

Rita Stebler
Katharina Maag Merki
(Hrsg.)

Zwei- sprachig lernen



Prozesse und Wirkungen eines
immersiven Ausbildungsganges
an Gymnasien

WAXMANN

Zweisprachig lernen
Prozesse und Wirkungen eines immersiven
Ausbildungsganges an Gymnasien

Rita Stebler
Katharina Maag Merki (Hrsg.)

Zweisprachig lernen

Prozesse und Wirkungen eines immersiven
Ausbildungsganges an Gymnasien



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes der Bildungsdirektion Zürich.

ISBN 978-3-8309-2298-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2010
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster
Titelfoto: © philipus – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I

<i>Rita Stebler und Katharina Maag Merki</i>	
1. Einleitung.....	11
<i>Rita Stebler</i>	
2. Kontext und Forschungsstand	13
<i>Rita Stebler und Katharina Maag Merki</i>	
3. Der Zweisprachige Ausbildungsgang an Mittelschulen im Kanton Zürich (Deutsch/Englisch)	24
<i>Katharina Maag Merki und Rita Stebler</i>	
4. Die Forschungsfragen.....	27
<i>Katharina Maag Merki und Rita Stebler</i>	
5. Die Längsschnittstudie – Methodisches Design und Stichprobe	31

Teil II

<i>Katharina Maag Merki</i>	
1. Der Zweisprachige Ausbildungsgang an Gymnasien im Kanton Zürich aus der Perspektive der Schüler/-innen und Lehrpersonen – Zufriedenheit und eingeschätzte Wirkungen	45
<i>Katharina Maag Merki</i>	
2. Englisch- und Sachfachlehrpersonen an Immersionsklassen – Kompetenzen und Professionalisierungsstrategien	63
<i>Rita Stebler</i>	
3. Unterricht im Zweisprachigen Ausbildungsgang aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden	81
<i>Rita Stebler</i>	
4. Unterrichtsvideos plus Lehrpersoneninterviews – eine Fallstudie mit vier Immersionsklassen.....	111
<i>Michael Prusse und Yuka Nakamura</i>	
5. Englischkompetenzen in Immersions- und Kontrollklassen	131

	<i>Stephan Hediger</i>	
6.	Standardisierte Erfassung der Sachfachkompetenzen in Geschichte	153
	<i>Katharina Maag Merki</i>	
7.	Die Entwicklung der motivationalen Selbstregulation der Schüler/-innen im immersiven Unterricht.....	171
	<i>Katharina Maag Merki</i>	
8.	Die ehemaligen Schüler/-innen des Zweisprachigen Ausbildungsganges – Biographische Wege, aktuelle Anforderungen und Nutzung der englischen Sprache nach Abschluss der Maturität	181

Teil III

	<i>Katharina Maag Merki und Rita Stebler</i>	
	Zusammenfassung und Ausblick	193
	Literatur	207
	Anhang	217

Vorwort

Im Kanton Zürich startete mit dem Schuljahr 2001/02 das breit angelegte Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität Deutsch/Englisch an Zürcher Mittelschulen“. Als Mittelschulen werden in der Schweiz Institutionen des sekundären Bildungsbereichs bezeichnet, die zur Maturität führen (u.a. Gymnasium, Kantonschule). Anreiz für diesen Schulversuch gab Artikel 18 der Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995: „Die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität kann ebenfalls anerkannt werden.“ Nachdem das schweizerisch-italienische Liceo Artistico (Kunstgymnasium in Zürich) bereits seit 1989 einen zweisprachigen bikulturellen Maturitätsgang (Deutsch/Italienisch) anbietet, wurde unter der Federführung der Bildungsdirektion Zürich (Mittelschul- und Berufsbildungsamt) ein zweisprachiger Maturitätsgang Deutsch/Englisch neu entwickelt und erprobt. Am vorerst auf fünf Jahre befristeten Projekt (Pilotphase 1: 08/2001 – 07/2006) beteiligten sich zehn Gymnasien. Ende 2005 verlängerte der Regierungsrat des Kantons Zürich das evaluierte Pilotprojekt um drei Jahre (Pilotphase 2: 08/2006 – 07/2009) und weitete es auf drei weitere Schulen aus. Am 30. Januar 2009 beschloss der Regierungsrat, gestützt auf die Resultate einer Längsschnittstudie, die zweisprachige Maturität Deutsch/Englisch allen Gymnasien zu ermöglichen. Zudem können die kantonalen Gymnasien ab Schuljahr 2010/11 auch die Kombination Deutsch/Französisch als zweisprachigen Maturitätsgang anbieten.

Gegenstand des vorliegenden Buches ist die Längsschnittstudie zum Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität Deutsch/Englisch an Zürcher Mittelschulen“. Die Studie, die im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich durchgeführt wurde, hatte zum Ziel, die Effektivität des Zweisprachigen Ausbildungsganges zu beurteilen. Dazu wurden die Lehrpersonen der Projektschulen und die Schüler/-innen ausgewählter zweisprachig und einsprachig geführter Klassen wiederholt befragt und die Kompetenzen der Schüler/-innen im Längsschnitt systematisch erfasst. Die Ergebnisse werden in der vorliegenden Publikation zur Diskussion gestellt.

An dieser Stelle möchten wir allen danken, welche diese Studie ermöglicht oder daran mitgewirkt haben. Bedanken möchten wir uns bei der Bildungsdirektion des Kantons Zürich für das uns erwiesene Vertrauen und die Finanzierung der Studie. Dieser Dank geht insbesondere an Konstantin Bähr, M.A., Martina Wider, lic. phil. und Bea Oberholzer, lic. phil., welche die Studie in hohem Masse unterstützt und konstruktiv begleitet haben.

Das komplexe Design und die in einzelnen Teilstudien sehr enge Planung in der Durchführung der Erhebungen verlangte von den Schulen ein hohes Mass an Flexibilität und Verständnis; dafür möchten wir allen Beteiligten danken. Ein besonderer Dank gebührt den Schulleitungen, den Kontaktpersonen und den Sekretärinnen in

den einzelnen Gymnasien, den Lehrpersonen, den (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern der Immersions- und Kontrollklassen sowie den Eltern, die ihren Söhnen und Töchtern die Fragebögen bei der Ehemaligenerhebung zukommen liessen. Ohne die grosse, wohlwollende und teils zeitaufwändige Unterstützung der genannten Personen hätten wir die vorliegende Studie nicht realisieren können.

Zahlreiche weitere Personen haben uns bei der Planung und Durchführung der Studie sowie bei der Auswertung des umfangreichen Datenmaterials in fachlicher, technischer und administrativer Hinsicht unterstützt. Wir danken Evelyn Hug für die zuverlässige Fertigstellung und den umfangreichen Versand der Fragebögen bei den Erhebungen. Für die gute Koordination der computerbasierten Erhebungen der Englischkompetenzen sowie der Schüler/-innenbefragung und der Dokumentenanalysen zur Einschätzung der fachlichen Kompetenzen in Geschichte möchten wir Anne Rieck danken. ESOL Cambridge, der Abteilung für Sprachtests der Universität Cambridge, und insbesondere ihrem BULATS-Vertreter in der Schweiz, Peter Kaithan, danken wir für die Unterstützung bei der Datenerhebung der Englischkenntnisse und die grosse Bereitschaft zur Kooperation. Markus Münch von der „Lernzeit-Media“ bzw. „Crealogix“ danken wir für die kompetente und speditiv Herstellung der computerunterstützten Schüler/-innenfragebögen sowie die Erstellung des Datensatzes bei der Erhebung 2005. Ein besonderer Dank geht auch an Carmen Kosorok und Waltraud Sempert, die bei der Feldarbeit mitgearbeitet haben. Für das zuverlässige und zügige elektronische Erfassen der Fragebogendaten danken wir Prof. Dr. Markus Wirtz, Karin Hans und Hanna Sauerborn-Ruhnau von der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Brsg., Peter Boos danken wir für das genaue Korrekturlesen des Manuskriptes.

Mit diesem vielfältigen Dank verbinden wir die Hoffnung, dass der Inhalt des Buches interessierte und kritische Leser/-innen findet und so einen Beitrag sowohl zur Weiterentwicklung als auch zur reflektierten Umsetzung eines innovativen und erfolgversprechenden Konzeptes des Fremdsprachenunterrichts leisten kann.

Zürich, im Dezember 2009

Rita Stebler
Katharina Maag Merki

Teil 1

1 Einleitung

Rita Stebler und Katharina Maag Merki

Im Kanton Zürich (Schweiz) startete mit dem Schuljahr 2001/02 das breit angelegte Pilotprojekt¹ „Einführung der zweisprachigen Maturität Deutsch/Englisch an Zürcher Mittelschulen“. Die Bezeichnung Mittelschule wird hier für Institutionen des sekundären Bildungsbereichs (u.a. Gymnasium, Kantonsschule) verwendet, die Maturitätslehrgänge führen. Das Pilotprojekt ist Teil einer bildungspolitischen Innovation, die durch das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und die gleichlautende Maturitäts-Anerkennungsverordnung des Bundes vom 16. Januar/15. Februar 1995 ins Rollen gebracht wurde. Artikel 18 dieses Dokumentes besagt: „Die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität kann ebenfalls anerkannt werden.“ Nachdem das schweizerisch-italienische Liceo Artistico (Kunstgymnasium in Zürich) bereits seit 1989 einen zweisprachigen bikulturellen Maturitätsgang (Deutsch-Italienisch) anbietet, wurde gestützt auf den Beschluss des Regierungsrates des Kantons Zürich vom 29. November 2000 unter der Federführung der Bildungsdirektion Zürich (Mittelschul- und Berufsbildungsamt) neu ein zweisprachiger Maturitätsgang Deutsch/Englisch entwickelt und erprobt. Am vorerst auf fünf Jahre befristeten Projekt (Pilotphase 1: 08/2001 – 07/2006) beteiligten sich zehn Mittelschulen. Jede Schule entwickelte innerhalb der ihr zugeteilten Maturitätsprofile ein eigenes Konzept für den Zweisprachigen Ausbildungsgang und formulierte spezifische Zulassungsbedingungen. Neben Deutsch wurde Englisch als weitere Unterrichtssprache eingesetzt. Die Vermittlung der Zielsprache Englisch erfolgt via Immersion bzw. durch Unterricht im Sprachfach Englisch in Kombination mit immersivem Sachfachunterricht. Ende 2005 verlängerte der Regierungsrat des Kantons Zürich (2005b) das Pilotprojekt um drei Jahre (Pilotphase 2: 08/2006–07/2009) und weitete es auf drei weitere Schulen aus (Der Bildungsrat des Kantons Zürich, 2006). Am 30. Januar 2009 beschloss der Regierungsrat, die zweisprachige Maturität Deutsch/Englisch allen Gymnasien im Kanton Zürich zu ermöglichen. Zudem können die kantonalen Mittelschulen ab Schuljahr 2010/11 auch die Kombination Deutsch/Französisch als zweisprachigen Maturitätsgang anbieten.

Das Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität Deutsch/Englisch an Zürcher Mittelschulen“ musste gemäss Beschluss des Regierungsrates vom 29. November 2000 einer externen Evaluation unterzogen werden. Die Evaluation (Pilotphase 1: 08/2001 – 07/2006) wurde an die ARGE-Bilingual vergeben, welche sich aus folgenden Personen und Institutionen zusammensetzte: Dr. Rita Stebler (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich), Prof. Dr. Katharina Maag

1 Das Pilotprojekt wird in der Fortsetzung auch als Zweisprachiger Ausbildungsgang bezeichnet.

Merki (Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich) sowie Prof. Dr. Judith Hollenweger (Zürcher Hochschule für Schulpädagogik und Fachdidaktik sowie Pädagogische Hochschule Zürich). Die ARGE-Bilingual führte auf der Grundlage eines Immersions- und Kontrollgruppendesigns zwischen Dezember 2004 und Februar 2005 (Erhebung 2005) sieben verschiedene Teilerhebungen durch (Analyse der schulspezifischen Immersionskonzepte, Interviews mit den Immersionsverantwortlichen, Fragebogenerhebungen bei Lehrenden und Lernenden, Leistungstest Englisch, Kompetenzeinschätzung Geschichte, Unterrichtsvideos und Interviews mit den Lehrpersonen). Einbezogen wurden in neun Pilotschulen die schuleigenen Projektleitungen sowie 354 Lehrpersonen und 569 Schüler/-innen aus 31 Klassen.

Nach Kenntnisnahme der grundsätzlich positiven Evaluationsergebnisse (Hollenweger, Maag Merki, Stebler, Prusse & Roos, 2005) verlängerte der Regierungsrat des Kantons Zürich am 6. Dezember 2005 die Pilotphase an den bisherigen Schulen um drei Jahre bis Ende Schuljahr 2008/09. Die zweite Pilotphase sollte für die Optimierung des Zweisprachigen Ausbildungsganges genutzt werden. Insbesondere sollten in dieser Zeit die Zulassungsbedingungen für die Schüler/-innen zum Zweisprachigen Ausbildungsgang angepasst und die Anforderungen an die Qualifikation der Immersionslehrpersonen neu geprüft werden. Auch für die Pilotverlängerung (Pilotphase 2: 08/2006 – 07/2009) wurde eine wissenschaftliche Evaluation verlangt. Mit der Evaluation wurde wiederum die ARGE-Bilingual beauftragt. Damit erhielt die ARGE-Bilingual die Möglichkeit, die bei der Erhebung 2005 gewonnenen Daten durch weitere Erhebungen in denselben Schulen zu einer Längsschnittstudie auszubauen.

Diese Längsschnittstudie (2004-2008) ist Gegenstand der vorliegenden Publikation, die in drei Teile gegliedert ist. Im ersten Teil werden nach der Einleitung der Kontext des Zweisprachigen Ausbildungsganges kurz umrissen, das Pilotprojekt „Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen“ im Kanton Zürich (Deutsch/Englisch) beschrieben, die Forschungsfragestellungen der Längsschnittstudie formuliert, das Forschungsdesign erläutert und die Stichproben beschrieben. Im zweiten Teil erfolgt die thematische Darstellung der Ergebnisse. Im dritten und letzten Teil werden die Ergebnisse der Längsschnittstudie zusammengefasst, diskutiert und zu Anregungen für die Weiterentwicklung zweisprachiger Ausbildungsgänge verdichtet.

2 Kontext und Forschungsstand

Rita Stebler

Das Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen (Deutsch/Englisch)“ gehört zu einer Gruppe von Schulversuchen, die Mittel und Wege erproben, den institutionalisierten Fremdspracherwerb effizienter und nachhaltiger zu gestalten. Die kulturellen, wirtschaftlichen, beruflichen und politischen Veränderungen in Europa sowie das Leben in der durch internationale Mobilität und Globalisierung geprägten Welt erfordern in zunehmendem Masse Fremdsprachenkenntnisse. Erklärtes Ziel des Europarats ist deshalb eine Mehrsprachigkeit an den Schulen Europas (Council of Europe, 1998). Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jede Person ihre Muttersprache sicher beherrscht und mindestens mit zwei Sprachen, der Europarat spricht hier von zwei Sprachen Europas, so vertraut ist, dass sie sich auf eine Kommunikation einlassen und sie in Grundzügen erfassen kann. Mehrsprachigkeit soll den Dialog zwischen den verschiedenen Kulturen fördern, die Mobilität in Europa unterstützen, die kulturelle Vielfalt stärken und bewahren, das autonome Lernen fördern und zu lebenslangem Sprachlernen ermuntern. Über Förderung der Sprachkompetenzen soll letztlich sichergestellt werden, dass sich Europa auch in Zukunft im globalen Wettbewerb behaupten kann. „Targets for requisite foreign language competencies are not yet being reached. The importance of linguistic diversity in education and training in making Europe *the most competitive and knowledge-based economy in the world*, means that existing language barriers need to be lifted“ (Marsh, 2002, p. 9). Die Schule kommt nicht umhin, sich dieser Herausforderung zu stellen. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz im Allgemeinen und im Kanton Zürich im Speziellen.

2.1 Zur Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz

Die Schweiz ist offiziell ein viersprachiges Land, wobei die Bevölkerung zahlenmässig ungleich auf die Sprachregionen verteilt ist. Die Territorialgrenzen sind nicht immer identisch mit den Sprachgrenzen. So kennen die Kantone Bern, Freiburg und Wallis zwei Amtssprachen (Deutsch und Französisch). Im Kanton Graubünden gibt es sogar drei Amtssprachen (Deutsch, Italienisch, Rätoromanisch) (Badertscher & Gut, 2002). In den deutschsprachigen Gebieten werden Schweizerdeutsch und Hochdeutsch kombiniert (Bregy & Brohy, 1998). Trotz der Mehrsprachigkeit des Landes verwenden im Alltag nur gerade 21.5% der Schweizer Bevölkerung zwei verschiedene Sprachen (Badertscher & Gut, 2002).

Die Fremdsprachenpolitik in der Schweiz stand ursprünglich und lange Zeit stark im Dienste der nationalen Einheit, des inneren Zusammenhaltes und der staatsbürgerlichen Erziehung. Fremdsprache war fast gleichbedeutend mit Landessprache. Gemäss Maturitätsverordnung von 1925 war für alle Schüler/-innen als erste Fremdsprache der Erwerb einer Landessprache obligatorisch. In der Deutschschweiz hatte der Erwerb von Französisch Vorrang. Wer eine Literarmaturität mit Latein und modernen Fremdsprachen oder eine Realmaturität erwerben wollte, konnte als weitere Fremdsprache zwischen der dritten Landessprache und Englisch wählen (Gut & Badetscher, 2002). Auf der Sekundarstufe 1 setzte sich in Schulen mit erweiterten Ansprüchen in allen Kantonen der Unterricht in der zweiten Landessprache durch. In den Schulen mit Grundansprüchen hingegen war der Unterricht in einer Fremdsprache längst nicht in allen Kantonen üblich. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erwies sich der von Kanton zu Kanton unterschiedliche Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache als schwerwiegendes Hindernis beim Schulübertritt von einem Kanton in den anderen. Eine Harmonisierung des kantonalen Bildungsrechts drängte sich auf. Am 30. Oktober 1975 publizierte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), gestützt auf das Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 „Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit“. Darin wird das Lernen einer Fremdsprache als Bildungsziel für alle Schüler/-innen anerkannt und begründet: „Kenntnisse in einer zweiten Landessprache sind für alle Schweizer von grossem staats- und kulturpolitischem Interesse“ (EDK, 1995, S. 23). Der Unterricht in der ersten Fremdsprache wird für alle Schüler/-innen obligatorisch erklärt. Er soll ab viertem oder fünftem Schuljahr einsetzen und zeitlich so dotiert werden, dass bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit ein vergleichbarer Stand bei Lernzielen und Lerninhalten erreicht wird. Die erste Fremdsprache für die deutschsprachige Schweiz ist Französisch. Englisch als erste Fremdsprache ist nicht zulässig. Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (Gut & Badetscher, 2002).

Ab 1998 setzte in der Schweiz eine Öffnung und Internationalisierung des Diskurses über den Fremdsprachenunterricht ein. Wichtige Orientierungspunkte waren die Empfehlungen des Ministerrates an die Mitgliedsländer des Europarates (Council of Europe, 1998) zur Förderung der Mehrsprachigkeit, die sich auf das Weißbuch der Europäischen Union (1995) beziehen, und das Sprachenkonzept Schweiz (EDK, 1998). Für den Europarat bedeutet Mehrsprachigkeit, „dass jede Person ihre Muttersprache sicher beherrscht und mindestens in zwei Sprachen – der Europarat spricht hier von zwei Sprachen Europas – so vertraut ist, dass sie sich auf eine Kommunikation einlässt und sie in Grundzügen erfassen kann (MT + 2 formula; Marsh, 2002). Wird es dann notwendig, dass höhere Kompetenzen in einer Sprache gefordert sind, sollte jeder ‚vor Ort‘ handelnd im Dialog auf der Grundlage der schulisch erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten diese Sprache ausbauen können“ (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003, S. 1). Dieses Ziel soll u.a. durch frühen

Fremdsprachenunterricht („Ensure that, from the very start of schooling, or as early as possible, every pupil is made aware of Europe’s linguistic and cultural diversity“, Council of Europe, 1998, p. 3) und geeignete Unterrichtsmethoden (u.a. „by encouraging the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics) and create favourable conditions for such teaching“ (Council of Europe, 1998, p. 3) erreicht werden. Fremdsprachenkenntnisse dienen der Pflege und Wahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa. Sie ermöglichen die grenzüberschreitende Kommunikation, tragen zum gegenseitigen Verständnis und zur Toleranz für andere Kulturen bei und werden als berufliche Zusatzqualifikation in einer von internationaler Mobilität und Globalisierung geprägten Welt immer wichtiger.

Unter diesen Vorzeichen und im Hinblick darauf, eine in sich gefestigte, funktional mehrsprachige und gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft offene Bevölkerung heranzubilden, hat die Kommission für allgemeine Bildung der EDK am 10. September 1997 eine Expertengruppe mit der Erarbeitung „eines Konzeptes für den Fremdsprachenunterricht in den Schulen für die vielsprachige Schweiz“ beauftragt. Im entstandenen Grundlagenpapier „Gesamtsprachenkonzept“ (EDK, 1998), das auch die Sekundarstufe II und den Tertiärbereich einschliesst und über alle Ausbildungsstufen hinweg ein zusammenhängendes Sprachlernangebot mit entsprechender Transparenz gewährleisten will, wurde vorgeschlagen, dass alle Schüler/-innen zusätzlich zur lokalen Landessprache während der obligatorischen Schulzeit mindestens eine zweite Landessprache sowie Englisch lernen. „Die Bedeutung von Englisch als internationale Wirtschafts- und Wissenschaftssprache ist für die Auszubildenden und Berufstätigen in allen Sprachgebieten in den letzten Jahren gestiegen und wird wohl weiter ansteigen. Englisch ist auch in zunehmendem Masse für den Zugang zur Information notwendig (Massenmedien, neue Technologien) und dient weltweit unter Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlicher Herkunft als *lingua franca*“ (EDK, 1998). Die Expertengruppe spricht sich für einen frühen Beginn des Fremdsprachenunterrichts aus, ohne eine Sprache explizit als erste Fremdsprache zu bezeichnen. Sie ist der Auffassung, dass beim Lernen von Sprachen die gesetzten Ziele, die Intensität ihres Gebrauchs, die verfügbaren Mittel sowie die Motivation der Schüler/-innen, und nicht die Reihenfolge des Erwerbs entscheidend sind, empfiehlt aber „eine regional abgesprochene und in interkantonalen Vereinbarungen festgelegte Reihenfolge der Einführung der Sprachen im Unterricht“ (EDK, 1998, S. 16). Es ist der Expertengruppe zudem ein wichtiges Anliegen, dass der Unterricht sämtlicher Sprachen (lokale Landessprache und Fremdsprachen), die in den Lehrplänen enthalten sind, im Rahmen abgestimmter Didaktiken erfolgt, und dass verschiedene Formen des zwei-/ mehrsprachigen Unterrichts auf breiter Basis gefördert, erprobt und begleitet werden (EDK, 1998).

Nach jahrelangen, zähen Verhandlungen über die Reihenfolge der Fremdsprachen (Landessprache vs. Englisch) haben die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren an ihrer Plenarsitzung am 25. März 2004 eine gemeinsame Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule

der Schweiz verabschiedet und sich auf einen koordinierten Fahrplan bei der Umsetzung geeinigt (EDK, 2004). Die Reihenfolge bei den Fremdsprachen wird nun innerhalb der vier EDK-Regionalkonferenzen koordiniert. In der Mehrheit der Deutschschweizer Kantone wird Englisch als Einstiegsfremdsprache ab dem zweiten oder dritten Schuljahr unterrichtet. Französisch wird ab dem fünften Schuljahr unterrichtet. Spätestens ab 2010 beginnt in allen Kantonen der Unterricht einer ersten Fremdsprache im 3. Schuljahr, spätestens ab 2012 beginnt in allen Kantonen der Unterricht einer zweiten Fremdsprache im 5. Schuljahr². Bis ins Schuljahr 2016/17 werden alle Schüler/-innen, die danach in die Sekundarstufe II übertreten vom frühen Unterricht in mindestens zwei Fremdsprachen profitiert haben.

Nach dem Beschluss vom 25. März 2004 über die Strategie für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule leitete die EDK Arbeiten ein, um die Harmonisierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II weiterzuführen und die Bildungsgänge auf die gestiegenen Fremdsprachenanforderungen der Tertiärstufe abzustimmen. Als Teil dieser Harmonisierung sollen die Eintritts- und Zielniveaus für Maturitätsschulen und Fachmittelschulen auf nationaler Ebene koordiniert werden. Am 21. April 2008 legte die EDK einen Entwurf vor, der eine gemeinsame Strategie im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Förderung der Mehrsprachigkeit für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II sowie einem Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination enthält. Zu den zentralen Punkten dieses Textes gehören Ausführungen zu den Prüfungsverfahren und Abschlussprüfungen, zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die folgenden Massnahmen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts:

Der Einsatz von Effizienz steigernden, autonomie- und kommunikationsfördernden Unterrichtsformen wird verstärkt. [...] Besondere Unterstützung erhalten Lehrpersonen, die sich für die Ein- und Durchführung von erweiterten Lernformen, immersivem bzw. zweisprachigem Sachfachunterricht, die Organisation von Austauschaktivitäten und Sprachaufenthalten, die Arbeit mit dem Sprachenportfolio, usw. sowie konzeptuelle Arbeit und Aktionsforschung im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens einsetzen. [...] Der Unterricht eines Sachfachs in einer Fremdsprache (zweisprachiger Unterricht bzw. Immersion) wird gezielt gefördert: Unter angemessenen Bedingungen begünstigen die Schulen die Möglichkeit des immersiven bzw. zweisprachigen Unterrichts, bei dem eine zweite Sprache ganz oder teilweise in den Sachfachunterricht einbezogen wird, um gleichzeitig mit der Vermittlung der Fachinhalte die zweite Sprache (weiter) zu lernen. (EDK, 2008, S. 4)

Das von der EDK festgelegte strategische Ziel für den Sprachenunterricht in der Schweiz soll spätestens 2019/20 vollständig umgesetzt sein. Der Strategie-Entwurf vom 21. April 2008 war bis Ende 2008 in Vernehmlassung.

2 Mit der Vorverlegung des Schuleintrittsalters (nach vollendetem viertem Lebensjahr) im Zuge von HARMOS wird sich die Zählung der Schuljahre verändern.

2.2 Zur Vertiefung des Englischunterrichts im Kanton Zürich

Der *Kanton Zürich* übernahm in der neueren schulischen Fremdsprachenpolitik der Schweiz insofern eine Vorreiterrolle, als er die Umsetzung des Gesamtsprachenkonzeptes (EDK, 1998) in eigener Regie vorantrieb und auf die Fremdsprache Englisch setzte: Auf Beginn des Schuljahres 1999/2000 wurde im Kanton Zürich an der Volksschule und an den Langzeitgymnasien ab dem siebten Schuljahr der obligatorische Englischunterricht eingeführt (Erziehungsratsbeschluss vom 20. Oktober 1998). „Damit wurde erstmals in einem Deutschschweizer Kanton die Mehrsprachigkeit für alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule als Ziel gesetzt“ (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003, S. 3). Im Rahmen des Schulversuchs „Schulprojekt 21“ wurden in den Schuljahren 1998/99 bis 2002/03 Erfahrungen mit Frühenglisch gesammelt (Büeler, Stöckli, Stebler & Stotz, 2001). Danach erfolgte die Vorverlegung des Englischunterrichts auf das zweite Schuljahr gestaffelt ab 2004/05 (Bildungsrat des Kantons Zürich, 15. März 2004). Für den Englischunterricht an der Unterstufe der Primarschule wurde das Lehrmittel „First Choice“ bestimmt. Für den Englischunterricht an der Mittelstufe und an der Oberstufe der Volksschule wurden die Lehrmittel „Explorers“ und „Voices“ entwickelt. Alle Englischlehrmittel orientieren sich am CLIL-Ansatz (Content and Language Integrated Learning). In den Jahren 1999–2003 wirkte der Kanton Zürich am Pilotprojekt „bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen“ mit (Jansen O’Dwyer & Nabholz, 2004). Am Projekt beteiligten sich 20 Berufsschulen der gewerblich-industriellen und der kaufmännischen Richtung sowie Berufsmittelschulen in fünf deutschschweizer Kantonen (ZH, SG, ZG, SZ, GR). In den betreffenden Klassen wurde im berufskundlichen Unterricht oder in der Allgemeinbildung eine zweite Sprache einbezogen.

Am 29. November 2000 lancierte der Regierungsrat des Kantons Zürich das Pilotprojekt „Zweisprachige Maturitätsausbildung an Mittelschulen im Kanton Zürich (Deutsch/Englisch)“. Das Ziel bestand darin, Mittel und Wege einer Vertiefung der Fremdsprachenkompetenzen in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II zu erproben. Wer bei der Maturität mindestens eine Fremdsprache auf ähnlichem Niveau wie seine Muttersprache beherrscht, hat im Studium gute Startbedingungen und profitiert von internationalen Austauschprogrammen. Als besonders vorteilhaft gelten international zertifizierte Englischkenntnisse: Die englische Sprache entwickelt sich immer mehr zur Verkehrssprache (*Lingua Franca*) und nimmt im europäischen Kultur-, Wirtschafts- und Bildungsraum bereits heute eine zentrale Stellung ein (Bauernschuster, 2006). Junge Menschen partizipieren am internationalen Kulturangebot, machen Auslandsreisen und bedienen sich der Informationstechnologien. Englisch ist das Verständigungsmittel in internationalen Institutionen, in multinationalen Unternehmen und in der Scientific Community. Bereits heute werden in der Schweiz gewisse Lehrveranstaltungen an Universitäten und Hochschulen in Englisch durchgeführt, englische Texte als Studien- und Prüfungsliteratur eingesetzt und bei Qualifikationsarbeiten englische Zusammenfassungen verlangt. Mit der Etablierung der Master- und Doktoratsstudiengänge dürfte sich diese

Tendenz noch verstärken. Mit Blick auf die akademische und berufliche Zukunft von Gymnasiast/-innen eröffnet daher der politische Wille, die Englischkompetenzen durch einen zweisprachigen Ausbildungsgang zu vertiefen, interessante Perspektiven (Notter & Arnold, 2006).

2.3 Immersion und zweisprachige Ausbildungsgänge

Will man den Fremdsprachenunterricht ausbauen und intensivieren, stellt sich unweigerlich die Frage nach didaktischen Konzepten, die nachhaltigere Wirkungen haben als der traditionelle Fremdsprachenunterricht, bei dem Unterrichtszeit und Lernerträge häufig in einem krassen Missverhältnis stehen. „There is a broad consensus within the European Union that a delivery gap exists between what is provided as foreign language education, and outcomes in terms of learner performance“ (Marsh, 2002, p. 9). In den Empfehlungen des Ministerrates für die Mitgliedsländer des Europarates wird unter den Massnahmen vorgeschlagen, den Fremdsprachenunterricht zu optimieren „by encouraging the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects (for example history, geography, mathematics) and create favourable conditions for such teaching“ (Council of Europe, 1998, p. 34). Damit wird eine variantenreiche Form des institutionalisierten und gesteuerten Fremdspracherwerbs angesprochen, die in der Fachliteratur unter Bezeichnungen wie *Content and Language Integrated Learning* (Marsh, 2002), *bilingualer Unterricht* (Bach & Niemeier, 2002) oder *Immersion* (Johnson & Swain, 1997) beschrieben wird. Je nach Beginn und Anteil der immersiv unterrichteten Fächer wird unterschieden zwischen früher, mittlerer und später Immersion bzw. zwischen totaler und partieller Immersion (Le Pape Racine, 2000).

Immersiver Unterricht hat eine lange Tradition. Seine Wurzeln lassen sich bis ins Römische Reich zurückverfolgen (Swain & Johnson, 1997). Besonders gut dokumentiert sind die Immersionsprogramme, die seit Mitte der 1960er-Jahre in der französischsprachigen Provinz Québec durchgeführt werden (Cummins, 2000). Seit den 90er Jahren hat sich Sachfachunterricht in einer Fremdsprache mit vorangehendem, gleichzeitigem und/oder nachfolgendem, systematischem Unterricht in der Immersionssprache auch in Europa als eine innovative und Erfolg versprechende Form des institutionalisierten Fremdspracherwerbs zu etablieren begonnen. In den meisten Ländern Europas – mit Ausnahme der Staaten Dänemark, Griechenland, Liechtenstein, Portugal und Island – wird aktuell nach diesem Ansatz fest oder in Form von Projekten unterrichtet (Eurydice, 2006). In der Schweiz verfügen vor allem die *zweisprachigen Kantone* Bern, Freiburg, Wallis und Graubünden über langjährige Erfahrungen mit zweisprachigen Unterrichtsmodellen. Zweisprachiger Unterricht wurde anfänglich vorwiegend an den Sprachgrenzen und von Privatschulen angeboten.

En Suisse, l'enseignement dans la L2 n'est pas nouveau. Mais il a été l'apanache des riches, soit – à partir de l'école obligatoire – une solution boiteuse qui avait pour but, ou pour conséquence, l'assimilation des minorités soit indigènes soit allogènes. (Brohy, 1995, p. 9)

Heute gibt es in den öffentlichen Schulen der zweisprachigen Kantone sowohl etablierte Angebote als auch zahlreiche Immersionsprojekte.

Im *Kanton Freiburg* haben begabte Kinder seit Generationen die Möglichkeit, die Schule in der anderen Amtssprache zu besuchen. Seit 1980 gibt es Immersionsklassen am zehnten freiwilligen Schuljahr. Seit den 90er-Jahren existieren in den Gymnasien oftmals zwei Sprachsektionen (Deutsch/Französisch). Die Schüler/-innen können das Gymnasium in einer deutschen oder einer französischen Klasse absolvieren, was je nach Sprachwahl einer totalen Immersion gleichkommt (Brohy, 2004). Die Universität Freiburg bietet zweisprachige Diplome an.

Im *Kanton Wallis* wurde vor rund 15 Jahren damit begonnen, in der Volksschule zweisprachige Klassen einzurichten. In den betreffenden Klassen wird der Unterricht ab Beginn des Kindergartens (*immersion précoce*) bis Ende Primarschule (*immersion moyenne*) je zu 50% auf Deutsch und auf Französisch erteilt (Kaufmann, 2006). Auf der Sekundarstufe II bieten mehrere Gymnasien bilinguale Ausbildungsgänge an. Eine Vorreiterrolle hatte dabei das *Lycée des Creusets* in Sitten.

Im *Kanton Bern* gibt es bei den Volksschulen im zweisprachigen Amtsbezirk Biel sowohl eine deutsche als auch eine französische Sektion. Die Eltern können die Schulsprache ihrer Kinder wählen. Zudem wurden in den vergangenen Jahren in Biel und Umgebung zahlreiche Modelle für den zweisprachigen Unterricht in der Volksschule konzipiert und getestet³. Eine längere Tradition haben die Immersionsmodelle auf der Sekundarstufe II. In Biel führen sowohl das Gymnasium Alpenstrasse Biel, als auch das Deutsche Gymnasium Biel zusammen mit dem Gymnase Français Bienne eine zweisprachige Abteilung. Beide Schulen bieten eine zweisprachige Maturität (Deutsch/Französisch) an. Die Klassen des zweisprachigen Ausbildungsganges werden integriert geführt. Somit bereiten sich die deutsch- und die französischsprachigen Schüler/-innen in der gleichen Klasse auf die Maturität vor. An beiden Abteilungen wird etwa die Hälfte der Sachfächer (7–8 Wochenlektionen) immersiv, also in der Zweitsprache bzw. in der Partnersprache unterrichtet.

Im *Kanton Graubünden* hat im rätoromanischen Stammgebiet das Schulmodell „Romanisch-deutsche Immersion“ (RDI) eine lange Tradition und eine grosse Verbreitung (Cathomas, 2005). In RDI-Schulen wird in den ersten drei Primarklassen ausschliesslich in Romanisch unterrichtet (totale Immersion). In der Mittelstufe wird das Fach Deutsch als Fremdsprache eingeführt. Die anderen Fächer werden weiterhin auf Romanisch unterrichtet. In der Oberstufe wechselt die Unterrichtssprache. Alle Fächer, ausser Romanisch und Biologie, werden auf Deutsch unterrichtet. Zusätzlich wird Deutsch auch als Sprachfach angeboten. In den vergangenen Jahren

3 Angaben verfügbar unter http://www.biel-bienne.ch/ww/de/pub/wohneninbiel/0__18__alles_f_r_mein_kind/13_18/zweisprachigkeit_an_schulen.cfm [Stand 01.12.2009]

wurde dieses traditionell gewachsene Schulmodell in einigen Ortschaften probenhalber durch Modelle mit partieller früher Immersion ersetzt (Cathomas, 2005). Auf der Sekundarstufe II führt die Bündner Kantonsschule Chur einen zweisprachigen Ausbildungsgang. Die zweisprachige Maturitätsausbildung erlaubt es, die Sprachkompetenz in zwei Kantonssprachen zu fördern und eine anerkannte zweisprachige Maturität Italienisch/Deutsch oder Romanisch/Deutsch abzulegen. Daneben gibt es zweisprachige Ausbildungsgänge an privaten Mittelschulen (Elmiger, 2008).

Zusammenfassend kann man sagen, dass es in den zweisprachigen Kantonen auf der Volksschulstufe verschiedene Immersionsangebote gibt, und dass an vielen Gymnasien zweisprachige Ausbildungsgänge geführt werden, in denen eine zweisprachige Maturität mit zwei Amtssprachen erworben werden kann. In den vergangenen zehn Jahren haben auch in den einsprachigen Kantonen die zweisprachigen Ausbildungsgänge an den Gymnasien stark zugenommen. Seit 1995 sieht die Maturitäts-Anerkennungsverordnung die Möglichkeit vor, dass Gymnasien einen zweisprachigen Ausbildungsgang anbieten, der im Maturitätszeugnis vermerkt wird. Im Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 15. Februar 1995 steht unter Artikel 18: „Die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität kann ebenfalls anerkannt werden.“ Dieser Artikel hat eine bildungspolitische Innovation ins Rollen gebracht.

Seither ist die Anzahl der Gymnasien, die diese Möglichkeit wahrnehmen, kontinuierlich gestiegen: Im Schuljahr 2006/07 konnte bereits in 18 von 26 Kantonen bzw. an 70 der rund 177 öffentlich anerkannten Gymnasien in der Schweiz eine zweisprachige Matura erworben werden. Es ist davon auszugehen, dass gegenwärtig etwa *zehn Prozent der Gymnasiast/-innen* in der Schweiz einen zweisprachigen Ausbildungsgang absolvieren. In der Deutschschweiz wird fast ausschliesslich die Fremdsprache Englisch als Immersionssprache angeboten, in der Westschweiz hingegen stark überwiegend die Landessprache Deutsch (Elmiger, 2008).

Die zweisprachigen Programme beginnen in der Regel drei oder vier Jahre vor der Matura und sehen mehrheitlich 600-1400 immersive Lektionen vor. Am meisten immersiver Unterricht ist im zweitletzten Jahr vor der Matura vorgesehen. Es müssen mindestens zwei Sachfächer in der gewählten Immersionssprache unterrichtet werden. Das Spektrum der Fächer, die in den einzelnen Programmen vorkommen, ist sehr breit. Mit Abstand am häufigsten werden die Fächer Geschichte und Mathematik immersiv unterrichtet. An vielen Gymnasien gibt es spezielle Zulassungsbedingungen oder Selektionskriterien für den Besuch eines zweisprachigen Ausbildungsganges. Bei den Schüler/-innen der zweisprachigen Ausbildungsgänge hat man es daher mit einer überdurchschnittlich leistungswilligen und leistungsstarken Teilpopulation der Gymnasiast/-innen zu tun. Der zweisprachige Ausbildungsgang wird daher mancherorts auch als indirekte oder direkte Form der Begabtenförderung angesehen (Elmiger, 2008).

2.4 Immersion als didaktisches Konzept

Immersion (von lat. *immersio*) bedeutet Eintauchen in die Sprache bzw. Sprachbad. Im vorliegenden Kontext bezeichnet Immersion eine variantenreiche Form des institutionalisierten und gesteuerten Fremdspracherwerbs, bei der vorwiegend Inhalte der Sachfächer und weniger Inhalte aus dem Alltagsleben oder der Kultur der Zielsprache in einer anderen als der üblichen Schulsprache unterrichtet werden. Immersion als didaktisches Konzept geht davon aus, dass „Fremdsprachen im Klassenzimmer am besten gelernt werden, wenn man nicht so sehr auf die Sprache – ihre Form und Struktur – abhebt, sondern eher auf die Inhalte, mit Hilfe derer die Sprache vermittelt wird“ (Wolff, 2006, S. 143). Im immersiven Unterricht erfolgt der Spracherwerb also vorwiegend durch „die Verwendung der Zielsprache für fachlich-inhaltliche Lernprozesse (focus on content)“ und nicht, wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht, durch „die Vermittlung der Zielsprache als grammatikalisches Regelsystem (focus on forms)“ (Vollmer, 2002a, S. 51). Für Immersionskonzepte, die vorsehen, dass bei Bedarf auch Aspekte der Zielsprache thematisiert werden, hat sich in Europa die Bezeichnung *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) durchgesetzt.

The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves. (Eurydice, 2006, p. 8)

Die Bezeichnung CLIL bezieht sich demnach „sowohl auf das Lernen von Sachfachinhalten als auch auf das Lernen von Sprache“ (Wolff, 2006, S. 145). Innerhalb des CLIL-Ansatzes „werden Inhalt und Sprache integriert gelernt“ (Wolff, 2006, S. 145). Wenn es für das Verständnis sachfachlicher Inhalte notwendig und wichtig ist, wird im CLIL-Unterricht auch an den erforderlichen Aspekten der Zielsprache gearbeitet (Wolff, 2006). In zweisprachigen Ausbildungsgängen werden häufig immersiver Sachfachunterricht nach dem CLIL-Ansatz und Sprachunterricht in der Immersions- bzw. Zielsprache kombiniert.

Um das Lernpotential des CLIL-Ansatzes zu erklären, werden häufig interaktionistische Theorien des Zweitspracherwerbs und Konzepte des sozial orientierten pädagogischen Konstruktivismus herangezogen (vgl. Teil II, Kap. 3). Für Wolff (2006) beispielsweise spielen die Art des Inhalts, die Natur des Verstehensprozesses und die Art und Weise, wie Interaktion stattfindet eine zentrale Rolle für den Fremdspracherwerb. Für ihn sind die „Bedeutung des Inhalts für den Lernenden, Motivation und Involviertheit [...] die treibenden Kräfte bei der Aktivierung des Verstehensprozesses“ (Wolff, 2006, S. 154). Durchs Aushandeln und Konstruieren von Inhalten in verstehensorientierten Interaktionssituationen mit starker Ausrichtung an Realität und Wissenschaftlichkeit erfolgt als Beiprodukt Sprachlernen. Eine integrale Lerntheorie zur Beschreibung der Lernprozesse und zur Erklärung der Wirkungsweise

von immersivem Unterricht nach dem CLIL-Ansatz steht noch aus. Somit existiert noch keine kohärente lerntheoretische Grundlage für eine umfassende CLIL-Didaktik. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für den CLIL-Unterricht orientiert sich zwangsläufig an didaktischen Handreichungen, wie sie in jüngster Zeit auch in der Schweiz publiziert wurden (u.a. Janson O'Dwyer, 2007; Le Pape Racine, 2000; Wider, 2008a).

Mit immersivem Unterricht als Alternative zu etablierten, teils als unzeitgemäss und ineffektiv kritisierten Formen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, werden hohe Erwartungen verbunden. Am Ende eines mehrjährigen Bildungsganges mit immersivem Unterricht wird als Mehrgewinn eine verbesserte Fremdsprachenkompetenz bei vergleichbarer Sachkompetenz erwartet. Zudem bestehen begründete Hoffnungen, dass immersiver Unterricht u.a. auch die Aneignung und Konstruktion von Wissen, die Lernsteuerung und Autonomie der Lernenden, die Entwicklung einer fachlichen Diskursfähigkeit in der Fremdsprache, die Sprachreflexion sowie die Einsicht, dass Lernen und Wissenserwerb kommunikative und interaktive Vorgänge sind, günstig beeinflusst. Weiter wird immersiver Unterricht als wichtiges Instrument zur interkulturellen Erziehung und Verständigung angesehen, welches die Annäherung der Kulturen fördert. Diese sprachlichen, sachfachlichen und überfachlichen Wirkungen dürften sich vor allem dann entfalten, wenn die inhaltsorientierte Arbeit im Unterricht „in reichen, auf Autonomie und Authentizität zielenden Interaktions- und Arbeitsformen stattfindet“ und „eine tiefe semantische Verarbeitung von Wissen und Sprache sicherstellt“ (Breibach, 2002, S. 16).

Zwar gibt es mit Bezug auf die zentralen Annahmen und die Wirkungen von immersivem Unterricht noch immer mehr offene Fragen als empirisch gesicherte Befunde. Doch die Resultate neuer, zum Teil längsschnittlich angelegter, empirischer Studien aus dem deutschsprachigen Raum weisen in die erwartete Richtung (u.a. Badertscher & Bieri, 2009; Bürgi, 2007; Cathomas, 2005; Elmiger, 2008; Müller-Schneck, 2006; Zydatis, 2007). Neben diesen eher lokalen Untersuchungen konnte in der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) erstmals mit einer grossen, auf ganz Deutschland bezogenen Stichprobe gezeigt werden, „dass das Konzept von bilinguaem Sachfachunterricht die mit ihm verbundenen Hoffnungen umfassend erfüllt“ (Nold, Hartig, Hinz & Rossa, 2008, S. 456). Die bilingualen Ausbildungsgänge wirkten sich u.a. positiv auf die Englisch-Kompetenzen in den Bereichen Textkonstruktion, Hörverstehen, Leseverständnis, Grammatik, Soziopragmatik und Schreiben aus. Die Schüler/-innen erreichten schon in der neunten Klasse ein sprachliches Niveau, „das in vergleichbaren Klassen ohne bilinguales Programm in der Regel erst in der Sekundarstufe II erreicht wird“ (Nold et al., 2008, S. 456). Zudem zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen den Englischkompetenzen einerseits und den interkulturellen und methodischen Kompetenzen andererseits (Nold et al., 2008). In Klassen mit zweisprachigem Unterricht wird vielfach eine generell höhere Motivation und Leistungsbereitschaft konstatiert (u.a. Elmiger, 2008; Müller-Schneck, 2006). Schüler/-innen und Eltern beurteilten den zweisprachigen Unterricht vorwiegend positiv. Das Verhältnis zwischen

zweisprachigen und regulären Lerngruppen wird von den meisten Lehrpersonen als unproblematisch angesehen. Zweisprachige Angebote fördern nicht zwangsläufig Elitedenken und Konkurrenzverhalten (u.a. Bürgi, 2007). Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen in zweisprachigen Ausbildungsgängen werden als strategisch und verbesserungsbedürftig beschrieben (u.a. Lamsfuss-Schenk & Wolff, 1999; O'Dwyer & Nabholz, 2004). Über die Anwendung und Weiterentwicklung der Englischkenntnisse nach dem Gymnasium ist allgemein wenig bekannt (u.a. Schöpfer-Grabe, 2005).