unsere sorgen sich von unsere sorgen anzuhören unsere launen äh zu: auszustehen und ja nichts gegen meinen vater aber ihre arbeit war viel äh (---) wie sagt man viel äh schwerer weil sie hatte sie musste für uns 24 stunden (.) äh für uns da sein und äh darum finde ich also eben meine eltern sind geschieden und darum finde ich dass wenn mein vater etwas an meiner mutter zahlen muss ist das gerecht weil sie diese arbeit hatte sie war immer für uns da und sie hatte selber kein einkommen (.) darum finde es ist es angebracht	
4:37	11	SMbil13		familien die nicht unverheir äh die nicht (.) de die sind unverheir unverheiratet äh glaube ich haben diese familie kinder die problemen mit die eltern haben (-) vielleicht du kannst sagen du hast die eltern die nicht (.) äh heiratet sind	
5:01	12	SWbil06		ja aber es ist anders sie waren (.) verheiratet und jetzt sind sie geschieden	
5:06	13	SMbil13		mh hast du probleme zum beispiel mit dein vater oder (.) mit die mutter	
5:13	14	SWbil06		nein also eigentlich ist die: die relation die ich mit meine eltern habe (.) nicht ganz äh hat sich nicht ganz ve äh (.) hat sich nicht gross verändert aber he hier geht es eher um unverheiratete paare die die warscheinlich nicht an die heirat glauben und äh die gar nicht heiraten und äh (.) ich glaube dass man auch so leben kann also ich persönlich im moment wenn ich an meine zukunft denke (.) denke ich an eine familie aber nicht an eine heirat (-) weil ich eben nicht daran glaube und: äh weil ich (-) ja eine beziehung ist nicht	

10:30			deine frau so lassen oder so verschiedene wege (xxx)	
	22	SWbil06	ja schon aber dann ist es eher um eine (.) äh finanzielle sicherheit zu haben oder meint ihr das anders/	
10:40	23	SMbil05	ja also (-)äh du musst ein bisschen (.) äh vorher denken an die consequenzen diese also wenn du (-) du kannst nicht deine (.) deine deine frau so lassen sie hat ein kind und also (.) für mich ist es unmöglich	Überlappung
11:00	24	SWbil06	ja schon aber es gibt auch männer die verheiratet sind oder frauen (.) die ein kind haben und dann den partner mit dem kind allein lassen und einfach weggehen (.) das kann so passieren [mit oder ohne Trauschein]	
11:13	25	SMbil13	[ja=ja]	
11:16	26	SMbil13	ja wie du gesagt auch es gibt äh familie die nicht äh verheiraten sind die in diese meldung und ja die finanzielle äh (.) das finanz spielt nicht eine (.) grosse rolle (.) rolle (-) aber normalerweise wenn eine frau äh (-) ähm (1.0) wartet für ein kind ähm (.) der mann normale(r)weise muss diese frau äh verheiraten (.) ich denke also	
11:57	27	SWbil06	so ist auch ein bisschen ein gesellschaftlicher klischee (-) weil man denkt dass es so sein muss (.) aber eben wie man hier sieht oder wie du= es kann auch ohne heirat funktionieren weil ich glaube ähm das wichtigste in einer beziehung oder in in einer familie ist die liebe und eben dass man gut miteinander auskommt dass man als familie wächst also zusammenhaltet und eben auch heutzutage die finanzielle sicherheit ist (.) leider auch wichtig (.) und äh ja ich glaube dass es also ich meine nach einer scheidung wenn man zum beispiel geheiratet hat eine familie gegründet hat äh auch mit einer scheidung kann man die finanzielle probleme nicht äh (.) immer äh (.) wie sagt man (-) respektiert werden es gi gibt soch männer die keine alimenter erzählen und solche probleme und vielleicht gibt es ein paar das nie geheiratet hat eine familie gegründet hat (.) und die: die sich dann eben trennen aber das mit den finanzielle klappt ganz gut	Überlappung
13:08	28	SMbil13	[ja]	
13:09	29	LW01	[okey] thema schliessen wir schliessen wir nun ab aber frAge mit 30 wer von euch glaubt er ist mit dreissig verheiratet und hat gleich schon kinder?	
13:21	30	SMbil13	ich...	
13:22	31	LW01	ich sage nicht grad DREISSIG	
13:24	32	SMbil13	ich denke dass ich will um: (.) wenn ich dreissig bin (.) eine kinder zu haben und äh (.) verheiraten das glaube ich nicht noch nicht (-) ich denke: also ich will (.) mit eine mit meine partnerin äh (-) leben (-) und dann vielleicht uns zum verheiraten aber nicht mit dreissig nein	

13:59	33	SMbi105	ja ja ich würde vielleicht verheirate und auch kinder haben und ja ich denke dass also auch die heirat ist also die basis unserer gesellschaft also sehr wichtig für mich (--) ja	
14:17	34	SWbi106	äh ich sehe mich in dreissig jahren hoffe ich noch keine kinder zu haben und eben ich glaube mich momentan nicht an die heirat ( ) aber ich äh ich werde spä ja nach den dreissig ( ) äh an einer familie gründen mit mindesten zwei drei kindern also eine grosse familie ((lacht)) und heiraten muss nicht unbedingt sein	
14:40	35	LW01	nicht unbedingt	
14:41	36	SWbi106	hm=hm	
14:42	37	LW01	gut wir wechseln ( ) das thema etwas ganz anderes, bitte sehr [...]	

### XIIIiii BIL-Klasse: Gruppe 4 (Teil 1)

Projektname	Die zweisprachige Matura im Tessin
Datum	20. Juni 2011
Ort	Bellinzona, Scuola Cantonale di Commercio
Klasse	4N (BIL-Klasse) – Gruppe 4
Situation	Deutsch mündliche Maturaprüfung
Themen	SCHLÄGEREI
Dauer der Aufnahme	8 Min. 49 Sek.
Transkriptionskonventionen	vereinfachtes GAT
Transkribiert von	Caterina Crotta
Personen	SchülerInnen: SWbil07 / SMbil11 DeutshlerInnen: LW01, LW02 ExpertIn: EW01

Zeit	Sprecher	Transkription	Bemerkungen
00:24	LW01	okey	
00:25	SMbil11	also wir müssen einfach eine diskussion anfangen/ (-) müssen wir jetzt eine diskussion anfangen/ (-) ok	
	LW01	ja	
00:35	SMbil11	soll ich anfangen/ (-) also (-) würde ich eine schlägerei sehen oder (-) miterleben (-) dann würde ich glaub als erstens eine verbale lösung suchen (-) da ich (-) eben sowieso nicht ein grossen mann bin und ich weiss dass gegen andere (-) drei jugendliche die ich nicht so viele chancen ich weiss dass dank erfahrungen dass dies sowieso (-) die hätten freunde wü würde noch an je jemand anders kommen und (-) versuchen an den (-) an jemand anders helfen (-) und ähm (-) würde aber die verbale lösung aber nicht nutzen dann würde ich mich (-) entfernen und die polizei anrufen (-) ja (-) eben wie schon gesagt weil ich glaube das nützt nicht viel wenn man da versucht mit dem (-) ähm aktiv (-) mit mithelfen (-) ja das ist meine idee was meinst du/	

1:35	5	SWbil07	ok ja ich muss sagen dass ich eine solche situation nie erlebt hat und äh ( ) ja ich denke dass zuerst eine verbal verbale lösung zu finden ist gut ( ) aber wenn ( ) dieses keinen vor erfolgt gibt ( ) ja also ich habe mh zwei möglichkeiten (-) also wenn ich keine angst hat ( ) äh kann ich auch den jungen aktiv ähm äh helfen zum beispiel ( ) äh versuche i ich ( ) er äh wegzubringen von diese von diesen schlägerei ( ) aber wenn ich angst habe ( ) dann ich werde mich entfernen und ja ( ) ich werde die polizei anrufen (-) aber ja eine ich denke dass (-) um die ( ) die polizei anrufen ist ( ) äh hat einen hat einen nachteil weil äh also es (-) äh (-) es bringt so viel zeit und sie kommt nicht äh ähm (-) sie kommt nicht ähm also zuerst in in ( ) um die jungen so zu ( ) zu helfen	
03:00	6	SMbil11	ja du hast so recht glaub auch die polizei anzufufen ist auch ein bisschen zu feige aber eben abe wenn die polizei wirklich in zeit kommt dann ist natürlich positiv weil sie können die täter verhaften und villicht auch der ähm der junge retten und eben ja und ich denke die scene mit der handy aufnehmen das ist recht immoralisch finde ich weil immer aufzunehmen der zusammeneschlagen mir das ist wirklich [nicht ja]	
03:30	7	Swbil07	[und ja] auch die gesetzt ist gegen uns ( ) weil wir können nicht eine andere person äh aufnehmen wenn sie nicht ein ( ) wenn er nicht einverstanden ist	
03:58	8	SMbil11	ja aber das ist ( ) was nicht in diesem fall etwas ähm nicht erlaubt ist weil das wäre ein ( ) eine ( ) das ist ein material für die polizei und sie können so mit mit dem video können sie den täter [verhaften] aber eben weiss nicht wie die=	
4:00	9	SWbil07	[ja=ja oke] ich weiss auch nicht	
4:00	10	SMbil11	und ss ( ) ähm (-) eben den ( ) den ähm angegriffen jungen aktiv helfen ( ) ist (-) kann positiv und negativ sein aber es ist sicher sehr mutig ( ) aber eben wenn (-) man man riskiert selber stark angriffen zu werden (-) und eben und manchmal nützt das wirklich nicht weil man sowieso die sind alle schon so gross und ( ) die warten wirklich nur dass noch jemanden anders kommt das sie noch mehr prügeln können und dann mit eben es ist glaub nicht die beste lösung aber man fragt man muss versuchen wenn man riskiert dann man ( ) mit einem weiss nicht mit einem (-) man verletzt werden man ins ( ) mit dem krankswagen weg	
4:46	11	SWbil07	in meinem fall ich werde auch sehr gefährlich ( ) weil ich bin ein frau [und so]	
4:53	12	SMbil11	[ja ja] (xxx) würden sie mit einer frau nicht auf einer frau nicht zuschlagen ( ) und das passiert ja auch schon weniger (-) und (-) ja willst du noch etwas sagen/ über	
5:07	13	SWbil07	ja also wir haben schon an der ( ) ich habe schon an der dritte ( ) frage (-) weil ich habe nie eine solche situation ( ) erlebt und äh (-) andere nachteile (-) äh (1.0) es ist ( ) ja wenn du dem dem punkt ist ( ) wenn du in einer solche situation ist ob du angst o: oder keine angst hat und so dann reagierst du in einer weise oder in einer andere (2.0)	

5:45	14	SMbil11	ok und eben ich wollte noch mal sagen die verbale lösung nützt leider heute immer weniger (-) weil eben es gibt leute die wirklich (.) echt ich finde es eine traurige realität die gehen in den ausgang und (-) nur extra zum prüfeleien suchen (.) und äh eine ein zum (-- ) eine (.) provozieren und ja	
6:07	15	SWbil07	ja ich bin einverstanden (2.0)	
6:14	16	LW01	vielleicht noch die antwort zu c von deiner seite (-- ) hast du das [erlebt]	
6:20	17	SMbil11	[ah ja (.) nein] ich äh direkt habe ich nie so etwas erlebt (.) aber ich höre ständig (.) von freunden die so etwas erlebt haben (.) und eben (-- ) ich kann auch etwas erzählen das ich gehört haben (-) es gibt also mei meinen freund war mal (.) da bin einer bar in peter pan (.) mit ähm mit freunden und mit ein (.) mit ein mädchen zusammen und da k: kam ein ein mädchen (.) ein grosse starkes mädchen und die die hat angefangen ihn provozieren und sie hat extra ihn ausgesucht weil er mit einem mädchen dort war (.) zu ihm zu wie sagt man (-) zu um ihn äh (---) umili ähm	
7:08	18	LW01	herauszufordern/ (-) provozieren/	
7:12	19	SMbil11	umiliare ähm auf deutsch kommt es vor nicht	Rückgriff auf die L1
7:17	20	LW01	fragt sie?	
7:18	21	SMbil11	niderschlagen (xxx) moralisch niderschlagen	
7:23	22	LW01	DEmütigen	
7:24	23	SMbil11	DEmütigen genau (-) und ja er wollte nicht reagieren weil eben es sie waren mädchen (.) und er hat ihm gehauen und dann als er villeicht (.) wollte reagieren sind ganz viele andere leute gekommen und hatten zusammengeschlagen (-) ja das passiert immer häufiger leider (-- ) und ich finde es wirklich traurig	Schweizerdeutsch
7:46	24	LW01	ist das ein männer oder eben auch ein frauenproblem oder ein problem von Jugendlichen/ (5.0)	
7:57	25	SWbil07	also ich denke (.) äh ein problem (.) äh von den jugendlichen (.) weil ähm (-) frauen und männer (.) ist äh mehr äh die ähm die situatione im haus also eine der mann (.) der ihre frau schlag aber diese ist eine ander situation (.) und eine schlägerei (.) zwischen jugendlichen ist ähm ja passiert (.) ich denke (.) sa alle Samstag und do und auch sonntagsaben und (.) aber ich denke (xxx)	
8:40	26	LW01	ok das war thema eins (.) lassen und jetzt (-- ) zweite thematik diskutieren [...]	

### XIIIiv REG-Klasse: Gruppe 1 (Teil 1)

Projektname	Die zweisprachige Matura im Tessin
Datum	21. Juni 2011
Ort	Bellinzona, Scuola Cantonale di Commercio
Klasse	4D (REG-Klasse) – Gruppe 1
Situation	Deutsch mündliche Maturaprüfung
Themen	STRANDBAR IN TENERO
Dauer der Aufnahme	11 Min. 38 Sek.
Transkriptionskonventionen	vereinfachtes GAT
Transkribiert von	Caterina Crotta
Personen	SchülerInnen: SMreg01 / SWreg09 / SWreg15 DeutschlehrerInnen: LW01, LW02 ExpertIn: EW01

Zeit	Sprecher	Transkription	Bemerkungen
00:18	1 SWreg15	[...] allora ( ) ich denke dass äh ( - ) in tenero müssen etwas original für mh die machen etwas neue ( - ) und ähm ( - ) wie in riviera dass sie wollen etwas original mit rütsche ( - ) scivoli und ähm ich denk dass iese dass diese ist ( - ) sehr interessant und die jungen wollen ( ) sind ähm äh erregen =emozionati ( ) und ( - ) und äh sie gehen ( ) am meiste in diese ort wo vielen neue sachen sind (4.0) und ähm (3.0) niente (6.0)	Rückgriff auf die L1
00:20	2 SMreg01	ich denke dass gut für äh unsere see erschliessen ähm valorizzare und äh nich nur junge zu haben aber (1) alle personen und auch nicht nur schweizer äh ( ) dütsch ( - ) viele: e: tessiner italiensche: ( ) und so weiter ( - ) und ich ( ) denke dass ist gut um ( ) um sommer und frühling ( - ) zu: andere: sache machen ( - ) und äh (1) ((hustet)) ( ) ich denke auch dass personal ( ) wo arbeiten ( - ) müssen ( ) äh viele qualität haben ( - ) und äh eine von diese qualität ist äh viele sprache ( ) kennen	Rückgriff auf die L1
2:23	3 SWreg15	ja aber ich denke dass tenero ist nicht ein ort wo ( ) die leute kommen für turismus	

			ich denke dass in locarno die leute fahren für turismus (-) aber in tenero gehen (.) am meiste junge (.) und kinder	
2:40	4	SWreg09	ja aber wenn im tessin es gibt die touristen (-) sie wollen auch in tenero gehen und nicht/	
2:47	5	SWreg15	ja aber ich (.) ich denke dass ist ähm (---) locarno du ge (.) du fährst nach locarno (.) und du reist in locarno und nicht (.) ich weiss nicht tenero (.) nur in tenero	
3:01	6	SWreg09	nein ni nicht nur aber auch	
3:06	7	SMreg01	ja (---) ich bin äh in tenero gegangen (.) und habe ich viele turist gesehen (-) in äh: (.) sportive plätze von tenero (-) gibt es äh viele turist und auch äh (.) äh team von football und äh andere sport äh (---) ((hustet)) gesehen	
3:35	8	SWreg09	ja (-) äh ich denke dass äh ein bar machen ist gut weil äh jetzt es gibt ein bar aber es ist sehr (---) äh also 10 minuten zu fuss äh gehen für (.) trinken und essen und äh haben ein bar äh auf dem (-) strand ist sehr gut (.) und auch haben (.) äh eine (1) odio come si dice/ (1) animation ((lacht)) äh ist auch gut (.) weil wenn gehen wir nach tenero äh (.) es gibt nur äh (---) sportplätze und nicht ähm (-) für äh (2) divertimento	Rückgriff auf die L1
4:23	9	SWreg15	für lustig ((lacht))	
4:27	10	SWreg09	=ecco (.) und so	L1
4:29	11	SMreg01	ähm ja: für mich ist eine gute idee zu eine bar (.) machen aber (-) äh de: preise (.) die getränke die kuche (.) müssen äh ((hustet)) äh die preis muss (.) angemessener conveniente und äh alle getränke und kuchen müssen qualität (-) viel äh quali (.) hohe qualität und vielfältig =diversificato und äh (-) nicht äh (-) wir können in locarno oder ascona sehen die preise sind viel viele hoher (.) weisst du/	Rückgriff auf die L1
5:12	12	SWreg09	ja	
5:14	13	SWreg15	ja aber ist schwierig ein gute qualität haben und (.) ein billig preist haben	
5:20	14	SWreg01	nein	
5:21	15	SWreg15	ja aber (---) ob du ein gute servis ein gute getränk würde esse haben du musst bezahlen diese sachen (3)	
5:37	16	SWreg15	ja (---) ((lacht)) (6)	
5:50	17	SWreg09	ähm auch die personal muss (-) müssen viele sprachen se äh wissen (.) wissen (-) weil äh weil äh viele turist (-) no (-) es viele turist gibt (---) und äh (.) ich denke dass schwierig ist (.) ähm (.) die personal dass (-) sehr lange (.) sehr sprache wissen (3)	
6:17	18	SMreg01	ja	



6:18	19	SWreg15	und ich denke dass die personal muss jungen sein (-) weil sie (-) mit äh sind (---) lustig sind (-) sie sagen etwas mehr lustig als äh (---) nicht weil (-) ähm (-) alter leute sind langweilig (---) aber junge leuten können (-) mehr offen sein können (-) äh (-) erregen die leute (---) und ähm (7) und so ((lacht)) und ich denke dass die animation am abend ist wichtig (-) ist sehr intessant (-) weil weil auch in lugano in lido von lugano (-) im sommer am abend (-) es gibt äh die discoteca (-) diskotek und viele leuten gehen (-) auch am aben in lido (-) in der =der lido und (3) ist interessant (---)	
7:27	20	SMreg01	ja aber ich verstande nicht diese geschichte von preise ((lacht)) (---) warum (-) eine sache (-) kann nicht von qualität sein (-) mit äh eine: billiges preise?	
7:44	21	SWreg15	weil ich denke das kann sein aber kann nicht (-) eine gute qualität sein (-) ciè ähm (-) wir können ähm etwas billig äh bezahlen (-) und ja kann gut sein (-) aber (-) wenn du wolltes etwas sehr gut (-) du musst viel bezahlen (-) ich glaube du musst diese bezahlen	
8:10	22	SWreg09	Ja mhmh	
8:12	23	SMreg01	es ist nicht (-) immer richtig (-) äh:: (-) nicht äh: ohne für getränke und küche aber für allen für alle sache wie: (-) elektronische sachen und so weiter (-) ich habe: viele sache gekauft das haben eine hohe preise und sie ware:n äh sehr sehr schlechte (-) und oder ich habe viele sache mit eine billige preise gekauft dass waren so viel gut (-) ich denke dass qualität können: (-) sein (-) mit äh billige preise (-) wie (---) ein beispiel (2) äh (---) ich erinnere mich nicht ((lacht)) (-) ich denke	
9:10	24	SWreg09	aber ich denke dass äh in tenero (-) es gibt (-) viele leute das äh trinken un: und essen kaufen so (---) äh ob hast du (-) ob du: äh billige preise hast hat (-) äh: (-) kannst du mehr äh (1.0) ee =come si dice/(-) eeeh (-) das geld (---) recuperare	Rückgriff auf die L1
9:39	25	SWreg15	ja aber wenn du viele (-) attraktion viele akt aktivitäten macht du muss die leute (-) dass sie (-) äh die akti aktivität machen oder dass sie putzen bezahlen	
9:55	26	SWreg09	ja eh ja (---) mhmh	
10:01	27	SMreg01	ja	
	28		((lachen))	
10:04	29	LW01	okey noch eine frage kurz würdet IHR in einer strandbar in tenero arbeiten? (---) persönlich	
10:12	30	SWreg09	äh im sommer? mhmh [also ich denke dass]	
10:15	31	SWreg15	[Im sommer ja] es könnte lustig sein	
10:17	32	SWreg09	=ecco (-) ja (---) ist lustig also ich denke dass für(-) eine: (---) sommerarbeit (-) ist ähm gut weil äh du: die sprache (---) können (-) äh	Überlappung

10:32	33	SWreg15	lernen	
10:33	34	SWreg09	lernen können (-) und ähm äh du: viele leute (---) kennenlerne (-) und so weiter (---)	
10:47	35	SMreg01	und auch viele spass haben ja auch viele leute: kennenlernen die sprache (.) und äh (- --)) ist eine opportunität zu: (.) geld verschieden (.) verschieden si (-) verdienen und äh (---) auch äh: (---) in de arbeitenwelt (5) esperienz machen	
11:24	36	SWreg09	erfahrung	
11:25	37	SMreg01	erfahrung machen (hustet) (--)	
11:29	38	LW01	ok herzlichen dank wir machen weiter (-) das war jetzt das erste thema können wir jetzt blatt 2 zusammen anschauen und (--)) die diskussion zu diesem thema beginnen	

### XIIIv REG-Klasse: Gruppe 3 (Teil 1)

Projektname	Die zweisprachige Matura im Tessin
Datum	21. Juni 2011
Ort	Bellinzona, Scuola Cantonale di Commercio
Klasse	4D (REG-Klasse) – Gruppe 3
Situation	Deutsch mündliche Maturaprüfung
Themen	SCHLÄGEREI
Dauer der Aufnahme	6 Min. 29 Sek.
Transkriptionskonventionen	vereinfachtes GAT
Transkribiert von	Caterina Crotta
Personen	SchülerInnen: SMreg10, SWreg12, SWreg14 DeutschlereInnen: LW01, LW02 ExpertIn: EW01

Zeit	Sprecher	Transkription	Bemerkungen
00:15	LW01	bitte	
00:17	SWreg12	wer beginnt/	
00:18	SWreg14	vai SMreg10	mit Spitznamen genannt
00:20	SMreg10	ähm die situation ist ob (-) ich oder ( ) wir SWreg12 und SWreg14 ((hustet)) ( ) äh sehen wir eine schlägerei ( ) so wie können wir reagieren ( ) ich glaube dass ähm eine verbale lösung ist die ( ) beste sache weil es eine (-) eine pazifische lösung ist aber äh ist nicht immer äh leicht um eine lösung äh um eine verbale lösung haben weil ob ein man ist äh (1) ist äh (-) äh ( ) picchiando (2)	Rückgriff auf die L1
01:01	SWreg14	schläg	
01:02	SMreg10	ist äh ob ein man schlägt eine (andere/altere) leute äh er hat keine gute intention	
01:08	LW01	sprich zu den kolleginnen	
1:10	SMreg10	so (-) was glauben wir über meine opinion?	

01:16	9	SWreg12	ich bin einverstanden mit dich (-) ich bin sicher dass eine verbale lösung (-) suchen ist die beste: (--) sache weil äh ich denke dass zum beispiel die szene mit dem handy aufnehmen ist äh nutzlos (-) und auch kindlich (-) weil es (-) es hat keine: gute lösung und die (-) und manchmal die leute (-) we:nn (-) wenn die leute seht dass die andere person ähm (-) äh machen spass mit die schlägerei sind auch (-) froh =contento (1) froh	Rückgriff auf die L1
01:58	10	SWreg14	ich bin einverstanden mit dir aber (-) ich (-) denken dass meine reaktion (---) ist äh ich enfem mich und dann ich rufe die polizei weil ich bin eine frau und kann nicht machen (-) ich habe angst äh (-) und (1) ist besser gehen (1) [geht]	
02:24	11	SMreg10	[manch] manchmal ich glaube dass eine verbale lösung (-) kann eine aktive lösung (-) werden (-) weil ob ich se ich sagen man stopp (-) er kann auch mich schlagen (-) so ist gefährlich und ja (-) äh ist die (-) rufen die polizei ist die sichere äh (-) lösung (-) aber nicht die(-) die schnellste	Überlappung
02:50	12	SMreg12	aber vielleicht (-) äh rufen die polizei ist auch übertrieben (-) äh weil äh ob die schlägerei ist nicht so: gefährlich oder ich weiss nicht so (-) äh (---) so gefährlich äh wir können äh eine normale lösung (-) äh suchen (-) und nicht andere (-) äh wichtige leute rufen	
03:17	13	SWreg14	aber das (-) du denkst dass die drei (-) jugendliche (-) äh das machen die schlager (-) hörst du (-) hörst du?	
03:28	14	SWreg12	nein aber vielleicht (-)äh (-) es	
03:35	15	SMreg10	können andere leute kommen (-) so (-)	
03:40	16	SWreg12	es kommt darauf an (-) ich denke (-)	
03:42	17	SMreg10	für mich die priorität ist rufen die polizei und dann rufen auch andere leute die rund sind (-) weil ob gibt es eine masse (-) die schlager äh (-) äh können äh (---) äh stopp so	
03:58	18	SWreg14	nein was kann (-) machen die andere leute/	
04:03	19	SMreg10	e ma (-) ob ein schlager ist sehen (-) äh bei viele leute (2) e: (-) es könn (2) (lachen) (2) ähm (-) es ist möglich dass er (-) er stopp (-) für mich	
04:24	20	SWreg14	aber die priorität ist äh die gesunden von den vierten jungen und ja auch ihrer (-) lösung äh (-) kann mach (---) aber ist ein bisschen (-) pericoloso/	Rückgriff auf die L1
04:41	21	SMreg10	[gefährlich]	(leise)
04:41	22	SWreg12	[gefährlich]	
04:42	23	SWreg14	gefährlich (2)	
04:44	24	SWreg12	aber ich denke auch dass (-) wir müssen nicht sich einmischen (-) weil äh (---) weil	

						Rückgriff auf die L1
05:05	25	SMreg10		äh es kann äh verschlimmern die situation (1) peggiorare (.) oder? (2)		
05:09	26	SWreg14		Ja: aber (1) ich weiss es nicht (lachen)		
05:17	27	SWreg12		ich bin (.) ich habe nie eine s (-) situation (-) gesehen (-) oh ich auch (-) ich (.) ich denke dass ähm (--) heutzutage (-) äh viel mehr leute machen schlägerei (---) äh aber ich kann nicht eine (--) motivation fi (1) äh finden (--) äh und ich denke dass ist eine: schlechte sachen und (-) es (---) es ist ähm (--) äh (---) nu =nutzlos (.) inutile (2)		
05:56	28	LW01		die letzte frage noch (-) also (.) du hast hier nicht beantwortet (---) schon solche situation gesehen erlebt?		Rückgriff auf die L1
06:05	29	SMreg10		mhm: nein nur(-) äh eine (-) diskussion äh zwischen äh (-) junge leute (.) zum beispiel wenn gibt es rabadan (-) man kann sehen junge die diskutieren und (-) nicht schlagen aber gibt es die polizei aber (.) sie diskutieren (-) und eine (.) reale schlage habe ich nicht gesehen (-) persönlich (1)		
06:32	30	LW01		ok dann würde ich sagen thema nummer 2		

### XIIIvi REG-Klasse: Gruppe 6 (Teil 1)

Projektname	Die zweisprachige Matura im Tessin
Datum	21. Juni 2011
Ort	Bellinzona, Scuola Cantonale di Commercio
Klasse	4D (REG-Klasse) – Gruppe 6
Situation	Deutsch mündliche Maturaprüfung
Themen	FREMDSPRACHEN LERNEN
Dauer der Aufnahme	11 Min. 45 Sek.
Transkriptionskonventionen	vereinfachtes GAT
Transkribiert von	Caterina Crotta
Personen	SchülerInnen: SWreg04, SWreg05, SMreg06 DeutschlehrerInnen: LW01, LW02 ExpertIn: EW01

Zeit	Sprecher	Transkription	Bemerkung
00:22	LW01	[...] so (-) dann würde ich euch bitten () dass ihr euch [...] anschaut (-) sehr wichtig euch anschauen und bitte () noch die namen nennen () stellt euch bitte noch vor (xxx) und auch vielleicht etwas bitter sprechen (-) laut	
00:31	LW02		
00:35	SWreg05	[mhmm]	
00:35	SMreg06	[okey]	
00:38	LW02	für uns eh	
00:39	SWreg05	[ja]	
00:39	SWreg06	[ja]	
00:40	SWreg05	äh mein name ist SWreg05 (-)	
00:45	SWreg04	ich bin SWreg04	
00:46	SMreg06	und ich bin SMreg06	

00:50	11	SWreg04	wer beginnt/	
00:51	12	SWreg05	darf ich beginnen/	
00:52	13	SMreg06	[ja]	
00:52	14	SWreg04	[ja]	
00:53	15	SWreg05	äh also wir haben ähm die möglichkeiten gesehen (--) äh für mich (.) ein sprachkurs und ein urlaub (.) sind gut weil (-) äh es gibt auch relax (.) und wir mü (.) wir müssen nicht äh (.) noch ähm (-) arbeiten und so wir (-) wir (.) können nur über ähm (.) die sprache konzentrieren (--) aber die: (-) die nachteile ist dass es ist teuer (--) manchmal (.) ist (-) teuer (-) und ähm (-) zum beispiel (.) wenn wir im urlaub gehen (.) vielleicht wir gehen (.) wir sehen personen die nicht (--) von (--) dieser land sind und sprechen andere (-) sprache (.) und so wir lernen nicht die: richtige sprache (---) in einem work (.) workcamp oder als au =au-pair (.) wir können (-) einen starker (-) charakter haben (-) weil wir arbeiten (.) wir: (-) wir mitarbeiten und wir sind nicht egoistisch (.) wir müssen auch die anderen denken (.) wir haben mehr verantwortungs (-) und so es ist gut für uns für (---) äh (---) wachs (.) wachsen ja (---) ähm (-) ja es ist eine hilfe für unsere maturit maturität (-) ich glaube	
2:36	16	SWreg04	äh (-) ich wollte sagen äh (.) wenn du: hast gesagt (-) äh den kontakt mit andere personen (.) kann äh (.) helfen weil wenn diese person (-) äh spricht (-) äh (.) gut diese sprache äh äh du kannst äh besser lernen	
2:56	17	SWreg05	ja	
2:57	18	SWreg04	und äh (-) wenn ich möchte (-) wenn ich (.) eine sprache lernen wollte (-) ich möchte: lieber äh zum beispiel in einer familie gehen (-) weil äh (.) äh (---) die kindern (.) äh sind äh (--) viel mhm (-) kommunikativ [ja]	
3:21	19	SWreg05	ja und [sie sprechen viel]	
3:24	20	SWreg04	ähm (---) für mich ist eine	
3:28	21	SWreg05	gute möglichkeit	
3:31	22	SWreg06	ähm (.) bist du in diese schluss gegangen/	Schluss steht für Schloss
3:34	23	SWreg05	nein	
3:35	24	SMreg06	ich bin äh mit die mit die: die mittelschule gegangen es ist äh äh: neben neben münchen (-) ich denke ähm (-) es ist die waltdisney äh schluss aber ich bin nicht sicher	
3:51	25	SWreg05	ja [aber] du bist nicht für die sprache gegangen oder/	
3:54	26	SMreg06	[ähm] nein aber es war nur ein ein:	
3:56	27	SWreg04	=urlaub	

3:57	SMreg06	kurze [urlaub]		
3:57	SWreg05	[ah ok ok]		
4:00	SWreg05	äh du du geht's in gehst du in (----) england dieses jahr oder nicht? [Für die sprache]?		
04:08	SMreg06	[ja um die englisch] zu=zu lernen äh (--) aber ich=ich gehe nicht äh als ein (.) äh ein äh arbeit also au-pair (--) aber äh ich gehe nur für ein eine sprachkurs (-) und äh (--) aber ich gehe in eine =in eine familie so ich habe (.) mehrere kontakte einen direkt (-) kontakt mit (-) mit (.) die personen		
4:39	SWreg04	ich denke dass die beste sache ist äh (-) äh in eine familie gehen und auch äh ein kurs [machen] (-) weil in die familie du: (.) du lernst äh		
4:47	SMreg06	[ja]		
4:48	SWreg05	[ja]		
4:50	SWreg05	(xxx) [pratik (xxx)]		Überlappung
4:53	SMreg06	und auch [aktualitäten]		Überlappung
4:56	SWreg04	[und äh in äh:] esatto (-) und äh in einen kurs äh du (-) lernst zum beispiel die [die: (-) ] grammatik und dieses andere sachen die du lernst nicht wenn du spricht		
5:04	SMreg06	[die grammatik]		
5:10	SMreg06	ja und sie sind wichtig aber sie sind auch auch d (-) ich denke ein ein direkt kontakt ist ist auch gut [für]		
5:18	SWreg05	[aber] ich gehe in einen sprachkurs nächstes jahr (.) in [deutschland] weil (.) weil ich muss ein niveau haben für um (-) in der universität (.) zu gehen so für mich ist äh besser ein sprachkurs (.) weil ich (-) ich (-) brauche die (-) theorie auch (---) ich will auch die die praktik machen mh: mit viele aktivität [nicht in einer familie]		
5:22	SMreg06	[du auch]		
5:47	SMreg06	[aber nicht Workcamp]		Überlappung
5:48	SWreg04	[Ja niemand] Workcamp		Überlappung
	44	(xxx) ((lachen)) [...]		
5:58	LW01	als mann au-pair (-) sein (-)/		
6:03	SMreg06	ein ein au-pair/		SMreg06 versteht nicht
6:07	LW01	ja DU (-) könntest du nach england als au-pair/		
6:08	SMreg06	aha au-pair (-) ähm (-) ich weiss nicht äh äh was ich äh ich=er konnte sein dass es ist nur für mädchen aber ich bin nicht sicher (.) [äh ich habe geh]		
6:19	SWreg05	[nein es ist auch für] mä		
6:24	SWreg06	für menschen/ (.) ah oh (.) ich weiss es nicht		



6:26	51	LW01	Männer (-) menschen sind wir alle	
6:27	52		((lachen))	Alle lachen
6:35	53	SWreg04	ähm (---)	
6:36	54	SWreg05	ähm: (-) es sind sie schon gegangen in eine:m fremdsprache (---) eh (-) in einem sprachkurs oder oder/	
6:45	55	SMreg06	oh ich habe einen sprachkurs gemacht (-) ähm nach die äh: mittelschule äh hier in in bellinzona äh die lingue e sport (-) es=es war nur eine zwei woche lange ein kurs äh: ich habe nicht (-) viel gelernt aber (-) es war (-) lustig	
7:08	56	SWreg05	ja	
7:07	57	SWreg04	mhm	
7:10	58	SWreg05	es ist =es war nicht im ausland/	
	59	SMreg06	nein nein [dort]	
7:14	60	SWreg05	[mhm ok] ich bin nicht gegangen nie gegangen aber ich habe viele verwandte (-) in ausland (-) und so ich habe ein bisschen praktik (-) praktik gemacht (-) und du?	
7:27	61	SWreg04	ich auch ich bin nie ich hab nie (-) eine erfahrung wie diese gemacht aber meine cousine (-) hat mir erzählt (-) dass sie (-) sie ist neben (-) Chur gegangen (-) in eine familie und äh (-) sie: (-) musste die kinder kümmern (-) und die mutter helfen (-) äh aber sie hat gesagt (-) gesagt dass es war ziemlich schwierig war äh: mh (-) die kindern waren nicht ((lacht)) so	
8:03	62	SWreg05	aber wie alt war sie?	
8:06	63	SWreg04	sie waren klein (-) sie waren ich [denke:]	
8:08	64	SWreg05	[nein] sie deine cousine	
8:10	65	SWreg04	ah äh: (---) achtzehn	
8:12	66	SMreg06	mhm	
8:16	67	SWreg05	ah ok (-) und die kinder?	
8:18	68	SWreg04	die kinder war waren klein fünf jahren	
8:21	69	SWreg05	ja und das ist schwierig	
8:23	70	SWreg04	ja es war schwierig (lacht)	
8:26	71	LW01	besteht nicht das risiko dass wenn man einen sprachkurs in deutschland zum beispiel (-) besucht (-) kommen en eh: kommen japaner schweden italiener (-) und was spricht man? deutsch oder englisch?	
8:40	72	SMreg06	oder japanisch/ ((lacht))	
8:42	73	LW01	kannst DU japanisch/ ((lacht))	

8:44	74		((alle lachen))	
9:20	75	SMreg06	ja es kann auch japanisch lernen (--) aber ich denke äh wenn du ein sprachkurs im ausland äh machen (.) macht ähm (-) dann (---) es kann man sein dass du au auch italianische personen äh äh (.) kennen kennenzulernen aber (.) ähm die beste ist auch mit diese personen äh in (.) in (.) in englisch oder in=in (.) deutsch äh sprechen weil (.) aber ähm (.) äh (---) ja mh:m.	
9:45	76	SWreg04	eine andere sehr interessante sache ist (-) dass du (-) äh wenn du kennst eine: eine (.) neue personen äh die spricht zum beispiel (-) japanische oder äh: (-) du kennst nicht nur die (--) die sprache (.) aber auch die kultur (.) und für mich ist (-) äh sehr interessant	
10:06	77	SWreg05	ja (--) aber für mich (.) kann ich/ darf ich was sagen/ ähm für ihre frage (.) ich glaube dass in die erste woche wir lern lernen nicht (.) viele sachen vielleicht (-) aber we:nn (--) wir sind in diese: land vor viele (-) [monaten] (-) äh dann auch wenn wir haben (-) kameraden die nicht (-) deutschen sind (.) wir sprechen immer deutsch (.) immer nicht aber (--) wir probieren um (---) die deutsch sprechen	SWreg05 möchte auf die Frage von LW01 beantworten
10:26	78	SMreg06	[monaten]	
10:45	79	LW01	was denkt ihr über die methode SICH VERLIEBEN (-) und über die liebe eine sprache (-) lernen müssen? (---) also (--) deutschland (-) man geht nach deutschland (.) wer ein deutscher eine deutsche kennen (.) man verliebt sich	
10:47	80		((alle lachen)) (xxx)	
10:50	81	SWreg05	es ist gut ((lacht))	
10:58	82	SWreg04	ähm ähm	
11:00	83	LW01	lernt man aus LIEBE eine sprache/ nicht für die sprache sondern wegen eines menschen vielleicht auch	
11:01	84	SMreg06	es kann man sein äh	
11:12	85	SWreg05	ja	
11:31	86	SMreg06	ja äh man du kannst auch ihm im im deutschland zu=zu bleiben nach de der (.) der sprachkurs (-) mh ich weiss nicht (-) (lacht)	
11:32	87	SWreg05	ja aber ich (.) in meinen alter (-) alt (.) ich (---) ich denke nicht a auf diese sache(e) =ja ich denke aber wenn ich muss (-) in die universität gehen so ich (-) lasse (.) ihm da und (.) tschüss (.)	
11:32	88		((lachen alle))	
11:32	89	SWreg05	basta	
11:32	90	LW01	oke (.) ja das war das erste thema. Ist noch etwas dass ihr sagen möchtet/	

	91		nein (alle zusammen)		
11.40	92	LW01	dann lassen wir [xxx] weiter machen		

## Abkürzungen

BIL	Bilingual/e
BU	Bilingualer Unterricht
CAS	Certificate of Advances Studies
CLIL	Content and Language Integrated Learning
COEA	Corsi opzionali di economia aziendale
CPSU	Corso pluridisciplinare di economia aziendale
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (Kanton Tessin)
DIC	Dipartimento istruzione e cultura (Kanton Tessin)
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
EPEA	Esercitazioni pratiche di economia aziendale
ESAME	Esperienza amministrativa all'estero
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
HEC	Ecole des Hautes Etudes Commerciales (de l'Université de Lausanne)
I-D	Italienisch-Deutsch
I-E	Italienisch-Englisch
I-F	Italienisch-Französisch
IM	Immersion
IM-Sprache	Immersionssprache
IU	Immersionsunterricht
LL	LinguaLevel
LSE	Lingue e stage all'estero
MAR	Maturitäts-Anerkennungsverordnung
PI	Progetto interdisciplinare
REG	regulär/e
SCC	Scuola Cantonale di Commercio
SMK	Schweizerische Maturitätskommission
SNF	Schweizerischer Nationalfond
Teil-IM	Teilimmersion
UIMS	Ufficio insegnamento medio superiore

## **Anonymisierung**

Sämtliche Personen sind anonymisiert worden, mithilfe der folgenden Abkürzungen (die jeweiligen Einzelpersonen sind nummeriert; Bsp. LW01, SWbil01)

L	Lehrperson	LW	Lehrerin
S	SchülerIn	SM, SW, SSS bil, reg	Schüler, Schülerin. mehrere SchülerInnen bilinguale Klasse / reguläre Klasse
K	Kommissar	KW	Kommissarin

## Transkriptionskonventionen

Pausen	
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pause (ca. 0.25 – 0.75 Sek.)
(1.0)	längere Pause, bei mehr als eine Sek. Dauer

Sonstige segmentale Konventionen	
:, ::, :::	Dehnung, Längung (je nach Dauer)
äh, äh:, ähm	Verzögerungssignale, sog. «gefüllte Pausen»

Lachen	
<i>haha</i>	Silbisches Lachen
<i>((lacht))</i>	Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale	
<i>hm, mhm, ja, nein</i>	einsilbige Signale
<i>hm=hm, ja=a</i>	zweisilbige Signale

Akzentuierung	
<i>akZENT</i>	Primär- bzw. Hauptakzent (nur wenn dieser stärker ist als der übliche Wortakzent)

Tonhöhenbewegung	
/	steigender Tonhöhenverlauf (Bsp. bei Fragen)

Überlappungen	
<i>A wenn beide [gleichzeitige] sprechen</i>	Überlappungen und Simultansprechen
<i>B [ich verstehe] was du meinst</i>	

Sonstige Konventionen	
<i>nein=nein ich mein=äh</i>	Verschleifungen
<i>(xxx)</i>	unverständliche Passagen
<i>[...]</i>	Auslassung im Transkript
<i>05:10</i>	Zeitangabe in Minuten: Sekunden
<i>15</i>	Anfang eines neuen Turns

Ich erkläre mit meiner Unterschrift ehrenwörtlich, dass ich diese Arbeit ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst und alle benutzten Quelle (einschliesslich Internet) vollständig angegeben habe.

Locarno, den 31. August 2012