

# Zweisprachig durch Immersionsunterricht? Definitionen von Zweisprachigkeit und ihre Relevanz im bilingualen Sachfachunterricht

**Daniel ELMIGER & Natacha REYNAUD OUDOT**

Universität de Neuchâtel, Institut de langue et littérature allemandes &  
Institut de langues et littératures hispaniques, Espace Louis-Agassiz 1,  
CH-2000 Neuchâtel  
daniel.elmiger@unine.ch & natacha.reynaud@unine.ch

The use of authentic documents is very common in bilingual programmes, which have become more and more frequent in Swiss colleges since the middle of the 1990s. However, this material is used in a context which, especially at first sight, may appear a bit artificial. In such a tuitional setting, the way in which teachers and learners characterise the language of immersion and position themselves against it is highly significant: Is this language seen as a "foreign language", as a "partner language" or as a "personal language"? Do the students consider themselves as more and more efficient users that make use of a bi- or multilingual repertoire, and are they seen as such by their teachers?

Working on data collected for a research project on immersion teaching in colleges, we will on the one hand analyse how teachers and learners define the concept of bilingualism and how this concept is used by actors in the context of immersion teaching. On the other hand, we will also consider to what extent the definition of bilingualism could be relevant for the way the students see themselves in a bilingual programme, as well as the way they are perceived from the outside<sup>1</sup>.

**Keywords:**

Bilingual education, bilingualism, definition, didactics, representations

## 0. Einleitung: Zweisprachigkeit im bilingualen Unterricht

Zweisprachiger bzw. bilingualer Unterricht<sup>2</sup> ist eine Unterrichtsform, in der authentische Dokumente (in der Immersionssprache) sehr häufig zum Einsatz kommen – nicht zuletzt deshalb, weil oft kaum geeignete didaktisierte Unterrichtsmaterialien in der Zielsprache zur Verfügung stehen (was dazu

---

<sup>1</sup> Wir danken Anton Näf und Gabriela Steffen für ihre kritische Durchsicht einer ersten Version dieses Artikels sowie den Mitgliedern des Lektürekomitees für ihre hilfreichen Kommentare.

<sup>2</sup> In diesem Artikel verwenden wir verschiedene Begriffe zur Bezeichnung des Sachfachunterrichts in einer L2, hauptsächlich jedoch die Bezeichnungen *zweisprachiger/bilingualer Unterricht*; dies in Anlehnung an die administrativen und schulinternen Gewohnheiten (vgl. Elmiger, 2008: 13). Dass es sich dabei (wie auch bei *Immersion-/immersivem Unterricht*) um Begriffe handelt, die eine breite Palette von unterschiedlichen Programmen und Unterrichtsformen abdecken, ist dabei nicht zu vermeiden. Leider gibt es u. E. keine wirklich valable Alternative, denn auch Begriffe wie *CLIL* oder *EMILE* (Marsh, 2001) werden für bisweilen sehr unterschiedliche Unterrichtssettings gebraucht (teils im Bereich inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht, teils im Bereich Sachfachunterricht in einer Zweit- oder Fremdsprache).

führen kann, dass entsprechendes Material selbst gefertigt wird<sup>3</sup>). Die Arbeit mit den authentischen Lehr- und Lernmaterialien geschieht allerdings in einem didaktischen Kontext, der sich durch eine gewisse Unnatürlichkeit auszeichnet: Besonders zu Beginn der zweisprachigen Lehrgänge müssen sich alle Beteiligten daran gewöhnen, anstatt der üblichen Schulsprache die weniger gebräuchliche Immersionssprache zu benutzen.

Abgesehen dieser Angewöhnungszeit hängt zweisprachiger Unterricht auch noch von vielen anderen Erfolgsfaktoren ab. Neben bestimmten Rahmenbedingungen und Grundsatzentscheidungen (Wahl der Immersionssprache, Dauer des Programms, Anzahl und Auswahl der immersiv unterrichteten Sachfächer, Anforderungen an die Lehrpersonen, Auswahl- oder Selektionskriterien für die SchülerInnen) spielen auch viele Faktoren eine Rolle, die sich nur bedingt planen oder steuern lassen, so etwa die individuellen Beziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten und im Besonderen die Art und Weise, wie der immersive Unterricht – dem am Anfang vielleicht etwas Befremdliches innewohnen kann – definiert und als Ort der Interaktion und des Lernens wahrgenommen wird.

Dabei sind die sprachlichen Bezeichnungen von besonderem Interesse: "zweisprachige Maturität/Matur(a)" (bzw. "maturité (avec mention) bilingue"<sup>4</sup>) sagt nicht nur etwas über den Unterricht aus (der zwar in zwei Sprachen abgehalten wird, aber oft je in einem sehr einsprachigen Habitus), sondern auch über die Personen, die daran beteiligt sind. Während bei den Lehrpersonen in der Regel davon ausgegangen werden kann, dass sie die beiden im Programm verwendeten Sprachen (L1, in der Regel die lokale Unterrichtssprache, und L2, die Immersionssprache) gut beherrschen, ist die Sprachentwicklung der SchülerInnen in der L2 normalerweise noch in vollem Gange. Ein "zweisprachiger" oder "bilingualer" Ausbildungsgang kann nahelegen, dass die Teilnehmenden am Schluss selber zweisprachig sind – was allerdings je nach Auffassung dieses Begriffs zu unterschiedlichen bzw. übertrieben hohen Erwartungen führen kann (vgl. Weller, 1993).

Im vorliegenden Artikel geht es um die Frage, nach welchen Kriterien der in vielen Kontexten gebrauchte Begriff "Zweisprachig(keit)" definiert werden kann (Abschnitt 1) und wie ihn die verschiedenen AkteurlInnen in einem immersiven Setting gebrauchen (Abschnitte 2 und 3). In einem abschliessenden Fazit gehen wir der Frage nach, welche Auswirkungen die unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Zweisprachigkeit auf den bilingualen Sachfachunterricht haben können.

---

<sup>3</sup> Zur Frage der "Herstellung" von "authentischem" Material vgl. auch De Pietro (1997).

<sup>4</sup> Daneben sind weitere Bezeichnungen gebräuchlich: neben Komposita mit "zweisprachig"/"bilingual" vor allem Bildungen mit "Immersion"/"immersiv" (z. B. "Immersionsunterricht", "Immersionsklasse").

Die Daten für den vorliegenden Artikel stammen aus einem dreijährigen Forschungsprojekt, das den bilingualen Unterricht an zwei Westschweizer Gymnasien in den Städten Neuenburg (*Neuchâtel*) und Pruntrut (*Porrentruy*)<sup>5</sup> untersucht hat<sup>6</sup>. An beiden Schulen werden während dreier Jahre eine Reihe von Sachfächern (Biologie, Geschichte, Kunst, Philosophie, Physik, Sport) in der L2 Deutsch unterrichtet; die restlichen Fächer in der Schulsprache Französisch. Neben anderen Datenerhebungen (u. a. Sprachstandsmessungen und Unterrichtsaufnahmen<sup>7</sup>) haben wir mit den fünfzehn Lehrpersonen (Sach- und/oder Sprachfach L2) halbdirektive Gespräche über ihre Erfahrungen mit dem zweisprachigen Unterricht geführt (sprachbiografische Daten, Auffassung von Zweisprachigkeit, Unterricht im zweisprachigen Ausbildungsgang, Arbeit der Schüler in diesem Programm usw.). Die für diesen Beitrag verwendeten Daten stammen aus den Fragebogen (SchülerInnen) und Interviews (Lehrpersonen)<sup>8</sup>.

## 1. Definition des Begriffs Zweisprachigkeit: Kriterien der Theorie

Nicht zuletzt deshalb, weil der Begriff Zweisprachigkeit<sup>9</sup> sowohl in der Alltagssprache als auch in verschiedenen Fachdiskursen gebräuchlich ist, fällt es schwer, eine allgemeingültige Definition zu finden, die auf sämtliche Kontexte zutreffen würde. Auch der Umstand, dass sehr unterschiedliche Dinge (Personen, Personengruppen, Städte, Länder, Texte, Wörterbücher, Schulprogramme, Unterrichtsformen, Sprachverwendung usw.) als zweisprachig bezeichnet werden, hilft nicht bei der Suche nach den Merkmalen, welche die Zweisprachigkeit am besten definieren, sie am geeignetsten

---

<sup>5</sup> Die untersuchten Schulen befinden sich in der französischsprachigen Schweiz. Obwohl in dieser Gegend recht viele Personen (Schweizer-)Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, ist das soziale und gesellschaftliche Umfeld mehrheitlich monolingual, im Gegensatz zum Beispiel zur Stadt Biel/Bienne, die gemeinhin als zweisprachig wahrgenommen wird.

<sup>6</sup> Die Untersuchung fand im Rahmen des Schweizer Nationalen Forschungsprogramms NFP 56 (*Sprachenvielfalt und Sprachenkompetenz in der Schweiz*) statt, unter dem Titel "Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation" (Leitung: Prof. Dr. Anton Näf).

<sup>7</sup> Vgl. Elmiger, Näf, Reynaud Oudot & Steffen (2010).

<sup>8</sup> Während die Unterrichtsaufnahmen nach GAT-System eng transkribiert wurden, haben wir die Interviews in üblicher Rechtschreibung und ohne konsequente Verschriftlichung von Pausen, Redeabbrüchen usw. wiedergegeben. Zu den Details der Datenerhebung vgl. Elmiger, Näf, Reynaud Oudot & Steffen, 2010.

<sup>9</sup> Wir verwenden den Begriff Zweisprachigkeit in vereinfachender Weise: Anstelle von "Zweisprachigkeit" sollte generell von "Zwei- und Mehrsprachigkeit" die Rede sein. Allerdings ging es in den Gesprächen mit den Lehrpersonen explizit um den Begriff "Zweisprachigkeit", während im Schülerfragebogen der Begriff "Mehrsprachigkeit" (*plurilinguisme*) erörtert wurde.

charakterisieren oder alle möglichen Verwendungsmöglichkeiten am besten unter einen Hut bringen.

Im Folgenden beschränken wir uns auf die Zweisprachigkeit von Einzelpersonen und gehen nur vereinzelt auf die sehr umfangreiche Fachliteratur ein, in der auf die verschiedenen (definitiven oder charakteristischen) Facetten der Zweisprachigkeit näher eingegangen wird (vgl. z. B. zusammenfassend Baker, 1998 oder Bhatia & Ritchie, 2004). In einem ersten Teil werden wir uns auf vier übergeordnete Kriterien beschränken, die sich auf wesentliche Merkmale einer bilingualen Person beziehen:

- Sprachbeherrschung: Wie gut werden die betreffenden Sprachen beherrscht?
- Gebrauch: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bei der Sprachverwendung feststellen?
- Fremdwahrnehmung: Wie wird eine Person von den entsprechenden Sprachgemeinschaften wahrgenommen bzw. kategorisiert?
- Selbstwahrnehmung: Wie nimmt sich die Person selber wahr?

Diese vier allgemeinen Kriterien gehen nur indirekt auf zahlreiche Merkmale ein, die für die detaillierte Beschreibung von zwei- oder mehrsprachigen Personen bedeutsam sind (Art des Spracherwerbs, soziales und sprachliches Umfeld, persönliche und gesellschaftliche Funktion der Sprachen usw.). Im Rahmen des vorliegenden Artikels können wir nur beschränkt auf solche Feinmerkmale eingehen.

In einem zweiten Teil werden wir anhand der Gesprächs- und Fragebogen-daten aus unserem Projekt aufzeigen, auf welche Kriterien sich die AkteurInnen im zweisprachigen Unterricht (Lehrpersonen und SchülerInnen) stützen, wenn sie sich als Laiinnen und Laien (vgl. Antos, 1996) zum Thema Zweisprachigkeit äussern<sup>10</sup>.

### *Sprachbeherrschung*

Eines der Hauptkriterien zur Definition der Zweisprachigkeit ist die – mehr oder weniger ideale – Kenntnis der beiden Sprachen<sup>11</sup>. Bloomfield prägte

---

<sup>10</sup> Zur Frage der Repräsentation von Zweisprachigkeit vgl. z. B. Py (2000) oder Gohard-Radenkovic (2005).

<sup>11</sup> Die Beherrschung einer Sprache lässt sich verschieden definieren und meist nur indirekt beschreiben oder gar quantifizieren. Neben Modellen, welche die Sprachkenntnisse auf einzelne – in der Sprachverwendung beobachtbare – Teilkompetenzen herunterbrechen (Morphologie, Wortschatz, Syntax, Pragmatik usw.) gibt es andere Arten, die Sprachbeherrschung zu beschreiben, z. B. psycholinguistische Ansätze (vgl. Paradis, 2004; Kroll & de Groot, 2005).

1933 die Formel "native-like control of two languages", die impliziert, dass beide Sprachen quasi als Muttersprachen beherrscht werden müssen (wie auch immer eine muttersprachliche Beherrschung konzeptualisiert wird). In dieselbe Richtung geht Lebrun (1982: 129), wenn er die *polyglottes* als "les personnes [...] qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance" definiert. Gemäss einer solchen Definition kann Zweisprachigkeit nur dann erreicht werden, wenn sie im frühen Kindesalter erworben wird: Späteres Sprachenlernen schliesst Zweisprachigkeit somit im Prinzip aus. Auch wenn kaum jemand diese Definition derart strikt auslegt<sup>12</sup>, scheint sie doch in den Köpfen vieler Personen festzusitzen: Formeln wie "perfekte Zweisprachigkeit" oder die Unterscheidung zwischen "bilingue" (ideal zweisprachig) vs. "zweisprachig" (mit begrenzter Beherrschung der Sprachen) zeigen auf, dass viele sich nur ungern von einer maximalistischen Auslegung der Kriterien lösen (cf. Duchêne, 2000; Elmiger, 2000).

Abgesehen davon, dass eine perfekte Beherrschung (in allen Teilfertigkeiten) auch in einer einzelnen Sprache nicht erreicht werden kann (und in der Regel von L1-SprecherInnen auch nicht erwartet wird), lässt sich eine Definition, die auf einer maximalen Sprachbeherrschung beruht, nur schwer operationalisieren. Einen anderen Weg geht beispielsweise Macnamara (1967), wenn er als Kriterium für die Zweisprachigkeit Mindestkenntnisse in einer der vier Teilfertigkeiten nennt. Dadurch können auch solche Personen als zweisprachig bezeichnet werden, die beispielsweise nur mündlich kommunizieren können, ohne eine L2 schreiben oder lesen zu können.

Ob für den Beherrschungsgrad der beiden Sprachen minimale oder maximale Kriterien gewählt werden: In beiden Fällen ist die Beurteilung, ob die Kenntnisse in den beiden Sprachen ausreichend sind, sehr schwierig.

### *Gebrauch*

Sprache materialisiert sich dadurch, dass sie gebraucht wird und dass die vorhandenen Kenntnisse – wie umfassend sie auch immer sein mögen – produktiv eingesetzt werden. Es liegt deshalb nahe, Zweisprachigkeit mit dem (mehr oder weniger regelmässigen) Gebrauch zweier Sprachen zu verbinden, wie es bei Weinreich (1974: 1): "[t]he practice of alternately using two languages" oder Grosjean (1982: 1): "the regular use of two or more languages" der Fall ist. Das Studium des gesteuerten und vor allem auch ungesteuerten Spracherwerbs zeigt, dass der Sprachgebrauch (und allgemein die kommunikativen und pragmatischen Kompetenzen) in Zusammenhang mit der Sprachbeherrschung stehen, dass dieser Zusammenhang allerdings nicht

---

<sup>12</sup> Selbst Lebrun relativiert gleich daraufhin: "Sont aussi considérés comme polyglottes les individus qui, pour les avoir bien étudiées et longuement pratiquées, maîtrisent une ou plusieurs langues étrangères." (Lebrun, 1982: 129).

immer gleich fest und gleich verbindlich sein muss: Man denke an Menschen, die eine L2 sehr regelmässig, aber auf fossilisiertem Niveau sprechen oder an solche, die eine Sprache gelernt haben, sie jedoch kaum je produktiv anwenden.

Ebenso wie beim Kriterium Sprachbeherrschung liegt auch beim Sprachgebrauch die Schwierigkeit darin zu bestimmen, ab wann man von einem regelmässigen oder ausreichenden Gebrauch zweier Sprachen ausgehen kann. Genügt die Verwendung einer schulischen Fremdsprache im L2-Unterricht oder muss die Sprache auch im Alltag gebraucht werden – und wenn ja, wie intensiv? Nur in Ausnahmefällen sind wohl beide Sprachen in jeweils gleichen Kontexten präsent: In der Regel verteilen sie sich auf eine Reihe von Gebrauchskontexten, wobei für manche beide Sprachen zur Verfügung stehen und für andere die eine mehr als die andere. Ein vollkommen symmetrischer Gebrauch zweier Sprachen ist wohl ebenso selten wie eine völlig gleichwertige Beherrschung.

### *Fremdwahrnehmung*

Bei der Frage, ob eine Person als zweisprachig angesehen werden kann oder nicht, spielen Beherrschung und Gebrauch der Sprachen natürlich eine wichtige Rolle, doch sie können nicht alleinige Kriterien sein – ausser, die Betrachtung und Kategorisierung erfolge lediglich nach äusserlich feststellbaren Kriterien. Gehört, wer eine Sprache spricht, auch zu der jeweiligen Sprachgemeinschaft oder sind die Sprachkenntnisse lediglich ein Mittel, um mit den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft Kontakte aufzunehmen? Diese Frage zeitigt je nach Kontext unterschiedliche Auswirkungen: Wer etwa eine L2 durch Migration lernt und im betreffenden Sprachgebiet lebt, weiss, wie wichtig die Wahrnehmung von aussen ist. Ob jemand als zur Sprachgemeinschaft zugehörig angesehen wird, hängt zum einen von der Sprachbeherrschung und vom Sprachgebrauch ab – nicht immer genügen jedoch die beiden Kriterien, um von der *In-Group* als Mitglied akzeptiert zu werden.

### *Selbstwahrnehmung*

Da Sprache im Allgemeinen – und Zweisprachigkeit im Besonderen – in hohem Masse identitätsstiftend ist, scheint es angebracht, auch der Frage, welchen Stellenwert eine Sprache in einer persönlichen Sprachbiografie einnimmt, Beachtung zu schenken: Nimmt sich eine Person als fremdsprachig wahr oder als zu einer L2-Sprachgemeinschaft zugehörig? Nicht selten klaffen die Eigen- und die Fremdwahrnehmung auseinander. Besonders wenn es um die Frage der eigenen Zweisprachigkeit geht, scheinen manche Leute sehr kritisch zu sein (möglicherweise, weil sie sich selbst an maximalistischen Merkmalen orientieren): Wer von aussen als zweisprachig wahrgenommen wird, ist mit dieser Einschätzung nicht immer einverstanden.

## 2. Die Zweisprachigkeit in den Augen der Lehrpersonen

### *Die befragten Lehrerinnen und Lehrer*

Die Gesprächsdaten, die hier zur Illustration vorgestellt werden, wurden im Laufe unseres Projekts gesammelt und bearbeitet. Wir haben mit allen Lehrpersonen, die dabei am immersiven Unterricht beteiligt waren, ein Gespräch geführt, während dem verschiedene Themen besprochen wurden – unter anderem auch die Zweisprachigkeit.

Es handelt sich insgesamt um 15 Personen, 9 Lehrer und 6 Lehrerinnen, die am Gymnasium in Neuchâtel und in Porrentruy sehr unterschiedliche Fächer unterrichten: eine Fremdsprache (hier Deutsch) und/oder ein Sachfach (Geschichte, Philosophie, Physik, Biologie, Kunst oder Sport).

Sprachlich sind diese Lehrpersonen de facto deutsch- und/oder zweisprachig. Bis auf zwei Ausnahmen haben alle Lehrpersonen schon seit der Kindheit einen Bezug zur deutschen Sprache (Dialekt oder Hochdeutsch) gehabt. Die Hälfte haben als Muttersprache Deutsch (bzw. Dialekt) angegeben; sechs Lehrpersonen sind mit zwei Sprachen aufgewachsen (vorwiegend Deutsch/Französisch). Die meisten bezeichnen sich als (unter anderem) deutschsprachig.

In ihrem Alltag und auch in der Familie gebrauchen die meisten sowohl Deutsch als auch Französisch. Manche benutzen aber das Französische nur im beruflichen Umfeld und haben daher wenig Kontakt mit dieser Sprache, welche die L1 der meisten SchülerInnen ist. Zwei andere Lehrpersonen gebrauchen das Deutsche nur in einem beruflichen Kontext. Viele beherrschen auch noch andere Sprachen und die meisten sagen, dass sie sich allgemein für Sprachen interessieren.

Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer hat ihr Studium im deutschsprachigen Raum (v. a. in der Deutschschweiz) absolviert, meistens in Basel. Nur eine Lehrerin hat in der L1 Französisch studiert, was in Bezug auf den verfügbaren Fachwortschatz nicht ohne Auswirkung ist.

Die Mehrheit der Lehrpersonen unterrichtet seit längerer Zeit und verfügt somit über viel Erfahrung; für drei junge LehrerInnen handelt es sich um die allererste Berufserfahrung.

### *Zum Sprachgebrauch im Unterricht*

Wie aus den Beobachtungen hervorgeht, gestaltet sich der Sachfachunterricht in der L2 Deutsch weitgehend monolingual – insbesondere, was die Äusserungen der Lehrpersonen betrifft: Diese greifen nur gelegentlich auf die L1 zurück, z. B. bei Verstehensproblemen (durch Semantisierung der Terminologie) oder bei der Besprechung von Themen, die nicht direkt mit dem Sachfach zusammenhängen. Die SchülerInnen gebrauchen die L1 viel

häufiger, insbesondere in der Nebenkommunikation oder auch während Partner- oder Gruppenarbeiten.

Bei den meisten Lehrpersonen scheint der Rückgriff auf die L1 eher eine Verlegenheitslösung als eine aktiv gewählte Strategie zu sein. Sie kommt dann zum Zug, wenn andere Strategien (wie Paraphrasen, Synonyme, Rückfragen) nicht zu fruchten scheinen:

Also ich benütze – achtundneunzig Prozent der Zeit Deutsch und nur wenn ich etwas – also, wenn ich ein Konzept gebe oder nur ein kompliziertes Wort, dann sage ich nur zwischen Klammern, was das auf Französisch bedeutet. Also nur der Name. (LM3) (= männliche Lehrperson Nr. 3)

Dass die Rolle der L1 (hier die Schulsprache Französisch) im Sachfachunterricht prinzipiell zugunsten der L2 zurückzustehen hat und nicht auch als Neben-Unterrichtssprache zur Verfügung steht, scheint für alle Lehrpersonen eine Selbstverständlichkeit zu sein, die weder von der Schulleitung explizit eingefordert noch von den SchülerInnen in Frage gestellt wird.

Nicht einig sind sich allerdings die Lehrpersonen, welche Bedeutung die L1 für die Beherrschung des Sachfachs in einem weiteren Sinne haben soll: Gehört es zu den Aufgaben der Schule, dass sie den SchülerInnen ein Fach nicht nur in der L2 vermittelt, sondern es ihnen auch ermöglicht, in der L1 über die Inhalte zu verfügen? Hier gehen die Meinungen auseinander. Eine Mehrheit der LehrerInnen hält es offenbar nicht für besonders wichtig, dass die SchülerInnen den Stoff in zwei Sprachen erwerben. Ein Lehrer meint dazu:

(Es ist) wirklich ein Geschichtsunterricht IN deutscher Sprache und, es ist ja klar, am Ende des dritten Jahres da werden vielleicht die Schüler nicht so genau wissen, also wie man auf Französisch zum Beispiel Aufklärung übersetzt (...). Aber, so dumm sind sie schliesslich auch nicht und wenn sie, ich weiss nicht einen Text lesen, können sie vielleicht doch verstehen, dass der deutsche Bund la confédération germanique ist. Ich weiss es nicht, ich hoffe es auf jeden Fall. Aber nein, es werden nicht alle Begriffe ins Französisch übersetzt. (LM9)

Einigen Lehrpersonen scheint es allerdings trotzdem erforderlich, dass die Schüler zentrale Begriffe in beiden Sprachen kennen:

Wenn sie etwas lernen wie die D N S, dass sie dann wissen, wenn man im Französischen von der A D N spricht, das es dasselbe ist. – Ja ja, das schon. (LM8)

Ein einziger Lehrer findet es wichtig, dass die Klasse die Fachbegriffe in beiden Sprachen kennt; in seinen Ausführungen zeigt sich, dass er versucht, die beiden Sprachen zur sprachlich-fachlichen Perspektivierung zu verwenden:

Das find ich zentral, also Fachbegriffe bei mir sind natürlich immer Deutsch-Französisch. Ich hatte zum Beispiel das letzte Mal das in einer dritten Klasse, den Röh-putsch, Nationalsozialismus, und das heisst auf Französisch la nuit des longs couteaux. Das ist etwas

völlig anderes, und ich kann sogar diese Zweisprachigkeit dazu benutzen, um geschichtsdidaktisch-relevante Ziele zu erreichen, die Multiperspektivität zum Beispiel. (LM6)

### *Zweisprachigkeit in den Augen der Lehrpersonen*

Nicht nur in der Fachliteratur sind sehr verschiedene Definitionen der Zweisprachigkeit zu finden (sie ist keine "entité stable et bien définie, mais il [le bilinguisme] recouvre tout un domaine conceptuel allant d'une acception pragmatique minimale à une définition maximale – et souvent idéale", Elmiger 2000: 55), sondern es gibt auch im Alltagsdiskurs viele verschiedene Ansichten, wenn es um den Begriff Zweisprachigkeit geht. In unserem Fall handelt es sich um Personen, die in ihrem beruflichen Umfeld einen intensiven Umgang mit der Sprache haben. Einigen fällt es trotzdem schwer, eine einfache Definition zu geben:

Es ist ein komplexes Thema, das beantworte ich sicher nicht in fünf Minuten, nicht? ((lacht)) (LW1) (= weibliche Lehrperson Nr. 1)  
Ist noch eine schwierige Frage. (LW2)

### *Maximale vs. minimale Definitionen*

In den Äusserungen der Lehrpersonen finden sich Unterscheidungen, die auch in der Fachliteratur diskutiert werden: Während manche eine maximalistische Definition vorschlagen, tendieren andere zu einer minimalen Auslegung. Die meisten halten ihre eigene Definition für die richtige, neben der es offenbar keinen Platz für andere Sichtweisen gibt.

Sehr restriktive Äusserungen finden sich in den folgenden Beispielen:

Zweisprachigkeit kann man nicht lernen [...] es sei denn man lebe dreissig Jahre lang in einem fremden Land und spricht nur noch diese Sprache. (LW3)  
Zweisprachigkeit also ich denke, meine Tochter, die ist zweisprachig, die hat das wirklich von Kind auf – Also das kann man nur, wenn man in beiden Sprachen aufwächst. – Ich glaube, das brauchts, ja. (LM1)

Eher eine minimale Charakterisierung findet sich bei anderen Lehrpersonen:

Also ich denke, der Ansatz ist, dass alle Leute, die irgendwie mehr als eine Sprache sprechen, im Prinzip zweisprachig sind. (LW1)  
Man ist schnell zweisprachig, schon dann, wenn man eben mit zwei Sprachen umgeht, nicht, [im Alltag]. (LM2)

Mehrere Personen heben jedoch hervor, dass der Begriff Zweisprachigkeit nicht eindeutig definiert werden kann: So lässt sich etwa die Frage, ob jemand zweisprachig ist, kaum eindeutig bejahen oder verneinen, weil es sich um eher graduelle Unterschiede handelt:

[Die] Frage ist einfach: in welchem Grad, nicht? (LW1)  
Ich glaube, es gibt – man kann ja sagen, von gewissen Graden [...] sprechen, nicht. Es ist das gleiche wie mit dem Begriff der Freiheit und Frisch sagte mal davon, es gibt ja nur, es gibt keine

Freiheit, es gibt nur verschiedene Grade der Unfreiheit [...]. Etwas Ähnliches könnte man hier sagen, nicht, also es gibt verschiedene Grade der Zweisprachigkeit. (LM2)

Allerdings legt das zweite Beispiel nahe, dass die Lehrperson auf einen graduellen, persönlichen Bilingualismus verweist, ohne auf die Idee einer "wirkliche[n], absolute[n]" Zweisprachigkeit zu verzichten.

Die befragten Lehrpersonen sprechen in den Interviews von sehr verschiedenen Graden der Zweisprachigkeit, die auf ganz unterschiedlichen Kriterien beruhen: von *sans forcément tout comprendre, nicht unbedingt perfektes Beherrschen, sich wohl fühlen, gut oder fließend sprechen*, bis *sich aus jeder Situation retten können*; ferner von: in dieser Sprache *träumen* oder *zählen können*. Diese Merkmale verweisen auf verschiedene Bereiche, die sich auf die oben genannten Kriterien beziehen lassen (Kenntnis, Gebrauch, Fremd- und Eigenwahrnehmung). Nicht immer ist es jedoch möglich, die Kriterien klar zu trennen, weil sie oft voneinander abhängen.

### *Sprachbeherrschung*

Das Kennen und das Beherrschen der Sprache ist ein wichtiges Kriterium für die Beschreibung der Zweisprachigkeit. Manche halten dabei Basiskenntnisse für ausreichend; für andere ist es entscheidend, dass die Sprachen möglichst gut beherrscht werden, um als zweisprachig (oder *bilingue*) betrachtet zu werden.

Also für mich das wäre, zwei Sprachen perfekt reden und sprechen und auch schreiben. Und eigentlich das Ziel wäre, dass man sich in einer Sprache ausdrücken kann, ohne vorher zu denken, was soll man sagen oder wie kann ich das übersetzen aus meiner Muttersprache. Und in diesem Sinn also ich denke, das ist sehr schwierig, so zweisprachig zu sein. (LM3)

Also, für mich, wenn man eine Sprache fließend beherrscht, das heisst, dass man nicht stottert und dass man nicht – ja plötzlich nachdenken muss, wie heisst das Wort schon wieder. (LW4)

In diesen Zitaten zeigt sich, dass die Charakterisierung der Zweisprachigkeit in Bezug auf die Sprachbeherrschung graduell ist und dass es kein bestimmtes Niveau gibt, das die Zweisprachigen klar von den Nichtzweisprachigen trennt. Einige Interviewte geben sehr restriktive Definitionen, andere weniger strenge. Das Beherrschen der Sprache wird von einigen durch vermeintlich besonders emblematische Fertigkeiten verdeutlicht: z. B. "beim Sprechen nicht stottern", "(beim Sprechen) nicht nachdenken müssen" oder "nicht systematisch im Kopf übersetzen".

In mehreren Beispielen sind die Kriterien Sprachenkenntnis und Gebrauch miteinander verknüpft und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, zum Beispiel wenn eine Lehrperson sagt, dass sie sich sprachlich ausdrücken kann, ohne vorher zu überlegen oder ohne alles vorgängig im Kopf zu übersetzen.

## *Gebrauch*

Ebenso wie die Kenntnis einer Sprache kann auch deren Gebrauch sehr unterschiedlich aufgefasst werden. Für einige Befragte muss man in möglichst allen Kontexten (ja sogar im Traum) mit zwei Sprachen umgehen können, um zweisprachig zu sein; für andere reicht es, wenn man einer Diskussion folgen kann:

Hohe Anforderungen: Und dass man sich dann irgendwie aus jeder Situation retten kann, sowohl mündlich wie auch schriftlich. (LM4)

Ja, und dass man auch in dieser Sprache träumt, zum Beispiel. Es ist mir vielleicht öfters mal passiert, dass ich auf Deutsch zähle oder dass ich auf Deutsch träume. (LW4)

Eine Diskussion verstehen: *Moi je pense que le vrai bilinguisme, c'est être capable, même en étant de langue maternelle française, de pouvoir suivre une discussion en allemand, de pouvoir y participer, sans forcément tout comprendre, [...] si je suis avec un Allemand, parler en allemand, et puis réfléchir en allemand, puis si je parle français avec un francophone, c'est penser en français et parler en français.* (LM5)

Selbstvertrauen: Wenn man bereit ist, sich in dieser Sprache zu bewegen, nicht, und nicht diese Idee mit dem Übersetzen oder so. Wenn man [...] das Selbstvertrauen hat, sich in dieser Sprache zu bewegen, auch wenn man nicht alles versteht, da würd ich sagen, da beginnt ein bisschen diese Zweisprachigkeit. (LW1)

Das letzte Beispiel illustriert die Beziehung zwischen Gebrauch und Eigenwahrnehmung: Mit steigendem Gebrauch verbessert sich auch das Selbstwertgefühl – und umgekehrt.

## *Selbstwahrnehmung oder: Wie definieren die Lehrer ihre eigene Zweisprachigkeit?*

Ein weiteres Kriterium zur Charakterisierung der Zweisprachigkeit ist die Selbstwahrnehmung, das heisst die Frage, ob eine Person sich selbst als zweisprachig definiert oder nicht. Da wir die Lehrpersonen in den Gesprächen auch gefragt haben, ob sie sich als zweisprachig erachten, geht es in den folgenden Beispielen weniger um eigentliche Definitionen als um die Frage, ob eine (explizite oder implizite) Definition auf die eigene Person zutrifft oder nicht. Oft geht es bei den Antworten unter anderem um Gefühle und subjektive Eindrücke:

Ja, dass man sich wohl fühlt. [...] Ich denke, Fehler machen wir alle. (LW5)

Die Lehrpersonen versuchen also, ihre eigene Zugehörigkeit zur Gruppe der Zweisprachigen anhand von Merkmalen zu evaluieren, die individuell verschieden sein können. Sie erwähnen meistens die Kriterien, die sie bei der Beschreibung der Zweisprachigkeit schon genannt haben. Die Merkmale werden in den meisten Fällen nicht definatorisch gebraucht, sondern sie dienen im Kontext des Gesprächs dazu, eine Zugehörigkeit zu markieren: Bin ich zweisprachig oder nicht? Die Antwort auf diese Frage lautet oft "ja" oder "nein" und ist wenig nuanciert.

De facto sind alle in irgendeiner Form zweisprachig, da sie in einer französischsprachigen Umwelt auf Deutsch unterrichten. Sie bezeichnen sich aber nicht immer so. Eine Lehrperson bezeichnet sich als "bilingue":

Ja, also ich bin Muttersprache Deutsch, ich bin in der Nordwestschweiz aufgewachsen, ich habe einen französischsprachigen Hintergrund, also ich würde mich von daher als bilingue bezeichnen. (LM6)

Eine andere stellt sich als "mehr oder weniger zweisprachig" dar:

Also ich bin deutscher Muttersprache, habe bis zu meinem zwanzigsten Jahr in der Deutschschweiz [...] gelebt, dort die Matura absolviert, habe dann hier die Studien begonnen in Neuchâtel und auch hier absolviert. Und bin im Prinzip nun hier geblieben, das heisst mehr oder weniger zweisprachig geworden. (LM2)

Andere Lehrpersonen lehnen für sich die Bezeichnung zweisprachig ab:

Ich rede, ich lebe in zwei Sprachen ((lacht)). Aber ich bin wirklich noch nicht richtig angekommen; ebenso: Ich träume nicht auf Französisch, ich träume deutsch. (LM1)

Ja nach meinem Kriterium bin ich nicht ein – zweisprachig. [...] Also für mich das wäre, zwei Sprachen perfekt reden und sprechen und auch schreiben. (LM3)

Die Hälfte der Lehrpersonen bezeichnet sich als zweisprachig Französisch-Deutsch, ausser einer Lehrerin, die Deutsch und Spanisch erwähnt (und somit eher als dreisprachig gelten kann). Alle erklären, dass sie sich in beiden Sprachen (fast) gleich wohl fühlen. Oft betonen sie aber, dass sie ihre Erstsprache trotzdem besser beherrschen. Auf die Frage, ob er sich in beiden Sprachen zu Hause fühle, antwortet ein Lehrer:

Eigentlich schon ja, eigentlich schon. Gut, im Französischen eigentlich noch, noch mehr als im Deutschen oder noch besser als im Deutschen. (LM4).

Oft jedoch zögern die befragten Lehrpersonen, sich als bilingue/zweisprachig oder als nicht zweisprachig zu bezeichnen, indem sie auf die Nennung eines expliziten Begriffs verzichten. Obwohl sie sich meistens auf persönliche Eindrücke beziehen, finden sich in ihren Aussagen oft auch die Merkmale Gebrauch und Sprachkenntnis, ohne dass diese explizit als Kriterien genannt werden:

Also manchmal ja – manchmal ja, wenn es [passt] [...], aber eigentlich beherrsche ich doch Französisch besser, insofern dass ich meinen ganzen Schulgang hier – die ganzen Schuljahre hier absolviert habe. (LW3)

In diesem Beispiel geht es um ein Ungleichgewicht zwischen Gebrauch und Kenntnis in den beiden Sprachen. Oft gibt es also eine Spannung zwischen beiden Kriterien, je nachdem, ob sie sich auf eine maximale oder auf eine minimale Auslegung beziehen. So geben etwa zwei Lehrpersonen keine eindeutige Antwort auf die Frage nach ihrer eigenen Zweisprachigkeit. Einerseits bezeichnen sie sich als zweisprachig (bezüglich Gebrauch) und andererseits nicht (was die Sprachbeherrschung betrifft). Ein anderer meint, er

sei im Alltag zwar zweisprachig, doch dies gelte nicht, wenn es beispielsweise ums Schreiben gehe:

Und bin im Prinzip nun hier geblieben, das heisst mehr oder weniger zweisprachig geworden. [...] Weil ich weiss schon, viele sagen natürlich auch, man ist schnell zweisprachig, schon dann wenn man eben mit zwei Sprachen umgeht [...] Das wäre bei mir schon der Fall. Nein, ich würde vielleicht etwas höhere Ansprüche stellen also ich merke das beim Schreiben. [...] Das heisst ich schreibe auf Deutsch und Französisch. Viel lieber auf Deutsch [...] ich behaupte, dass der sprachliche Ausdruck variiert, vielleicht eleganter ist als auf Französisch. Aber ich kann im Prinzip beides, nicht, aber ich tue es lieber auf Deutsch. (LM2)

Auch sonst werden Einschränkungen genannt, die den Grad der Zweisprachigkeit beeinflussen (und sie in den Augen der Betroffenen beeinträchtigen) können. Als Beispiel sei hier der Gebrauchskontext genannt: Eine Lehrerin spricht etwa von verschiedenen Lebensbereichen, in denen sie ihre verfügbaren Sprachen unterschiedlich gut einsetzen kann: In manchen Kontexten fühlt sie sich in der Fremdsprache Englisch gar kompetenter als in ihrer Erstsprache Deutsch:

Ich sehe jetzt auch mein Englisch, mein Deutsch oder mein Französisch: ja, für gewisse Bereiche bin ich im Englisch kompetenter als im Deutsch, ja in meinem Studienfach natürlich, weil ich das alles auf englisch gemacht habe, und in anderen Bereichen bin ich kompetenter auf Deutsch, nicht? Ja, ich denke, es ist eine komplexe Frage. (LW1)

### *Fremdwahrnehmung*

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen kommt das Kriterium der Wahrnehmung von aussen nur indirekt zum Ausdruck: Sie erwähnen weder, ob sie selbst von anderen Personen als zweisprachig wahrgenommen werden, noch, in Bezug auf welche Kriterien sie andere Personen als bilingual definieren. Dennoch ist die Frage der Fremdwahrnehmung in unseren Daten omnipräsent, denn in einem zweisprachigen Unterricht sind nicht nur die Lehrpersonen in der Regel in beiden Schulsprachen kompetent, sondern auch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler werden in der Zielsprache als zunehmend autonom wahrgenommen und behandelt.

Die befragten Lehrpersonen haben sich nur vereinzelt über die Sprachkenntnisse ihrer SchülerInnen und den Sprachstand, der mit einem bilingualen Ausbildungsgang erreicht werden kann, geäussert. Die folgende Bemerkung ist in diesem Sinne eine Ausnahme, die jedoch zeigt, wie ein Sachfachlehrer das zweisprachige Potenzial seiner SchülerInnen einschätzt. Er differenziert dabei zwischen Teilkompetenzen und äussert sich zur mündlichen Kommunikation:

Das heisst, für mich, sagen wir mal vierzig Prozent der Absolventen einer mittleren Klasse erreichen das, was man eine zweisprachige Kommunikationsfähigkeit nennen würde. Das heisst, dass man mit diesen Leuten über mehr oder weniger alles auf mehr oder weniger fliessende Art sprechen kann, das kann man sicher mit einer, fast einer Hälfte erreichen. (LM2)

Ob seine Meinung derjenigen der anderen Sachfachlehrpersonen entspricht, kann mit Hilfe unserer Daten jedoch nicht beurteilt werden.

### 3. Äusserungen der Schülerinnen und Schüler zum Begriff Mehrsprachigkeit

Im Folgenden sollen nach den Daten der Gespräche mit den Lehrpersonen auch die Meinungen der SchülerInnen festgehalten werden, wie sie mittels eines Fragebogens erhoben worden sind (zu Beginn des Maturitäts-Ausbildungsgangs). Die beiden Arten von Daten sind allerdings nur bedingt vergleichbar: Einerseits haben sich die SchülerInnen nur schriftlich (und meist eher kurz) geäußert, und andererseits wurden sie nicht gebeten, den Begriff Zweisprachigkeit zu definieren (und von sich selbst zu sagen, ob sie sich als zweisprachig erachten), sondern sie wurden gebeten, den folgenden Satz zu vervollständigen:

Le plurilinguisme pour moi c'est... (Für mich bedeutet Mehrsprachigkeit...)

Dennoch liefern sie – auch bedingt durch die offene Fragestellung – wichtige Hinweise auf die Frage, welche Kriterien, Erfahrungen und Erwartungen die SchülerInnen mit dem Begriff Mehrsprachigkeit verbinden.

Ausgewertet wurden die insgesamt 73 Antworten aus den BIL- und REG-Klassen<sup>13</sup> in den beiden Schulen. Wurden in einer Antwort mehrere Elemente genannt, dann wurden sämtliche genannten Aspekte berücksichtigt und wie Mehrfachantworten analysiert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Antworten vorwiegend beschreibend und/oder evaluierend (d. h. in den meisten Fällen positiv beurteilend) sind. Nur in wenigen Einzelfällen zeugen die Urteile einzelner Schülerinnen und Schüler von einer negativen Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit (vgl. weiter unten).

Die Antworten der SchülerInnen lassen sich zu den folgenden Kategorien zusammenfassen:

Mehrsprachigkeit als <b>Nutzen</b> (im Allgemeinen, für die eigene Zukunft)	37
Mehrsprachigkeit als <b>Kommunikation</b> und <b>Kontakt mit anderen Kulturen</b>	33
Mehrsprachigkeit als <b>Freiheit</b> und <b>Horizontenerweiterung</b>	25
Mehrsprachigkeit als <b>Gebrauch/Kenntnis mehrerer Sprachen</b>	15

<sup>13</sup> Neben den Klassen mit bilingualem Unterricht (BIL) wurden auch Parallelklassen mit regulärem einsprachigem Unterricht (REG) befragt.

Im Folgenden sollen diese vier Kategorien kurz erläutert und anhand einiger Schüleräusserungen erläutert werden.

### *Mehrsprachigkeit als Nutzen (im Allgemeinen, für die eigene Zukunft)*

In den meisten Äusserungen der SchülerInnen wird die Mehrsprachigkeit mit einem Nutzen verbunden, der aus ihr hervowächst: Sie ist kein reiner Selbstzweck, sondern sie wird als nützlich, wichtig, praktisch oder notwendig dargestellt. In 21 von 37 Aussagen erscheint dieser Nutzen als etwas allgemein Erstrebenswertes, unabhängig von den persönlichen Zielen und Plänen der befragten SchülerInnen, wie es die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen:

C'est quelque chose de très utile et pratique. (SM) (= Schüler)<sup>14</sup>  
C'est un avantage dans la vie de tous les jours. (SM)

In den übrigen sechzehn wird die Mehrsprachigkeit in Bezug zu einem konkreten Nutzen gestellt, z. B. zur Bedeutung, die sie für die eigene Gegenwart oder Zukunft hat. Am häufigsten genannt wird dabei die Berufswelt:

C'est assez important, car on peut avoir plus de contacts dans la société, et parce que pour le métier il est impératif de savoir au minimum deux langues. Car sinon cela devient difficile de trouver un travail. (SW) (= Schülerin)  
C'est savoir parler plusieurs langues, car j'en ai besoin pour faire mes études de vétérinaire à Berne ou Zurich. (SM)

### *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für Kommunikation und Kontakt mit anderen Kulturen*

In knapp der Hälfte der Antworten wird die Mehrsprachigkeit mit den Kontaktmöglichkeiten verbunden, die sich durch die Sprachkenntnisse ergeben. Die Sprachen werden dabei als Mittel zur Kommunikation und zum Kontakt mit anderen Kulturen verstanden:

C'est un moyen de communiquer avec des gens du monde entier. Un moyen de découvrir de nouvelles cultures. (SM)  
C'est un avantage. Parler plusieurs langues [offre] beaucoup d'avantages: voyages, radio, TV, Internet, rencontres, ... (SM)

### *Mehrsprachigkeit als Freiheit und Horizonterweiterung*

Für ein Drittel der Befragten ist Mehrsprachigkeit eine Möglichkeit, den Horizont und die persönliche Freiheit zu erweitern. Dabei werden die Sprachen und die Sprachkenntnisse unabhängig von ihrem konkreten Nutzen

---

<sup>14</sup> Im Gegensatz zu den Lehrpersonen haben wir im vorliegenden Artikel die SchülerInnen (welche mehrheitlich Einzelantworten gegeben haben) nicht nummeriert.

für das eigene Leben oder die Zukunft beurteilt, sondern als ein Bildungsinhalt per se. Selbst wenn in den beiden folgenden Beispielen auch von Sprachkontakten die Rede ist, so stehen doch die Öffnung und die Freiheit im Vordergrund:

C'est plus de liberté, avec les langues on peut voyager, découvrir d'autres cultures! C'est de l'ouverture d'esprit. (SW)

In anderen Äusserungen ist von persönlicher Bereicherung oder von einer anderen Sicht auf die Welt die Rede:

C'est une chance de communiquer avec des autres cultures et un grand enrichissement pour l'esprit. (SW)

C'est avoir différents points de vue du monde et de ses cultures diverses. Les langues sont les outils indispensables pour y parvenir et voyager. (SM)

Oder, wie im folgenden Beispiel, von einem Privileg, das die Freude an der Sprache nicht ausschliesst:

C'est un privilège et un plaisir. (SM)

### *Mehrsprachigkeit als Gebrauch/Kenntnis mehrerer Sprachen*

Schliesslich wird Mehrsprachigkeit auch im engeren Sinne definiert, und zwar als die Kenntnis oder der Gebrauch mehrerer Sprachen (manchmal wird auf beides Bezug genommen):

Une personne qui maîtrise plusieurs langues. (SM)

C'est tout simplement une personne qui parle plusieurs langues, donc qui pourra dialoguer avec plus de personnes. (SM)

Nur vereinzelt wird der Grad der Beherrschung thematisiert, wie in den beiden folgenden Beispielen: Im ersten geht es um eine "perfekte" Sprachverwendung, die quasi unbewusst funktioniert, während im zweiten eher von einer minimalen Kompetenz die Rede ist:

C'est pouvoir parler plusieurs langues et [...] les comprendre à la perfection sans devoir réfléchir. (SM)

C'est parler plusieurs langues juste pour se faire comprendre et comprendre en gros les conversations [en] langues étrangères. [...] (SW)

### *Weitere Aspekte*

Andere Aspekte werden ebenfalls genannt, doch es handelt sich um Einzelfälle. Eine Schülerin meint etwa, Mehrsprachigkeit stärkt das Gehirn:

[...] En plus ça renforce le cerveau. (SW)

Zwei weitere Schüler gehen auf die Nähe zur Sprachgrenze ein (sowohl Neuenburg als auch Pruntrut befinden sich nicht allzu weit vom deutschen Sprachgebiet entfernt):

Un langage important pour la suite, d'autant plus si nous ne sommes pas loin de cantons germanophones. (SM)

C'est important pour la communication, surtout qu'en Suisse l'allemand domine le français. (SM)

Aus den meisten Äusserungen der SchülerInnen geht hervor, dass sie die Mehrsprachigkeit neutral oder (wie in den meisten Fällen) als etwas grundsätzlich Positives betrachten. Dabei ist zu beachten, dass dies nicht nur in den zweisprachigen Klassen der Fall ist, sondern auch in den regulären Klassen, die einen herkömmlichen Sprachunterricht und einen einsprachigen Sachfachunterricht besuchen.

Nur in wenigen Beispielen werden eher negative Aspekte im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit angesprochen, so z. B. der Aufwand, der damit verbunden ist. Ein Schüler kommentiert nicht ohne Humor:

C'est utile mais c'est aussi une bonne manière de rester à l'école jusqu'à 25 ans... (SM)

Ein anderer meint: "C'est pratique, mais pas nécessaire" und eine Schülerin befürchtet negative Auswirkungen auf ihre Erstsprache. Ihre Einstellung ist allerdings ambivalent, da sie ungeachtet dieser Befürchtung wünscht, mehrere Sprachen zu beherrschen.

Un avantage énorme mais peut également causer des problèmes pour la langue maternelle en mélangeant les langues. Ceci dit, je rêve de maîtriser plusieurs langues, c'est tellement pratique pour toutes [les] communications. (SW)

#### 4. Fazit

Wenn zweisprachige Programme – wie im vorliegenden Fall – mit einer L2 durchgeführt werden, die ausserhalb des Schulzimmers keine allgemeine Gebrauchssprache ist, dann geschieht dies gewissermassen in Form einer Inszenierung, bei der sich während der immersiv unterrichteten Sachfächer im Prinzip alle Beteiligten darum bemühen, die Immersionssprache zu sprechen, obwohl sie in der L1 normalerweise ebenso kompetent oder (wie im Falle der SchülerInnen) viel kompetenter wären. Das ganze Programm stellt dadurch eine Art von lokaler Zweisprachigkeit her, bei der die Verwendung der beiden Sprachen gemäss dem Kriterium Sachfach organisiert wird. Die Verwendung von authentischen Materialien in der Zielsprache trägt natürlich dazu bei, die Künstlichkeit des Unterrichtssettings abzumildern. Mindestens ebenso wichtig ist allerdings auch, dass die SchülerInnen und die unterrichtenden Lehrpersonen die jeweilige Sprache auch gut genug verwenden können, um das authentische Material erfolversprechend einzusetzen.

Dabei wird allerdings ein gewisser Widerspruch offenbar. Einerseits handelt es sich bei den SchülerInnen zum Grossteil um Personen, deren Sprachkenntnisse noch im Aufbau begriffen sind: Zu Beginn des Programms sind sie noch relativ gering (ungefähr beim Niveau B1), und ausserhalb des immersiven Unterrichts ist der Kontakt mit der Immersionssprache oft bescheiden. Andererseits wird schon von Anfang des zweisprachigen Programms an so getan, als wären die SchülerInnen in der Lage, einem – wenn auch methodisch-didaktisch entsprechend aufbereiteten – einsprachig in der L2 dargebotenen Unterricht zu folgen.

Natürlich ist zweisprachiger Unterricht nicht einfach ein doppelter einsprachiger Unterricht für Studierende, deren zweisprachiges Repertoire sich noch im Aufbau befindet. Vor allem in der didaktischen Fachliteratur (vgl. die Stichworte *integrierte Sprachendidaktik*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Immersionsdidaktik*), aber teilweise auch in unseren Beobachtungen, wird der bilinguale oder immersive Unterricht als Möglichkeit erkannt, die jeweiligen Sprachen und Potenziale nicht separat zu halten, sondern nutzbringend miteinander – d. h. *zweisprachig* – einzusetzen. In den von uns beobachteten Lektionen sprechen die Lehrpersonen indes fast durchgängig deutsch und greifen nur gezielt auf die L1 zurück (so etwa für Wortübersetzungen oder wenn es um Schulinternes geht, das sich nicht auf den Sachfachunterricht bezieht). Natürlich sind sie sich durchaus bewusst, dass das Repertoire der SchülerInnen zu Beginn noch sehr unausgewogen ist und dass sie neben der eigentlichen Sachfacharbeit auch sprachliche Hilfestellungen leisten müssen (was sie auf verschiedene Art und Weise auch tun). Dennoch ist der Habitus einsprachig und die SchülerInnen werden wie kompetente L2-Sprechende behandelt. Ob – bzw. ab wann – diese sich selber als L2-SprecherInnen – und so mindestens als funktional zweisprachig – betrachten, ist eine andere Frage, auf die wir mit unseren Daten leider nicht eingehen können.

Zu beachten ist jedoch, dass der zweisprachige Unterricht nur dann wirklich gelingen kann, wenn sich die daran beteiligten SchülerInnen von der Wahrnehmung des Settings als *Unterricht für Fremdsprachige* lösen und die Rolle der kompetenten L2-Sprechenden übernehmen. Es ist klar, dass die persönliche Eigen- und Fremdwahrnehmung sich mit der Zeit entwickelt und dass sich viele SchülerInnen wohl erst recht spät als zweisprachig wahrnehmen – gemäss welchen Kriterien auch immer.

Dennoch ist der Versuch, die Lernenden schon sehr früh und möglichst konsequent als eigenständige mehrsprachige Individuen – mit je eigener mehrsprachiger Kompetenz – wahrzunehmen, sicher lobenswert. Es wäre gewiss begrüssenswert, wenn dies auch im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht vermehrt versucht würde – und wenn dieser Versuch von allen Beteiligten beherzt mitgetragen würde.

## BIBLIOGRAFIE

- Antos, G. (1996): *Laienlinguistik: Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings.* Tübingen (Niemeyer).
- Baker, C. (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.* Clevedon *et al.* (Multilingual Matters).
- Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (ed.) (2004): *The handbook of bilingualism.* Malden *et al.* (Blackwell).
- Bloomfield, L. (1933): *Language.* New York (Holt).
- Brohy, C. (2005): Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue: attitudes et représentations. In: A. Gohard-Radenkovic (éd.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext.* (Langues, sociétés, cultures et apprentissages, 11), 141-157.
- De Pietro, J.-F. (1997): Fabriquer des documents authentiques. In: *Babylonia*, 1/1997, 19-27.
- Duchêne, A. (2000): Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 32, 91-113.
- Elmiger, D. (2000): Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 32, 55-76.
- Elmiger, D. & Brohy, C. (2007): *Evaluation de la Maturité professionnelle commerciale bilingue français-anglais du Lycée Jean-Piaget à Neuchâtel. Rapport intermédiaire.* Neuchâtel (IRD).
- Elmiger, D. (2008): *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation. (Mit einer Einführung von Anton Näf).* Bern (Staatssekretariat für Bildung und Forschung, SBF).  
[http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue\\_matur\\_de.pdf](http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_de.pdf)  
 (besucht am 18. September 2010)
- Elmiger, D., Näf, A., Reynaud Oudot, N. & Steffen, G. (2010): *Immersionunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz.* Bern (h.e.p.-Verlag).
- Gohard-Radenkovic, A. (2005): Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue: attitudes et représentations. In: A. Gohard-Radenkovic (éd.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext.* (Langues, sociétés, cultures et apprentissages, 11), 141-157.
- Grosjean, F. (1982): *Life with two languages: an introduction to bilingualism.* Cambridge / London (Harvard University press).
- Kroll, J. F. & de Groot, A. M. B. (2005): *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches.* Oxford *et al.* (Oxford University Press).
- Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. In: *Linguistique*, 18, 129-144.
- Mackey, W. F. (1976): *Bilinguisme et contact des langues.* Paris (Klincksieck).
- Macnamara, J. (1967): The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. In: *Journal of Social Issues*, 23:2, 58-77.
- Marsh, D. (2001): CLIL/EMILE. The European Dimension. *Actions, Trends and Foresight Potential.* Jyväskylä (UniCOM).
- Moreau, M.-L. (éd.) (1997): *Sociolinguistique: les concepts de base.* Sprimont (Mardaga).
- Paradis, M. (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism.* Amsterdam *et al.* (John Benjamins).
- Py, B. (2000): Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique* (Tranel), 32, 5-20.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford (Blackwell).
- Weinreich, U. (1974): *Languages in contact. Findings and problems* (8<sup>th</sup> printing). The Hague / Paris (Mouton).

Weller, F.-R. (1993): Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts. In: Die Neueren Sprachen, 92: 1-2, 8-22.

## Anhang

### Abkürzungen

LM1, LM2 usw.	Lehrer
LW2, LW2 usw.	Lehrerin
SM	Schüler
SW	Schülerin