



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Evaluation der Einführung eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch / Französisch an den Kantonsschulen Freudenberg und Zürich Nord

Schlussbericht

Dr. Claudine Brohy
Prof. Jean-Luc Gurtner

Universität
Freiburg / Fribourg

30. September 2014

Zu Handen des Mittelschul- und Berufsbildungsamts
Bildungsdirektion Kanton Zürich

Département des Sciences de l'éducation
Rue P.-A. de Faucigny 2
1700 Fribourg / Freiburg

Wir danken den Schulverantwortlichen, Schulleitungen, Austauschverantwortlichen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA) für die Mühe und die Zeit, die sie sich genommen haben, die Fragebögen und unsere Fragen zu beantworten. Ein besonderer Dank für ihre wertvolle Mitarbeit geht an:

Colliard Jennifer
Duc Héloïse
Fumagalli Daniele
Genoud Philippe A.
Givel Reto
Gyger Beat
Lenggenhager Yann
Löfgren-Bolliger Christiane
Oberholzer Bea
Pizzolotto Giuseppe
Pythoud Salomé
Sarrasin Lorène
Schatzmann Niklaus
Schaufelberger Philipp
Tschumi Laurent
Wider Martina

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	5
1.1 Sprachenlernen und bilingualer Unterricht.....	5
1.2 Gymnasiale Maturität und zweisprachige Ausbildungsgänge	5
1.2.1 Sprachpolitische und bildungsrechtliche Grundlagen.....	6
1.2.2 Forschung und Evaluationen	6
1.3 Beschreibung des gewählten zweisprachigen Modells	7
2. Auftrag.....	8
3. Fragestellungen	8
4. Untersuchungsanlage	9
4.1 Methoden und Datengewinnung	9
4.2 Schwierigkeiten	10
5. Ergebnisse der Evaluation	10
5.1 Allgemein	10
5.2 Schulbesuch in der Romandie.....	11
5.3 Gastfamilien	19
5.4 Kurssystem.....	21
5.5 Unterrichtsgefäße ‚Culture Générale‘ und ‚Konversationskurs‘	22
5.6 Methodisch-didaktischer Weiterbildungskurs	22
5.7 Profil der ImmersionsschülerInnen	23
6. Bewertung	29
7. Empfehlungen für die Weiterentwicklung	31
8. Bibliographie.....	33
9. Internetseiten.....	35
10. Zusammenfassung	36

1. Einleitung

1.1 Sprachenlernen und bilingualer Unterricht

Die Diskussion um Sprachenlernen und -lehren hat in der Schweiz als mehrsprachiges und international vernetztes Land früher eingesetzt als anderswo. Der Sprachenunterricht an den verschiedenen Schulstufen ist deswegen ein bildungspolitisches Dauerthema und betrifft die Wahl, die Folge und die Anzahl der unterrichteten Fremdsprachen in der Primarschule, die Lernziele, die Didaktik, die Ausbildung der Lehrpersonen, etc. Er wird von Bildungsverantwortlichen, Politikerinnen und Politikern, Forschenden, Eltern, Lernenden und in der breiten Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Der Kanton Zürich als bevölkerungsreichster Kanton der Schweiz mit deren wirtschaftlichen Hauptstadt spielt in der Fremdsprachendebatte eine wichtige Rolle. Er hat z.B. als erster Kanton das Primat der Landessprache als erste Fremdsprache in Frage gestellt. Mit dem Schulprojekt 21 wurde aber im Kanton Zürich auch mit zweisprachigen Unterrichtsformen Deutsch/Englisch am Anfang der Primarschule experimentiert (Volksschule Zürich, 1998). Bilingualer Unterricht, ein Mittel zur Optimierung des Sprachenlernens in der Schule durch Unterricht oder Unterrichtssequenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache mit gleichzeitigem Erreichen von Zielen in Sachfächern, wird gegenwärtig in vielen Schulen im In- und Ausland eingesetzt, vom Kindergarten bis hin zur Tertiärstufe, so auch auf der Sekundarstufe II.¹ Sprachenlernen in der Schule kann mit dem Lernen der Fremdsprache im Zielsprachengebiet ergänzt werden. Sprachaufenthalte, Austausch, Praktika und temporäres Arbeiten in einer andern Sprachregion sind in der Schweiz gut dokumentiert (z.B. Gyr, 1989) und galten lange als wichtiger Bestandteil des nationalen Zusammenhalts. Diese Art von Immersion gilt nicht nur als Möglichkeit zum effizienten Sprachenlernen, sondern auch als Kulturbegegnung und Übergangs- und Ablösungsritual. Im Fall von zweisprachigem Unterricht am Gymnasium sind Aufenthalte im Zielsprachengebiet oft fester Teil des Lehrplans bilingualer Lehrgänge.

1.2 Gymnasiale Maturität und zweisprachige Ausbildungsgänge

Die gymnasiale Maturitätsquote beträgt in der Schweiz ungefähr 20% (BFS, 2011:39), wobei es zwischen den Kantonen und dem Urbanitätsgrad erhebliche Unterschiede gibt; auch ist die Quote in den Westschweizer Kantonen und im Tessin bedeutend höher (Brohy/Gurtner, 2011:4).² Der Kanton Zürich liegt mit rund 18% leicht darunter, die Stadt Zürich mit 20.5% im Durchschnitt (Städler, 2014). Im Vergleich zu den Nachbarländern Deutschland (knapp 34%, cf. DPA, 2012) und Frankreich (36%, vgl. Pech, 2013) liegt also diese Zahl in der Schweiz bedeutend tiefer. Sprachen und Mehrsprachigkeit waren am Gymnasium schon immer wichtige Bildungsziele. Nach informellen zweisprachigen Modellen in den mehrsprachigen Kantonen und an der Sprachgrenze und Schulversuchen in den 1980er Jahren gibt es seit den 1990er Jahren immer mehr zweisprachige Ausbildungsgänge an den Gymnasien, welche mit der zweisprachigen Maturität ihren Abschluss finden (vgl. Brohy, 1996/98; Elmiger, 2008). Während in Nordamerika immersive Modelle eher in früheren Jahrgangsstufen eingerichtet werden, gibt es in Europa mehr späte bilinguale Modelle. Die Vorteile liegen dabei auf der Hand: Die Schulstufe gehört nicht mehr zur obligatorischen Schule und richtet sich an Schülerinnen und Schüler (von nun an SuS), die meist motiviert sind und in Fremdsprachkompetenzen eine wichtige Voraussetzung für ihre weitere Ausbildung, ihre Berufslaufbahn und ihr soziales und kulturelles Leben sehen, Austauschaktivitäten können in diesem Alter leichter durchgeführt werden als mit jüngeren SuS und die Lehrpersonen sind Fachspezialis-

¹ Andere Termini sind: Immersion, content and language integrated learning (CLIL), enseignement des matières intégrées aux langues étrangères (EMILE), enseignement de disciplines non linguistiques en langues étrangères (DNL), bilingual integration of language and discipline (BILD), Fremdsprachen als Arbeitssprachen etc.

² Von total 18'865 Personen beträgt der Anteil der Frauen 57.64%, derjenige der Männer 42.36% (BFS, 2011).

ten. Da aber die gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz tief ist und die Anzahl der zweisprachigen Maturitäten nicht die Regel ist, werden SuS in gymnasialen bilingualen Bildungsgängen oft als doppelte Elite oder „crème de la crème“ gesehen.

1.2.1 Sprachpolitische und bildungsrechtliche Grundlagen

Die zweisprachige Maturität stützt sich auf sprachpolitische und bildungsrechtliche Grundlagen. Art. 70 Abs. 3 der Bundesverfassung (1999) sieht vor, dass Bund und Kantone die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften fördern sollen. Desgleichen bestimmt Art. 2 des Sprachengesetzes (2007), dass die individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit in den Landessprachen zu fördern ist; Art. 14 und Art. 15, Abs. 2, legen fest, dass schulischer Austausch und die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern sind und seine Verordnung (2010) regelt in Art. 9 und 10 die Finanzhilfen, welche im Rahmen des schulischen Austauschs und zur Förderung der Landessprachen im Unterricht gewährt werden. Spezifisch für die gymnasiale Sekundarstufe II bestimmt das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995 in seinem Art. 18, dass die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität anerkannt werden und dass diesbezüglich im Maturitätszeugnis ein Hinweis auf die Zweisprachigkeit der Maturität mit Angabe der zweiten Sprache angebracht werden kann (MAR, 1995, Art. 20, Abs. 1, Lit. h). Die Einzelheiten bezüglich der Dauer, der Fächer, der Intensität des Unterrichts in der Zweit- oder Fremdsprache etc. werden im Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten vom Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF, 2012) bestimmt.

1.2.2 Forschung und Evaluationen

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen sind häufige und beliebte Forschungsthemen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Sprachenlernen in Form von Immersion, zweisprachigem Unterricht, zwei- und mehrsprachigen Unterrichtssequenzen und Schulprojekten wird seit den 1980er Jahren ausgiebig diskutiert, beschrieben und evaluiert, gilt diese Lernform doch sowohl als vielversprechende als auch bisweilen problematische Methode der Aneignung von Sprachen und Fachinhalten. Die nationale und internationale Forschung zu diesem Thema ist schier unüberblickbar geworden, Monographien, Sammelbände und auch zahlreiche spezifische wissenschaftliche Zeitschriften beschäftigen sich mit den diversen Aspekten des Unterrichtens und Lernens in mehreren Sprachen. In der Schweiz wird der zweisprachige Unterricht auf allen Schulstufen v.a. in den mehrsprachigen Kantonen und in der Nähe der Sprachgrenze thematisiert, in den anderen Kantonen steht der bilinguale Unterricht im Gymnasium im Vordergrund. In den nächsten beiden Abschnitten soll kurz auf die Literatur zum zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe II und zu Sprachaufenthalt und Sprach Austausch eingegangen werden.

Die Evaluation des Zürcher Pilotprojekts *Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen* mit der deutsch-englischen Maturität (siehe Hollenweger et al., 2005; Stebler et al., 2008; Stebler et al., 2010) beinhaltete die Messung der Englischleistungen, Kompetenzeinschätzungen in Geschichte und Geographie und die Messung überfachlicher Kompetenzen (Interesse, Motivation, Selbstkonzept). Bürgi vergleicht drei Deutschschweizer Gymnasien mit einer deutsch-englischen Maturität mit entsprechenden Kontrollklassen in Bezug auf das Sprachlernen im Englischen. Sie berücksichtigt dabei auch die Sprachbiographie der SuS, ihre Zufriedenheit mit der Immersion und den Aufwand, den sie für das zweisprachige Lernen erbringen müssen (Bürgi, 2007; 2009). In einem Forschungsprojekt (Frei, 2009) geht es um die Motivation, die Einstellungen und die Erfahrungen der SuS und der Lehrpersonen in einem deutsch-englischen Maturitätslehrgang eines Gymnasiums in Bern. Die Entwicklung der Fremdsprachkompetenzen wurde nicht berücksichtigt. Im Nationalen Forschungsprogramm 56 zur Mehrsprachigkeit in der Schweiz beschäftigten sich zwei Forschungsequipen mit den verschiedenen Aspekten der zweisprachigen Maturität. Gajo/Bertoud

analysieren die Integration von Sprache und Fach und die diskursiven Fähigkeiten der SuS (Gajo et al., 2009) und Näf/Elmiger (Näf et al., 2009), die Sprachkompetenzen und die Einstellungen sowie die Didaktik des bilingualen Unterrichts.

Immersion im Gymnasium ist auch Thema zahlreicher Maturitäts-, Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten. So untersucht Crotta in ihrer Masterarbeit die produktiven mündlichen Fertigkeiten zum Zeitpunkt der Maturität im zweisprachigen Lehrgang an der *Scuola cantonale di commercio* in Bellinzona (Crotta, 2012). Die bilingualen SuS haben bessere mündliche Kompetenzen, sie sprechen flüssiger und machen weniger Fehler bei der Verbstellung, der Unterschied zwischen der Immersionsklasse und der Kontrollklasse ist aber weniger gross als erwartet. Steffen (2013) untersucht in ihrer Dissertation das integrierte Sprach- und Sachfachlernen und den Aufbau zweisprachigen Sachwissens.³

Sprachaufenthalte und Sprachtausch als Ergänzung des Fremdsprachunterrichts sind auch oft Thema von Forschung und Evaluationen. Viele Publikationen betreffen dabei die Tertiärstufe und die Erasmus- und andere Austauschprogramme an Hochschulen (Meier, 2008; Llanes et al. 2012; Di Silvio et al. 2014). Ogay (2000) analysiert mit der Triangulationsmethode anhand von Gesprächen, Interviews, Tests und Selbstevaluationen in einer vierphasigen Longitudinalstudie die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen vor, während und nach einem Austausch von Lehrlingen von Lausanne und Gymnasiasten (ante, in situ, post 1, post 2; cf. Ogay, 2000:171), welche im französischsprachigen Wallis eine zweisprachige Matura anstreben. Die Gymnasiasten absolvierten einen zweimonatigen Austausch in der deutschsprachigen Schweiz, der vom privaten Austauschanbieter AFS organisiert worden war. Auch Heinzmann et al. (2013) konzentrieren sich mittels Fragebögen und Interviews auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen und Sprachlernmotivation in Zusammenhang mit Schüleraustauschaktivitäten auf der Sekundarstufe II. In der Forschung werden die verschiedenen Sprachlernbedingungen (kursorischer Fremdsprachunterricht, Immersion, Aufenthalt) bisweilen kontrastiv untersucht (cf. Pérez Vidal, 2011, 2014); im Zürcher Modell sind alle drei Lernsituationen vorhanden und bilden ein systemisches Ganzes (vergl. auch: Inglin, 2004).

1.3 Beschreibung des gewählten zweisprachigen Modells

Nach der gängigen Fachterminologie handelt es sich bei dem vorliegenden Zürcher Modell um eine *fakultative späte deutsch-französische partielle Immersion*. Die SuS hatten seit der 5. Primarklasse Französischunterricht. Die beiden untersuchten Gymnasien (Kantonsschulen) setzen die Immersion unterschiedlich um. Als Vorbereitung⁴ auf die Immersion wurde am Anfang des Projekts an beiden Schulen je ein einstündiges Unterrichtsgefäss angeboten: „Französische Konversation“ an der einen und „Culture générale“ an der anderen.⁵ An der einen Schule werden als Immersionsfächer Mathematik, Chemie, Physik und Geschichte, plus ein projektorientierter interdisziplinärer Kurs (PIK) in der 5. Klasse und ein Präferenzkurs in der 6. Klasse, an der anderen Geschichte und Geografie unterrichtet. Das Angebot richtet sich in beiden Schulen an alle Klassen und Maturitätsprofile, es werden keine spezifischen zweisprachigen Klassen eingerichtet (Kurssystem). Die SuS werden für die Immersionsfächer in einer Gruppe zusammengefasst, für die anderen Fächer besuchen sie ihre Regelklassen (Stammklasse). Der zweisprachige Lehrgang wird mit einem Aufenthalt an einem Partnergymnasium und in einer Gastfamilie in der Westschweiz kombiniert; einige SuS der KFR verbrachten diese Periode in Belgien, Frankreich oder Québec. Die Länge des Aufent-

³ Siehe z.B. auch: Ammann-Tinguely, 2011; Straub, 2008.

⁴ In Deutschland gibt es einen Vorlauf in Form von verstärktem Fremdsprachunterricht vor Beginn der Immersion, in Osteuropa in Form eines Nulljahres mit der Zielsprache vor dem Einsetzen der Immersion. Zu Deutschland siehe z.B. Bufer (1994), Burmeister et al. (2002), Zydatis (2003).

⁵ Während der Evaluation wurden diese durch eine Einführung in die Immersion, bzw. durch separaten Französischunterricht ersetzt.

halts beträgt an der KFR ein Trimester oder ein Semester, wobei es auch eine kürzere oder längere Aufenthaltsdauer gibt, an der KZN ein Semester, auch ist der Zeitpunkt des Austauschs unterschiedlich. An der KZN ist dieser obligatorisch, auch wird hier die Maturitätsarbeit auf Französisch verfasst: „Zum Bildungsgang gehört eine auf Französisch verfasste und präsentierte Maturitätsarbeit“ (Flyer); an der KFR kann die Arbeit auf Französisch verfasst werden, muss aber nicht. Gemäss dem Flyer der KFR steht die Immersion allen SuS offen, „erwartet werden jedoch eine gewisse Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Lehr- und Lernformen sowie die Bereitschaft, für eine wertvolle kulturelle Erfahrung einen entsprechenden Aufwand zu leisten [...]. Massgeblich für eine Aufnahme sind die Noten in Deutsch und Mathematik im Februarzeugnis der 2. Klasse und ein individuelles Beratungsgespräch“. Gemäss demjenigen der KZN richtet sich das bilinguale Angebot „an sprachbegabte und motivierte Jugendliche aller Maturitätsprofile, die zusätzlich zu ihrer Ausbildung vertiefte Kenntnisse in der Landessprache Französisch erwerben möchten“. An der KFR wird Französisch für Immersions-SuS seit dem Schuljahr 2013/14 ab der 3. Klasse separat unterrichtet, an der KZN erfolgt der Französischunterricht in den Stammklassen. Die SuS erhalten so an beiden Schulen insgesamt mehr als 800 Lektionen in der Immersionssprache Französisch, was den Auflagen der Maturitätskommission für die Anerkennung zweisprachiger Maturitäten entspricht (WBF, 2012).

2. Auftrag

Nach der definitiven Einführung der zweisprachigen Maturität Deutsch/Englisch an den Zürcher Mittelschulen beschloss der Regierungsrat im Januar 2009, die zweisprachige Maturität auch in der Kombination Deutsch/Französisch zu ermöglichen. Die Kantonsschulen Freudenberg und Zürich Nord (damals noch Kantonsschule Oerlikon) bewarben sich auf das Schuljahr 2010/11 um die Führung eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch, worauf der Bildungsrat im September 2009 einen Pilotversuch bewilligte. Da sich die vorgelegten zweisprachigen Modelle in der Praxis erst noch bewähren müssen, beschloss der Bildungsrat, der zweisprachige Maturitätsgang sei bis Ende Schuljahr 2014/15 als befristeter Pilotversuch durchzuführen und im Rahmen einer Evaluation auszuwerten. Dem Bildungsrat ist nach dem ersten zweisprachigen Maturitätsabschluss an beiden Schulen im Sommer 2014 über die Resultate Bericht zu erstatten. Das *Département des Sciences de l'éducation* der Universität Freiburg bewarb sich daraufhin für die Evaluation des zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch an den beiden Kantonsschulen, da es schon u.a. im Rahmen der Evaluation der zweisprachigen Schule Samedan (GR) und der zweisprachigen Berufsfachschulen (bili) im Kanton Zürich über Erfahrung auf diesem Gebiet verfügt (cf. Brohy/Gurtner 2011). Bei der vorliegenden Evaluation handelt es sich also um sogenannte Auftragsforschung, dies im Unterschied zur freien Forschung. Ein Zwischenbericht wurde im Februar 2014 vorgelegt.⁶

3. Fragestellungen

Gemäss der Offertstellung ist das Ziel der Evaluation die schweizerische Anerkennung des Maturitätsgangs Deutsch/Französisch an den beiden Pilotschulen, welche unterdessen erlangt wurde. Die wichtigsten Teilziele des Pilotversuchs bestehen darin, Erfahrungen und Erkenntnisse darüber zu gewinnen:

1. wie die Umsetzung des neuen Elements ‚Regulärer Schulbesuch eines Gymnasiums in der Westschweiz‘ gelingt;
2. ob der Zeitpunkt für den Fremdsprachenaufenthalt in Bezug auf die verbleibende Schulzeit bis zur Maturitätsprüfung günstig liegt;

⁶ Der Kanton Waadt hat seine zweisprachige Maturität auch evaluieren lassen, cf. Wokusch et al., 2001; Gieruc et al., 2005. Für den Kanton Tessin siehe Crotta (2012).

3. wie die Promotionsbestimmungen an der Gastschule mit jenen im Kanton Zürich abgestimmt werden können;
4. wie die Umsetzung des neuen Elements ‚Kurssystem‘ an Stelle separater Immersionsklassen gelingt;
5. wie die Umsetzung der auf den Immersionsunterricht vorbereitenden speziellen Unterrichtsgefässe ‚Culture Générale‘ (KFr) und ‚Konversationskurs‘ (KZN, früher KS Zürich Oerlikon) gelingt;⁷
6. wie die Umsetzung des methodisch-didaktischen Weiterbildungskurses der französisch unterrichtenden Immersionslehrpersonen gelingt;
7. welches das „Profil“ (Motivation, Begründung, spezifisches Interesse, soziodemografische Merkmale, Studienabsichten etc.) von Schülerinnen und Schülern ist, welche den zweisprachigen Maturitätsgang Deutsch/Französisch wählen;
8. welches die wichtigsten Aspekte sind für die Weiterentwicklung des Immersionsmodells, Mischform von teilweiser und vollständiger Immersion an den beiden Pilotschulen, auch im Hinblick auf die voraussichtliche Ausweitung der Führung von zweisprachigen Maturitätsgängen Deutsch/Französisch auf weitere Kantonsschulen.

Die am Pilotversuch beteiligten Akteure der beiden Kantonsschulen und die Partner in der Westschweiz sollten in die Evaluation einbezogen werden: Schulleitungen, Lehrpersonen, SuS, die Leitung der methodisch-didaktischen Weiterbildung der Immersions-Lehrpersonen für die deutsch-französische Maturität, die Abteilung Mittelschulen und die Fachstelle Fremdsprachen des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes, die Partnerschulen in der Westschweiz, die Austauschverantwortlichen in Zürich und in der Westschweiz, die Gastfamilien in der Westschweiz.

4. Untersuchungsanlage

4.1 Methoden und Datengewinnung

Für die Datengewinnung wurden diverse Methoden eingesetzt:

- Analyse von schulinternen Dokumenten: Noten, soziolinguistische und soziodemographische Angaben, Informationen für SuS und Eltern sowie Flyer und Internetseiten,
- Schriftliche Erhebungen: Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen (SuS, Lehrpersonen),
- Mündliche Befragungen: Leitfadeninterviews, Gespräche (SuS, Lehrpersonen, Schulleitungen, Austauschverantwortliche, Gastfamilien, Verantwortlicher der Weiterbildung, nationale Bildungsorganisationen),
- Unterrichtsbeobachtungen,
- Berücksichtigung von schulinternen Evaluationen: Feedbacks nach dem Austausch / Aufenthalt, interne Gespräche mit SuS, Feedbacks nach dem Weiterbildungskurs, Gründe für die Abwahl der Immersion, interne Evaluation 2011, *Schlussevaluation 6i*.

Den beteiligten Schulen wurden vom Evaluationsteam je zwei Besuche abgestattet. SuS, Lehrpersonen, Schulleitungen, Gastfamilien, Austauschverantwortliche wurden für die Interviews individuell besucht. Die Fragebögen wurden elektronisch verschickt, und es wurden Informationen per Mail oder Telefon eingeholt. Nach dem Prinzip der Kontrastierung der Datenquellen kamen also die verschiedenen Beteiligten (Schulleitungen, Lehrpersonen, SuS, Austauschverantwortliche, Familien, Verantwortlicher für die Ausbildung der Lehrpersonen) zu Wort, die gleichen Fragen wurden

⁷ Diese zwei vorbereitenden Unterrichtsgefässe gibt es in dieser Form und unter diesem Namen nicht mehr.

verschiedenen Personen gestellt (Triangulation). Dies ergab eine grosse Anzahl von quantitativen und qualitativen Daten. Um die Belastung der Beteiligten und den Aufwand minimal zu halten, wurde keine Longitudinalstudie geplant (mehrfaches Befragen der gleichen Beteiligten, z.B. vor, während und nach der Immersion und des Austauschs), und die Fragebögen wurden nicht zu lang gestaltet. Befragungen in Kontrollklassen wurden keine durchgeführt. Ein Vergleich mit Kontrollklassen wurde nur in Zusammenhang mit den Noten und den soziodemografischen Daten vorgenommen.

In vielen Forschungsarbeiten zur zweisprachigen Maturität geht es um die während und nach der Immersion erworbenen Fremdsprachkompetenzen. Diese wurden in dieser Evaluation nicht gemessen, indirekt gibt es aber Angaben dazu. Die SuS mussten z.B. angeben, ob sie und ggf. in welchem Ausmass sie in der Rubrik *Wahl der zweisprachigen Matura* mit der Aussage *Dank dem zweisprachigen Unterricht lerne ich sicher besser Französisch als mit herkömmlichem Französischunterricht* einverstanden waren. In den Feedbacks zum Austausch befinden sich auch Selbsteinschätzungen der Lernfortschritte im Französischen, desgleichen natürlich auch in den Interviews mit den SuS, den Lehrpersonen und den Gastfamilien. Darüberhinaus kennen wir von zwei verschiedenen Stichproben die Französischnoten in der 3. Klasse sowie an der Maturität.

4.2 Schwierigkeiten

Während unserer Evaluation sind wir auf gewisse Schwierigkeiten gestossen. So war es am Anfang nicht leicht, unseren Auftrag an den beiden Schulen klar zu kommunizieren. Zu Beginn der Evaluation stiessen wir auf ein gewisses Misstrauen und eine gewisse Skepsis. Auch wurde uns mitgeteilt, dass es schon eine interne Evaluation geben würde. Wir mussten öfters wiederholen, dass nicht Personen, sondern ein Projekt evaluiert würde. Am Anfang war es schwierig, zu repräsentativen Daten zu kommen, da die Rücklaufquote auf den Fragebogen der SuS tief war. Nach einigen Wiederholungsmails betrug diese im Durchschnitt 66%, was als hoch eingestuft werden kann. Einige interne und externe Personen waren schwer erreichbar, dies und Verschiebungen, strukturelle Änderungen (Fusion zweier Kantonschulen) und der Datenschutz, der die Kontaktaufnahme mit den Gastfamilien verzögerte, erschwerte das Einhalten des Zeitplans. Diese Probleme ebneten mit der Zeit ab. Die Diversität der Modelle an den beiden Schulen, insbesondere in Bezug auf die Länge und den Zeitpunkt des Aufenthalts, die immersiven Fächer und die Anzahl der Immersionslektionen, bewirkt, dass ein Vergleich manchmal nur bedingt möglich ist. Auch haben wir wegen der geringen Anzahl Schulen wenig Kohorten, wenig SuS pro Jahrgang und somit starke Klasseneffekte. Trotz dieser Schwierigkeiten können wir zu klaren abgestützten Aussagen kommen.

5. Ergebnisse der Evaluation

Die Ergebnisse werden anhand der Reihenfolge der in der Ausschreibung gestellten Fragen wiedergegeben.

5.1 Allgemein

- Liegen dem Pilotversuch auf der Ebene der einzelnen Schulen geeignete Konzepte zugrunde, um die gesetzten Ziele zu erreichen?

Der Zürcher Pilotversuch ist so angelegt, dass er mit dem Anerkennungsreglement MAV/MAR (1995) kompatibel ist und die Vorschriften des Reglements der Schweizerischen Maturitätskommission für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten (WBF, 2012) erfüllt. Strukturelle - aber nicht grundsätzliche - Anpassungen schlagen wir im Kapitel *Empfehlungen* vor. Die gesetzten Grundziele, Verbesserung der Französischkompetenzen und Erreichen der fachlichen Lernziele, werden erfüllt.

- Sind die schuleigenen Konzepte so angelegt, dass sie längerfristig im Regelbetrieb implementiert werden können?

Beide Schulen haben zu Handen des Zürcher Bildungsrates Konzepte ausgearbeitet, welche sowohl der Nachfrage, den internen Bedingungen, der Schulhauskultur, den menschlichen und finanziellen Ressourcen als auch den sprach- und bildungspolitischen Auflagen auf Bundesebene entsprechen. Nebst der Förderung von Fremdsprachkompetenzen und der Sicherung von wissenschaftlichen Kenntnissen und Kompetenzen sehen die Schulen das Angebot als wichtigen Teil der Schulentwicklung und als Beitrag zur Förderung des Zusammenhalts zwischen den Sprachregionen der Schweiz. Die Konzepte kombinieren die drei Ansätze, die gemäss der Forschung zusammen kombiniert in Bezug auf effizientes Fremdsprachenlernen viel versprechend sind: Fremdsprachunterricht, Immersion und Sprachaufenthalt. Die Konzepte sind in Flyer und auf den Internetseiten der beteiligten Schulen beschrieben. Die Modelle und Konzepte sind so angelegt, dass sie nach Anpassungen und Fine-tuning längerfristig im Regelbetrieb implementiert werden können. Die Schulen haben schnell auf aufgetretene Schwierigkeiten reagiert und bereits Anpassungen vorgenommen.

5.2 Schulbesuch in der Romandie

Der Sprachaufenthalt oder -austausch ist ein Herzstück der Zürcher Deutsch-Französisch bilingualen Maturität, er wird aber an den beiden Schulen unterschiedlich gehandhabt. An der KZN ist der Aufenthalt obligatorisch. An der KFR ist der Aufenthalt empfohlen aber nicht obligatorisch, da mit der Teilimmersion in der Schule theoretisch genügend Stunden in der Zweitsprache angeboten werden können. Trotzdem haben von den 15 SuS der ersten Maturitätsklasse (Sommer 2014) rund zwei Drittel einen Aufenthalt in einem frankophonen Gebiet absolviert (vier haben keinen gemacht). Gemäss der Schulleitung will man ihn aber in Zukunft vermehrt fördern. Auch der Zeitpunkt und die Dauer sind an beiden Schulen unterschiedlich. An der KFR variiert er zwischen sechs Wochen und einem Jahr. Vorgesehen ist im Prinzip ein Quartal oder ein Semester, wobei der Modalwert etwas weniger als ein Semester beträgt. Er wird in der vierten Klasse organisiert, Semester 5.1 ist aber auch möglich. An der KZN dauert er ein Semester und muss während Semester 5.2 durchgeführt werden. Von den beiden Schulen waren bisher die meisten SuS im Waadtland (siehe Tab. 1).

Der Aufenthalt wird schulintern mittels eines Feedback-Fragebogens „Evaluation du séjour linguistique“ nach der Rückkehr der SuS evaluiert, deren Antworten uns von den Schulleitungen und dem Austauschverantwortlichen zur Verfügung gestellt wurden. Der Fragebogen enthält Informationen zum Zeitpunkt und zur Dauer des Aufenthalts, die Adresse der Familie und der Schule, den Hinweis, ob es sich um einen Austausch oder einen Aufenthalt⁸ handelt, Bewertungen zu Etappen des Aufenthalts (Vorbereitung, Schule, Familie, Rückkehr, Bilanz), deren Qualität auf einer vierstufigen Skala (insuffisant, suffisant, bien, très bien) angegeben wird. Gefragt wird auch, ob die Familie zwecks Aufbaus eines Netzwerks später weitere Zürcher SuS aufnehmen kann und ob die SuS über ihren Aufenthalt berichten können. Am Schluss des Fragebogens gibt es Platz für persönliche Kommentare, mit dem Hinweis, dass diese auf Französisch oder auf Deutsch verfasst werden können. Andere Angaben zu den Sprachaufenthalten stammen aus dem Fragebogen an die SuS und die Lehrpersonen, aus den Interviews und Gesprächen mit SuS, Lehrpersonen, Schulleitungen und Austauschverantwortlichen in Zürich und in der Romandie, Gastfamilien und nationalen Bildungsorganisationen sowie diversen Dokumenten.

⁸ Wenn der gleichzeitige oder gestaffelte Austausch nicht zustande kommt, so muss für den Aufenthalt mit Ausgaben zwischen Fr. 500.-- und Fr. 1'000.-- pro Monat für die Familie gerechnet werden (répondant einer Schule), bei privaten Anbietern kann er teurer sein.

Tab. 1: Informationen zum Sprachaufenthalt (schulinterne Evaluation, F=Frauen, N=36)

Schule	SuS	Standort der Gymnasien						Austausch
		VD	GE	NE	VS	BE	Ausland	
KFR	23 (14 F)	10	5	1	1	-	6	6
KZN	13 (10 F)	6	3	2	1	1	-	4
Total	36 (24 F)	16	8	3	2	1	6	10

Die Organisation (Organisation: procédure d'inscription, formulaire) und die Vorbereitung (Préparation: directives de l'école, des professeurs) auf den Austausch werden von den SuS am schlechtesten evaluiert (im Durchschnitt je 2.5, Maximum 4). Als nächstes kommen die abgegebenen Informationen (Information: sur les conditions du séjour, 2.7). Die höchste Note bekommt die allgemeine Bilanz nach der Rückreise (Bilan général: l'utilité du séjour, 3.7), gefolgt vom Empfang in der Familie während des Aufenthalts (Accueil dans la famille: attitude des parents, conditions de logement, 3.6). 32 SuS haben den Aufenthalt selber oder mit Hilfe des Austauschverantwortlichen organisiert, vier SuS haben mit zwei privaten Anbietern einen einjährigen Aufenthalt im Ausland organisiert, zwei davon haben einen internen Fragebogen ausgefüllt, der anders formuliert und qualitativ ausgerichtet war (Angaben zu: Zufriedenheit insgesamt, Gastfamilie, Gastschule, Schwierigkeiten, Erfüllung der Erwartungen, wichtigste Erfahrung, Rückkehr, Empfehlungen). Positiv ist, dass von 36 SuS 25 angegeben haben, dass sie gewillt sind, über ihren Sprachaufenthalt zu berichten, z.B. vor zukünftigen Immersions-SuS, sechs verneinen dies und fünf geben keine Antwort.

32 SuS haben Kommentare verfasst, 19 davon auf Französisch und 13 auf Deutsch, welche sehr unterschiedlich in Länge und Tiefe sind. Thematisch gruppiert ergeben sie folgendes:

Stimmung in der Klasse

„En classe d'immersion [...] la plupart des élèves ne font que se plaindre au lieu de chercher les fautes chez eux“; „La classe i n'a pas une très bonne ambiance ...“.

Die spezielle Stimmung in der Pionierklasse wurde von mehreren Lehrpersonen und SuS thematisiert. Hier ist ein Klasseneffekt festzustellen, der eventuell durch die Immersion verstärkt, aber sicher nicht durch sie ausgelöst wurde. Anzuführen ist noch, dass ein positiver Klassengeist meisst nicht angegeben wird, dass also das Negative erwähnt wird.

Organisation

„Es war alles sehr gut organisiert, die Schule hat fast alles gemacht“; „Le séjour m'a très bien plu. Mais l'organisation en tout était catastrophale“⁹; „La procédure d'inscription n'était pas bien faite“; „Ich möchte noch etwas zu den Informationen vor dem Austausch sagen. Meiner Meinung nach mussten wir zu viele Dinge selber lösen, beispielsweise eine Schule zu finden und die Schule hat hier sehr wenig mitgeholfen. Dies war sehr mühsam und ich denke es wäre gut, wenn man den nächsten Schülern mehr helfen würde“; „Zusammen mit den Einschränkungen an der Schule, die das Bili-Programm mit sich zog (Ergänzungsfach, kein (zweiter) freier Nachmittag, zusätzliche Zwischenstunden überwiegt das Negative stark dem Positiven“; „Von der Organisation sehr enttäuscht, Zumutung, da wir, die in der Romandie waren, und auch die Lehrpersonen und Zuständigen dort über vieles nicht Bescheid wussten“.

Partnerschule

„Les professeurs et les élèves étaient vraiment sympa et j'ai appris beaucoup de nouvelles choses et évidemment beaucoup de français“. „Einige Lehrer wussten nicht, dass ich in der Klasse sei und

⁹ Die Kommentare wurden sprachlich nicht korrigiert. Es handelt sich hier nur um eine Auswahl der Kommentare.

merkten es erst nach einigen Wochen“; „Personne ne savait que je viens pour faire un échange. Les professeurs n'étaient pas très sympa et j'étais un peu perdue“; „Auch die Schule dort war gut, ausser der Franzlehrer, der nicht genau wusste, was er mit mir machen sollte“; „La matière n'était pas bien adapté. En plus le niveau était plus bas en dehors du cours de français. Surtout en mathématiques il faut suivre les cours renforcés et ne pas seulement les cours standards“; „Le Gymnase n'était pas très bien organisé, quand je suis arrivée ils m'ont mis dans une classe et voilà [...] j'ai améliorée mon français et je suis très contente avec le résultat, même si cela n'est pas parfait“.

„Le niveau est plus bas ici“.

Gastfamilie

„Je conseille aux ceux qui font un séjour de ne faire pas un échange pour éviter que la famille n'accueille seulement qn pour que sa fille/son fils puisse aller faire un échange. C'est mieux de trouver une famille qui veut vraiment accueillir qn“.

Länge des Aufenthalts

„Obwohl ich nur 9 Wochen dort war, hat es sich auf jeden Fall gelohnt“; „dass 3 Monate nicht gerade viel waren. Eine längere Zeit wäre besser“; „Un semestre, je trouve idéal, mais la prochaine fois je le ferais pendant le premier semestre de l'année, là on n'a pas des problèmes avec les différents débuts/fin du semestre“; „dass 6 Wochen ein wenig zu kurz waren, aber es hat sich dennoch gelohnt“.

Bilanz

„C'était super !! Le séjour à Lausanne me plaisait vraiment beaucoup et en fait, j'étais un peu triste quand je devais retourner à Zurich ☹ [...] je peux recommander un séjour comme ça et aussi la ville Lausanne à tout le monde !“ ; „En gros je pense que ce séjour était une bonne expérience, non seulement par rapport à la langue française, mais aussi par rapport à d'autres choses (par exemple à l'indépendance, à apprendre à être seul etc.)“ ; „Ce qu'il faut dire, c'est que le repris des cours ici, me fait de la peine et que j'ai souvent peur de ne pas passer ma maturité!“ ; „Der Aufenthalt gehört zu meinen besten Erlebnissen überhaupt, ich gäbe viel darum die Leute von dort noch länger zu sehen und kann es mir gut vorstellen in der Romandie zu studieren und sogar zu leben“.

Es fällt auf, dass auch bei kritischen Stimmen die Bilanz positiv ausfällt.

Unserer Ansicht nach sollte der interne Feedbackfragebogen zum Austausch überarbeitet werden, so sollte man z.B bei „Prises de contact“ differenzieren zwischen *famille d'accueil* und *école* (1.4) und bei „Accueil dans l'école“ zwischen *professeurs* und *élèves* (2.2), weil diese Angaben sehr unterschiedlich ausfallen. Das ist aus unseren Fragebögen und Interviews ersichtlich, auch wird dieser Aspekt von SuS erwähnt. 2.4 fehlt im Fragebogen. Uns ist nicht klar, wie die Antworten der SuS nach dem Austausch von den Schulen als Qualitätskontrolle und –sicherung eingesetzt werden.

- Konnte die notwendige Anzahl von Plätzen in Partnerschulen gefunden werden?

Für alle SuS konnte ein Platz in einem frankophonen Gymnasium gefunden werden. Wie leicht bzw. schwierig es ist, einen Platz an einer Schule zu finden, wird im SuS-Fragebogen an beiden Zürcher Schulen genau gleich bewertet (1.5), also durchschnittlich zwischen „leicht“ und „es geht“, wobei es an der einen Schule ein „schwierig“ und kein „sehr schwierig“ und an der anderen je ein „schwierig und ein „sehr schwierig“ gibt.

In den Interviews mit den Schulleitungen und Austauschverantwortlichen der Schulen in der Westschweiz wird ein differenziertes Bild wiedergegeben. Die Gymnasien der Romandie nehmen SuS aus verschiedenen Regionen der Welt und aus vielen Kantonen der Schweiz für einen Austausch

oder Aufenthalt auf. Es wird gesagt, dass die Zürcher SuS oft keinen besonderen Status hätten. Die Schulleitungen dieser Gymnasien sind der Ansicht, dass die Anzahl Plätze nicht beliebig erweiterbar ist, v.a., weil mit den aktuellen Budgetrestriktionen in allen Westschweizer Kantonen die Anzahl SuS pro Klasse schon sehr hoch ist. Es ist deshalb wichtig, dass sich die SuS früh anmelden. Den gleichzeitigen Austausch finden sie besser als den gestaffelten oder den individuellen Aufenthalt, da die Ankunft neuer SuS durch die Abreise anderer SuS kompensiert wird.

- Konnte umgekehrt für SuS aus der Romandie die notwendige Anzahl von Plätzen in den beiden Pilotschulen angeboten werden?

An den beiden Zürcher Kantonsschulen konnten für die SuS aus der Westschweiz gemäss den Aussagen der Austauschverantwortlichen in Zürich und in der Westschweiz genügend Plätze gefunden werden, dies dank der Zusammenarbeit zwischen den Austauschverantwortlichen in Zürich und in der Romandie und den Zürcher Schulleitungen. Ein kantonaler Austauschverantwortlicher aus der Romandie antizipiert die vermehrte Nachfrage nach Partnerschulen von Deutschschweizer Schulen und SuS und versucht, seine eigenen SuS für einen Austausch in der deutschsprachigen Schweiz statt in Deutschland zu motivieren. In Bezug auf das dabei eventuell auftretende Problem des Dialekts, dem einige Eltern und Westschweizer SuS aus dem Weg gehen wollen, sagt er den SuS: „Essaie d’aller en Suisse allemande, si tu entends du dialecte dans le tram, c’est pas si grave! Et tu pourras te faire des contacts utiles pour plus tard“.

- Welches Interesse besteht an den Schulen bzw. in den Kantonen der Romandie an einem verbindlichen Schüleraustausch?

Einige Westschweizer Gymnasien haben schon Schulpartnerschaften mit anderen Schulen (z.B. mit der Schweizer Schule in Rom, einer Schule in der Tschechischen Republik oder der Hohen Promenade in Zürich). Aber auch bei Schulleitungen von Schulen, welche noch keine Abkommen geschlossen haben, stösst die Idee von Partnerschaften auf Interesse. Diese hätten verschiedene Vorteile, wie eine vereinfachte Suche nach Schulen, das Voraussehen der Anzahl SuS und damit ein Vorausplanen der Klassen und Kurse, eine bessere Kenntnis des Profils der aufgenommenen SuS und ein besserer Austausch über die gegenseitigen Erwartungen, z.B. bezüglich der Lernziele und Lerninhalte in den Sachfächern. Die Partnerschaften müssten natürlich mehrere Schulen einbeziehen, damit es an den einzelnen Gymnasien nicht zu viele SuS von der gleichen Kantonsschule hat, was ihre Integration behindern würde: *„En général, ben, il y a de plus en plus de demandes de la Suisse allemande, donc ça va être de plus en plus difficile à gérer, on peut pas, on a pas un nombre illimité de places, donc c’est vrai qu’il y a de plus en plus de demandes, justement parce qu’apparemment ils ont officialisé un peu partout ces séjours et puis c’est pas toujours facile à organiser“* (Schulleitung in der Westschweiz).¹⁰

- Inwiefern konnte an den Pilotschulen mit Partnerschulen der Romandie ein Schüleraustausch bzw. ein Kontaktnetz aufgebaut werden, welche Gewähr dafür bieten, dass das Angebot eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch auch in Zukunft sichergestellt werden kann?

Weder in den schriftlichen noch in den mündlichen Kommentaren haben wir Explizites gefunden, das uns Sicherheit geben kann, dass ein Kontaktnetz längerfristig gewährleistet ist. Der Mangel an Kontakt und Partnerschaften auf dem Niveau der Schulleitungen und die regelmässige Präsenz von SuS aus allen Regionen der Welt an den Westschweizer Gymnasien bewirkt, dass sich die Lehrpersonen kein klares Bild von den Erwartungen der Zürcher Gymnasien machen können. Aus

¹⁰ Hingegen wurde dem Zürcher Team, das 2012 während einer zweitägigen Tournée Gymnasien in der Westschweiz besucht hat, mitgeteilt, dass formelle Partnerschaften mit Zürich nicht gewünscht würden. Entweder haben die Gymnasien schon andere Partnerschaften, oder informelle Kontakte würden besser behagen.

den Interviews geht hervor, dass die Informanten das Gefühl haben, alle nötigen Informationen kämen seitens der SuS: *„j'ai envie de dire non, non on a pas de contact avec Zurich, non, tout transite par l'élève [...], qu'il y ait peut-être un deuxième niveau de communication en-dehors de l'élève, je sais pas comment les choses se font du côté zurichois, est-ce que l'élève se sent aussi lui un peu livré à lui-même“* (Austauschverantwortlicher eines Westschweizer Gymnasiums). Ein anderer Austauschverantwortlicher würde den Kontakt gern intensivieren und ein Netz von Partnerschulen aufbauen: *„bon, je pense qu'on pourrait intensifier les contacts, ça je pense que ça pourrait être encore mieux. Nous, on se demandait s'il y avait pas des avantages à avoir aussi des écoles qui soient des écoles partenaires comme on a pour les échanges tandem, mais on les a pas forcément pour les échanges plus longs. C'est un peu la réflexion, de dire est-ce qu'on a des liens plus forts avec l'un ou l'autre, ça permet aussi d'avoir des améliorations, de répondre des côtés plus aux demandes, savoir quel niveau on peut exiger à quel moment“* (Austauschverantwortlicher). Die von der *Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ)* und der *ch Stiftung für die eidgenössische Zusammenarbeit (ch Stiftung)* organisierten Tagungen zum Austausch und zur Immersion auf der Sekundarstufe II haben auch zum Ziel, die Schulen und Lehrpersonen miteinander zu vernetzen (Gespräche mit Mitarbeitenden dieser Organisationen). Diese Tagungen werden von den Austauschverantwortlichen sehr geschätzt.

- Wie haben sich die Plätze in den Partnerschulen - in der Romandie und bei uns - bisher bewährt?

Im Falle eines Austauschs (gleichzeitig oder gestaffelt) besuchen die SuS die Schule ihres Austauschpartners (*„correspondant“* genannt). Dieser ist für die Integration in der Schule, aber auch in der Familie und im sozialen Leben, sehr wichtig. Der Austauschverantwortliche spielt dabei eine äusserst wichtige Rolle, da er über eine Liste von potentiellen Partnerschulen verfügt. Das Fehlen echter Partnerschaften verhindert, dass die Westschweizer Schulen die Bedürfnisse und Erwartungen der Zürcher Gymnasien kennen und sie sich auf das Kommen und Gehen der SuS aus Zürich einstellen können. Gemäss den Schulleitungen und Lehrpersonen in der Romandie arbeiten die Westschweizer Gymnasien weniger in Klassen als in Kursen. Wenn die Spezifitäten und Fächer der Zürcher SuS besser und früher kommuniziert werden, kann ihr Stundenplan adäquater zusammengestellt werden. Lehrpersonen in der Romandie geben an, dass sie keinen Kontakt mit den Zürcher KollegInnen haben.

Unsere Informanten geben grossmehrheitlich an, dass ein Aufenthalt von sechs Monaten oder sogar einem Jahr günstiger ist als kürzere Perioden. Was den Zeitpunkt für den Austausch betrifft, so driften die Ansichten auseinander. Die Mehrheit ist der Ansicht, dass die erste Hälfte des Jahres wegen der Integration in der Klasse besser ist: *„je pense que le début d'année, le premier semestre, c'est un bon moment, pour moi, c'est la meilleure des périodes, de venir en début d'année, au premier semestre, oui, deuxième semestre, d'abord une question humaine, on arrive au milieu d'une année avec une classe qui se connaît bien, déjà relationnellement c'est un peu plus compliqué, et puis voilà les fins d'années chez, c'est vrai qu'à partir du mois de mai, les choses sont quand même un petit peu plus agitées, il y a pour certaines classes des préparations d'examens, il y a... donc je pense que de commencer avec une classe, d'arriver même si c'est, moi je dirais une, pour moi le moment idéal, ce serait une semaine après la rentrée scolaire, donner à la classe ici, de trouver ses repères et puis ensuite d'intégrer une camarade, je trouve ça plus facile“* (Austauschverantwortlicher). Eine Lehrperson findet auch, dass der Anfang des Schuljahres eine bessere Zeitspanne ist, wünscht sich aber mehr Informationen: *„ah oui, ça aurait été mieux en début d'année, ça aurait été mieux qu'on soit mieux informés, qu'on ait plus d'informations, qu'on sache ce qu'on attend de nous, parce qu'on sait pas ce qu'on attend de nous, alors c'est clair que ça j'aurais bien aimé, maintenant c'est un peu, on fait un peu, on improvise, voilà. Alors c'est clair que là, à ce niveau-là, euh, il y aurait pas mal d'attentes de mon côté, qu'on me dise, j'aurais bien aimé“*

qu'on m'explique mieux comment on doit l'intégrer, ce qu'on attendait de moi (Lehrperson). Andere Lehrpersonen finden, dass der Zeitpunkt nicht so wichtig ist, hingegen scheint niemand der Ansicht zu sein, dass das zweite Semester besser ist. Für die betroffene Schulleitung ist es wichtig, dass nicht alle SuS gleichzeitig weg sind. In der Westschweiz gibt es kein Langgymnasium mehr, und gewisse Kantone wie Waadt haben ein dreijähriges (statt vierjähriges) Gymnasium. Man muss also den richtigen Zeitpunkt finden zwischen 4.1, was dem Beginn des Gymnasiums in der Waadt entspricht, und 5.2, wenn schon mit der Vorbereitung der Maturität begonnen wird.¹¹

- Wie sind die Immersionsschülerinnen und -schüler in den Partnerschulen - in der Romandie und bei uns - zurechtgekommen?

Im Schülerfragebogen geben die SuS an, dass die Integration in der Partnerschule in der Romandie gut gelungen ist (KFR: 1.2; KZN: 1).¹² Unsere Informanten liefern ein nuanciertes Bild. Einige Lehrpersonen in der Westschweiz geben an, dass gewisse Zürcher SuS am Anfang nicht viel verstehen, andere unterstreichen, dass sie ein sehr hohes Niveau haben und in gewissen Fällen einen positiven Einfluss auf die Klasse ausüben: *„ben on en a tous beaucoup parlé, parce qu'on a tous eu la même impression, c'était de voir arriver dans cette classe, je veux pas être méchant mais presque, une sauveuse, parce qu'effectivement la classe est en difficulté, en démotivation, donc on en a parlé, on s'est dit que c'était formidable d'avoir cette élève-là dans cette classe et pis que c'était un peu pour tout le monde un rayon de soleil qui arrivait. Ouai. Et pis tout le monde a l'air assez d'accord sur ses capacités, on voit qu'elle a un très bon niveau, pas uniquement en français, mais de manière générale“* (Lehrperson). Ein Schulverantwortlicher denkt, dass die Ausbildung in Zürich strenger und geregelter ist und dass sich die Zürcher SuS in der Westschweiz positiv entfalten: *„mais ceci dit, c'est vrai que, bon nous on a un recrutement un peu différent du canton de Zurich et je pense qu'un certain nombre d'élèves de chez nous n'auraient pas leur place dans un gymnase zurichois, c'est évident et souvent bien plus carré comme formation à Zurich et c'est vrai que ce type de bons élèves qui débarquent chez nous, c'est un peu le paradis pour eux, dans le sens où les choses se déroulent très simplement, très informellement, eux qui sont habitués à être cadrés quant à leurs habitudes de travail etc., ils s'en sortent bien et de pouvoir avoir cet environnement je dirais un peu plus light que chez eux, d'être pris comme des partenaires et moins comme des pions qu'on déplace, ça leur convient souvent assez bien et puis c'est vrai qu'ils sont assez épanouis“* (Schulleitung). Hier sieht man klar die Rolle der Einstellungen, welche das Zusammenleben zwischen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz prägen. Was die Platzierung der SuS in den Klassen und Kursen betrifft, so ist dies manchmal ein schwieriges Unterfangen, da diese von den verfügbaren Plätzen abhängt, v.a. wenn die Zürcher SuS während des Schuljahres oder sogar während des Semesters ankommen: *„alors on travaille pas avec des notions de classe, donc on les met pas forcément dans une seule classe, on va les mettre dans des cours, et les critères de choix, c'est que les cours aient des effectifs qui permettent de bien les accueillir. C'est le principal critère. Après, ben, c'est leurs vœux, puisqu'ils viennent avec une option spécifique, avec une deuxième langue, enfin avec un certain nombre de choses, donc en fonction des vœux. Mais c'est vraiment la question de la place dans les cours“* (Schulleitung). Die Fächerwahl kann mitunter ein Problem sein: *„alors, en fonction de la place qu'on a, en fonction des options qu'il aura choisi, puisqu'il a une option qu'il doit, quand c'est la Suisse allemande, c'est assez facile, parce qu'on sait exactement quelles sont les options qu'il, comme ils ont les mêmes*

¹¹ Darüber hinaus konzentriert man sich in der Romandie im Französischunterricht kurz vor der Maturität eher auf die klassische Literatur (17. und 18. Jahrhundert), was dem Erlernen der Alltagssprache nicht unbedingt förderlich ist.

¹² Allgemein ist in den Antworten im Fragebogen an die SuS eine zentrale Tendenz ersichtlich, d.h. es gibt überdurchschnittlich viele Kreuze in der Mitte (weiss nicht).

options que nous. Et on les en classe après là où on a le moins de monde, enfin les rares classes qui sont disponibles pour, parce que souvent on n'a pas beaucoup de choix. Parfois même on doit dire, ok, on vous accueille, mais c'est dans d'autres options que ce que vous avez" (Austauschverantwortlicher).

Die Interviews mit sieben aus vier Gymnasien der Romandie in Zürich weilenden SuS ergaben, dass sie darunter leiden, Noten haben zu müssen. Sie sind auf die Zürcher SuS eifersüchtig, die während ihres Austauschs in der Romandie keine Noten haben müssen, „Zürich est moins sévère“. In Zürich haben die SuS aus der Romandie meistens z.T. bedeutend schlechtere Noten als in der Westschweiz, „Hier in Zürich habe ich häufig eine 3.5 oder sogar eine 2.5, das habe ich sonst nie“. Sie denken, dass ihre KameradInnen, die in Deutschland oder Österreich einen Austausch machen, bessere Noten bekommen. Auch denken die Romands, dass das Niveau in Zürich höher ist als in der Westschweiz: „à Zurich, on va au fond des choses, en Suisse romande, on reste à la surface“. Mathematik gehe hier schneller voran, die SuS in Zürich seien ja auch eine Elite verglichen mit der Westschweiz, es gäbe ja hier eine Aufnahmeprüfung, eine Probezeit und jedes Jahr die *double compensation*. Der Gebrauch des Dialekts war für einige am Anfang ein Problem, die Zürcher SuS sprächen oft lieber Französisch oder Englisch als Hochdeutsch. Die meisten verstehen die Mundart unterdessen recht gut, einige sprechen sie sogar. Ein Jahrgangseffekt ist spürbar, die Schulleitung sagt, dass die sieben SuS aus der Romandie dieses Jahr „plus problématiques“ sind als letztes Jahr, es handelt sich um eine „volée romande larmoyante“. Die Romands finden die Klassenstunde und den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sehr gut. Der gymnasiale Röstigraben scheint sie zu beschäftigen, so wählte eine Schülerin als Thema ihrer Maturitätsarbeit den Vergleich zwischen dem Zürcher und ihrem Westschweizer Gymnasium. Ihr Betreuer ist in Zürich, wo sie ihre Arbeit auch auf Deutsch präsentieren wird.

- Wie haben sich die Leistungen der einzelnen Immersionsschülerinnen und -schüler a) vor dem Schulbesuch in der Romandie b) während des Schulbesuchs in der Romandie c) nach dem Schulbesuch in der Romandie entwickelt?

Im Fragebogen beurteilen die SuS ihre Leistungen während des Aufenthalts (Grad der Zustimmung auf die Aussage „Meine Leistungen waren während des Austauschs ungefähr gleich wie vorher in Zürich“). Die meisten SuS denken, dass ihre Leistungen in der Romandie ungefähr gleich waren wie diejenigen in Zürich. Aber mehr SuS meinen, dass ihre Leistungen in Zürich nach dem Austausch gleich wie vor dem Austausch sein würden, ein Drittel weiss es nicht. Die Interviews¹³ mit den Zürcher SuS während ihres Aufenthaltes in der Westschweiz bringen qualitative Ergänzungen. Die meisten antizipieren, dass die Rückkehr in Zürich nicht leicht sein wird und dass sich ihre Leistungen womöglich verschlechtern. Die Immersions-SuS halten sich aber allgemein für gute SchülerInnen, sie denken, dass sie während der Sommerpause einiges nachholen können. Die meisten haben KollegInnen beauftragt, Unterrichtsunterlagen einzusammeln, und arbeiten während ihres Aufenthalts parallel für ihr Zürcher Gymnasium, indem sie z.B. englische Bücher lesen.

Für viele Lehrpersonen sind die Leistungen der Immersions- und RegelschülerInnen ungefähr gleich gut. Einige geben aber an, dass sie am Anfang im Immersionsunterricht etwas langsamer vorwärts kommen und den Stoff anders präsentieren müssen. Für eine Französischlehrperson bewirkt die Immersion Lücken in den auf Französisch unterrichteten Sachfächern, für die meisten Lehrpersonen in den Sachfächern bedeutet sie einen Mehraufwand, v.a. in Bezug auf das Finden und Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien.

¹³ Die Zürcher SuS konnten für die Interviews das Deutsche oder Französische als Interviewsprache wählen. Alle fünf haben das Französische gewählt. Sie drücken sich flüssig, differenziert und weitgehend korrekt aus.

- Wie hat sich das noch auszuarbeitende und dem Bildungsrat zur Beschlussfassung vorzulegende Promotionsreglement für die Semester- bzw. Quartalssprachaufenthalte an Gymnasien in der Romandie bewährt?¹⁴

Die Promotionsbestimmungen sind auf den Internetseiten der beiden Schulen zu finden. Während des Sprachaufenthalts wird die Promotion ausgesetzt, d.h. die SuS schreiben zwar die Prüfungen, die Noten sind aber nicht promotionsrelevant. Die SuS, die einen provisorischen Status haben, können zwar den Austausch machen, müssen aber nach der Rückkehr die Klasse wiederholen „*Elle est allée en Romandie, mais elle a redoublé après [...] on peut pas aller en Romandie si on est provisoire et revenir dans la même classe*“ (Interview mit einer Lehrperson).

Das Faktum, dass während des Aufenthaltes keine Noten für die Zürcher SuS verlangt werden, wird von unseren Informanten geschätzt, von den SuS, den welschen Schulleitungen und den Lehrpersonen gleichermaßen. Ein Prorektor unterstreicht, dass es das Leben einfacher macht. „*Chaque année on essaie de savoir de manière assez précise si l'élève doit avoir des notes ou pas, s'il doit être évalué ou pas. J'ai envie de dire que là, dans les trois quarts des situations, je parle pas des bilingues, le trois quarts des situations, séjours linguistiques, l'élève n'a pas besoin de notes. Alors on demande à l'élève d'informer ses professeurs, l'élève peut faire les travaux écrits s'il le veut, mais ça c'est un réglage vraiment*“. Eine Austauschverantwortliche aus dem Kanton Genf sagt: „*Lorsque nous accueillons des élèves d'ailleurs, nous les considérons comme les autres et leur mettons des notes. A Chavanne et Rousseau, aucun élève n'a achevé l'année scolaire à Genève. Il n'y a donc pas eu de promotion mais je ne pense pas qu'il y aurait un problème si c'était le cas. En fin de leur séjour, ils demandent souvent à obtenir une lettre expliquant leur parcours et contenant des appréciations des enseignants. Nous le faisons volontiers*“.

In den Feedbacks zum Aufenthalt werden die Noten und die Prüfungen auch thematisiert: „*Un mois avant les vacances d'été, il y a des examens semestrielles qui comptent jusqu'à cinquante percent du note dans le bulletin scolaire [...] Si je l'ai su avant, je serais allée un mois avant ou le mieux voudrait être aller pour 6 mois*“ (Schülerin); „*C'est bien que j'ai fait mon échange pendant le premier semestre de la 4e année, comme ça j'ai eu des cours en français mais sans les notes qui comptent*“; „*In Genf hatte ich Semesterprüfungen, da mir die Recherchen für die Maturarbeit viel Zeit abverlangten und ich diese noch in Genf abschliessen musste, hatte ich gedacht, es sei kein Problem, wenn ich diese Semesterprüfungen nicht schreiben würde*“ (Schüler).

Dass die Noten in den Sachfächern nicht zählen, bewirkt, dass sich die SuS während des Aufenthalts auf das Französische fokussieren und das Fachlernen etwas beiseite legen. Aber es wurde verschiedentlich betont, dass die Deutschschweizer SuS seriös genug sind, um auch ohne Notendruck zu arbeiten.

Einige SuS thematisieren das Problem, dass sie nicht wissen, welche Noten für die Maturität zählen: „*Aussi ils ne savaient pas quelles notes allaient compter pour la maturité. On a dû demander au doyen quelle note allait déjà compter pour la maturité à la fin de notre 1er semestre de 5ème. Mais il n'était pas très sûr de lui encore. C'était un peu brouillon en fait. Mais dans quelques années je pense que ça va mieux se passer!*“ (Schülerin). Auch Lehrpersonen beschwerten sich über den Mangel an Informationen in Bezug auf die Maturität: „*C'est ça qui m'a dérangé parce qu'on ne nous dit jamais rien. Il faut chaque fois que j'aille demander, trouver. Après il y a des élèves qui me posent des questions et il n'y a personne qui me parle, je ne sais pas. Pour ça que je trouve que ce n'est pas le problème du cours, c'est le problème de l'organisation [...] Parce que il y a une élève d'abord qui me dit: "On a tous oral" après tout à coup une qui me dit "Ah non moi c'est par écrit." [...] Il n'y a pas de communication. Et après je n'étais pas sûre. Est-ce qu'il n'y a pas tout le*

¹⁴ In der Zwischenzeit wurde das Promotionsreglement ausgearbeitet und vom Bildungsrat genehmigt.

monde qui doit faire ça en français?" Et je n'avais pas compris qu'on pouvait choisir aussi en allemand (Immersionfach-Lehrperson).

An der KZN kommt der Sprachaufenthalt dem Verfassen der Maturitätsarbeit in die Quere und bringt Unsicherheit.¹⁵ Die Westschweizer Informanten erwähnten diesen Aspekt zwar nicht, aber die befragten Zürcher SuS sehen da eine zusätzliche Herausforderung. Man könnte dies verhindern, indem man entweder die Maturitätsarbeit später ansetzt, wie dies in andern Zürcher Kantonsschulen der Fall ist (cf. Kantonsschule Hohe Promenade), oder indem der Aufenthalt um ein Jahr vorgezogen wird wie an der KFR, oder indem er in Semester 5.1 geplant wird, wie dies mehrere Informanten in der Westschweiz suggerieren.

5.3 Gastfamilien

- Konnte die notwendige Anzahl von Plätzen in Gastfamilien der Romandie gefunden werden?

Gemäss den Austauschverantwortlichen konnten in den von der Evaluation betroffenen Jahren immer genügend Gastfamilien in der Westschweiz gefunden werden. Aber die Suche nach Gastfamilien gestaltet sich insgesamt als schwierig, es ist einfacher, eine Schule als eine Familie zu finden. Die SuS geben an den beiden Schulen im Fragebogen fast den gleichen Wert an für die Schwierigkeit, eine Familie zu finden (im Durchschnitt 1.9, bzw. 2.0, also *es geht*), wobei sie dem Finden einer Partnerschule den Wert 1.5 (zwischen leicht und es geht) geben. Ein kantonaler Austauschverantwortlicher sagt, dass viele Zürcher SuS lieber einen Aufenthalt als einen Austausch wollen und dass sie so bei der Suche viel Zeit verlieren und dann spät dran sind. Er kommuniziert, dass er eigentlich nur bei einem Austausch aktiv wird, hilft dann aber doch, wenn keine Gastfamilie gefunden wurde. Er greift also subsidiär ein und hat mit dem Zürcher Austauschverantwortlichen viel Kontakt, „*quasiment toutes les semaines*“. Auch die *répondants* an den Partnerschulen, mit denen er engen Kontakt hat, würden z.T. nach Familien suchen. Zu den Schwierigkeiten, eine Gastfamilie zu finden, meint ein Austauschverantwortlicher: „*On arrive toujours par miracle*“. Für einen Zürcher Schulleiter gehören die Schritte, eine Gastfamilie zu finden, schlicht zur zweisprachigen Maturität, weil damit auch echte Kommunikation (Gebrauch der mündlichen und schriftlichen Sprache, Aufgabenorientierung) stattfindet und die Autonomie gefördert wird. Er hat einen engen Kontakt mit den *répondants* an den Schulen und trifft sie regelmässig.

Eine *répondante* sagt, dass sie selber nicht direkt Namen von Familien angibt, sondern die SuS ermuntert, sich zu melden, weil sie befürchtet, dass man sonst eine gewisse Qualität und Risikolosigkeit erwartet, man könne eine Familie nicht „im Katalog“ auswählen. Ein kantonaler Austauschverantwortlicher präzisiert: „je cherche pas de familles, c'est pas mon job“. Eine kantonale Austauschverantwortliche sieht dies aber gelassener und beteiligt sich bei der Suche, sie hat regen Kontakt mit dem Zürcher Austauschverantwortlichen. Die KZN regelt die Risiken mit einer Klausel auf dem Austauschformular: „Die unterzeichnende Person entlastet die Austauschorganisation [...] von der Verantwortung bezüglich der Risiken, denen Ihre Tochter oder Ihr Sohn während des Sprachaufenthaltes und den damit in Zusammenhang stehenden Reisen, Aufhalten, Anlässen ausgesetzt sein könnte“ (Online-Fragebogen für den Aufenthalt, KZN).

Ein kantonaler Austauschverantwortlicher und ein Schulleiter gaben an, dass sie einen kleinen Pool an Familien in der Westschweiz in petto haben, falls es noch im letzten Moment Probleme geben würde, und eine Lehrperson befürchtet, dass die Ausweitung der französischen Immersion

¹⁵ Die KFR informiert zur Maturitätsarbeit: „Der Beginn der Maturitätsarbeit ist auf den Monat Mai, also gegen Ende der 5. Klasse, festgesetzt. Wer zu diesem Zeitpunkt noch im Austausch weilt, muss Thema und Betreuung vor oder während des Aufenthaltes organisieren oder die Maturitätsarbeit in einem kürzeren Zeitraum verfassen. Eine Verlängerung des Abgabetermins der Maturitätsarbeit ist ausgeschlossen“ (Internet). Gemäss dem Flyer ist auch Semester 6.1 für die Arbeit vorgesehen.

auf andere Zürcher Kantonsschulen das fragile Gleichgewicht in Angebot und Nachfrage in Bezug auf die Gastfamilien in der Romandie stört: „*Il faudrait pas qu'ils nous piquent nos familles, c'est déjà assez difficile comme ça*“.

- Konnte umgekehrt für SchülerInnen aus der Romandie die notwendige Anzahl von Plätzen in den Gastfamilien angeboten werden?

Die Interviews mit den Westschweizer SuS haben ergeben, dass alle eine Lösung gefunden haben. Einige hatten aber Schwierigkeiten, eine Familie zu finden, zwei SuS mieteten ein Zimmer bei einer Frau, aber sie finden, dass eine Familie besser wäre. Bei den Romands haben die *répondants* an den Schulen nicht geholfen, hingegen die Zürcher und Waadtländer Austauschverantwortlichen. Einige Austauschverantwortliche beschwerten sich, dass die Zürcher bisweilen von einem Aufenthalt in der Romandie profitieren und selber keinen Platz in ihren Familien anbieten wollen, bzw., dass sie sich am Schluss zurückziehen. Gemäss dem Zürcher Austauschverantwortlichen sollten die Familien, die selber keinen Platz anbieten können, für die SuS aus der Romandie eine andere Familie in Zürich suchen. Eine Schülerin erwähnt, dass gewisse Familien niemanden aufnehmen (können), weil sie zu Hause eine Migrationssprache sprechen.

Da der Aufenthalt der Waadtländer SuS entweder drei Monate oder ein Jahr beträgt,¹⁶ müssen ggf. in Zürich zwei Gastfamilien gesucht werden. Ein kantonaler Waadtländer Austauschverantwortlicher in der Westschweiz sieht darin kein Problem, er findet, dass zwei oder drei Gastfamilien die Belastung reduziert und mehr Diversität für die SuS und auch die Gastfamilien bringt. Falls es Probleme geben würde, wäre so die Zeitspanne überschaubar.

- Inwiefern konnte an den Pilotschulen mit Gastfamilien der Romandie ein Schüleraustausch bzw. ein Kontaktnetz aufgebaut werden, welche Gewähr dafür bieten, dass das Angebot eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch auch in Zukunft sichergestellt werden kann?

Zum Aufbau eines Netzwerks an Familien wurde im Feedbackfragebogen die Frage gestellt, ob die Familie gewillt wäre, weitere SuS aus Zürich aufzunehmen. Die Antwort ist ernüchternd: Von 36 SuS geben lediglich vier eine positive Antwort, 14 ein klares Nein und der Rest denkt eher nein, gibt Bedingungen an, weiss nicht oder gibt keine Antwort.

Ein Schüler gibt an, dass ein Austauschverantwortlicher Adressen von potentiellen Gastfamilien abgegeben hat. Andere Austauschverantwortliche an Schulen in der Westschweiz erwähnen, dass sie jeweils am Anfang des Schuljahres während des Unterrichts in ihren Klassen die SuS ermuntern, AustauschschülerInnen aus der deutschsprachigen Schweiz in ihre Familien aufzunehmen.

- Wie haben sich die Plätze in den Gastfamilien - in der Romandie und bei uns - bisher bewährt?

In den Fragebögen und Interviews wurden keine gravierenden Probleme angegeben, wir gehen davon aus, dass sich die Plätze insgesamt bewährt haben. Die Gastfamilien haben z.T. einen direkten Austausch mit der kantonalen Austauschstelle in der Westschweiz, und sie haben häufig Kontakte untereinander, um über ihre Erfahrungen auszutauschen. Eine Gastfamilie erwähnt, dass sich der Austauschschüler in einer Fiche vorgestellt hat (Foto, Beschreibung, Vorlieben, Sport etc.), was geschätzt wurde.

¹⁶ Modalité C (court): 3 Monate im letzten Trimester der 1. Klasse (bei mindestens 42.5 Punkten); Modalité L (long): ganzes 2. Jahr (bei 45 Punkten)(cf. auch DFJC/DGEP, 2013).

- Wie sind die Immersionsschülerinnen und -schüler in den Gastfamilien - in der Romandie und bei uns - zurechtgekommen?

Die Antworten fallen unterschiedlich aus, aber die meisten Bemerkungen sind eher positiv: „*Der Aufenthalt hat mir sehr gut gefallen, vor allem da ich eine tolle Familie hatte. Man lernt sehr viel in so einem Austausch*“; „*Pour moi l'échange à Genève était juste génial. J'ai adoré la famille*“. Einige SuS haben wegen Probleme die Familie gewechselt, sie schreiben, dass man diskutieren muss und bei Problemen oder Konflikten rasch die Familie wechseln soll. Eine Schülerin findet es nicht ideal, bei einer allein wohnenden Frau zu leben, sie hätte lieber eine Familie mit Kindern gehabt. Gewisse Familien beschwerten sich, dass sich die Zürcher zu wenig integrieren, und sich am Abend sehr oft mit ihren Familien und Freunden (zum Teil lautstark ...) auf Schweizerdeutsch per Telefon oder Skype unterhalten und viel Zeit mit den sozialen Medien verbringen statt mit der Gastfamilie zu diskutieren oder etwas mit ihr zu unternehmen. Die Familien der SuS und deren Gastfamilien haben oft vor dem Austausch gegenseitige Besuche organisiert. Viele SuS haben nach dem Aufenthalt noch Kontakte mit ihrer Gastfamilie und der Partnerschule. Wie lange diese Beziehungen dauern, müsste mit einer Langzeitstudie eruiert werden. Die Gastfamilien in der Romandie wünschen sich z.T. mehr Kontakte mit der Partnerschule und mehr Informationen (z.B., um in Bezug auf etwaige Absenzen im Bild zu sein). Das Engagement der SuS mit der Familie sei sehr unterschiedlich, die SuS werden manchmal als *Familienmitglied* bezeichnet, mit dem man viel unterwegs ist und viel unternimmt oder „*Elle a juste une chambre*“. Auf die Frage, was man konkret von ihnen erwartet, geben sie an, dass sie das nicht wissen, sie sagen, dass es keine spezifischen Bedingungen gibt, die Austauschverantwortlichen, die SuS und deren Familien seien froh, überhaupt jemanden zu finden. SuS wohnen manchmal inkognito bei andern Familien, weil sie mit Schulkameraden gut auskommen.

5.4 Kurssystem

- Wie sind die ImmersionsschülerInnen vor und nach dem Schulbesuch in der Romandie in ihren Regelklassen zurecht gekommen?

Die Immersions-SuS halten sich allgemein (mit wenigen Ausnahmen) für gute SchülerInnen, sie geben keine Probleme in der Stammklasse vor dem Aufenthalt in der Romandie an. Niemand gibt im Schülerfragebogen an, dass sie oder er sich nach dem Aufenthalt nicht hätte gut in die Stammklasse integrieren können. Auch im Feedbackfragebogen geben fast alle SuS an, dass sie sich nach dem Aufenthalt gut bis sehr gut haben integrieren können.

- Wie beurteilen die beteiligten Lehrpersonen und die Schulleitung das Kurssystem?

Der Pionierjahrgang an einer Schule hatte am Anfang wegen des Kurssystems zwei Klassenlehrpersonen: „*le problème, c'était que ces élèves avaient en quelque sorte deux profs de classe*“ (Lehrperson); „*il y avait un flou, une insécurité*“ (Lehrperson); „*il y avait un désordre des compétences, c'était difficile*“ (Lehrperson). Dieses Problem wurde behoben, auch wurde in der Schulleitung eine für die Immersionsklassen zuständige Person bestimmt, was den Informationsfluss und die Prozedere verbesserte. Die Lehrpersonen und die Schulleitung (und auch die SuS) finden, dass der Pionierjahrgang anfangs mühsam war, vielleicht handelte es sich generell um eine schwierige Gruppe, was noch mit der Immersion, und v.a. mit dem Start der Immersion, verschlimmert wurde.

Im Französischunterricht in der Stammklasse an der einen Schule fordert die Lehrperson von den Immersions-SuS nicht mehr als von den SuS in den Regelklassen. Die Immersions-SuS sind aber ein „moteur“ für die andern SuS, sie sind „animateurs de groupes de lecture“, und machen Vorträge über ihren Aufenthalt in der Westschweiz. Die Lehrperson bereitet sie auf den Aufenthalt vor,

indem sie Interesse zeigt und sie ermuntert. Sie betreut eine Maturitätsarbeit über den Röstigraben (Le 'röstigraben': aspects historiques, politiques et culturels d'un phénomène suisse). Die Schülerin hat das Thema selber vorgeschlagen, schreibt die Arbeit direkt auf Französisch und liest französische Quellen und Dokumente. Die Lehrperson hilft bei den bibliographischen Recherchen. Die Klassendynamik findet sie nach dem Austausch anders, die Immersions-SuS sind aktiver und helfen den andern. Es gibt keine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, aber sie spricht mit ihnen über das Niveau der SuS. Die wichtigsten Vorteile der Immersion für die SuS sieht sie im sprachlichen und kulturellen Bereich, sie haben aber Mehrarbeit in den Sachfächern nach dem Zurückkommen, für die Stammklasse können die Immersions-SuS die andern motivieren und ihnen helfen, sie bringen ein vermehrtes Engagement für die Sprache in den Unterricht und spielen Assistenten für die Arbeit in Halbklassen.

- Wie hat sich das Kurssystem insgesamt bewährt?

Im Fragebogen konnten die SuS angeben, ob sie lieber in einer zweisprachigen Klasse statt im Kurssystem wären. An beiden Schulen wurde dies verneint, an der KFR (-0.6) stärker als an der KZN (-0.2), die gleichzeitige Integration der SuS in der Stammklasse und in der Immersionsgruppe scheint also keine Probleme zu bereiten. Die kritischen Stimmen betreffen eher die Organisation insgesamt,¹⁷ und dass die ersten Immersionsjahrgänge als Pionierjahrgänge Kinderkrankheiten in Kauf nehmen mussten, wie dies bei Innovationen meist der Fall ist.

5.5 Unterrichtsgefässe ‚Culture Générale‘ und ‚Konversationskurs‘

- Wie hat sich dieses auf den zweisprachigen Maturitätsgang vorbereitende Unterrichtsgefäss aus Sicht der Schulleitung, der beteiligten Lehrpersonen und ImmersionschülerInnen bewährt?

Das auf die Immersion vorbereitende Unterrichtsgefäss stösst nicht auf Begeisterung. Von den SuS wird es an einer Schule nahe bei „weiss nicht“ knapp positiv (0.1) bewertet, an der andern klar in Frage gestellt (-0.8). Bei den offenen Fragen schreibt eine Schülerin: *„Ich finde die Idee einer zweisprachigen Matura sehr gut, doch bei uns an der Schule wird man einfach viel zu wenig informiert und die Organisation klappt eigentlich gar nicht und im Konversationsunterricht lernt man eigentlich nichts.“*

Auch die Lehrpersonen finden diese Kurse nicht adäquat. Die beteiligte Lehrperson ist für dieses Fach nicht ausgebildet, sie fand, dass die Lerninhalte und -ziele weder für sie noch für die SuS klar waren. Die Schulleitungen haben dies auch erkannt, denn es gibt diese Kurse in dieser Form nicht mehr, sie wurden an einer Schule durch den Kurs „Introduction à l'immersion“ ersetzt, an der andern wird nun nach drei Jahrgängen mit dem Freifach *Culture générale* in der dritten Klasse schon ab der 3. Klasse das Fach Französisch für Immersions-SuS separat geführt. Dafür fällt das Fach *Culture générale* weg, was auf der Basis unserer Analysen eine gute und vernünftige Sache ist.

5.6 Methodisch-didaktischer Weiterbildungskurs

- Wie beurteilen die Französisch unterrichtenden Immersionslehrpersonen den methodisch-didaktischen Weiterbildungskurs?

Der methodisch-didaktische Weiterbildungskurs für die französische Immersion ist für alle betroffenen Lehrpersonen obligatorisch und wurde auch von allen besucht. Im Jahr 2011/12 nahmen 19 Lehrpersonen daran teil. Für den Kurs von 2013/14 gingen zu wenig Einschreibungen ein, weshalb der Kurs annulliert wurde. In den Gesprächen an den Kantonsschulen äussern sich die Lehrpersonen positiv zum Kurs, sie wünschen sich aber nach dem Kurs Erfahrungs-Tagungen, die spezifisch

¹⁷ So wird die Organisation an einer Schule positiv bewertet, an der andern negativ, der Unterschied beträgt ein ganzer Punkt (KFR: 0.6; KZN: -0.4).

für auf Französisch unterrichtende Lehrpersonen ausgerichtet sind, da sie das Gefühl haben, dass in Zürich das Englische dominiert. Der Kurs wird vom MBA mittels eines Fragebogens evaluiert und hat gute Feedbacks bekommen.

Die Schwierigkeiten der Lehrpersonen lassen sich z.T. nicht mit einem Weiterbildungskurs bewältigen, da beim Unterrichten viele Parameter eine Rolle spielen. So schreibt eine Lehrperson in den Kommentaren des Fragebogens: *„Les difficultés que j’ai rencontrées en démarrant l’immersion ont été une grande surprise pour moi: les élèves n’étaient pas préparés à rencontrer un professeur issu d’un milieu non Suisse et amenant des façons d’enseigner différentes. Pour eux, l’immersion était limitée à la différence de langue“*. Diese kulturellen Aspekte sind in der Aus- und Weiterbildung nicht ausser Acht zu lassen. Die Lehrpersonen würden gerne mehr Unterrichtsbesuche bei KollegInnen in der deutschsprachigen wie auch französischsprachigen Schweiz machen, geben aber an, dass sie wegen des Modells der reziproken Immersion (sprachgemischte bilinguale Klassen) lieber nicht nach Biel oder Freiburg gehen möchten (cf. Brohy, 2010).

- Wie beurteilt die Leitung des Weiterbildungskurses die Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung der TeilnehmerInnen?

Gemäss dem Ausbilder stösst der Kurs auf Interesse, die Teilnehmenden finden ihn nützlich und sinnvoll. Geschätzt würden v.a. das Microteaching, die Ateliers, die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Einsicht in andere Fächer. Hingegen findet er den Unterrichtsbesuch in einem Gymnasium in Biel nicht sinnvoll, da die reziproke Immersion für die Situation in Zürich nicht repräsentativ ist. Global findet er die Ausbildung zu lang, da die Lehrpersonen schon über eine geeignete Ausbildung verfügen. Auf der Sekundarstufe II sieht er wenige Unterschiede zwischen dem Lehren/Lernen in der Erst- und Zweitsprache, die SuS sollen v.a. Strategien entwickeln können, wie sie lange und komplexe Texte in der Zweitsprache knacken können. Die Lehrpersonen würden sich einerseits gern vernetzen und miteinander austauschen, auch mit Lehrpersonen aus der Westschweiz, kommen aber aus verschiedenen Gründen (ungünstiger Zeitpunkt, Überbelastung etc.) nicht unbedingt an Wiederholungstreffen (Erfa-Tagungen). Das letzte musste wegen einer geringen Teilnehmendenzahl annulliert werden. Die Lehrpersonen waren v.a. deutschsprachig, es waren auch drei Romands und eine frankophone Person aus dem Ausland dabei. Das MBA hat den Weiterbildungskurs evaluiert; von den 19 Teilnehmenden haben 11 geantwortet. Die Bewertungen sind positiv, die neun quantitativ ausgerichteten Antworten erhalten einen Durchschnitt von 3.45 (STDEV 0.39; 4 entspricht der Bewertung “sehr gut“). Auch die Kommentare sind mehrheitlich positiv, die Kontakte, der Austausch, das Microteaching wurden geschätzt, vorgeschlagen wurden z.B. eine gezielte Diskussion um praktische Probleme und die Evaluation im Immersionsunterricht, die Einrichtung eines Netzwerks von Lehrpersonen und das Teilen von *best practices*.

Fachtagungen der ch Stiftung und der WBZ zu Austausch und Mobilität an Mittelschulen werden von den Austauschverantwortlichen, Schulleitungen und Lehrpersonen als sehr wichtige Veranstaltungen angesehen, sie dienen der Weiterbildung, dem Aufbau und der Pflege von Kontakten und dem Informationsaustausch und zur Etablierung einer Austauschbörse. Auf Anfrage von Schulen und Kantonen können von der WBZ spezifische Weiterbildungen und Tagungen angeboten werden, welche aber natürlich finanziert werden müssen.

5.7 Profil der ImmersionsschülerInnen

- Welches sind deren Motivation, Interesse und soziodemografischen Merkmale?

Das Profil der bilingualen SuS kann aus den soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Beruf und Ausbildung der Eltern, Muttersprache(n) und Nationalität(en) der SuS, deren Noten vor Beginn und am Schluss der Immersion, aus psychokognitiven Merkmalen wie Motivation für die

Immersion und das Erlernen von Sprachen, Interesse und Lernbereitschaft, Studien- und Berufswahl, Motivation für Auslandsaufenthalte während des Studiums und Vorstellungen über die Mehrsprachigkeit erstellt werden.

Die Frage dabei ist, ob die Gruppe der Immersions-SuS überdurchschnittlich oft aus bildungsnahen Schweizer Familien stammen und angesichts der geringen Zahl an MaturandInnen in der Schweiz eine doppelte Elite bilden könnten.

Tab. 2: Soziodemographische Merkmale, schulinterne Daten (N=149)

	Nationalität		Muttersprache	
	CH	Andere	Deutsch	Andere
Regelklassen	124	12	105	31
	91.2%	8.8%	77.2%	22.8%
Immersion	12	1	11	2
	92.3%	7.7%	84.6%	15.4%
Total	136	13	116	33
	91.3%	8.7%	77.9%	22.1%

Aus Tab. 2 wird ersichtlich, dass die Regelklassen und die Immersionsgruppe an einer Schule in Bezug auf die Nationalität sehr ähnlich sind (91.2%, bzw. 92.3% SchweizerInnen). Bei der Muttersprache gibt es mehr Unterschiede, in den Regelklassen sind rund drei Viertel (77.2%) deutscher Muttersprache, bei den Immersions-SuS 84.6%. Dies könnte auch auf eine hohe Einbürgerungsrate hinweisen. Bei einer deutschen Muttersprache gibt es natürlich auch andere Nationalitäten (deutsche, österreichische).

Im Schülerfragebogen wurde auch nach der Nationalität und der Muttersprache gefragt. Im Unterschied zu den Schulen konnten aber auch mehrere Nationalitäten und Muttersprachen angegeben werden, wie dies in gängigen Statistiken der Fall ist (siehe Tab. 3). Interessant ist, dass viele SuS bei der deutschen Muttersprache den Dialekt angegeben haben.

Gemäss den Antworten im Schülerfragebogen haben die bilingualen SuS folgende Sozialmerkmale:

Tab. 3: Soziodemographische Merkmale, Fragebogen an SuS (N=55)

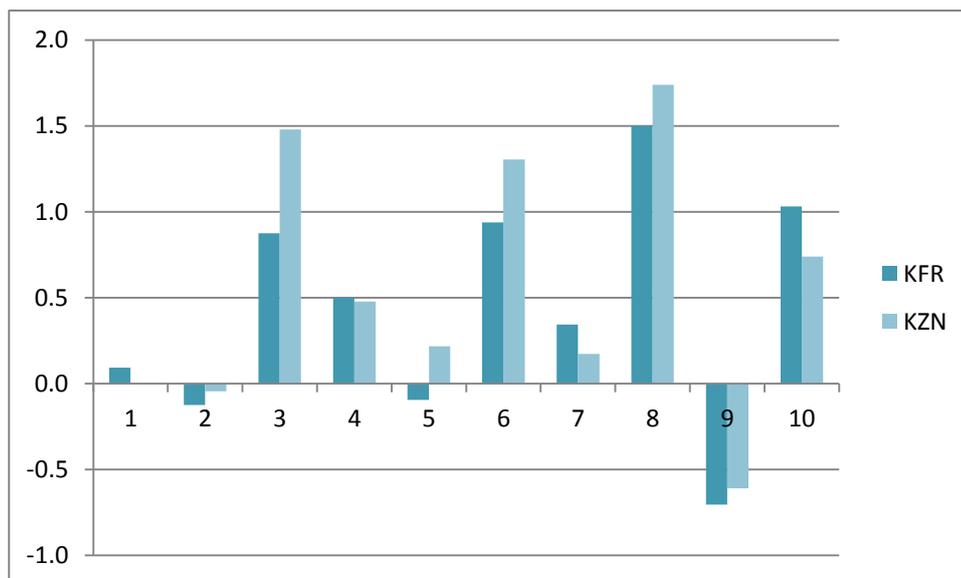
KS	Geschlecht		Nationalität(en)				Muttersprache(n)				Wahl der ZM	
	F	M	CH	CH/a	a	a/a	D	D/a	a	a/a	allein	m. Eltern
KFR	21	11	20	10	1	1	15	12	4	1	23	8
KZN	16	7	20	-	3	-	17	4	2	-	10	9
Total	37	18	40	10	4	1	32	16	6	1	33	17

Zwei Drittel der Immersions-SuS in den sechs untersuchten Klassen (4. bis 6. Klasse, Juni 2014) sind gemäss Klassenlisten Frauen. Damit sind sie in den Immersionsklassen noch häufiger vertreten als in den Regelklassen des Gymnasiums. Dies ist aber nicht weiter erstaunlich, weil solche Frauenanteile in anspruchsvollen Sprachprogrammen üblich sind.

Von den 55 SuS haben sich 33 (KFR: 23; KZN: 10) ganz allein für den zweisprachigen Lehrgang entschieden, 17 (KFR: 8; KZN: 9) haben mit den Eltern entschieden, die restlichen 5 geben an, dass Eltern, Lehrpersonen oder SchulkameradInnen dazu geraten haben. Die überwiegende Mehrheit der SuS (75%) würde die zweisprachige deutsch-französische Maturität wieder wählen, nur 9% würde jetzt die deutsch-englische Maturität bevorzugen.

Es wurde den SuS die Frage gestellt, warum sie den deutsch/französischen zweisprachigen Lehrgang gewählt haben. Diese Fragen widerspiegeln die Einstellungen zur französischen Sprache (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Motivation für die Wahl der zweisprachigen Maturität (N=55)



Legende:

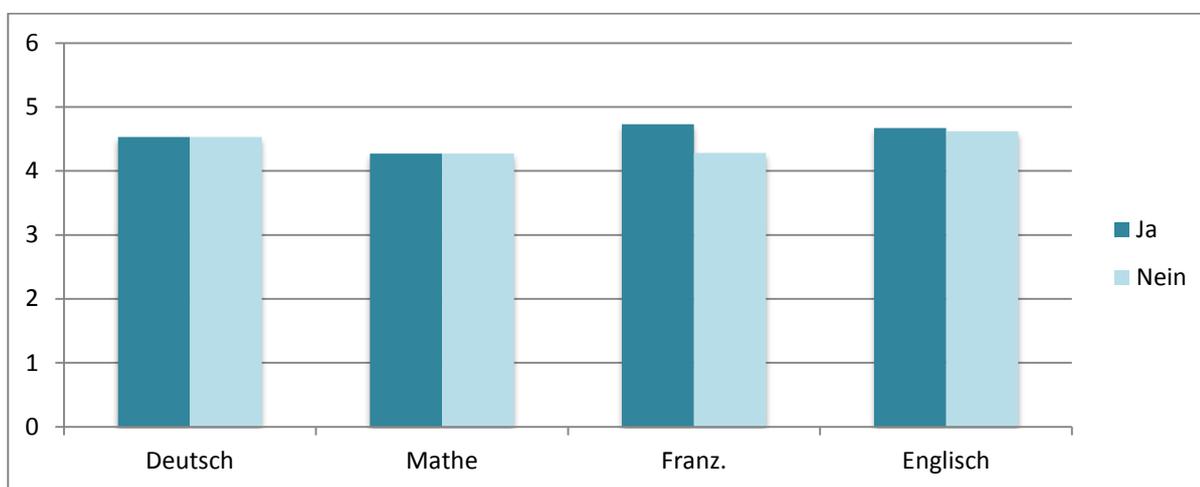
1. Ich möchte in einer französischsprachigen Region studieren.
2. Ich möchte in einer französischsprachigen Region arbeiten.
3. Die Schweizer Mehrsprachigkeit ist mir wichtig.
4. Ich möchte in einem mehrsprachigen Unternehmen oder in einer mehrsprachigen Institution (Bund etc.) arbeiten.
5. Ich werde so andere lateinische Sprachen leichter lernen können.
6. Französisch ist eine wichtige europäische und internationale Kultur- und Wirtschaftssprache.
7. Durch meine Familie und meine Umwelt hatte ich schon früher Kontakte zur französischen Sprache und Kultur.
8. Mit dem zweisprachigen Unterricht lerne ich sicher besser Französisch als mit herkömmlichem Französischunterricht.
9. Französisch ist wichtiger als Englisch.
10. Englisch lerne ich auch ohne zweisprachige Matura Deutsch-Englisch.

Die SuS hatten die Gelegenheit, andere Gründe anzugeben, folgendes wurde angeführt: „noch zusätzliche Herausforderung in den betroffenen Fächer“, „Brauchte einen Grund, um die Schule zu wechseln“, „Wunsch nach Sprachtausch in der Nähe“, „Ich wollte mit meiner französischen Familie besser kommunizieren können“, „Faszination für die Schönheit der Sprache, Musikalität“, „um Erfahrungen zu sammeln, Leidenschaft zu Sprachen“, „Ich habe vor allem einen Austausch realisieren wollen, bei der Matura Deutsch-Englisch war dies nicht möglich oder hätte eine Verzögerung mit sich gebracht“.

Der sozioökonomische Status (SöS) der Eltern wurde mit dem Beruf der Eltern in einem Jahrgang (Immersion-SuS und Regelklassen, total 149 SuS) gemessen.¹⁸ Dieser ist bei den SuS etwas höher (bei den Immersion-SuS sind 4 in der Kategorie 1, 8 in der Kategorie 2 und nur 1 in der Kategorie 3; bei den andern sind 38 in der Kategorie 1, 59 in der Kategorie 2 und 28 in der Kategorie 3), der Unterschied zwischen den beiden Stichproben ist aber gemäss dem Chi-Quadrat-Test von Pearson nicht signifikant ($\chi^2 (df=2) = 1.711, NS$). In den Interviews wurden die Schulleitungen und Lehrpersonen auch zu diesem Aspekt befragt. Beide Informantengruppen gaben an, dass es keine Unterschiede im Sozialstatus der Eltern geben würde: „*Ce n'est pas un groupe spécial, vraiment pas*“ (Immersionfach-Lehrperson).

Es stellt sich die Frage, ob sich generell die leistungsstärkeren SuS für die zweisprachige Maturität interessieren.¹⁹ Die Analyse der Noten in der 3. Klasse zeigt, dass die Noten der Immersion-SuS weder in Mathematik, noch in Deutsch oder Englisch besser als diejenigen der Regel-SuS in den Stammklassen sind (siehe Abb. 2), dies ist auch bei den Maturitätsnoten der Fall (siehe Abb. 3). Hingegen sind die Immersion-SuS im Französischen besser, aber sie waren es schon in der 3. Klasse, die Unterschiede sind in beiden Fällen signifikant.

Abb. 2: Noten in der 3. Klasse (N=142)



Legende:

Ja = Immersion-SuS

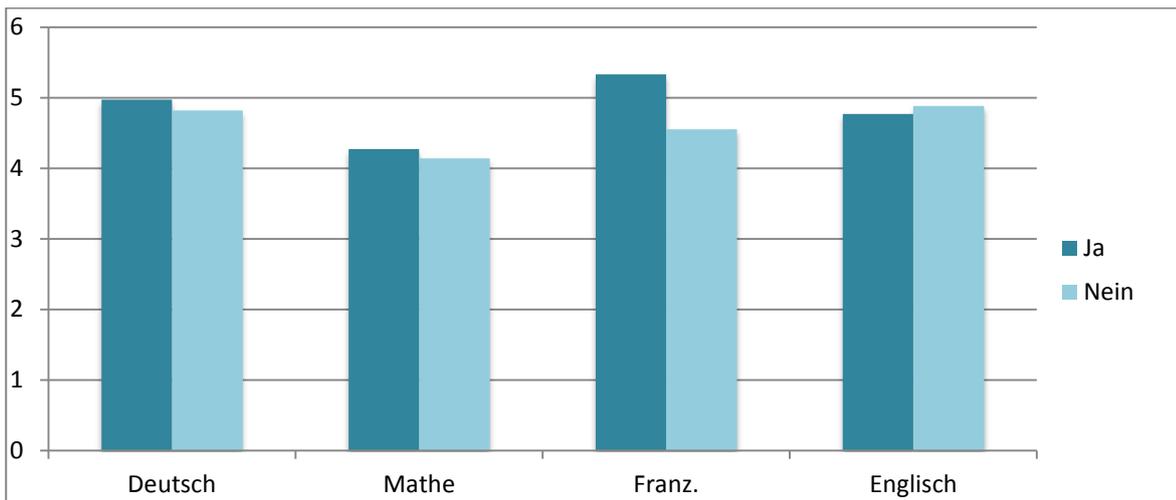
Nein = Regel-SuS

Man kann also davon ableiten, dass die SuS, die den zweisprachigen Lehrgang wählen, besser im Französischen sind (und es auch bleiben).

¹⁸ Andere Möglichkeiten sind die Ausbildung der Eltern und die hierarchische Stellung im Beruf sowie Lebensstil und Lebensstandard. Hier wurden drei Kategorien gebildet (1 bis 3, wobei 1 den höheren leitenden Funktionen, den intellektuellen und wissenschaftlichen Berufen, 2 den Berufen mit Berufsbildung und 3 den Gewerbe- und Bauberufen und den wenig und nicht qualifizierten Berufen entspricht). Diese drei Kategorien entsprechen der Taxonomie von Genoud (2011:4), wobei aber seine 1. und 2. Gruppe unserer Kategorie 1, seine 3., 4. und 5. Gruppe unserer Kategorie 2 und seine 6. und 7. Gruppe unserer Kategorie 3 entspricht. Für die Berechnung des SöS gelten die üblichen Vorbehalte.

¹⁹ Auch wenn der Lehrgang allen SuS offen steht, so gibt es einige Bedingungen in Bezug auf die Leistungen und die Bereitschaft: „Massgeblich für eine Aufnahme sind die Noten in Deutsch und Mathematik im Februarzeugnis der 2. Klasse und ein individuelles Beratungsgespräch“ (KFR).

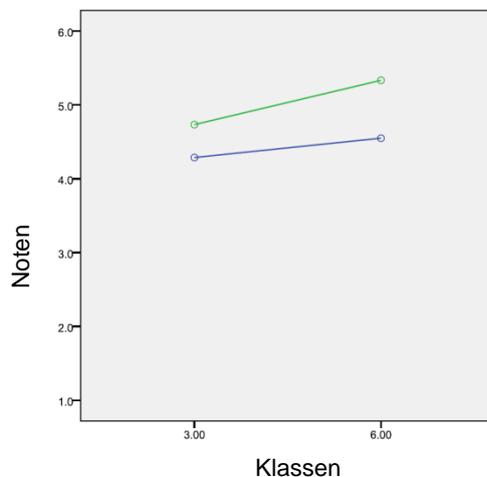
Abb. 3: Maturitätsnoten (N=86)



Bei der Maturität wird der Unterschied noch grösser, aber der Unterschied hat sich nicht signifikant vergrössert (siehe Abb. 4). An der KFR haben Immersions-SuS die drei besten Maturitätsnoten geschafft.

Eine Französisch-Lehrperson sieht von Anfang an Unterschiede zwischen dem Niveau des Französischen der Stammklasse und der Immersions-SuS, v.a. in Bezug auf „intérêt, engagement pour le français, mais les élèves sont très hétérogènes“.

Abb. 4: Entwicklung der Noten im Französischen (N=142, 86)



Legende:

Grün = Immersions-SuS

Blau = Regel-SuS

Was die Studienabsichten betrifft, so weiss fast die Hälfte der SuS (noch) nicht, was sie später studieren wird, die angegebenen Fachrichtungen sind äusserst vielfältig und nicht speziell auf sprachwissenschaftliche Disziplinen ausgerichtet. Sie reichen über Human- und Naturwissenschaften über Jus, Wirtschaft, Medizin und kreative Richtungen und sind repräsentativ für diese Schulstufe. Ein S präzisiert: *keine Sprachen*. 83% möchten eher an der Universität oder ETH studieren.

Ein Grossteil der SuS kann sich einen Studienort in der Westschweiz oder im frankophonen Ausland und ein Erasmussemester in einem französischsprachigen Gebiet vorstellen (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Studienort und Austauschsemester (N=55)

	Sicher	Eventuell
Studium in der frankophonen Schweiz	2	39
Studium im frankophonen Ausland	-	28
Erasmussemester in einem frankophonen Gebiet	9	33

Einige Lehrpersonen sehen ein Problem darin, dass v.a. sprachinteressierte SuS, die ja die Immersion gewählt hätten, an einer Schule v.a. naturwissenschaftliche Immersionsfächer haben (Chemie, Mathematik, Physik; zusätzlich wird noch Geschichte immersiv unterrichtet): *„il y a une sélection plutôt inverse. Les élèves plutôt doués dans les langues choisiront l'immersion. Et on est trois profs de sciences naturelles et c'est assez bizarre, car ils ont leur âme à quelque part d'autre et pas en sciences naturelles“*.

Die vier Immersions-SuS, welche die Immersion an der KFR aufgegeben haben und in die Stammklasse zurückgegangen sind, haben die Gründe zur Abwahl schriftlich festgehalten und der Schulleitung geschickt. Niemand stellt das Französische oder die Immersion in Frage, es geht v.a. um die Methoden der Lehrpersonen, die Angst vor schlechten Noten in den Sachfächern, den erhöhten Lernaufwand und die Unmöglichkeit, ein Austauschsemester absolvieren zu können: *„Ich habe lieber bessere Noten und einen normalen Maturabschluss, als schlechte Noten mit einem zweisprachigen Abschluss“*.

Was sich die SuS unter dem Schlüsselwort *Mehrsprachigkeit* vorstellen, ist auch Teil ihres Profils. Im SuS-Fragebogen konnten sie den angefangenen Satz vervollständigen: *Die Zwei- und Mehrsprachigkeit für mich persönlich bedeutet*. Die 55 Informanten haben sehr differenzierte und z.T. lange Antworten geschrieben. Für 2/3 der Stichprobe hat die Mehrsprachigkeit mit Kompetenzen, Kommunikation und Verständigung zu tun, 10 erwähnen auch oder ausschliesslich Kultur, Lebensweisen, Gedankengut oder Weltgewandtheit, 5 erwähnen Erfahrung, Flexibilität, sich zu Hause fühlen, Luxus, Freiheit, 3 sprechen von Türen für die Zukunft, Tor der Welt, Blickwinkel. Die Kommentare sind allesamt positiv, es werden keine Probleme oder negativen Aspekte erwähnt. Hier zwei Beispiele: *„Weltgewandtheit, Kommunikation nicht nur auf sprachlichem Niveau sondern auch auf kultureller Ebene. Man hat gute berufliche Perspektiven, heute in unserer globalisierten Welt kann man auf eine solide sprachliche Ausbildung nicht verzichten. Es bedeutet aber auch Freude und Spass an den Sprachen, am Ausprobieren, Kreativität und Risikobereitschaft. Für mich bedeutet es auch eine persönliche Erweiterung meiner allgemeinen Kenntnisse, neue Literatur tut sich für mich auf. Bref - eine Bereicherung für das ganze Leben“*, *„Für mich persönlich bedeutet Zweisprachigkeit, dass ich die Möglichkeit habe, mich im Alltag auf zwei verschiedenen Sprachen auszudrücken. Für mich ist weniger entscheidend, dass ich mich fehlerfrei äussern kann, sondern dass ich mich verständigen und ein Gespräch aufrecht erhalten kann (Und genau das lernte ich in meinem Austausch. Ich mache immer noch viele Fehler, aber ich habe die Angst verloren, genau diese Fehler zu machen und traue mich jetzt, einfach zu reden)“*.

■ Wie ist die Nachfrage nach dem zweisprachigen Maturitätsgang D/F?

Die Nachfrage nach dem zweisprachigen Maturitätsgang D/F scheint fluktuierend zu sein. Eine Schulleitung beantwortete die Frage nach der Zukunft der französischen Immersion an seiner Schule folgendermassen: *„Wir können bis zu 20 SuS aufnehmen, aber wir wollen Qualität und nicht Quantität“*. Einige Lehrpersonen würden es begrüssen, wenn es mehr Interessierte gäbe und man so die SuS besser selektionieren könnte. Für das Schuljahr 2014/15 haben sich für die 3. Klasse an der einen Schule 11, an der anderen sechs SuS eingeschrieben.

6. Bewertung

Die Schaffung der Zürcher deutsch-französischen Immersionsklassen ist ein starkes sprachpolitisches Signal, vor allem jetzt, da das Erlernen des Französischen in den Schulen der deutschsprachigen Schweiz immer heftiger unter Beschuss gerät und sehr kontrovers diskutiert wird. Die deutsch-französischen Immersionsklassen in Zürich sind für alle Akteure ein wichtiges Projekt, das einen grossen Aufwand bedeutet, das aber angesichts der positiven Ergebnisse in den beiden Schulen, die wir beobachtet und evaluiert haben, gern geleistet wird. Für einen Schulleiter ist die zweisprachige deutsch-französische Maturität „*un rêve qui devient réalité*“, das Französische ist für ihn eine wichtige Kultursprache. Der Austausch ist dabei ein „*élément clé*“, er hat selber früher mit Erfolg viele Austauschaktivitäten organisiert.

Beide Schulen haben seit Längerem Erfahrungen mit Immersion in anderen Sprachen und mit Sprachaufenthalten (outgoing und incoming). Der Immersion liegen global gute Konzepte zugrunde, die mit den eidgenössischen und kantonalen Reglementen kompatibel sind. Geringfügige Anpassungen dieser Konzepte, wie z.B. der Zeitpunkt des Austauschs oder Aufenthalts, werden in den Empfehlungen suggeriert. Wie erwartet bringt die Evaluation komplexe und z.T. gegensätzliche Antworten und Ergebnisse, alle bilingualen Klassen und Immersions-SuS sind eigentlich Einzelfälle und die subjektive Komponente ist gross.

Global gesehen wird der Austausch oder Aufenthalt von allen Beteiligten als wichtig und positiv angesehen, obwohl das Finden von Gastfamilien sich nicht immer einfach gestaltet. Die Promotion wird ausgesetzt und das Fachlernen ruht für viele während des Aufenthalts in der Romandie, weil die Fächer, der Lehrplan oder das Niveau nicht übereinstimmen. Dies bringt später für die Lehrpersonen bisweilen Schwierigkeiten, weil sie dann nicht wissen, was sie für die Maturitätsprüfungen als gelernt betrachten können und diese Situation zu Heterogenität in den Klassen führt. Die SuS befürchten z.T. die Rückkehr nach Zürich wegen der möglichen Lücken in den Sachfächern, dennoch denken sie, dass sie den Stoff nachholen können. Aber auch SuS, die sich kritisch zur Organisation, zur Immersion allgemein oder spezifischer zum Austausch äussern, können ihnen am Schluss viel Positives abgewinnen, man kann also von einer Resilienz der SuS sprechen. Die positiven Bemerkungen sind häufiger als die negativen.

Auch wenn der erste Jahrgang (Pionierjahrgang), insbesondere an einer Schule sicher aus verschiedenen Gründen schwierig war, konnten kurzfristig Anpassungen im Sinne der *lernenden Schule* durchgeführt werden (strukturelle Anpassungen, Einführung eines separaten Französischkurses und Introduction à l'immersion). Mangel an Kommunikation, Transparenz und Informationen werden in den Interviews und Fragebögen häufig erwähnt, obwohl gebündelte Informationen vorhanden sind, sei es in den Broschüren, Informationsblättern oder auf der Schulhomepage.²⁰

Während des Sprachaufenthalts können die SuS ihre Sprachkompetenzen merklich verbessern, dies wird von allen Beteiligten bestätigt. Der Gebrauch des Französischen in der Schule mit Muttersprachigen, in der Gastfamilie, während der Freizeit mit Gleichaltrigen und in Vereinen, in authentischen Kommunikationssituationen mit formellen und informellen Phasen, wirkt motivierend und fördert Lern- und Kommunikationsstrategien, die Sprache wird flüssiger, differenzierter und korrekter. So geben SuS an, dass sie mithören und Wörter aufschreiben. Darüber hinaus geben sie an, dass sie auch mit anderen Kulturen und Lebensformen konfrontiert waren und sie während des Austauschs autonomer und selbstbewusster geworden sind. Wir empfehlen deshalb, dass der Aufenthalt obligatorisch wird und ein Semester dauert, auch wenn ohne den Aufenthalt die Anzahl Immersionsstunden gewährleistet werden kann. Das Aussetzen der Promotion während des Auf-

²⁰ An der KZN findet man zum Beispiel mit einem Klick Formulare für Zürcher und Romands für die Suche nach Gastfamilien, mit Rubriken zu Personalien, Kontakt, Zeitraum des Austauschs, Bedingungen wie Zimmer, Haustiere, Mahlzeiten; eine Liste von Partnerschulen; die Promotionsbedingungen etc.

enthaltens bewirkt, dass sich die SuS ihren Angaben nach gezielt auf die Sprache konzentrieren können.

Obwohl keine Einigkeit darüber besteht, wann die ideale Periode für den Aufenthalt ist (Austauschverantwortlicher: „Le plus tard possible, comme ça, ils savent mieux le français et sont plus autonomes et matures“ vs. Immersionsfach-Lehrperson: „*C'est beaucoup mieux de partir tout de suite, d'apprendre mieux la langue et commencer après et d'avoir un bloc d'un an et demi où ils peuvent vraiment pousser jusqu'au Bac*“), denken wir, dass er in Semester 5.1 angesetzt werden sollte, was auch den Anliegen der Schulen in der Romandie entspricht. Eine Lehrperson unterstreicht, dass Chemie in der 4. Klasse beginnt und dass dies just der Moment ist, während dem einige SuS in die Romandie gehen. Wenn sie dann zurückkommen, fehlt ihnen grösstenteils die Basis. Auch in Bezug auf die Maturitätsarbeit wäre es günstiger, eine längere verbleibende Schulzeit zwischen dem Aufenthalt und der Maturität zu haben. Ein zusammenhängender Block von anderthalb Jahren scheint also günstiger zu sein.

Die Frage des Profils der Immersions-SuS ist ein wichtiger Aspekt. Einige Informanten geben an, dass sozioökonomische Kriterien (Beruf, Ausbildung und Herkunft der Eltern, bildungsnahe Familien etc.) keine oder eine untergeordnete Rolle spielen, dass aber die Motivation und die Leistung, bzw. die Bereitschaft, Leistungen zu erbringen, extrem wichtig sind. Es ist bekannt, dass Innovationen zunächst bildungsnahe Eltern interessieren, dass diese aber in der Wissens- und Informationsgesellschaft mit der Zeit auch von anderen Gruppen verlangt und gewählt werden. Eine statistische Analyse hat keinen signifikanten Unterschied zwischen den Regelklassen und der Immersionsgruppe ergeben. Bilingualer Unterricht an Gymnasien kann auch als Begabtenförderung angesehen werden.

Ausserschulische Aktivitäten, Besuche und Reisen sind wichtig und werden sehr geschätzt. Sie bilden den Klassengeist, stärken den Zusammenhalt in der Immersionsklasse und bringen fürs Französische informelle und spontane Lernmöglichkeiten. So kam auf Initiative einer Immersionslehrerin für die fünfte Immersionsklasse ein Besuch des physiologischen Instituts der Universität Zürich zustande, der je nach Hintergrund der zuständigen Personen des Instituts an den vier Posten teils auf Französisch, teils auf Englisch durchgeführt wurde. Das Projekt wurde evaluiert, 13 Fragebögen sind eingegangen. Die Rückmeldungen sind positiv und erwähnen die Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz: „*Tout le monde était si ouvert et flexible en parlant l'allemand, le français et l'anglais en comprenant tout très bien*“. „*Merci beaucoup pour vos efforts*“, „*On pouvait parler beaucoup des langues*“. Zur Lancierung des neuen Immersionslehrgangs wurde für die zehn SuS der 2. Klasse, welche im Herbst 2014 einsteigen, im Juni 2014 ein Startevent organisiert. Der Anlass bot Sprachspiele und –experimente, ein Treffen im französischen Konsulat künstlerische und musikalische Einlagen und wurde von der Zürcher Kulturplattform „*Aux Arts etc.*“ auf die Beine gestellt. Auch Theater, Film, die Semaine de la francophonie und Turniere sind wichtige Anlässe, die sowohl die Sprache, die Kultur und auch ein Zusammengehörigkeitsgefühl vermitteln. Gegenseitige Besuche während der Escalade und dem Sechseläuten mit dem Genfer Gymnasium Madame de Staël, das 2013 seine ersten französisch-deutschen Maturitätszeugnisse vergab, werden positiv bewertet.

Zum Abschluss die Schlussbemerkung einer Schülerin aus dem Evaluationsfragebogen, die ein gutes Bild über die zweisprachige Maturität vermittelt: „*Ich bin froh über einen regen Austausch innerhalb unserer Bili-Klasse. Vorallem während dem Austausch tut es gut, wenn man seine kleine Sorgen mit anderen Gleichgesinnten austauschen kann. Vielleicht könnte man noch mehr Tipps geben, wie man den man den Austausch am Besten ausnützt. Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich nicht genug vom Austausch profitiere. Wahrscheinlich ist es aber einfach ein subjektives Gefühl, da die Zeit so schnell vorbei geht. Sonst bin ich sehr dankbar für diese Chance, vorallem auf Französisch. Ich habe schon seit Beginn eine Begeisterung für die Französische Sprache.*

Durch diesen Austausch habe ich auch mich selber besser kennengelernt. Ich bin nicht nur in sprachlicher Hinsicht gewachsen, auch in persönlicher Hinsicht habe ich mich (positiv) verändert.“

7. Empfehlungen für die Weiterentwicklung

Aufgrund der Ergebnisse unserer Evaluation können wir den Zürcher Bildungsbehörden und den Pilotschulen folgende Empfehlungen machen:

- Die zweisprachige Maturität kann und sollte in den Regelbetrieb der beiden Kantonsschulen implementiert werden.
- Auf der Basis der gesammelten Erfahrungen an den zwei Pilotschulen und der Evaluation kann die zweisprachige Maturität Deutsch-Französisch behutsam und gestaffelt auf weitere Zürcher Kantonsschulen ausgeweitet werden.

Damit die pädagogischen Ziele noch besser erreicht werden und sich der bilinguale Ausbildungsgang zur Zufriedenheit aller Beteiligten entwickelt, schlagen wir auf Grund unserer Ergebnisse den Bildungsbehörden und den Kantonsschulen Folgendes vor:

Bildungsbehörden

- Die ganze Organisation des Austauschs und des Aufenthaltes scheint zu sehr personengebunden zu sein. Es wäre besser, wenn diese Aufgabe von einem Organ oder einer Stelle übernommen würde. Ein Zürcher Büro für Austausch, zum Beispiel, könnte diese Aufgabe effizient übernehmen.
- Die Stelle des Austauschverantwortlichen an den Zürcher Kantonsschulen mit bilingualer deutsch-französischer Maturität sollte stabilisiert werden. Die Vorbereitung auf den Aufenthalt und die Betreuung der Schülerinnen und Schüler vor der Abfahrt und nach der Rückkehr sowie der Empfang der welschen Schülerinnen und Schüler könnten auch zwei Personen anvertraut werden, auf der kantonalen (Organisation) und schulischen Ebene (Begleitung), wie dies in der Westschweiz oft der Fall ist.
- Eine Longitudinalstudie sollte aufgelegt werden, damit die Langzeiteffekte des Austauschs und der Immersion zu Tage kommen, und um die Resultate der ersten Kohorte mit den kommenden ständig zu prüfen.

Pilotschulen

- Der Aufenthalt / Austausch ist ein wichtiger Teil des Modells, der unbedingt beibehalten werden muss, obwohl er kompliziert zu organisieren ist. Um dessen Konkretisierung leichter zu gestalten und ihn für alle Immersions-SuS sicherzustellen, sollte er obligatorisch sein und mit Partnerschulen besser institutionalisiert werden (Leitfaden oder Pflichtenheft).
- Es sollte ein Vademecum für die verschiedenen Akteure der zweisprachigen Maturität geschaffen werden (SuS, Lehrpersonen, Schulleitungen, Austauschverantwortliche, Gastfamilien), damit die Ziele und Erwartungen für alle Beteiligten in Zürich und in der Romandie klarer sind.
- Eine Vernetzung und eine Zusammenarbeit mit Organisationen und Vereinen wie die WBZ, die ch Stiftung, die APEPS, Organisationen in Frankreich, z.B. im Elsass (für Familien und Schulen) sollte angestrebt werden.
- Aus organisatorischen Gründen sollte der gleichzeitige oder gestaffelte Austausch statt des Aufenthalts weiterhin privilegiert werden.
- Der Aufenthalt in der Westschweiz sollte am Anfang eines Semesters organisiert werden und ein Semester dauern.

- Für das Finden von Gastfamilien könnten auch die Presse und die sozialen Medien eingesetzt werden.
- Der Feedbackfragebogen zum Austausch sollte überarbeitet werden und mit dem Lernjournal in Beziehung gebracht werden.
- Die Wahl der zweisprachigen Matura sollte nur eine minimale Einschränkung auf die Wahl eines Ergänzungsfachs bedeuten. Es sollten also mehr Ergänzungsfächer auf Französisch angeboten werden, welche eventuell auch von SuS werden könnten, welche nicht im immersiven Lehrgang eingeschrieben sind (z.B. Sport).
- Ausserschulische französische und mehrsprachige Kultur-, Sport- und soziale Begegnungen in Zürich und in frankophonen Regionen sollten noch mehr gefördert werden.
- Die SuS sollten ein Lernjournal oder Portfolio führen, in dem auch kurz die Lerninhalte und –ziele der Fächer, die durch den Austausch betroffen werden (Zürich und Westschweiz), beschrieben sind.
- Eine klarere Information und eine bessere Kommunikation zwischen den Akteuren soll gewährleistet werden (Maturitätsarbeit, Maturitätsexamen, geltende Noten etc.).
- Eine bessere Visibilität der zweisprachigen Maturität Deutsch-Französisch in Zürich sollte erreicht werden (Presse, Internet, wissenschaftliche Zeitschriften etc.).

8. Bibliographie

- Ammann-Tinguely, Christiane (2011): Immersion is ... when you learn without noticing it! Eine qualitative und quantitative Fallstudie zum Immersionsunterricht auf der Sekundarstufe II aus der Perspektive der Lernenden und der Lehrpersonen. Masterarbeit Universität Freiburg.
- BFS/Bundesamt für Statistik (2011): Bildungsabschlüsse 2010. Sekundarstufe und Tertiärstufe. Neuenburg: EDI/BFS.
- Brohy, Claudine (1996/1998): Projets et expériences bilingues dans les écoles en Suisse. APEPS. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, Solothurn.
- Brohy, Claudine (2002): Enseignement immersif et enseignement bilingue au niveau secondaire II. Bibliographie sélective. Neuchâtel. IRDP (= 02.1002).
- Brohy, Claudine (2010): Die zweisprachige Maturität im deutsch-französischen Sprachgrenzraum in der Schweiz. In: Geiger-Jaillet, Anemone (ed.): Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen. Bern: Peter Lang (= Mehrsprachigkeit in Europa 2). 33-45.
- Brohy, Claudine; Gurtner, Jean-Luc (2011): Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich. Schlussbericht.
- Bürgi, Heidi (2007): Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz. Bern: Hep.
- Bürgi, Heidi (2009): Zweisprachiges Lernen an drei Gymnasien in der Schweiz: Ziele, Aufwand und Ertrag. In: Ditze, Stephan-Alexander; Halbach, Ana (eds.): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität. Frankfurt: Lang. 187-201.
- Bufe, Wolfgang (1994): Les lycées à section bilingue en Allemagne: analyse critique. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts, 41, 2, 165-173.
- Burmeister, Petra; Daniel, Angelika (2002): How effective is late partial immersion? Some findings from a secondary school program in Germany. In: Burmeister, Petra et al. (eds.): An integrated view of language development. Trier: WVT.
- Crotta, Caterina (2012): Die zweisprachige Matura im Kanton Tessin. Eine Analyse der mündlichen Fertigkeiten. Masterarbeit, Universität Neuenburg.
- Di Silvio, Francesca; Donovan, Anne; Malone, Margaret E. (2014): The Effect of Study Abroad Homestay Placements: Participant Perspectives and Oral Proficiency Gains. In: Foreign Language Annals, 47, 1, 168–188. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12064/pdf> [31.7.2014]
- EDK (1995): Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR).
- DFJC/DGEP (2013): Préparation d'une maturité avec mention bilingue français-allemand dans les écoles de maturité des gymnases du canton de Vaud. Lausanne. Mimeo. www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgép/dgvd/fichiers_pdf/Brochure_maturite_bilingue.pdf [30.6.2014]
- Elmiger, Daniel (2008): Die zweisprachige Maturität in der Schweiz: Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation. Bern: EDI, SBF.
- Elmiger, Daniel, Näf, Anton, Reynaud Oudot, N., Steffen, Gabriela (2010): Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz. Bern: Hep-Verlag.
- Frei, Ursula (2009): Erfahrungen mit Immersionsunterricht aus der Perspektive von Maturandinnen und ihren Lehrpersonen. Eine Bestandesaufnahme. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 89, 199-212.
- Gajo, Laurent; Berthoud, Anne-Claude (2009): Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Berne : FNS.
- Gieruc, Gabriella; Lys, Irene (2005): Etude de la Maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence. Lausanne : URSP.
- Gyr, Ueli (1989): Lektion fürs Leben: Welschlandaufenthalte als traditionelle Bildungs-, Erziehungs- und Übergangsmuster. Zürich: Chronos.
- Heinzmann, Sybille; Schallhart, Nicole; Müller, Marianne; Künzle, Roland; Wicki, Werner (2013): Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen. Forschungsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- Hodel, Hans-Peter (2006). Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen zum auserschulischen Sprachlernen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Höchle, Katharina (2006): La voie vers l'autre. Expériences personnelles dans le domaine de l'échange et conséquences pour la promotion future de l'échange. Soleure: Fondation *ch*.
- Hollenweger, Judith; Maag Merki, Katharina; Stebler, Rita (2005): Schlussbericht Evaluation „Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen“. Zürich: Pädagogisches Institut (etc.). Mimeo.
- Hornung, Antonie (2010): Textproduktion von Zweitsprachlernenden an Maturitätsschulen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 36, 31-54.
- Inglin, Oswald (2004): Schüleraustausch und Immersionsunterricht. In: *Babylonia*. Themenheft: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. 2, 67-69.
- KFR (2009): Der zweisprachige Maturitätslehrgang mit der Immersionssprache Französisch. Dokumentation und Antrag zu Händen des Bildungsrates. Mimeo.
- KFR (2011): Interne Evaluation Immersion KFR Sommer 2011. Mimeo.
- KZN (o. J.): Zweisprachiger Maturitätsgang Deutsch/Französisch an der KZN. Mimeo.
- Lapkin, S; Hart, D; Swain, M. (1995): A Canadian interprovincial exchange: evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. In: Freed, B. F. (ed.): *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins. 67-94.
- Llanes, Àngels; Tragant, Elsa; Serrano, Raquel (2012): The role of individual differences in a study abroad experience: the case of Erasmus students. In: *International Journal of Multilingualism*, 9, 3, 318-342.
- Lüdi, Georges; Pekarek Doehler, Simona; Saudan, Victor (2001): Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule. Chur: Rüegger.
- Lussier, Denise; Turner, C. E.; Desharnais, S. (1993): Measuring L2 proficiency in High-School level exchange students. In: *La revue canadienne des langues vivantes*, 49, 3, 526-549.
- Meier, Séverine (2008): Les acquisitions des étudiants en échange au terme de leur période d'immersion dans la société fribourgeoise. Une mise en relation de leur progrès linguistiques en rapport à leur implication dans le milieu d'accueil. Travail Master. Université de Fribourg.
- Moore, Danièle; Sabatier, Cécile (2012): Une semaine en classe en immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada. Grenoble: PUG.
- Munoz, Carmen (ed.)(2012): *Intensive exposure experiences in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Näf, Anton; Elmiger, Daniel (2009): Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation. Schlussbericht. Bern: SNF.
- Ogay Barka, Tania (2000): De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et allemande. Berne: Lang.
- Pérez Vidal, Carmen (2011): Language acquisition in three different contexts of learning: Formal instruction, stay abroad, and semi-immersion (CLIL). In: Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel (eds.): *Content and foreign language integrated learning*. Bern: Lang.
- Pérez-Vidal, Carmen (ed)(2014): *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peter, Jacqueline; Leimer, Renata (eds.)(2009): *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura: Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen*. Bern: Hep.
- Plaschy, Stephanie; Werlen, Iwar (2001): *Zweisprachige Matura Biel-Bienne*. Kurzbericht über die bisherigen Ergebnisse der Evaluation des ersten Jahrgangs der zweisprachigen Matura, zuhanden der Rektorate des Deutschen Gymnasiums Biel und des Gymnase Français Bienne. UFM. (Mimeo).
- Regan, Vera (2010): What immersion education still needs: Views from the Irish Year Abroad experience. In: *Les Cahiers de l'ILOB*, 1, 71-87.

- Regan, Vera; Howard, Martin, Lemée, Isabelle (2009). The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context. *Multilingual Matters*.
- République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique (2013): Directive. Maturité mention bilingue au Collège de Genève. Rentrée 2014.
- Runtz-Christan, Edmée (2010): Classe bilingue, classe d'élite? In: *Revue des HEP*, 11, 161-173.
- Rymarczyk, Jutta (ed)(2013): *Foreign language learning outside school. Places to see, learn and enjoy*. Bern: Lang.
- Serrano, R. et al. (2012): A longitudinal analysis of the effects of one year abroad. In: *Revue canadienne des langues vivantes*, 68, 2, 138-163.
- Städler, Iwan (2014): Der Gymigraben. In: *Tages-Anzeiger*, 25.7.
- Stebler, Rita; Maag Merki, Katharina; Nakamura, Yuka; Prusse, Michael; Hediger, Stephan; Hollenweger, Judith (2008): *Längsschnitt 2004-2008, Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen im Kanton Zürich. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich, Pädagogisches Institut und Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik, 15. Juli.
- Stebler, Rita; Maag Merki, Katharina (2010): *Zweisprachig lernen. Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Steffen, Gabriela (2013): *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stratilaki, Sofia (2011): *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Straub, Kristel (2008): *Einblick in die Immersion des Gymnasiums Alpenstrasse in Biel/Bienne – Die Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Bachelorarbeit Universität Bern.
- Volksschule Zürich (1998): *Schulprojekt 21. Ein Schulversuch an der Volksschule des Kantons Zürich*. In: Mittler, Max (ed) (1998): *Wieviel Englisch braucht die Schweiz? Unsere Schulen und die Not der Landessprachen*. Frauenfeld. Verlag Huber. 5-23.
- WBF (2012): *Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten*.
- Wider, Martina (2006): *Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder*. In: *Babylonia*, 2, 33-34.
- Wokusch, Susanne; Gervaix, Philippe. (2001): *Etat de situation de la maturité bilingue. Compétences linguistiques des élèves de 2e année. Rapport intermédiaire*. Lausanne: URSP.
- Zydatiss, Wolfgang (2003): *Probing CLIL's black holes: Die gymnasialen bilingualen Bildungsgänge im Urteil der beteiligten Lehrkräfte*. In: Hermes, L. et al. (ed): *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und bilingualer Sachfachunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 35-523.

9. Internetseiten

AFS – <http://afs.ch/>

APEPS – Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts. www.plurilingua.ch

Aux Arts etc. – www.auxartsetc.ch

ch Stiftung – www.chstiftung.ch

DPA (2012): Jeder Dritte macht Abitur. *Zeit online*. – www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-06/schule-bildungsbericht

KFR – www.kfr.ch

KZN – www.kzn.ch

Pech, Marie-Estelle (2013): *Bac 2013: ce que cache son taux de réussite record*. In : *Le Figaro*. <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/bac-2013-ce-que-cache-son-taux-de-reussite-record-2444/>

WBZ CPS – www.wbz-cps.ch

10. Zusammenfassung

Auftrag

Nach der Evaluation und der definitiven Einführung der zweisprachigen Maturität Deutsch/Englisch an den Zürcher Mittelschulen beschloss der Regierungsrat im Januar 2009, die zweisprachige Maturität auch in der Kombination Deutsch/Französisch zu ermöglichen. Die Kantonsschulen Freudenberg und Zürich Nord (damals Kantonsschule Oerlikon) bewarben sich auf das Schuljahr 2010/11 um die Führung eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch, worauf der Bildungsrat im September 2009 einen Pilotversuch bewilligte. Da sich die vorgelegten zweisprachigen Modelle in der Praxis erst noch bewähren müssen, beschloss der Bildungsrat, der zweisprachige Maturitätsgang sei bis Ende Schuljahr 2014/15 als befristeter Pilotversuch durchzuführen und im Rahmen einer Evaluation auszuwerten. Das *Département des Sciences de l'éducation* der Universität Freiburg bewarb sich daraufhin für die Evaluation des zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch an den beiden Zürcher Kantonsschulen und führte von 2011 bis 2014 eine Untersuchung durch, die die Akteure der zweisprachigen Maturität in Zürich und in der Romandie einbezog: Schulleitungen, Austauschverantwortliche der Kantone und Schulen, Lehrpersonen, Leiter des Weiterbildungskurses, Schülerinnen und Schüler, Gastfamilien und nationale Bildungsorganisationen.

An der einen Schule werden als Immersionsfächer Mathematik, Chemie, Physik und Geschichte unterrichtet. Da die nötige Anzahl von Immersionsstunden (mindestens 800) erreicht wird, ist ein Austausch/Aufenthalt von einem Quartal oder einem Semester an einem Partnergymnasium und in einer Gastfamilie in einem frankophonen Gebiet im Prinzip im 2. Semester der 4. Klasse oder im ersten Semester der 5. Klasse *empfohlen*, aber nicht obligatorisch, die Maturitätsarbeit *kann* auf Französisch verfasst werden. Die Immersions-SchülerInnen erhalten separaten Französischunterricht. An der andern Schule werden Geschichte und Geografie als Grundlagen- und Ergänzungsfach immersiv unterrichtet, Französisch wird zusammen mit den RegelschülerInnen unterrichtet. Wegen der geringeren Anzahl an Immersionslektionen *muss* im 2. Semester der 5. Klasse ein Austausch oder Aufenthalt absolviert und die Maturitätsarbeit *muss* auf Französisch geschrieben werden, damit die vorgeschriebene Mindestanzahl von 800 Lektionen erreicht wird. Der bilinguale Unterricht wird an beiden Schulen durch Exkursionen, Besuche, Kultur, Sport, Soziales etc. mit Frankophonen und durch Anlässe auf Französisch ergänzt, was den Kontakt mit der Zielsprache und –kultur verstärkt.

Das Angebot richtet sich in beiden Schulen an alle Klassen und Maturitätsprofile, es werden keine spezifischen zweisprachigen Klassen eingerichtet, die Schülerinnen und Schüler werden für die Immersionsfächer in einer Gruppe zusammengefasst, für die anderen Fächer besuchen sie ihre Stammklasse. Das bilinguale Angebot richtet sich an sprachbegabte und motivierte Jugendliche, die zusätzlich zu ihrer Ausbildung vertiefte Kenntnisse in der Landessprache Französisch erwerben möchten.

Fragestellungen

Gemäss der Offertstellung ist das Ziel der Evaluation die schweizerische Anerkennung des Maturitätsgangs Deutsch/Französisch an beiden Pilotschulen und die Prüfung, ob er an andere interessierte Zürcher Kantonsschulen ausgeweitet werden kann. Die wichtigsten Teilziele des Pilotversuchs bestehen darin, Erfahrungen und Erkenntnisse darüber zu gewinnen:

1. wie die Umsetzung des neuen Elements ‚Regulärer Schulbesuch eines Gymnasiums in der Westschweiz‘ gelingt;
2. ob der Zeitpunkt für den Fremdsprachenaufenthalt in Bezug auf die verbleibende Schulzeit bis zur Maturitätsprüfung günstig liegt;

3. wie die Promotionsbestimmungen an der Gastschule mit jenen im Kanton Zürich abgestimmt werden können;
4. wie die Umsetzung des neuen Elements ‚Kurssystem‘ an Stelle separater Immersionsklassen gelingt;
5. wie die Umsetzung der auf den Immersionsunterricht vorbereitenden speziellen Unterrichtsgefässe ‚Culture Générale‘ und ‚Konversationskurs‘ gelingt;
6. wie die Umsetzung des methodisch-didaktischen Weiterbildungskurses der französisch unterrichtenden Immersionslehrpersonen gelingt;
7. welches das „Profil“ (Motivation, Begründung, spezifisches Interesse, soziodemografische Merkmale, Studienabsichten etc.) von Schülerinnen und Schülern ist, welche den zweisprachigen Maturitätsgang Deutsch/Französisch wählen;
8. welches die wichtigsten Aspekte sind für die Weiterentwicklung des Immersionsmodells, Mischform von teilweiser und vollständiger Immersion an den beiden Pilotschulen, auch im Hinblick auf die voraussichtliche Ausweitung der Führung von zweisprachigen Maturitätsgängen Deutsch/Französisch auf weitere Kantonsschulen.

Für die Evaluation wurden verschiedene Instrumente eingesetzt, die quantitative und qualitative Daten generierten: Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen, Leitfadeninterviews, Gespräche, Beobachtungen Analyse von internen Dokumenten, Schuldaten und Evaluationen. Gemäss der Methode der Triangulation wurden die gleichen Fragen z.T. verschiedenen Informanten gestellt, um den Blickwinkel zu variieren. Die erhobenen Daten vermitteln ein facettenreiches Bild der Zürcher Innovation.

Hauptergebnisse

Die Evaluation zeigt komplexe, differenzierte, subjektive und z.T. gegensätzliche Ergebnisse. Da wir wenige Kohorten, Klassen und Schülerinnen und Schüler haben, gibt es starke Klasseneffekte, was meistens zu Beginn einer pädagogischen Innovation der Fall ist. Es handelt sich nicht um eine Longitudinalstudie, den Informanten wurden die Fragen nicht mehrmals gestellt und die Untersuchung kam mit den ersten bilingualen deutsch-französischen Maturitäten im Sommer 2014 zum Abschluss.

Profil der Schülerinnen und Schüler

66% der bilingualen GymnasiastInnen sind Frauen. Die Herkunft (Nationalität) der bilingualen Schülerinnen und Schüler ist derjenigen der Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen sehr ähnlich, ihre Muttersprache ist etwas häufiger Deutsch. 60% haben sich allein für die Immersion entschieden. Der sozioökonomische Status ist in den Immersionsklassen leicht höher, der Unterschied ist aber nicht signifikant. Diejenigen, die sich für die bilinguale Maturität entschieden haben, waren in der 3. Klasse signifikant besser im Französischen, in Mathematik und Deutsch jedoch gleich, d.h. die Unterschiede sind nicht signifikant. Der Vorsprung im Französischen hat sich bei der Maturität leicht vergrössert, aber der Zuwachs ist nicht signifikant. Als Motivation für die Wahl des zweisprachigen Lehrgangs geben sie v.a. an, dass sie besser Französisch lernen wollen und dass ihnen die Schweizer Mehrsprachigkeit wichtig ist. Französisch finden sie eine wichtige europäische und internationale Kultur- und Wirtschaftssprache, aber wenige hatten schon durch ihre Familien Kontakte mit der französischen Sprache und Kultur. Viele finden, dass sie Englisch auch ohne zweisprachige Maturität Deutsch-Englisch lernen; 75% der Schülerinnen und Schüler würden den Immersionslehrgang wieder wählen. Ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler kann sich ein Austauschsemester in einem frankophonen Gebiet vorstellen.

Austausch / Aufenthalt in einem frankophonen Gebiet

Der Austausch / Aufenthalt in der Romandie ist ein wichtiger Bestandteil der Zürcher deutsch-französischen Immersion. Von den Beteiligten wird er begrüsst und als wichtiger Motor für das Sprachenlernen angesehen. Die Organisation gestaltet sich nicht immer als einfach. Ein gleichzeitiger oder gestaffelter Austausch mit Schülerinnen und Schülern der Romandie wird von den Austauschverantwortlichen aus organisatorischen Gründen bevorzugt, auch gibt es für die Familien und Schulen gewichtige finanzielle Vorteile, weil der Austausch kostenneutral ist. Viele Zürcher Familien möchten aber lieber einen Austausch als einen Aufenthalt, was die Aufgabe der Austauschverantwortlichen komplizierter macht und die Organisation verzögert, weil sich die Verantwortlichen auf einen Austausch konzentrieren möchten. Allgemein ist es einfacher, eine Schule als eine Familie zu finden, da ein Netzwerk an Partnerschulen vorhanden ist. Die Austauschverantwortlichen in den Kantonen und an den Schulen arbeiten eng zusammen, um Angebot und Nachfrage zu koordinieren. Die meisten Schülerinnen und Schüler schreiben positiv von ihrem Austausch, sie haben ihre Französischkenntnisse verbessern können und sind autonomer, reifer und unabhängiger geworden. Eine Dauer von einem Semester scheint für die meisten Beteiligten die ideale Periode zu sein. Am Anfang eines Schuljahres ist es günstiger, in die Westschweiz zu gehen, da die Integration während eines Semesters oder Schuljahres schwieriger erschien. Da aus der Romandie Schülerinnen und Schüler nach Zürich kommen, die einen einjährigen Aufenthalt absolvieren, müssen hier z.T. mehrere Familien gefunden werden. Zwischen den Lehrpersonen / Schulleitungen in Zürich und in der Westschweiz gibt es keine Kontakte, und die Informationen für die AustauschschülerInnen sind in Bezug auf die Klasse und Kurse häufig mangelhaft, einige beklagen sich, dass niemand wusste, dass sie überhaupt an der Schule waren. Nebst dem Sprachaustausch werden noch Exkursionen, Kultur-, Sport und andere Begegnungen auf Französisch organisiert, was den Kontakt zur Zielsprache und –kultur verstärkt.

Promotion

Für die Zürcher Schülerinnen und Schüler wird die Promotion während des Aufenthalts in der Romandie ausgesetzt, d.h. die dort erhaltenen Noten zählen für die Promotion nicht, was von allen Beteiligten geschätzt wird. Dies erlaubt es, dass sich die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich auf das Erlernen des Französischen konzentrieren können. Manchen bereitet die Rückkehr nach Zürich einige Sorgen, aber alle denken, dass sie den Stoff während des Sommers, auch mit Hilfe der KameradInnen, die Unterrichtsunterlagen einsammeln und Informationen abgeben, bewältigen können. Die Maturitätsarbeit kommt einigen in die Quere, auch deshalb ist es günstiger, dass der Aufenthalt vor dem Anfang der Maturitätsarbeit organisiert wird, nämlich am Anfang der 5. Klasse.

„Culture Générale“ und „Konversationskurs“

Die auf die Immersion vorbereitenden Unterrichtsgefässe ‚Culture Générale‘ und ‚Konversationskurs‘ wurden während der Evaluation durch separat geführte Französischlektionen an der einen Schule und eine Einführung in die Immersion an der anderen ersetzt. Dies zeigt, dass die Schulen aufgrund von Rückmeldungen und Erfahrungen kurzfristig nötige Anpassungen vornehmen konnten.

Französisch als Immersionssprache

Die Wahl des Französischen als Immersionssprache ist ein wichtiges sprachpolitisches Signal, nachdem viele Deutschschweizer Kantone dem Französischen den Status als zweite Fremdsprache zugewiesen haben und politische Vorstösse unternommen wurden, das Französische aus dem Lehrplan der Primarschule zu verdrängen, was den Schweizer Kompromiss, trotz unterschiedlicher Wege in der Schulsprachenpolitik gleiche Lernziele zu erreichen, in Frage stellt.

Empfehlungen

Aufgrund der Ergebnisse unserer Evaluation können wir den Zürcher Bildungsbehörden und den Pilotschulen folgende Empfehlungen machen:

- Die zweisprachige Maturität kann und sollte in den Regelbetrieb der beiden Kantonsschulen implementiert werden.
- Auf der Basis der gesammelten Erfahrungen an den zwei Pilotschulen und der Evaluation kann die zweisprachige Maturität Deutsch-Französisch behutsam und gestaffelt auf weitere Zürcher Kantonsschulen ausgeweitet werden.

Damit die pädagogischen Ziele noch besser erreicht werden und sich der bilinguale Ausbildungsgang zur Zufriedenheit aller Beteiligten entwickelt, schlagen wir auf Grund unserer Beobachtungen den Bildungsbehörden und den Kantonsschulen folgendes vor:

Bildungsbehörden

- Die ganze Organisation des Austauschs und des Aufenthaltes scheint zu sehr personengebunden zu sein. Es wäre besser, wenn diese Aufgabe von einem Organ oder einer Stelle übernommen würde. Ein Zürcher Büro für Austausch, zum Beispiel, könnte diese Aufgabe effizient übernehmen.
- Die Stelle des Austauschverantwortlichen an den Zürcher Kantonsschulen mit bilingualer deutsch-französischer Maturität sollte stabilisiert werden. Die Vorbereitung auf den Aufenthalt und die Betreuung der Schülerinnen und Schüler vor der Abfahrt und nach der Rückkehr sowie der Empfang der welschen Schülerinnen und Schüler könnten auch zwei Personen anvertraut werden, auf der kantonalen (Organisation) und schulischen Ebene (Begleitung), wie dies in der Westschweiz oft der Fall ist.
- Eine Longitudinalstudie sollte aufgelegt werden, damit die Langzeiteffekte des Austauschs und der Immersion zu Tage kommen, und um die Resultate der ersten Kohorte mit den kommenden ständig zu prüfen.

Pilotschulen

- Der Aufenthalt / Austausch ist ein wichtiger Teil des Modells, der unbedingt beibehalten werden muss, obwohl er kompliziert zu organisieren ist. Um dessen Konkretisierung leichter zu gestalten und ihn für alle Immersions-SuS sicherzustellen, sollte er obligatorisch sein und mit Partnerschulen besser institutionalisiert werden (Leitfaden oder Pflichtenheft).
- Es sollte ein Vademecum für die verschiedenen Akteure der zweisprachigen Maturität geschaffen werden (SuS, Lehrpersonen, Schulleitungen, Austauschverantwortliche, Gastfamilien), damit die Ziele und Erwartungen für alle Beteiligten in Zürich und in der Romandie klarer sind.
- Eine Vernetzung und eine Zusammenarbeit mit Organisationen und Vereinen wie die WBZ, die ch Stiftung, die APEPS, Organisationen in Frankreich, z.B. im Elsass (für Familien und Schulen) sollte angestrebt werden.
- Aus organisatorischen Gründen sollte der gleichzeitige oder gestaffelte Austausch statt des Aufenthalts weiterhin privilegiert werden.
- Der Aufenthalt in der Westschweiz sollte am Anfang eines Semesters organisiert werden und ein Semester dauern.
- Für das Finden von Gastfamilien könnten auch die Presse und die sozialen Medien eingesetzt werden.

- Der Feedbackfragebogen zum Austausch sollte überarbeitet werden und mit dem Lernjournal in Beziehung gebracht werden.
- Die Wahl der zweisprachigen Matura sollte nur eine minimale Einschränkung auf die Wahl eines Ergänzungsfachs bedeuten. Es sollten also mehr Ergänzungsfächer auf Französisch angeboten werden, welche eventuell auch von SuS werden könnten, welche nicht im immersiven Lehrgang eingeschrieben sind (z.B. Sport).
- Ausserschulische französische und mehrsprachige Kultur-, Sport- und soziale Begegnungen in Zürich und in frankophonen Regionen sollten noch mehr gefördert werden.
- Die SuS sollten ein Lernjournal oder Portfolio führen, in dem auch kurz die Lerninhalte und –ziele der Fächer, die durch den Austausch betroffen werden (Zürich und Westschweiz), beschrieben sind.
- Eine klarere Information und eine bessere Kommunikation zwischen den Akteuren soll gewährleistet werden (Maturitätsarbeit, Maturitätsexamen, geltende Noten etc.).
- Eine bessere Visibilität der zweisprachigen Maturität Deutsch-Französisch in Zürich sollte erreicht werden (Presse, Internet, wissenschaftliche Zeitschriften etc.).