

Evaluation des bilinguaux Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich



Claudine Brohy
Jean-Luc Gurtner

Universität
Freiburg

Schlussbericht

Zu Händen des Mittelschul- und Berufsbildungsamts
Bildungsdirektion Kanton Zürich

Januar 2011

Wir danken den Lernenden, den Lehrpersonen, den Schulleitungen und dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (MBA) für die Mühe und die Zeit, die sie sich genommen haben, die langen Fragebögen und unsere Fragen zu beantworten.

Ein besonderer Dank für ihre wertvolle Mitarbeit geht an:

Monique Gaillard
Philippe Genoud
Linda Gribi-Zemp
Sergio Hoein
Esther Jansen O'Dwyer
Peter Lenz
Mary Miltschev
Willy Nabholz
Catherine Rochat
Barbara Ruf
Anaïs Schneider
Sophie Schneider
Wilma Willi

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Zweisprachiger Unterricht an Berufsfachschulen	4
1.2 Bildungspolitische und bildungsrechtliche Grundlagen	4
1.3 Auftrag	4
2. Die Evaluation	5
2.1 Methoden und Erhebungsinstrumente	5
2.2 Beteiligte Schulen und Schulleitungen	6
3. Die Resultate der Evaluation	6
3.1 Input	7
3.1.1 Gründe für die Wahl bzw. Nichtwahl des bilingualen Unterrichts	7
3.1.2 Spracheingangskompetenzen der Lernenden	9
3.1.3 Sprachkenntnisse und Kompetenznachweise der Lehrpersonen	10
3.2 Vollzug	12
3.2.1 Anteil an bilingual unterrichteten Klassen	12
3.2.2 Organisation des bili-Unterrichts und administrativer Aufwand für die Schulen	12
3.2.3 Erfahrungen mit der Durchführung von zweisprachigen Qualifikationsverfahren	13
3.2.4 Sprachkompetenzen der Lehrpersonen für den bili-Unterricht	13
3.2.5 Bedarf an sprachlicher Weiterbildung	14
3.2.6 Pool an Lehrpersonen, die zweisprachig unterrichten wollen bzw. können	14
3.2.7 Eignung der Fächer für den bilingualen Unterricht	15
3.3 Wirkung	16
3.3.1 Fremdsprachenkompetenzen der bili-Lernenden	16
3.3.2 Sachfachkenntnisse der bili-Lernenden	20
3.3.3 Zufriedenheit der bili-Lehrpersonen	20
3.3.4 Belastung der bili-Lehrpersonen	21
3.3.5 Wirksamkeit des bili-Unterrichts	21
3.3.6 Bedeutung des bili-Unterrichts hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung	24
4. Schlussfolgerungen	26
5. Empfehlungen	28
6. Bibliografie	29

1. Einleitung

1.1 Zweisprachiger Unterricht an Berufsfachschulen

Weltweit werden Kompetenzen in mehreren Sprachen in der Ausübung eines Berufs und im täglichen Leben immer mehr zur Normalität, dies gilt in besonderem Masse für die Schweiz als mehrsprachiges und international vernetztes Land. Der Sprachenunterricht an den verschiedenen Schulstufen ist deswegen ein bildungspolitisches Dauerthema und betrifft die Ziele, die Didaktik, die Wahl und die Folge der Fremdsprachen, die Ausbildung der Lehrpersonen etc. und wird in der Öffentlichkeit von Bildungsverantwortlichen, Politikerinnen und Politikern und Forschenden z. T. kontrovers diskutiert. Bilingualer Unterricht, ein Mittel zur Verbesserung des Sprachenlernens in der Schule 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, sowohl in der Berufsbildung als auch am Gymnasium.

Im Durchschnitt erhalten in der Schweiz rund zwei Drittel der Jugendlichen einen Berufsfähigkeitsausweis oder ein Berufsmaturitätszeugnis (siehe auch BBT 2010:12).¹ Die duale (man spricht auch von einer *trialen* Bildung) Berufsbildung in der Schweiz geniesst national und international einen guten Ruf und wurde in den letzten Jahren stark reformiert. In der Berufsbildung kommen verschiedene Modelle des zweisprachigen Unterrichts zum Einsatz, von kürzeren oder längeren Sequenzen in einer anderen Sprache mit Einbezug der Schulsprache bis hin zur Immersion, bei der ganze Fächer über eine längere Zeitspanne hinweg in einer Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet werden, wobei in der Schweiz das Immersionsmodell an Berufsfachschulen weniger häufig eingesetzt wird als am Gymnasium. Zielsprachen sind jeweils die Landessprachen oder das Englische.

In Zürich und in anderen Kantonen dauerte das Pilotprojekt *bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen* von 1999 bis 2004. Im September 2006 beschloss die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, dass das Projekt bis 2011 weitergeführt werden könne. Diese zweite Phase startete als Umsetzungsprojekt unter dem Namen *bili, Zweisprachiger Unterricht an Berufsfachschulen*. Zielsprache ist hauptsächlich das Englische, nur an einer Berufsfachschule wird in geringem Masse auch Französisch angeboten.

1.2 Bildungspolitische und bildungsrechtliche Grundlagen

Die Berufsbildung wird eidgenössisch geregelt. In Gesetzen, Empfehlungen und Richtlinien wird sowohl der Sprachenunterricht reglementiert als auch der bilinguale Unterricht an den Berufsfachschulen erlaubt bzw. gefördert (Berufsbildungsgesetz 2002, Berufsbildungsverordnung 2003, Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz 2003, Verordnungen über die berufliche Grundbildung, Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität von 2009).

1.3 Auftrag

Das Umsetzungsprojekt *Bilingualer Unterricht an Berufsfachschulen* hat zum Ziel, den oft fehlenden Fremdsprachenunterricht an den Berufsfachschulen zu kompensieren und die Mehrsprachigkeit zu fördern, und so die Fremdsprachenlücke in der beruflichen Grundbildung zu schliessen, da nur etwa die Hälfte der Berufslernenden ohne Berufsmaturität in den Genuss von Fremdsprachenunterricht kommt (Nabholz 2010). Bili überbrückt also die drei- oder vierjährige Zeitspanne zwischen der Volksschule, an der zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, und der Arbeitswelt, die sich häufig mehrsprachig abspielt und die in Zukunft sicher noch zunehmend

¹ Es gibt markante Unterschiede zwischen den Sprachregionen der Schweiz: mehr gymnasiale Abschlüsse und auch mehr Vollzeitangebote in der Berufsbildung in der Westschweiz und im Tessin als in der deutschsprachigen Schweiz.

mehrsprachig wird, und ergänzt allenfalls den bestehenden Fremdsprachenunterricht (kursorischer Fremdsprachenunterricht, technisches Englisch, Englisch/Französisch als Freifach). Darüber hinaus ist bili auch eine Brücke zur Eintrittsprüfung für die Berufsmaturität II und ein Grundstein für lebenslanges Lernen.

Der Universität Freiburg wurde nun Anfang 2010 der Auftrag gegeben, den bili-Unterricht an den Zürcher Berufsfachschulen zu evaluieren.

Mit der Evaluation wird beabsichtigt,

- eine Grundlage für die Entscheidung zur weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts an Berufsfachschulen des Kantons Zürich zu schaffen
- den Nutzen und Erfolg des bilingualen Unterrichts an den Berufsfachschulen zu prüfen.

2. Die Evaluation

2.1 Methoden und Erhebungsinstrumente

In die Evaluation sollten alle Akteure (Lernende, Lehrpersonen, Schulleitungen, Amt) des bili-Umsetzungsprojekts einbezogen werden. Dabei kamen verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Den Lernenden (bili und einer Kontrollgruppe ohne bili), den bili-Lehrpersonen und den Schulleitungen wurden Fragebögen verschickt. Die Lernenden beider Gruppen machten zwei Englisch-Tests und eine Selbstevaluation ihrer Englischkompetenzen. Mit den Schulleitungen wurden halboffene Interviews (Leitfadeninterviews) geführt, welche meist aufgenommen wurden und zwischen 35 und 75 Minuten dauerten. Zudem fanden Gespräche mit einigen Lehrpersonen und mit den Verantwortlichen (oder ehemaligen Verantwortlichen) für Ausbildung und Organisation statt. Es wurden auch sieben Unterrichtsbesuche mit anschliessenden Gesprächen mit den Lehrpersonen durchgeführt, wobei dies keine Hospitation im Sinne einer Qualitätskontrolle darstellte, d. h. es wurde nicht darauf geschaut, wie „gut“ die Lehrpersonen unterrichten.² Bei sieben bilingualen Präsentationen der Vertiefungsarbeit konnten wir dabei sein und anschliessend mit den Lehrpersonen und Lernenden diskutieren. Als Ergänzung zu den Erhebungen, den Beobachtungen und den Interviews und Gesprächen wurden offizielle und interne Dokumente beigezogen.

Die bili-Lernenden bekamen über die Lehrpersonen im Frühling 2010 Zugang zu einem online-Fragebogen mit Fragen zu ihrem soziolinguistischen Hintergrund, zum Englischlernen, zum bili-Unterricht und zu den bili-Kursen, zum persönlichen Englischgebrauch und zu Spracheinstellungen, in Form von geschlossenen Fragen, mit der Möglichkeit, Bemerkungen anzubringen. Die Kontrollgruppe bekam einen ähnlichen Fragebogen, aber ohne die Fragen zum bilingualen Unterricht. 390 bili-Lernende (22% Frauen und 78% Männer) und 133 Lernende der Kontrollgruppe (17.5% Frauen und 82.5% Männer) haben den Fragebogen zurückgeschickt, einige Lehrpersonen haben den Fragebogen vergessen oder waren mit ausserschulischen Aktivitäten beschäftigt, für einen online-Fragebogen ist die Rücklaufquote gut. Beide Gruppen bekamen die gleichen zwei Englischtests (einen Wortschatztest und einen C-Test), in Form eines paper-and-pencil-Tests, der unter der Aufsicht einer Lehrperson gelöst wurde, und die gleiche Selbstevaluation im Englischen. Im Einvernehmen mit dem MBA wurde darauf verzichtet, Französischtests durchzuführen.

Die Lehrpersonen bekamen einen Fragebogen ebenfalls mit Fragen zu ihrem soziolinguistischen Hintergrund, zu ihrer Aus- und Weiterbildung, zu ihrem bili-Unterricht, zu den bili-Kursen und bili-Klassen und zu ihrer Arbeit in den bili-Klassen. Von den angeschriebenen Lehrpersonen haben genau zwei Drittel (22 von 33) den Fragebogen beantwortet. Die Rücklaufquote kann als gut

² In einem Fall konnte einer Lehrperson Unterrichtsbesuche in einem andern Kanton vermittelt werden.

bezeichnet werden. Die Lehrpersonen haben sich die Mühe genommen, die offenen Fragen sehr ausführlich und differenziert zu beantworten.

Es wurden mit neun der zehn Schulleitungen Interviews durchgeführt. Diese fanden mit den RektorInnen oder Rektoren, ProrektorInnen oder Prorektoren, oder den Abteilungsleitenden statt. In einem Fall fand das Interview mit drei Personen gleichzeitig statt (Schulleiter, bili-Verantwortlicher und eine bili-Lehrperson). Ein Schulleiter verzichtete aus Zeitgründen auf das Interview. Zusätzlich wurden noch zwei Interviews mit bili-Lehrpersonen durchgeführt, welche besondere Aufgaben im bili-Bereich wahrnehmen oder wahrgenommen haben.

Die Analyse der Resultate der Erhebung ergab eine beträchtliche Menge sowohl an quantitativen als auch an qualitativen Daten. Man muss hervorheben, dass viele Daten in Form von Vorstellungen (so genannten *Repräsentationen*) geliefert wurden (Gebrauch des Englischen, Selbsteinschätzung, Annahmen über Belastung und Zufriedenheit etc.), dass also die subjektive Komponente gross ist.

2.2 Beteiligte Schulen und Schulleitungen

Von der Bildungsdirektion Zürich wurden uns folgende zehn Berufsfachschulen mit bili-Unterricht angegeben:

Tab. 1: Überblick über die an bili beteiligten Zürcher Berufsfachschulen

	Name der Schule	Kürzel
1.	Allgemeine Berufsschule Zürich	ABZ
2.	Baugewerbliche Berufsschule Zürich	BBZ
3.	Berufsmaturitätsschule Zürich	BMZ
4.	Berufsschule für Detailhandel Zürich	BS DHZ
5.	Technische Berufsschule Zürich	TBZ
6.	Berufsschule Bülach	BSB
7.	Gewerbliche Berufsschule Wetzikon	GBW
8.	Wirtschaftsschule KV Wetzikon	WKVW
9.	Berufsbildungsschule Winterthur	BBW
10.	Berufsmaturitätsschule Winterthur	BMS Winterthur

Da eine Schule zwei Abteilungen (Berufsbildungsschule und Berufsmaturitätsschule) zusammenfasste, haben insgesamt neun Schulleitungen den Fragebogen beantwortet.

Die Schulleitenden sind ausgesprochen mehrsprachig. Acht Informanten haben eine einzige Muttersprache oder Erstsprache, einer ist zweisprachig aufgewachsen. Sie geben alle bei den Fremdsprachenkenntnissen Französisch und Englisch an, zwei erwähnen dazu noch Italienisch und Latein. Interessanterweise geben die Schulleitenden mit einer Ausnahme an, dass sie selber ihre Fremdsprachen nicht oft beruflich einsetzen, obwohl sie sich allgemein der Wichtigkeit von Fremdsprachen – insbesondere für die Lernenden an den Berufsfachschulen – bewusst sind. Nur einer gibt an, dass die meisten Schulabgängerinnen und –abgänger seiner Schule eher lokal arbeiten und Fremdsprachen beruflich sicher nicht häufig einsetzen werden. Einige geben an, sie hätten während ihrer eigenen Ausbildung gerne bili gehabt, statt nur „Grammatik und Wortschatz“ zu büffeln.

3. Die Resultate der Evaluation

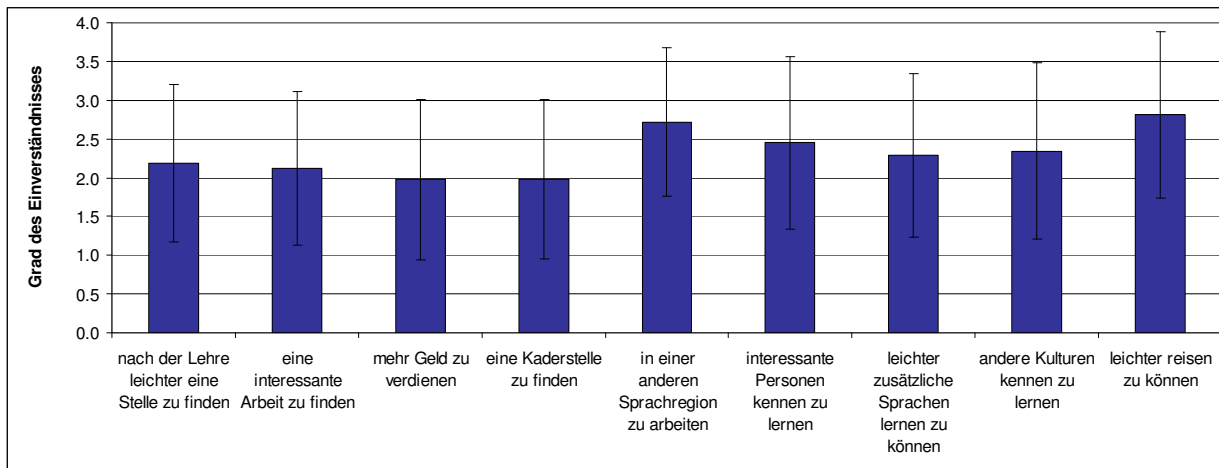
Im Folgenden sollen nun ausgewählte Resultate präsentiert werden. Wir orientieren uns dabei am Duktus der Ausschreibung der Evaluation.

3.1 Input

3.1.1 Gründe für die Wahl bzw. Nichtwahl des bilingualen Unterrichts

Die Lernenden wurden gefragt, was ihnen bili für ihre persönliche und berufliche Zukunft bringen könnte. Dazu wurde eine Likert-Skala mit neun Items eingesetzt, welche *integrative* (z. B. soziale, kulturelle, kommunikative) und *instrumentelle* (z. B. finanzielle, einfluss- und machtorientierte) Faktoren beinhaltet. Für die Lernenden, welche freiwillig bili besuchen, können diese Faktoren ein Grund für die Wahl von bili sein, für diejenigen, für welche bili obligatorisch (oder auch fakultativ) ist, können diese als Motivation für den Besuch der bili-Fächer und allgemein für das bili-Lernen sein.

Abb. 1 Die bili-Kurse und der bili-Abschluss werden es mir erlauben ... (N=364)

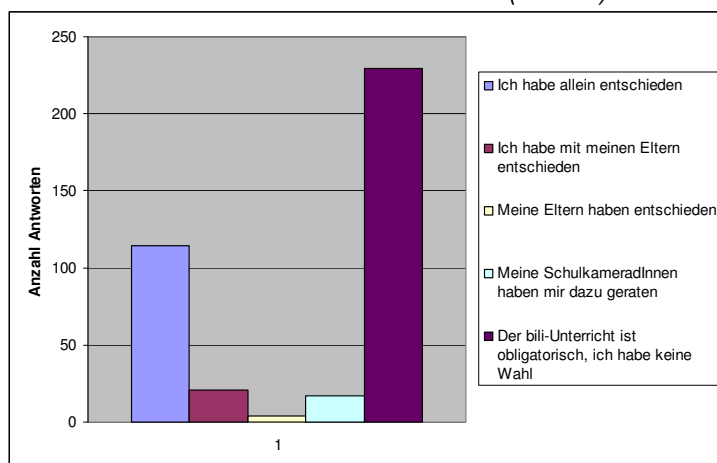


Legende: 0 = ganz und gar nicht einverstanden, 1 = nicht einverstanden, 2 = weder noch / weiss nicht, 3 = einverstanden, 4 = ganz und gar einverstanden

Interessanterweise rangieren die integrativen Motive und solche, die mit Mobilität zu tun haben, an erster Stelle (1: leichter reisen zu können; 2: in einer anderen Sprachregion zu arbeiten), wobei das Letztere am Schnittpunkt zwischen beruflichen und sozial-kulturellen Motiven steht. Die nächsten drei Positionen sind mit sozialen, kulturellen und sprachlichen Aspekten besetzt (3: interessante Personen kennen zu lernen; 4: andere Kulturen kennen zu lernen; 5: leichter zusätzliche Sprachen lernen zu können). Die letzten vier Positionen haben berufliche Komponenten, wobei finanzielle und hierarchische Argumente am wenigsten zum Tragen kommen (6: nach der Lehre leichter eine Stelle zu finden; 7: eine interessante Arbeit zu finden; 8: mehr Geld zu verdienen; 9: eine Kaderstelle zu finden). Die zwei letzten sind knapp im negativen Bereich (beide im Durchschnitt 1.98). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Angaben, warum die Lernenden andere Fremdsprachen lernen möchten (siehe S. 19), sowie mit den Definitionen der Zwei- und Mehrsprachigkeit (siehe S. 23), welche allgemein mehr integrative Komponenten berücksichtigen als instrumentelle, mehr private als berufliche.

Es wurde auch gefragt, wer die Wahl des bili-Unterrichts beeinflusst hat. Es zeigt sich, dass nur zwei von den fünf vorgeschlagenen Einflussfaktoren eine Rolle gespielt haben, Antwort 5 („Der bili-Unterricht ist obligatorisch, ich habe keine Wahl“), und in geringerem Masse auch Antwort 1 („Ich habe allein entschieden“), die drei restlichen möglichen Antworten („Ich habe mit meinen Eltern entschieden“, „Meine Eltern haben entschieden“, „Meine Schulkameradinnen und -kameraden, oder Freundinnen und Freunde haben mir dazu geraten“) können vernachlässigt werden, wie in Abb. 2 klar zu sehen ist.

Abb. 2: Einflussfaktoren zur Wahl von bili (N=385)



Dies bestätigt die Angaben der Schulleitungen während der Interviews. Da bili an fünf Schulen obligatorisch ist (plus in einer Klasse einer weiteren Schule, wo sonst der bili-Unterricht freiwillig ist), besteht für bili oft keine eigentliche Wahl. Ein Schulleiter erwähnt, dass noch in weiteren Klassen vereinzelt bili gemacht wird. Dies erklärt, warum Lernende einiger Kontrollklassen angegeben haben, bili-Unterricht zu haben.

33 bili-Lernende schreiben spontan Bemerkungen zur Wahl des bili-Unterrichts.

Tab. 2: Bemerkungen zur Wahl des bili-Unterrichts: angeschnittene Themen (N=33)

Negatives über das Französische und die Frankophonen	10
Motivation, Englisch zu lernen	6
Bili ist gut	5
Feedbacks zum Unterricht	5
Bili ist obligatorisch	3
Für Französisch oder beide Sprachen	2
Englisch ist wichtig für die Berufsumgebung (IT)	1
Will noch Geschichte als Wahlfach	1

Die zehn negativen Äusserungen über die französische Sprache und die Frankophonen waren zum Teil sehr extrem, wie „Tod den Franzosen“ oder weniger radikal „Französisch ist unnützlich und man sollte sich auf Englisch konzentrieren“.

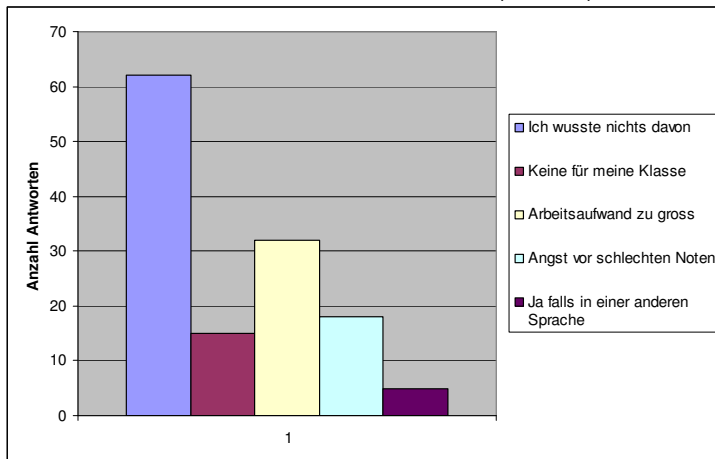
Anbei einige andere Bemerkungen seitens der bili-Lernenden:

- Ich dachte vor der Lehr es könnte mir etwas nützen, aber bei unserer Lehrerin lernte man nichts, nur sehr selten englische Wörter!!! Sonst wäre die Idee super!
- Dachte es gibt mehr bili-Unterricht
- Ich dachte, es könnte mein Englisch zusätzlich ein wenig fördern, da die Sprache nicht gerade meine Stärke ist.
- Ich wollte nicht, dass ich all meine Sprachkenntnisse verliere.
- Ich finde diese Möglichkeit sehr gut. So kann man zwei in einem lernen und gleich noch die Sprachkenntnisse erweitern.
- Interesse am Englisch 2. Schultag am Freitag.
- Ich war zu Beginn nicht sicher, da viele Fachwörter vorkamen und man auf Prüfungen auf Deutsch (zum Verstehen) und Englisch (zum Wiedergeben) lernen muss.
- In diesem Kurs lernen wir schon ein bisschen English aber nicht gerade das, wo ich mir gedacht hatte.

- Zum Teil nicht spannend.

Die Lernenden der Kontrollklassen wurden gefragt, warum sie bili nicht gewählt haben. Der Hauptgrund dafür ist der Mangel an Information zu Beginn der Berufsbildung – „Ich wusste nichts davon“.

Abb. 3: Gründe für die Nichtwahl von bili (N=132)



13 Lernende der Kontrollgruppe führen noch andere Gründe bzw. Bemerkungen an: Drei unterstreichen wieder den vermehrten Arbeitsaufwand, vier denken, dass dies wegen der Lehrpersonen nicht möglich ist, zwei besuchen eigentlich bili, zwei Betriebe wollen nicht, dass die Lernenden bili besuchen, einer hat nie etwas davon gehört, und einer will auf Deutsch unterrichtet werden, weil er in der deutschsprachigen Schweiz lebt.

Die bili-Lernenden konnten angeben, ob sie bili auch auf *Französisch* besucht hätten. Die Antworten sind mehr als eindeutig, fast 80% hätten das Französische sicher NICHT gewählt, 16% hätten es vielleicht gewählt oder wissen es nicht, und nur knapp 5% hätten es sicher gewählt. Auf die Problematik dieser Antwort wollen wir hier nicht eingehen, aber angesichts der offiziellen Mehrsprachigkeit der Schweiz und des Faktums, dass Französisch die Erstsprache von 21% der Schweizer Bevölkerung ist, kann man nicht umhin, sich Gedanken zu machen, wie diese Einstellung entstanden ist und wie man sie allenfalls korrigieren könnte.

Tab. 3 Wenn ich die Wahl zwischen Englisch und Französisch für bili gehabt hätte, hätte ich das Französische ... (N=364)

Sicher gewählt	4.9%
Vielleicht gewählt	11.3%
Sicher NICHT gewählt	78.8%
Weiss nicht	4.9%

3.1.2 Spracheingangskompetenzen der Lernenden

Die Lernenden der bili-Klassen haben etwas später mit dem Englischunterricht angefangen als diejenigen der Kontrollklassen. Der Unterschied ist aber kleiner als ein Schuljahr. Die Lernenden geben an, bei Beginn von bili mittelmässige Kompetenzen im Englischen gehabt zu haben (M = 3.93, std = 1.071), wobei aber weder die Dauer des Englischunterrichts noch der Stand der Englischkompetenzen die Motivation für bili zu beeinflussen scheint. Nur 2.4% der Lernenden geben an, dass sie bei bili-Beginn keine Englischkenntnisse hatten.

In den Interviews und Gesprächen geben die Lehrpersonen an, dass die Lernenden bei Beginn der Berufsausbildung über sehr unterschiedliche Englischkompetenzen verfügen, schulische,

berufliche, wie auch individuelle Faktoren spielen da eine Rolle. Doch geben die Lehrpersonen auch an, dass auch schwächere Lernende von bili profitieren können, dass es selten ist, dass Lernende nicht über mindestens das Niveau A1 verfügen, und dass man manchmal Lernenden keine Englischkompetenzen attestiert, obwohl diese vorhanden sind. Aus den Gesprächen wird klar, dass die Lehrpersonen gewillt sind, die Lernenden dort abzuholen, wo diese stehen. Es wurde oft erwähnt, dass die Englischkompetenzen der Lernenden am Anfang der Berufsfachschule immer besser werden.

Die bili-Schulkonzepte erwähnen die sprachlichen Voraussetzungen, die Lernende für bili mitbringen müssen, z. B. „Die Lernenden müssen gute Grundkenntnisse in der Zweitsprache haben, wenn immer möglich zwei Jahre Unterricht auf der Vorstufe“.

3.1.3 Sprachkenntnisse und Kompetenznachweise der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden nach ihren Fremdsprachen, ihren Englischdiplomen und ihren Aufenthalten in englischsprachigen Ländern befragt.

Tab. 4 Fremdsprachen der Lehrpersonen (N=22)

Nur Französisch	2
Nur Englisch	1
Französisch/Englisch	5
Französisch/Englisch plus 1	8
Französisch/Englisch plus mind. 2	4
Andere Kombinationen	2

Mit durchschnittlich fast drei Fremdsprachen (2.95) geben die bili-Lehrpersonen mehr Fremdsprachen an als im Durchschnitt die Schweizer Akademikerinnen und Akademiker (2.7, siehe Werlen 2008). Die häufigsten Fremdsprachen nach Französisch und Englisch sind Italienisch und Spanisch, vereinzelt werden auch Russisch, Chinesisch, Schwedisch, Holländisch und eine afrikanische Sprache genannt, die meisten geben drei Fremdsprachen an (8), eine Lehrperson deren fünf. Latein wurde auch vereinzelt erwähnt, wurde aber nicht gezählt. Zwei Lehrpersonen geben das Englische weder als Muttersprache noch als Fremdsprache an, vielleicht, weil das Englische als Fremdsprache eine Selbstverständlichkeit ist, vor allem, wenn man bili auf Englisch unterrichtet. Wenn man diese Fälle berücksichtigt, beherrschen die Lehrpersonen durchschnittlich 3.04 Fremdsprachen. Es wurde jedoch nicht nach den erreichten Kompetenzen in den jeweiligen Fremdsprachen gefragt. Schweizerdeutsch und Hochdeutsch wurden nicht separat gezählt.

Tab. 5: Englischdiplome (N=22)

First (B2)	1
Advanced (C1)	1
BEC Higher (C1) und Proficiency	1
Proficiency (C2)	7
Kein Diplom	12

Die zweisprachigen Lehrpersonen und diejenigen, welche sich oft jahrelang in englischsprachigen Ländern aufgehalten haben, geben verständlicherweise keine Englischdiplome an. Die Lehrperson mit dem First bereitet sich auf das Proficiency vor.

Alle Lehrpersonen geben mindestens einen Aufenthalt von mehr als vier Wochen im englischsprachigen Ausland an, was sicher positive Auswirkungen auf die Englisch- und die interkulturellen Kompetenzen der Unterrichtenden hat. Nach anderen Zielländern wurde nicht gefragt.

Tab. 6: Anzahl der Aufenthalte von mindestens vier Wochen (N=22)

7 Lehrpersonen	1 Aufenthalt
8 Lehrpersonen	2 Aufenthalte
4 Lehrpersonen	3 Aufenthalte
3 Lehrpersonen	4 Aufenthalte

Die Lehrpersonen wurden auch nach den besuchten Ländern, der jeweiligen Aufenthaltsdauer und dem Zweck des Aufenthaltes gefragt.

Tab. 7 Besuchte Länder (47 Nennungen)

GB	19
USA	16
Südafrika	3
Australien	3
Asien	3
Neuseeland	1
Irland	1
Suisse romande	1

Die Angabe *Suisse romande* stammt von der Lehrperson, welche bili auf Französisch unterrichtet.

Tab. 8: Aufenthaltsdauer (47 Nennungen)

4 Wochen	5
5-13 Wochen	15
14-20 Wochen	10
21-26 Wochen	3
27-52 Wochen	3
2 Jahre	2
4 Jahre	2
5 Jahre	1
6 Jahre oder mehr	2
Keine Angabe	4

Tab. 9: Zweck des Aufenthalts (47 Nennungen)

Leben	2
Praktikum oder Arbeit (P/A)	7
Sprachaufenthalt oder Austausch (S/A)	13
Ferien oder Besuch (F/B)	14
F/B und S/A	6
F/B und P/A	3
F/B und S/A und P/A	1
Keine Angabe	1

Die Lehrpersonen haben ihre Kompetenzen anhand der Niveauskalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats (2001) eingeschätzt (von B2 bis C2+). Im Hörverstehen und Leseverstehen schätzen sich die Lehrpersonen mehrheitlich auf Niveau C2 ein, im interaktiven Sprechen (an Gesprächen teilnehmen), zusammenhängenden Sprechen und Schreiben je auf Niveau C1 (jeweils 11 bis 13 der 22 Lehrpersonen).

Tab. 10: Selbsteinschätzung der Lehrpersonen im Englischen (N=22)

	B2	C1	C2	C2+
Hörverstehen	1	8	10	3
Leseverstehen	-	8	10	4
An Gesprächen teilnehmen	1	12	5	4
Zusammenhängendes Sprechen	2	13	3	4
Schreiben	4	11	3	4
Total	8	52	31	19

3.2 Vollzug

3.2.1 Anteil an bilingual unterrichteten Klassen innerhalb der einzelnen Berufsfachschulen

Die Schulstatistiken zeigen, dass es im Kanton Zürich im Schuljahr 2009-2010 1172 bili-Lernende gab, verteilt auf 71 bili-Klassen mit 35 Lehrpersonen. Dies entspricht im Durchschnitt 6.5% der Lernenden der beteiligten Berufsfachschulen, mit einer breiten Streuung zwischen 1% und 9% der Lernenden innerhalb der einzelnen Schulen. Wenn man in einem Fall nicht die Schule berücksichtigt, sondern die Abteilung, an der bili effektiv durchgeführt wird, so ist es in diesem Fall fast ein Viertel der Lernenden.

3.2.2. Organisation des bili-Unterrichts und administrativer Aufwand für die Schulen

Die Schulleitungen geben an, dass sich 30 von den 71 bili-Klassen einen Tag pro Woche an der Berufsfachschule befinden, 12 Klassen anderthalb Tage und 27 Klassen zwei Tage pro Woche.³ Diese limitierte Präsenz erschwert natürlich die Organisation des bili-Unterrichts im Vergleich zu demjenigen an den Gymnasien erheblich.

Gemäss den bili-Vorgaben bezüglich der prozentualen Anteile in der Zweitsprache (Referenzprofile) soll *bili basic* mindestens ein Drittel der Unterrichtszeit während 80 Lektionen in einem Fach über mindestens zwei aufeinander folgende Semester betragen, *bili standard* ca. 50% und *bili advanced* mindestens 70%. Etwa ein Drittel der Lehrpersonen setzt aber das Englische weniger oft als dies in *bili basic* vorgesehen ist. 41% sind nah beim *bili standard*, 23% sind im *bili advanced*, die übrigen siedeln sich zwischen *bili standard* und *bili advanced*.

Mehr als 90% der Lehrpersonen unterrichten freiwillig bili, die restlichen "mehr oder weniger", d. h. man hat sie davon überzeugen können. Niemand wurde demnach zum bili-Unterrichten gezwungen.

Der administrative Aufwand für die Organisation der bili-Klassen ist gross. Zwei Schulleiter erwähnen den Aufwand noch einmal bei den Bemerkungen. Auch in den Interviews geben die Schulleitungen an, dass der Aufwand für die bili-Klassen zum Teil beträchtlich ist, vor allem für die Stundenplan- und Klassengestaltung, dass sich dieser aber lohnt.

Tab. 11: Administrativer Aufwand für die Organisation der bili-Klassen (N=9)

Ist in etwa gleich wie für normale Klassen	3
Ist grösser als für normale Klassen	4
Ist viel grösser als für normale Klassen	1
Ist je nach Beruf grösser oder viel grösser	1

³ Eine Schulleitung gibt „1 bzw. 1 ½ Tage“, eine „5 Tage“ (BMS) an.

Die Schulleiterinnen und –leiter machen folgende Angaben zur Organisation der bili-Klassen:

- Klassenbildung und Stundenpläne sind recht komplex (u. a. Wünsche der Betriebe), darum kann bili dabei nicht berücksichtigt werden. Da bei den Lernenden unserer Abteilung die Englisch-Kenntnisse recht gut sind, könnte im Prinzip in allen Klassen bili gemacht werden.
- Bili-Bedarf der Lernenden müsste bereits bei der Anmeldung automatisch erfasst werden können.
- Der bili-Unterricht wird im allgemeinbildenden Unterricht angeboten. Für ausgewählte Berufe können sich die Lernenden, bei der Schuleinschreibung, für den entsprechenden Unterricht anmelden.
- Anlässlich der Anmeldung werden die Lernenden über ihr bili-Interesse befragt. Aufgrund dessen werden Klassen gebildet. Nun ist auf zahlreiche stundenplantechnische Aspekte Rücksicht zu nehmen - das ist äusserst anspruchsvoll. Zudem ist es oft Glückssache, wenn sich aus 30 neuen Lernenden im selben Beruf zwei ungefähr gleich grosse Gruppen bilden lassen, welche eben an bili interessiert oder nicht interessiert sind.

Falls die Teilnahme am bili-Unterricht auf Freiwilligkeit beruht, werden die Lernenden zu dessen Besuch verpflichtet, wenn sie sich für eine Teilnahme entschieden haben. Die Schulleitungen geben an, dass es kaum Anfragen für einen Wechsel gibt.

3.2.3 Erfahrungen mit der Durchführung von zweisprachigen Qualifikationsverfahren

An zwei der neun befragten Schulen gibt es zweisprachige Qualifikationsverfahren (QV), beide Schulen geben an, dass dabei die Ergebnisse der bili-Lernenden ebenso gut sind wie diejenigen der einsprachig unterrichteten Lernenden. An einer Schule wurde intern eine Untersuchung zu den zweisprachigen QV gemacht, welche zeigte, dass die Ergebnisse der zweisprachigen QV den einsprachigen sehr ähnlich waren.

Es wurde nach den Gründen gefragt, warum es allenfalls keine zweisprachigen QV gibt. Folgende Angaben wurden gemacht:

- Juristisch heikel (Rekurse: Zweisprachigkeit könnte als Benachteiligung gerügt werden)
- Momentan ist bili immer noch etwas Spezielles, Prüfungen in zwei Sprachen würden bili gefährden
- Zu grosser Aufwand, zu geringe Akzeptanz von bili
- Weil bili in einem Fach unterrichtet wird, das nur ERFA-Noten erbringt
- Im Fachbereich Gesellschaft gibt es kein QV
- Organisatorischer Aufwand
- Bestimmungen fehlen noch, müssten ausgearbeitet werden
- Bili ist ein in jeder Beziehung freiwilliges Angebot. Das Niveau der Klassen variiert stark. Planerklassen sind stärker als Handwerkerklassen. Dreijährige Berufslehren haben weniger Zeit als vierjährige. Der Aufwand, für jedes Niveau eine sinnvolle und gültige Prüfung zu erstellen, ist unverhältnismässig.

Auch die Lehrpersonen geben an, ob es in ihren Klassen zweisprachige QV gibt. 22.73% bejahen dies, 13.64% geben "teilweise" an und 63.64% verneinen es. Die Lehrpersonen geben dabei zu gleichen Teilen an, dass die Resultate der bili-Lernenden „besser“ oder „gleich gut“ wie diejenigen der Kontrollgruppe sind.

3.2.4 Über welche Sprachkompetenzen müssen die Lehrpersonen verfügen, um erfolgreich bilingual unterrichten zu können?

Sprachkompetenzen bilden ein komplexes Gefüge aus Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Bewusstheit. Sie erlauben uns, eine (sprachliche) Aufgabe adäquat zu meistern. Die Messung von

Sprachkompetenzen ist innerhalb der Qualitäts- und Schulentwicklung im Moment Thema vieler wissenschaftlicher und bildungspolitischer Debatten.

Es ist schwierig, die Frage nach adäquaten Sprachkompetenzen der bili-Lehrpersonen in der Zielsprache zu beantworten, so sehr gehen die Ansichten der Schulleitungen und Lehrpersonen auseinander. Ein Schulleiter gibt an, nur muttersprachige oder zweisprachige Lehrpersonen anzustellen, andere geben an, dass die Lehrpersonen nicht über perfekte Kompetenzen verfügen müssen, wichtig seien kommunikative Kompetenzen und schliesslich seien die Unterrichtenden Experten in ihrem Fach und nicht in der Sprache. Eine Lehrperson meint, dass die Lehrpersonen am Anfang ihres zweisprachigen Unterrichts mindestens um ein Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) höher eingestuft sein sollten als ihre Lernenden. Zu bemerken ist, dass keine Lehrperson angibt, im Englischen nicht kompetent genug zu sein, um erfolgreich bili zu unterrichten.

Allgemein wird von Bildungsverantwortlichen und der Forschung C1 häufig als Mindestniveau für das Unterrichten in zweisprachigen Klassen angesehen (cf. z. B. Kultusministerium Baden-Württemberg 2008), wobei man auch zwischen den einzelnen Fertigkeiten differenzieren muss. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Entwicklungspotenzial und die Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Lehrperson, die Bereitschaft zur Weiterbildung und die Ausarbeitung eines individuellen Lernportfolios und eines Lernvertrags. Seitens der Lernenden kamen spontan einige Kritiken zum Englischniveau der Lehrpersonen.

3.2.5 Bedarf an sprachlicher Weiterbildung

Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen wünscht sich Weiterbildungsveranstaltungen, etwas öfter in bili-Didaktik (15 Lehrpersonen) als im Englischen (11). 86% der Lehrpersonen sind der Meinung, dass es eine spezifische bili-Didaktik braucht. Neun davon wünschen sich in beiden Bereichen eine Weiterbildung, und etwas weniger als ein Viertel (5) wünscht sich weder im Englischen noch in bili-Didaktik Weiterbildungsveranstaltungen. Die zweisprachigen Lehrpersonen und diejenigen, welche sich jahrelang in englischsprachigen Ländern aufgehalten haben, wünschen sich keine sprachliche Weiterbildung.

Auch die Schulleitungen thematisieren die Weiterbildung. Einige denken, dass die didaktische Ausbildung am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) zu lang ist und dass man sie straffen könnte, da die Lehrpersonen schon ausgebildet sind und weil schulintern eine Zusammenarbeit besteht, welche auch als Weiterbildung angesehen werden kann.

Tab. 12: Bedarf an sprachlicher und didaktischer Weiterbildung (N=22)

		Englisch	
		Ja	Nein
Bili-Didaktik	Ja	9	6
	Nein	2	5

Die Englischkompetenzen der zukünftigen Lehrpersonen werden mit der Zeit dank dem früheren Einsetzen des Englischunterrichts und vermehrten Austauschmöglichkeiten während der Ausbildung zunehmen.

3.2.6 Pool an Lehrpersonen, die zweisprachig unterrichten wollen bzw. können

Die Frage nach unausgeschöpftem Potenzial an bili-Lehrpersonen an den Schulen lässt einen moderaten Zuwachs von bili erwarten.

Tab. 13: Anzahl potentieller bili-Lehrpersonen gemäss Schulleitungen (N=9)

Keine	1
1-2	4
3-4	2
5 oder mehr	2

Zur Zukunft des bili-Unterrichts meinen die Schulleiterinnen und Schulleiter folgendes:

- Bili hat sich bewährt und wird weiter gefördert.
- Bili steht und fällt mit der Motivation der Lehrpersonen, die Weiterbildung zu machen und bili zu unterrichten.
- Überführung in den festen Bestandteil des Unterrichts.
- Realistisch: kleine Steigerung in den nächsten Jahren (total: 4-6 Klassen). Utopisch: 20% erhalten bili
- Wir fahren weiter wie bisher.
- Anzahl bili-Lehrpersonen gleich bleibend. Die bili-Zusatzausbildung für ausgebildete Fachlehrpersonen ist zu lang.
- Das Angebot wird, sofern Lehrpersonen verfügbar sind, ausgebaut. Momentaner Planungsstand: Schuljahr 10/11: 2 bili-Lehrpersonen; Schuljahr 11/12: 3 bili-Lehrpersonen.
- Ausbau, sofern Lehrpersonen und Lernende dies wünschen.
- Wird die Unterrichtsfreiheit der Lehrpersonen aufrechterhalten und die Entschädigung im bestehenden Umfang beibehalten, so ist bili auch für die Lehrpersonen eine Bereicherung (job-enrichment). Wir sehen für die nahe Zukunft deshalb nur eine geringe Chance, das Angebot auszuweiten, weil die administrativ-organisatorischen/stundenplantechnischen Umstände der Schulleitung Schranken setzen. Von Seiten der Lehrkräfte besteht Interesse und Kapazität.

3.2.7 Eignung der Fächer für den bilingualen Unterricht

Die Eignung der Fächer für den bilingualen Unterricht wird in der Forschung heftig und kontrovers diskutiert. Auf die Frage, in welchen Fächern sie bili anwenden, gibt mehr als die Hälfte der bili-Lehrpersonen den Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an.

Tab. 14: Bili-Fächer der Lehrpersonen im Schuljahr 2009-10 (N=22)

ABU	13
Berufsfächer IT	2
Biologie	2
Detailhandel	1
Physik	1
Physik und Mathematik	1
Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik	1
Keine Angabe	1

Sowohl die Lernenden als auch die Lehrpersonen haben Fragen zur Eignung, bzw. Nicht-Eignung, der Fächer für den bili-Unterricht beantwortet. 77.3% der Lehrpersonen denken, dass sich *alle* Fächer für den bili-Unterricht eignen. Auf die Frage, welche Fächer sich besonders gut eignen, werden folgende genannt:

Tab. 15: Für bili besonders geeignete Fächer (Lehrpersonen)

ABU	10
Berufskunde	8
Alle Fächer	6
Naturwissenschaften	5
Mathematik	4
Geschichte	2
Sport	2
Musik	1
Wirtschaft	1

In den Gesprächen und Interviews wird auf die spezielle Eignung von ABU für bili immer wieder hingewiesen, v. a. weil die Themen argumentativ und interaktiv eingesetzt werden können – also sprachfördernd sind –, authentische und interessante Materialien verfügbar sind und mit der Aktualität in Zusammenhang stehen. Ausserdem besteht ein grosser Handlungsspielraum in der thematischen und didaktischen Ausgestaltung dieses Fachs und man kann auf Inhalte eingehen, welche die Lernenden interessieren. Andererseits wird aber die Sprachlastigkeit des Fachs in einem Fall auch als Problem gesehen. Eine Lehrperson schlägt vor: „Weniger sprachlastige Fächer bzw. Themen. Diverse Themen der Allgemeinbildung sind besonders sprachlastig; einfacher sind wohl grossenteils Berufskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport“.

Auf die umgekehrte Frage, welche Fächer sich *nicht* gut eignen, gibt die Hälfte „keine“ an, etwas mehr als ein Viertel „Recht“. Vereinzelt werden Wirtschaft, ABU, Mathematik und Staatskunde genannt. Ausgeschlossen werden insbesondere Themen oder Fächer, welche zu sehr mit der Schweiz in Zusammenhang stehen, wie Schweizer Recht, Politik oder Geschichte, teils, weil dies nicht angebracht ist, teils, weil da zu wenig Unterrichtsmaterialien auf Englisch vorhanden sind.

Die Antworten der Lernenden (362 gültige Antworten) gehen in eine andere Richtung: 73% der Lernenden denken, dass sich *nicht* alle Fächer für den bilingualen Unterricht eignen. 166 Lernende liefern Informationen zur Eignung der Fächer, davon wurden die Nennungen über Sprachfächer abgezogen (Deutsch, Englisch, Französisch), was 148 gültige Antworten mit 200 Angaben ergibt.

Tab. 16: Für bili besonders geeignete Fächer (Lernende)

ABU	43%
Naturwissenschaften	19.5%
Mathematik	14.5%
Fach, IT, Technik, Informatik, Berufskunde etc.	13%
Sport	7%
IKA	3%

Ein Lernender präzisiert: „Alle Fächer, da man bei Verständnisproblemen auf Deutsch wechseln könnte“.

3.3 Wirkung (Output / Outcome)

3.3.1 Fremdsprachkompetenzen der bili-Lernenden im Vergleich zu den Lernenden in den Kontrollklassen

Von allen bilingualen Schulmodellen erhofft man sich eine Verbesserung der Fremdsprachenkompetenzen ohne Einbusse der Leistungen in den Sachfächern. Die Englischkompetenzen der Lernenden wurden anhand von Tests, einer Selbstevaluation und mittels Fragen in den Fragebögen eruiert.

Englischtests

Damit wir die Englischkompetenzen der bili-Lernenden mit denjenigen von Lernenden, welche nicht in den Genuss von bili kommen, vergleichen können, machten bili-Klassen und vergleichbare Klassen an den gleichen Schulen einen Wortschatztest und einen C-Test. Der Wortschatztest, der *Vocabulary Levels Test*, wurde von Nation (2007) entwickelt und enthält eine Serie von 14-mal zehn Multiple-Choice-Aufgaben (Synonyme und Definitionen von Begriffen), von denen die ersten acht Aufgaben verwendet wurden. Der C-Test erfasst den allgemeinen Sprachstand in einer Sprache. Es wurden vier Tests mit je 20 Lücken ausgewählt (Lenz 2010). Die Themen dieser Texte stehen nicht in Zusammenhang mit in der Schule behandelten Inhalten.

Die Tests wurden den bili-Lehrpersonen per Mail zugeschickt, mit der Bitte, die ausgedruckten Tests den bili-Lernenden und den von ihnen oder von Kolleginnen und Kollegen unterrichteten Kontrollklassen zu verabreichen. Die Lehrpersonen haben uns danach die ausgefüllten Testbögen für die Analysen zurückgeschickt, sie stammen von 15 Lehrpersonen an acht Schulen.

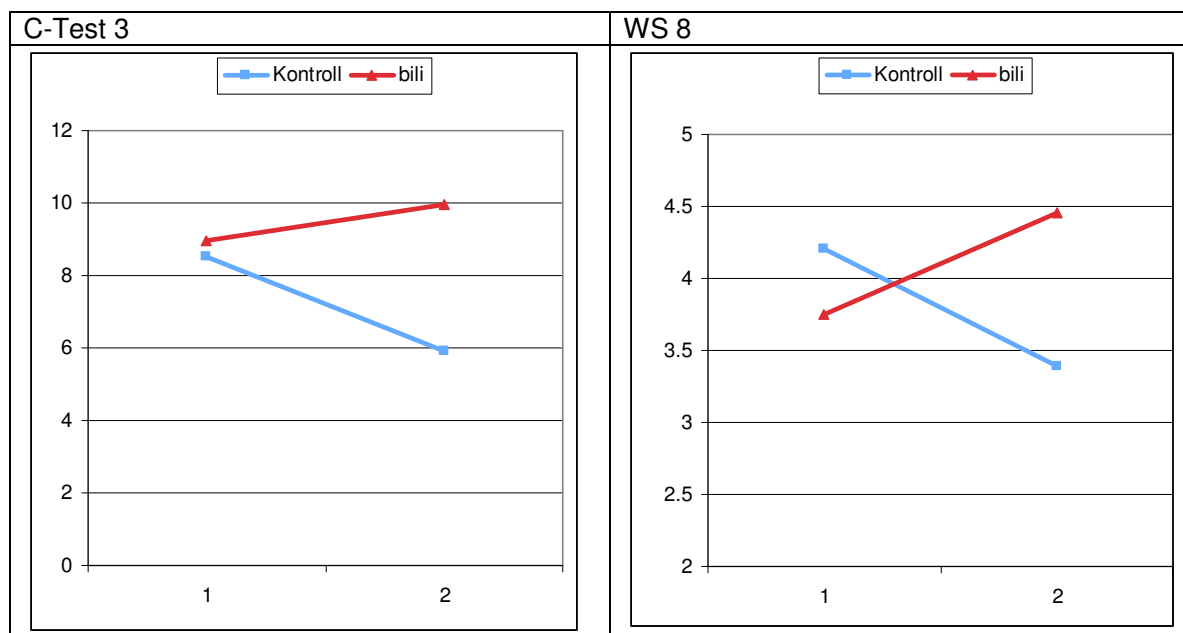
Die eingegangenen Tests verteilen sich ungleich auf die verschiedenen Lehrjahre, so dass nur das erste und zweite Lehrjahr berücksichtigt werden konnten. Da die Anzahl Lernender im dritten und vierten Lehrjahr unter 20 lag, haben wir beschlossen, diese nicht in die Analyse zu integrieren.

Die statistische Analyse berücksichtigte schliesslich 309 Lernende für den Wortschatztest (WS) und 298 für den C-Test. In allen zwölf Testteilen waren die bili-Lernenden im zweiten Lehrjahr den Lernenden in den Kontrollklassen überlegen (cf. Abb. 4). Für das erste Lehrjahr muss man zwischen drei Situationen unterscheiden: In nur zwei Subtests sind die Resultate der bili-Gruppe schon da höher als diejenigen der Kontrollgruppe (4. Übung des Wortschatztests und 3. Text des C-Tests). In vier anderen Subtests sind die Ergebnisse zwischen den beiden Gruppen im ersten Lehrjahr vergleichbar⁴ (WS 1, WS 7, C-Test 1 und C-Test 4). In den sechs übrigen Subtests, also in der Hälfte der Aufgaben, haben im ersten Lehrjahr die bili-Lernenden durchschnittlich tiefere Ergebnisse als die Lernenden der Kontrollgruppe (WS 2, WS 3, WS 5, WS 6, WS 8 und C-Test 2). Dies steht eventuell in Zusammenhang mit der Tatsache, dass die bili-Lernenden in der Volksschule später mit dem Englischunterricht angefangen hatten als die Lernenden der Kontrollklassen.

Man kann noch beobachten, dass mit einer Ausnahme in allen Subtests die durchschnittlichen Ergebnisse der bili-Lernenden im zweiten Lehrjahr besser sind als diejenigen der Lernenden im ersten Lehrjahr, wohingegen bei der Kontrollgruppe die Leistungen zwischen dem ersten und zweiten Lehrjahr in allen Subtests abnehmen. Statistisch sieht man in zehn der zwölf Subtests eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Lehrjahr ($p < .01$). Daraus kann man also schliessen, dass sich bili positiv auf die Englischkompetenzen der Lernenden auswirkt, und dass sich der bili-Unterricht signifikanterweise positiver auf die Lernfortschritte auswirkt als jede andere Unterrichtsform des Englischen.

⁴ Der Unterschied zwischen den Gruppen ist nicht grösser als 0.2 Punkte.

Abb. 4: Vergleich zwischen bili- und Kontrollklassen: Englischleistungen im 1. und 2. Lehrjahr



Selbsteinschätzung der Englischkompetenzen

Die Lernenden schätzten sich gemäss den Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) des Europarates (2001), für die Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, interaktives Sprechen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben, von A1 bis C2 ein.

Die Analyse der Selbsteinschätzungen von 115 Lernenden im ersten Lehrjahr und 190 im zweiten zeigt ein ähnliches Muster in den fünf Fertigkeiten. Im zweiten Lehrjahr schätzen die bili-Lernenden ihre Kompetenzen in vier von fünf Fertigkeiten durchschnittlich um ein halbes Niveau höher ein als diejenigen der Kontrollgruppe, und um ein Viertelniveau höher für das zusammenhängende Sprechen, obwohl im ersten Lehrjahr das Gegenteil der Fall war. Im zweiten Lehrjahr schätzen sich die bili-Lernenden für alle Fertigkeiten zwischen B1 und B1+ ein, im Vergleich dazu schätzt sich die Kontrollgruppe nur im Hörverstehen auf Niveau B1 ein. Statistisch gesehen sieht man, dass sich die Entwicklung zwischen den zwei Lehrjahren signifikant unterscheidet für alle Fertigkeiten ($p < .02$ für vier Fertigkeiten und $p < .05$ für zusammenhängendes Sprechen). Dies bestätigt die oben erwähnten Resultate der Englishtests und zeigt, dass die bili-Lernenden im Englischen signifikant mehr Fortschritte machen als die gleichaltrigen Lernenden in der Kontrollgruppe.

Hingegen unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht in Bezug auf Aufenthalte in englischsprachigen Ländern. 30% der Lernenden beider Gruppen geben an, sich mindestens einmal mehr als zwei Wochen in einem englischsprachigen Land aufgehalten zu haben. Was die internationalen Englischdiplome betrifft, so gibt es auch da keine Unterschiede, nur 12% der bili-Lernenden und 11% der Lernenden der Kontrollklassen geben an, ein solches Diplom zu besitzen. Hingegen besitzen mehr bili-Lernende ein Europäisches Sprachenportfolio.

Mit der Äusserung im Fragebogen „Dank bili machen die Lernenden gute Fortschritte im Englischen“ sind acht Lehrpersonen ganz einverstanden, sechs einverstanden, zwei nicht einverstanden und eine gar nicht einverstanden, vier wissen es nicht.

Die Lehrpersonen attestieren den bili-Lernenden eine höhere Risikobereitschaft, weniger Angst beim Sprechen, Fehlertoleranz, Unverkramptheit, Flexibilität, ein grösseres sprachliches Selbstbewusstsein und allgemein eine grössere Kommunikationsfähigkeit, Eigenschaften, welche man schwer mit Sprachtests messen kann.

Gebrauch des Englischen

Die Lernenden der bili- und Kontrollgruppe wurden auch zu ihrem Englischgebrauch befragt, da Sprachkompetenzen und Sprachgebrauch in Zusammenhang stehen. Verschiedene Kontexte waren angeführt, für welche die Lernenden angeben mussten, wie häufig sie im Moment das Englische einsetzen („sehr oft“, „manchmal“, „selten“). Die Analysen bringen zu Tage, dass die bili-Lernenden das Englische signifikant häufiger einsetzen ($p \leq 0.01$) als die Lernenden der Kontrollklassen (für die Situationen „Lesen von technischen Dokumenten“, „Lesen von Literatur“, „Gespräche mit Englischsprachigen“, „Gespräche mit Anderssprachigen“, „Internet“, „Reisen“, „Chats, sms, Blogs“), also in sieben von zehn Domänen des Sprachgebrauchs. Der Einsatz des Englischen ist auch in den drei restlichen Situationen („Musik hören oder machen“, „Filme, DVD, TV“, „Spielen“) bei den bili-Lernenden höher, die Unterschiede sind hier aber nicht signifikant. Der Englischgebrauch korreliert schwach mit der Motivation für bili.

Andere Sprachen

Die Lust und das Vorhaben, noch andere Sprachen zu lernen, ist ein guter Indikator für die Attitüden gegenüber den Sprachen und der Mehrsprachigkeit. Die bili-Lernenden und die Lernenden der Kontrollgruppe mussten im Fragebogen angeben, welche Sprachen sie zu welchem Zweck zusätzlich zum Deutschen und zum Englischen (und allenfalls zu ihrer Muttersprache, wenn diese nicht das Deutsche ist) noch lernen möchten. Die Lernenden konnten bis zu drei Sprachen angeben, berücksichtigt wird hier nur die erstgenannte.

Die bili-Lernenden (193 gültige Angaben) geben insgesamt 23 Sprachen an. Das Spanische wird am häufigsten genannt (69), gefolgt von Italienisch (36), Französisch (29), Chinesisch und Russisch (je 11), Japanisch (10), Rätoromanisch und Latein (je 3). Vereinzelt (1-2 Angaben) werden noch Arabisch, Tamilisch, Türkisch, Holländisch, Alt-Slawisch, Albanisch, Schwedisch, Persisch, Dänisch, Serbo-Kroatisch, Hochdeutsch, Portugiesisch, Thai, Ungarisch und Hindi angegeben. Als Zweck wird vor allem Reisen/Ferien angegeben, gefolgt von Schönheit/Interesse/Lust, Internationalität/Verbreitung der Sprache, Beruf/Arbeit/Studium/Wissen, dicht dahinter kommt Familie/Freunde, dann Landessprache und Frauen. 26 Personen haben keinen Grund angegeben. Integrative Zwecke werden also auch hier häufiger genannt als instrumentelle (siehe auch S. 7). Hier einige Beispiele:

- Rätoromanisch: Einzigartige Sprache
- Italienisch: Damit ich meinen Vater endlich verstehe
- Spanish: A lot of people talk Spanish
- Chinesisch Handel⁵

Die Kontrollgruppe (58 gültige Angaben, 12 Sprachen) hat interessanterweise das gleiche Muster. Auch hier wird das Spanische am häufigsten genannt (19), gefolgt von Italienisch (12), Französisch (9), Chinesisch (5), Russisch (4) und Japanisch (3). Vereinzelt werden Türkisch, Latein, Norwegisch, Portugiesisch, Tamilisch und Albanisch angegeben. Auch hier wird als Zweck am häufigsten Reisen/Ferien angeführt, gefolgt von Schönheit/Interesse/Lust und dann von beruflichen Überlegungen. 12 Personen haben keinen Grund angegeben.

Es haben mehr Personen von der bili-Gruppe Angaben gemacht (der Unterschied ist aber nicht signifikant), hingegen ist die Varietät der Sprachen bei der Kontrollgruppe grösser. Im Durchschnitt geben in der bili-Gruppe 8.4 Personen die gleiche Sprache an, in der Kontrollgruppe hingegen 4.8.

⁵ Orthografiefehler wurden korrigiert.

3.3.2 Sachfachkenntnisse der bili-Lernenden im Vergleich zu den Lernenden der Kontrollklassen

In den meisten Evaluationen zum zweisprachigen Unterricht, und zwar auf allen Schulstufen, wird das Erreichen der Lernziele in den bilingual oder immersiv unterrichteten Sachfächern untersucht. Dies wird dem Sprachenlernen oft als übergeordnet angesehen, da sprachliches Lernen je nachdem als gegeben, als Nebenprodukt, oder als *nice to have* erachtet wird, wohingegen Fachlernen als unabdingbar gilt.

Die Sachfachkenntnisse der bili-Lernenden wurden in der Erhebung an verschiedenen Orten thematisiert und mit den verschiedenen Akteuren besprochen.

Die Lehrpersonen mussten sich zur Aussage äussern „In den bili-Kursen beherrschen die Lernenden die Fachinhalte ebenso gut wie in den einsprachigen Kursen“. 45.45% waren damit ganz einverstanden, 50.00% einverstanden und 4.55% wussten es nicht. Demnach war niemand mit der Äusserung nicht oder gar nicht einverstanden. Ein ähnliches Bild zeigen die Antworten auf die Äusserung „In den bili-Kursen profitiert das Fach vom Perspektivenwechsel durch den Gebrauch zweier Sprachen“. 36.36% erklärten sich ganz einverstanden, 54.55% waren einverstanden und 9.09% wussten es nicht. Die Lernenden sind mit den beiden Äusserungen auch einverstanden, wenn auch in einem geringeren Ausmass (siehe Abb. 5, Frage 2 und 8).

Auch in den Interviews äusserten sich die Schulleitungen zum Thema Fachkompetenzen der Lernenden:

- Eher stärkere Lernende machen bili, aber es gibt eine extreme Streuung der Leistungen
- Die Fachkompetenzen sind gleich in bili- wie in mono-Klassen
- Es gibt keine Unterschiede in den Leistungen
- Die bili-Klassen sind eher besser als andere Klassen
- An das Fach werden keine Abstriche gemacht.

Unterschied zwischen den Abschlussnoten der bili-Klassen und der Kontrollklassen

Dieser Vergleich fusst auf die Abschlussnoten von 57 bili-Lernenden und 99 Lernenden von Kontrollklassen ohne bili. Zwischen den beiden Gruppen gibt es keinen signifikanten Unterschied, weder in Bezug auf die Gesamtnote (4.74 für die bili-Klassen und 4.77 für die Kontrollklassen), noch in Bezug auf die Noten in ABU, in den Grundlagenbezogenen Modulen (GBB), in den Schwerpunktsbezogenen Modulen (SBB) oder im Englischen. Die Inhalte werden also nicht weniger gut beherrscht, auch wenn sie nicht ausschliesslich auf Deutsch unterrichtet werden.

3.3.3 Zufriedenheit der bili-Lehrpersonen im Vergleich zu Lehrpersonen des gleichen Fachs im einsprachig geführten Unterricht

Auf die Frage „Wie ist Ihrer Ansicht nach die *Zufriedenheit* der bili-Lehrpersonen im Vergleich mit den andern Lehrpersonen des gleichen Fachs?“ antworten je vier der Schulleitenden, dass sie „höher“ bzw. „gleich hoch“ ist, einer präzisiert „zwischen gleich hoch und höher“, demnach hat niemand „tiefer“ angegeben.

Die Lehrpersonen stufen ihre Zufriedenheit mit 54.6% als „hoch“ und mit 45.4% als „mittel“ ein, auch hier hat niemand „tief“ angegeben.

Die Frage nach der *Motivation* der bili-Lehrpersonen im Vergleich mit den andern Lehrpersonen des gleichen Fachs ergibt bei den Schulleitungen genau das gleiche Ergebnis.

Die Lehrpersonen schätzen ihre Motivation zu 86.4% als „hoch“ und zu 13.6% als „mittel“ ein, auch hier hat niemand „tief“ angegeben. Die Motivation der Lehrpersonen, bili zu unterrichten, ist demnach höher als ihre Zufriedenheit.

3.3.4 Belastung der bili-Lehrpersonen im Vergleich zu Lehrpersonen des gleichen Fachs im einsprachig geführten Unterricht

Auf die Frage „Wie ist Ihrer Ansicht nach die Belastung der bili-Lehrpersonen im Vergleich mit den andern Lehrpersonen des gleichen Fachs?“ antworten alle *Schulleitungen* einstimmig, dass sie höher ist. Bei den *Lehrpersonen* haben wie ein differenzierteres Bild. Mit der Behauptung, „Meine Belastung in den bili-Klassen ist grösser als in einsprachigen Klassen, sind je 36.4% „ganz einverstanden“ und „einverstanden“, 9% wissen es nicht und 18.2% sind nicht einverstanden, niemand ist „gar nicht einverstanden“. Demnach fühlen sich die Lehrpersonen weniger belastet als dies die Schulleitungen vermuten. In den Gesprächen wird mitgeteilt, dass der Mangel an Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht als Teil dieser Belastung empfunden wird, im Fragebogen geben je 50% der Lehrpersonen an, dass sie über genügend und nicht genügend Lehr- und Lernmaterialien verfügen. 91% denken, dass sie für bili mehr arbeiten müssen als für den einsprachigen Unterricht und 68% finden, dass die Entlastung adäquat ist.

3.3.5 Wirksamkeit des bili-Unterrichts aus der Sicht der Schulleitungen, der Lehrpersonen und der Lernenden

Die Schulleitungen geben in den Interviews an, von der Wirksamkeit von bili überzeugt zu sein, in dem Sinn, als sowohl die Fachinhalte gelernt werden, als auch Englisch besser und anders gelernt wird als im kursorischen Fremdsprachenunterricht. Falls dieser nicht stattfindet, so ist bili die Gelegenheit schlechthin, die bisher erworbenen Fremdsprachkompetenzen der Lernenden zu erhalten und weiter zu fördern. In Bezug auf die Gründe, warum bili an ihrer Schule eingeführt wurde, kommt die Äusserung „Bili ist ein wirksames Mittel, Sprachkompetenzen zu fördern“ an zweiter Stelle.

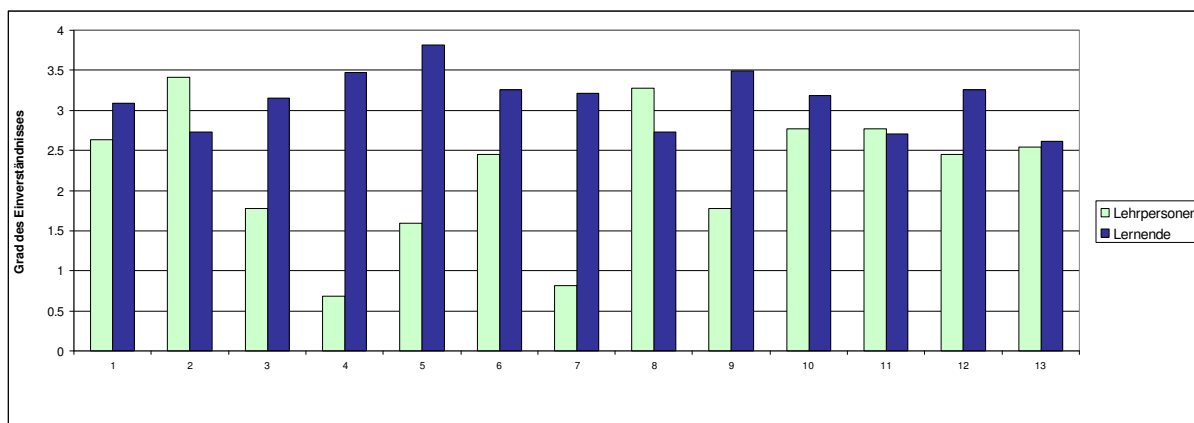
Die Lehrpersonen äussern sich folgendermassen zu bili:

- Der Unterrichtsstoff wird durch den bilingualen Unterricht vertieft. Dadurch werden die Fach- und auch die Selbst- und Sozialkompetenzen sowohl in Englisch als auch auf Deutsch geübt und angewendet, und somit auf ein höheres Niveau gebracht, als wenn sie nur in einer Sprache angewandt worden wären.
- Die SchülerInnen lernen sowohl den Stoff in einer fremden Sprache als auch die Anwendung der fremden Sprache.
- Die SchülerInnen entwickeln ein "Flair" für die Sprache und den Umgang mit Sprache. Sprachstrukturen rücken ins Bewusstsein.
- Das Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz und der Mut, die Sprache für Dinge anzuwenden, die man wirklich sagen will, steigen rasant.
- Viele Sprachentmutigte erhalten eine neue Chance.

Wenn man nach dem Verhältnis zwischen den erreichten Kompetenzen im Englischen bzw. in den Sachfächern und dem Aufwand für den bili-Unterricht fragt, so finden 82% der Lehrpersonen, der Aufwand lohne sich, niemand gibt an, dass sich dieser nicht lohnen würde, 18% wissen es nicht.

Während und nach den Unterrichtsbesuchen wurde jeweils mit den Lernenden über deren Einstellungen zu bili und zum Englischlernen diskutiert. Grossmehrheitlich äusserten sich diese positiv dazu, wobei es einzelne kritische Stimmen gab.

Abb. 5: Einstellungen zum bili-Unterricht (Lehrpersonen und Lernende im Vergleich)



Legende:

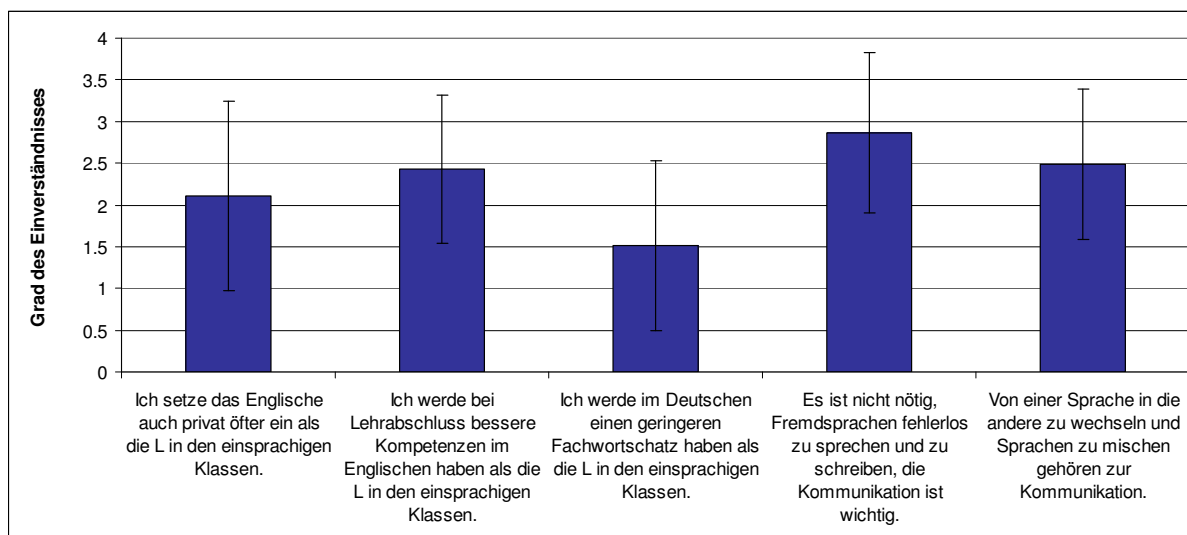
0 = ganz und gar nicht einverstanden, 1 = nicht einverstanden, 2 = weder noch / weiss nicht, 3 = einverstanden, 4 = ganz und gar einverstanden, L = Lernende

- 1 Für die bili-Kurse müssen die L mehr arbeiten als für die einsprachigen Kurse.
- 2 In den bili-Kursen beherrschen die L die Fachinhalte ebenso gut wie in den einsprachigen Kursen.
- 3 Bili-Kurse richten sich an überdurchschnittlich gute L.
- 4 Das Deutsch leidet in den bili-Kursen.
- 5 In den bili-Kursen setzen die L zusätzlich zum Deutschen und Englischen auch gerne andere Sprachen ein.
- 6 In den bili-Kursen sind die L konzentrierter als in den einsprachigen Kursen.
- 7 In den bili-Kursen verliert man wegen des Hin- und Herwechsels zwischen den Sprachen viel Zeit.
- 8 In den bili-Kursen profitiert das Fach vom Perspektivenwechsel durch den Gebrauch zweier Sprachen.
- 9 In den bili-Kursen sprechen die L während der Partner- und Gruppenarbeiten meist Englisch.
- 10 In den bili-Kursen haben die L mehr Spass als in den einsprachigen Kursen.
- 11 Die bili-Prüfungen fallen notenmässig meist ähnlich aus wie die andern Prüfungen.
- 12 In den bili-Kursen sind die L aktiver als in den einsprachigen Kursen.
- 13 Alle Berufslernende des Kantons Zürich sollten bili-Unterricht bekommen.

Die Einstellungen der Lernenden und der Lehrpersonen zum bili-Unterricht fallen z. T. sehr unterschiedlich aus. Am ähnlichsten fallen die Antworten 13, 11 und 10 aus, was durchaus positiv ist. Da Abb. 5 selbstredend ist, brauchen wir sie hier nicht weiter zu kommentieren.

Die Lernenden gaben im Fragebogen ihre Ansichten über die Konsequenzen von bili wieder. Von fünf Äusserungen waren zwei auf die Zukunft bezogen (Frage 2 und 3, Abb. 6), eine auf die Gegenwart (Frage 1) und zwei allgemein gehalten (Frage 4 und 5). Die zwei Aussagen, welche am meisten Zustimmung erhalten haben (Frage 4 und 5), umreissen die bili-Philosophie am besten, nämlich, dass funktionale Fremdsprachenkompetenzen für die Kommunikation wichtig sind und dass Code-Switching und Code-Mixing zur Kommunikation schlechthin gehören. Auch denken die Lernenden, dass sie wegen bili keinen geringeren Fachwortschatz im Deutschen haben werden, was die Lehrpersonen und Schulleitungen in den Interviews bestätigen.

Abb. 6: Konsequenzen des bili-Unterrichts (Lernende, N=360)



Legende: L = Lernende

0 = ganz und gar nicht einverstanden, 1 = nicht einverstanden, 2 = weder noch / weiss nicht, 3 = einverstanden, 4 = ganz und gar einverstanden

Da Motivation als Motor für jegliches Lernen, und somit auch für sprachliches Lernen und Lernen in einer Fremdsprache angesehen werden kann, wurde im Fragebogen auch nach der Motivation der Lernenden für bili gefragt. Damit nicht nur ein Zeitpunkt erfasst wird, wurde die Frage zweifach gestellt, einmal rückblickend auf die bisherige Ausbildung und einmal zum Zeitpunkt der Erhebung (siehe Abb. 7). 12% der Lernenden geben an, dass ihre Motivation für bili immer tief war und etwas mehr als ein Fünftel, dass sie im Moment tief liegt. Dies muss relativiert werden. Einige Schulleiter gaben an, dass die Schulmotivation bei gewissen Lernenden im Allgemeinen nicht hoch ist und dass die Lernenden „in den Beruf rauswollen“. Viele Lernende würden sich später mit ihrer Berufsfachschullaufbahn versöhnen und könnten ihr mit der Zeit mehr positive Seiten abgewinnen.

Abb. 7: Entwicklung der Motivation für bili bei den Lernenden (N=362)



Indirekt kann die Wirksamkeit des zweisprachigen Unterrichts auch durch die Definitionen der Zwei- und Mehrsprachigkeit gemessen werden, da Elemente der Definition Informationen darüber geben können, welche Kompetenzen in welchen Kontexten eingesetzt werden sollen. Allgemein sind die Definitionen der Informanten mehrgliedrig, d. h. es wird mehr als ein Element in die Definition verpackt.

Von den 390 *bili-Lernenden* geben 333 eine gültige Definition an. Nur neun bringen negative Aspekte ins Spiel, z. B. „mehr Arbeit“, „viel lernen“ oder „ein Durcheinander“. Eine Definition bringt einen positiven und einen negativen Aspekt „mehr Arbeit, aber auch mehr Interesse“. Viele Definitionen sind mehrteilig und äußerst differenziert formuliert. 201 hängen mit Verständigung und Kommunikation zusammen, 27 erwähnen Flexibilität, vereinzelt werden Dispositionen wie

Freiheit, Unabhängigkeit, Vielseitigkeit, Motivation, Selbstständigkeit und Offenheit genannt. 50 nennen (auch) den Beruf, die Arbeit oder die Karriere in ihrer Definition. Ferien, Urlaub, Reisen werden 60-mal genannt, also bedeutend häufiger als Begriffe in Zusammenhang mit der Arbeit, die Kultur oder die Multikulturalität werden immerhin noch 29-mal erwähnt, Interkomprehension und Strategien dreimal. Vereinzelt wurde auch erwähnt, dass Mehrsprachigkeit etwas mit Selbstkonzept zu tun hat, d. h. sie gibt den Lernenden Sicherheit, Anerkennung, Macht, ein gutes Selbstwertgefühl; das Gefühl, besser, gebildeter, sympathischer, kompetent, schlau, gut, gewappnet zu sein und ernst genommen zu werden. Es folgen einige interessante Beispiele.⁶

- Das Leben, die Diskussion und Erlebnisse mit Menschen anderer Kulturen ohne Verlust zu teilen. Die Möglichkeit zu haben, in anderen Ländern zu arbeiten. Mit Menschen verschiedenster Kulturen in Kontakt zu treten. Ohne Probleme zu reisen und vieles mehr!
- Das Kommunikationsspektrum ist erweitert, was freier macht, Informationen können vielseitiger aufgenommen werden.
- Verbindung zwischen verwandten Sprachen herstellen zu können und mit Menschen in ihrer Landessprache sprechen zu können.
- Flexibel zu sein. Sich in verschiedenen Ländern zurecht zu finden. In anderen Ländern leben oder auch nur Freundschaften pflegen zu können. Es ist auch eine Art von Intelligenz. Zudem ist es auch eine Kompetenz, die im Berufsleben immer wichtiger wird.
- Mich mit anderen Personen unterhalten zu können und somit meine eigene Lebensqualität und die der anderen zu steigern. Zudem wird es mich vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt karrieremässig unterstützen.
- Flexibilität in allen Lebenslagen mit Anderssprachigen. Ich kann bei Gesprächen Kompetenz vermitteln. Grössere Freiheit und Sicherheit bei Reisen. Vor allem mit Englischkenntnissen eröffnet sich mir im Internet eine riesengrosse Menge an zusätzlichem Inhalt.

Im Vergleich dazu sind die Definitionen der *Kontrollgruppe* im Allgemeinen kürzer als diejenigen der *bili-Gruppe*. Von den 133 Lernenden der *Kontrollgruppe* haben 111 eine gültige Definition geschrieben. Vier Definitionen betreffen negative Aspekte wie ein zusätzlicher Arbeits- oder Zeitaufwand, 44 betreffen die Kommunikation, 33 positive Eigenschaften, davon sieben Mal die Flexibilität, je 14 betreffen die Arbeit und das Reisen, zehn sind sprachliche Definitionen wie „Sprachen zu beherrschen und ohne zu überlegen anwenden zu können“, und zwei Definitionen betreffen die Kultur.

Auch die Schulleitungen und Lehrpersonen konnten ihre Definitionen angeben. Acht von neun *Schulleitungen* tun dies. Vier sehen die Mehrsprachigkeit als ein Muss, eine Normalität, eine Notwendigkeit oder allgemein als etwas Wichtiges an, zwei sehen sie als Bildungsgewinn und als Bereicherung und eine erwähnt eine Kultur- und Horzontenerweiterung. In vier Definitionen wird die Arbeitswelt (mit)erwähnt. Die *Lehrpersonen* geben allgemein längere Definitionen als die *Schulleitungen* an, fünf unterstreichen eher die Kommunikation und die Verständigung, weitere fünf die Kultur und die Horzontenerweiterung, drei erwähnen viele Elemente, die alle Lebensbereiche betreffen, je zwei definieren sie als hohe Kompetenz, bringen sie mit Weltoffenheit, mit mehr Möglichkeiten und mit der Arbeitswelt in Zusammenhang. Einer bringt es so auf den Punkt: „Englisch ist ein MUSS, kein Plus. Plus wäre Spanisch, Chinesisch, Russisch“. Im Ganzen erwähnen fünf in ihren Definitionen den Beruf oder die Arbeitswelt.

3.3.6 Bedeutung des bili-Unterrichts hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung aus der Sicht der Schulleitungen und Lehrpersonen

Auf die Frage, warum bili an ihrer Schule eingeführt wurde, antworten die Schulleitungen folgendes:

⁶ Orthografiefehler wurden korrigiert.

Tab. 17: Gründe für die Einführung von bili (Schulleitungen, mehrere Antworten möglich)

Bili erhöht die Attraktivität unserer Schule	7
Die Lehrpersonen haben dazu angeregt	6
Bili ist ein wirksames Mittel, Sprachkompetenzen zu fördern	6
Die Rolle des Englischen in der Arbeitswelt hat uns dazu bewogen	5
Die Bildungsdirektion hat uns dazu motiviert	3
Das Fehlen von Englischunterricht soll durch bili kompensiert werden	3
Die Lernenden haben dazu angeregt	1
Bili fördert die Schul- und Unterrichtsentwicklung	1
Andere Gründe	1

Unter „Andere Gründe“ wurde Folgendes angeführt: „Die Lehrperson hat den bili-Lehrgang gemacht und gemäss bili zu unterrichten begonnen.“

Umgekehrt wurde auch danach gefragt, was die Ausweitung von bili an ihrer Schule verhindere.

Tab. 18: Gründe, warum bili nicht ausgeweitet wird (Schulleitungen, mehrere Antworten möglich)

Es möchten nicht mehr Lehrpersonen bili	5
Andere Gründe	4
Unsere Schule will im Moment nicht mehr bili-Klassen	2
Es möchten nicht mehr Lernende bili	1
Die Lehrpersonen sind nicht gut genug ausgebildet	1
Die Bildungsdirektion unterstützt uns zu wenig	1
Die Lehrbetriebe wollen nicht	-

Unter den vier Angaben „Andere Gründe“ gibt jemand keinen spezifischen Grund an, die andern drei führen an:

- Die Lehrpersonen fürchten den steigenden Kontrollaufwand ausserhalb der Unterrichtstätigkeit einhergehend mit dem in Aussicht gestellten/befürchteten Abbau der Entschädigung für den bili-Unterricht
- Die generelle Überlastung der Lehrpersonen
- Stundenplantechnische.

Auch die bili-Konzepte der Schulen erwähnen bili in Sinne einer Stärkung des Ansehens der Schule als innovative Institution für eine vielfältige und zeitgemässe Ausbildung.

Einige Schulleitungen weisen darauf hin, dass bili insofern etwas Positives ist, als sie „wenig davon hören“ – meistens müssen sie sich ja eher mit negativen oder problematischen Inhalten beschäftigen.

Für die Lehrpersonen ist bili ganz klar ein positiver Aspekt in Bezug auf die Schulentwicklung. Auf das Statement „Der bili-Unterricht ist ein Plus für unsere Schule“ geben 60% an, dass sie ganz einverstanden sind, 36% sind einverstanden und 4% wissen es nicht. In Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung sind zehn mit der Äusserung „Der bili-Unterricht erlaubt es mir, mich beruflich weiter zu entwickeln“ ganz einverstanden, neun sind einverstanden, eine ist nicht einverstanden und zwei wissen es nicht. 21 Lehrpersonen fühlen sich dabei durch die Schulleitung unterstützt (N=22).

4. Schlussfolgerungen

Sprachen in der Berufswelt werden immer häufiger als Schlüsselqualifikation angesehen, man kann in dem Sinne nicht mehr zwischen den traditionellen *hard skills* und *soft skills* unterscheiden. Die berufliche Handlungsfähigkeit, welche aus Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz zusammengesetzt ist, beinhaltet auch Sprachenkompetenzen als transversale Kompetenz. Gleichzeitig werden Sprachenkompetenzen auch für die Selbstverwirklichung, für kulturelle Begegnungen und soziale Kontakte als wichtig empfunden.

Diesem Umstand wird Rechnung getragen, indem man den Fremdsprachenunterricht allgemein vorverschiebt und andere Unterrichtsformen als den kursorischen Unterricht anbietet (Austausch, Immersion, zweisprachiger Unterricht, Module und Sequenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache). Bald kommen Lernende an Berufsfachschulen, welche ab der 2. Primarklasse Englisch als erste Fremdsprache und ab der 5. Primarklasse Französisch als L3 gelernt haben. Die abnehmenden Schulstufen und Schulen müssen sich auf diese Realität vorbereiten. Der Mangel an Fremdsprachenunterricht an vielen Berufsfachschulen ist eine Schnittstellenproblematik, welche angegangen werden muss (Mangel an Kontinuität und Nachhaltigkeit), oder wie ein Schulleiter dies formuliert: „Bili ist und bleibt ein wertvolles Nischenangebot und darf politisch nicht dazu missbraucht werden, dass an den Berufsfachschulen nicht endlich Fremdsprachen als eigene Fächer angeboten werden. Bili würde auch dann weiter gepflegt werden können“. Ein Schulleiter spricht im Interview in Bezug auf das Fehlen von Fremdsprachenunterricht an seiner Schule sogar von einer „Zeitbombe“.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass bili für die Schulleitungen und die Lehrpersonen in Bezug auf die Schulentwicklung positiv ist. Die Bedeutung und die zukünftige Entwicklung von bili sind aber für die einzelnen Schulen unterschiedlich. Für einige ist bili zentral, für andere ein Projekt unter vielen (Gender-Politik, Sport etc.) Die Schulleitungen schätzen bili als durchführbar ein, und die Lehrpersonen und bili-Lernenden sind bili gegenüber mehrheitlich positiv eingestellt, obwohl es auch kritische Stimmen gibt. Die Sachinhalte werden gelernt, und es kommt zu einem bedeutenden Zuwachs in den Englischkompetenzen. Diese Resultate bestätigen die Ergebnisse vieler anderer Untersuchungen (z. B. Bürgi 2007; Gajo/Berthoud 2008; Näf/Elmiger 2009).

Die Vorteile von bili gegenüber dem kursorischen Fremdsprachenunterricht werden in den Interviews und Gesprächen folgenderweise umrissen: bessere Aufgabenorientiertheit, natürlichere Lernumgebung, Teilkompetenzen in der Fremdsprache werden valorisiert, Code-Switching und Code-Mixing werden als normale Kommunikationsstrategien angesehen („English only‘ im Fremdsprachenunterricht, nicht im bili-Fachunterricht“, wie ein Schulleiter sagte). Englisch wird nicht nur als Arbeitssprache sondern auch als Lingua franca, als gemeinsame Fremdsprache wahrgenommen, man bewegt sich vom Wissen zum Können, von deklarativen zu prozeduralen Kompetenzen, mit bili kann man für lebenslanges Lernen sensibilisieren, mit bili wird den Lernenden der Umstand klarer, dass auch die Lehrperson und die Schule in einem Lernprozess begriffen sind. Bili ist ein Mehrwert für die Schule und die Schulentwicklung, er erhöht aber nicht nur die *employability* der Lernenden, sondern wird auch für ausserberufliche Domänen als wichtig eingeschätzt. Dies wird an drei Stellen klar: Die Lernenden führen mehr integrative als instrumentelle Motive in Zusammenhang erstens mit den Vorteilen von bili für ihre Zukunft an, zweitens mit den Gründen, wieso sie andere Sprachen lernen wollen und drittens auch mit den Definitionen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Sprachkompetenzen (auch) generischer Natur sind, welche man allgemein und nicht berufsgebunden einsetzen kann. Vielleicht sind sich die meisten Lernenden auch bewusst, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit mehrere Berufe ausüben werden und dass Sprachkompetenzen dabei eine immer grössere Rolle spielen werden. Viele Lernende sind denn auch bereit, noch zusätzliche Sprachen zu lernen.

Die Berufsfachschulen, welche bili anbieten, zeigen ein sehr komplexes und heterogenes Bild.⁷ Das Gewicht von bili für die Ausbildung und den zukünftigen Beruf ist dabei sehr unterschiedlich. Bei gewissen Berufsgattungen drängt sich bili auf Englisch geradezu auf (z. B. Informatik), in bestimmten Betrieben ist das Englische eine wichtige Arbeitssprache (Gross- und multinationale Unternehmen, gewisse Geschäfte und Gemeinden), in bestimmten wäre Französisch angebrachter (Gastgewerbe). Der erwartete Grad der beruflichen Mobilität der zukünftigen Berufsleute ist auch recht verschieden. Dies bedingt, dass bili unterschiedlich in den Job investiert werden kann (und umgekehrt). Die Heterogenität ist auch bei den Lernenden so gross, dass quasi jede bili-Klasse ein eigenes Profil zeigt.⁸ Auch haben die bili-Akteure zum Teil gegensätzliche und widersprüchliche Angaben gemacht. Wir versuchen dennoch, hier einige Aussagen über bili und die Zukunft von bili zu machen.

Die verschiedenen bili-Beteiligten sind sich einig, dass bili mit Kosten verbunden ist und für alle einen Mehraufwand bedeutet,⁹ sowohl für die Schulleitungen bei der Zusammenstellung der Klassen und der Organisation des Stundenplans als auch für die Lehrpersonen bei der Vorbereitung (Lehr- und Lernmaterialien) und Nachbereitung des Unterrichts und für die Weiterbildung und schliesslich auch für die Lernenden in Bezug auf ihren grösseren Einsatz. Die Mehrheit aller Beteiligten denkt aber, dass sich der Aufwand lohnt.

Auf die Frage, warum man bili an ihrer Schule eingeführt habe, wurde am häufigsten angegeben, bili erhöhe die Attraktivität der Schule, dicht gefolgt von den Aussagen, die Lehrpersonen hätten dazu angeregt und bili sei ein wirksames Mittel, Sprachkompetenzen zu fördern. Sowohl die Schulleitungen wie auch die Lehrpersonen denken, dass bili für die Schulentwicklung positiv ist. Die Schulleitungen loben durchweg den Einsatz und die Motivation der bili-Lehrpersonen. Obwohl gemäss den Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht (SBBK 2003) der zweisprachige Unterricht prinzipiell freiwillig sein soll, ist dieser an der Hälfte der Berufsfachschulen des Kantons Zürich, welche bili-Unterricht anbieten, obligatorisch. Dies scheint aber keine grossen Probleme hervorzurufen, nur einzelne Lernende äussern sich negativ dazu.

Gelegentlich wurde befürchtet, dass zuviel Englisch bei Lernenden mit Migrationshintergrund¹⁰ dem Erlernen des Deutschen hinderlich sein könnte (vgl. auch Dalton-Puffer et al. 2009:24), was aber entkräftet werden kann. Zwei Schulleitende erwähnen Forschungsvorhaben zur Rolle der Sprache (im Sinn von *langage* im Französischen, also einer allgemeinen Sprachfähigkeit, welche sich in Lokal-, Erst-, Zweit- und Fremdsprachen ausdrücken kann) in der Berufsbildung und im Beruf. Diese Untersuchungen wurden aus verschiedenen Gründen nicht durchgeführt, es wäre aber zu begrüssen, wenn es mehr Forschung zur Rolle der Sprachen in der Berufsbildung geben würde, da nicht nur eine Fremdsprachenlücke an den Berufsfachschulen, sondern auch eine Forschungslücke besteht.

Was die Zukunft von bili betrifft, so wird er von keiner Schule in Frage gestellt, einige Schulen möchten einen moderaten Zuwachs, wenige einen grösseren. Die angegebenen Hauptprobleme sind das Fehlen von adäquaten Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen Unterricht sowie die Angst, die Entlastung von einer Wochenstunde für die Lehrpersonen würde in Zukunft gestrichen.

Die Schulleitungen wünschen eine bessere Zusammenarbeit zwischen den bili-Lehrpersonen, und auch zwischen den bili-Sachfach- und den Englischlehrpersonen, räumen aber ein, dass dies wegen der Teilzeitpensen nicht immer möglich ist.

⁷ Ein Schulleiter sagt im Interview, seine Schule sei ein „bunter Hund“ unter den bili-Berufsfachschulen.

⁸ Es muss aber betont werden, dass Berufsfachschulen im Allgemeinen sehr heterogen sind.

⁹ Das Motto, das vor einigen Jahren in Deutschland kursierte, bilingualer Unterricht sei „Sprachenlernen zum Nulltarif“, kann nicht ernst genommen werden.

¹⁰ Im Fragebogen geben 80% der bili-Lernenden Deutsch/Schweizerdeutsch als Erstsprache an; in den Kontrollklassen sind es 75%. Zwischen den Schulen, den Berufsrichtungen und den Klassen gibt es aber erhebliche Unterschiede. So gibt ein Schulleiter im Interview an, dass je nach Klasse zwischen 1/2 und 2/3 der Lernenden an seiner Schule nicht Deutsch als Erstsprache haben.

5. Empfehlungen

Bili hat seinen Platz in der Berufsbildungslandschaft der Schweiz und wir empfehlen, die bestehenden bili-Projekte an den teilnehmenden Berufsfachschulen zu konsolidieren, bzw. auszuweiten und die anderen Zürcher Berufsfachschulen einzubeziehen, wenn die Bedingungen dafür gegeben sind (Disponibilität der Lehrpersonen, Auflagen in Bezug auf Ausbildung und Englischkompetenzen, bili-Konzept). Andere Sprachen als Englisch (Französisch, Italienisch) sollten dabei auch ins Auge gefasst werden (siehe auch Lüdi 2010).¹¹ Man kann sich auch zusätzlich zu bili noch Sequenzen in einer anderen Sprache vorstellen und ein trili-Modell entwickeln. Auch können die zweisprachigen QV an den Schulen, in welchen schon eine Praxis besteht, ausgebaut werden, und an den anderen Berufsfachschulen eingeführt werden. Juristische Bedenken gibt es nicht, da die Bedingungen dahingehend formuliert sind, dass das Englische ein Plus und nicht ein Minus darstellt.

Damit die Wirksamkeit des bili-Unterrichts verbessert wird, sollte der Input im Englischen nicht unter 33% liegen. Unsere Erhebung hat gezeigt, dass dieser z. T. unter diesem Anteil liegt. Wir schlagen deshalb vor, wenn möglich zwei Fächer bili zu unterrichten (z. B. ABU und ein Berufsfach). Zudem sollte das MBA anregen, dass die Berufsfachschulen didaktische Verträge (Erwartungen an die Lernenden, Organisation des Unterrichts, Beschreibung des bili-Modells, Unterschrift der Lernenden) mit den bili-Lernenden abschliessen. Die Weiterbildung der Lehrpersonen könnte eventuell gestrafft und neu überdacht werden.

Das Fehlen von adäquaten Lehr- und Lernmaterialien ist ein bekanntes Problem, das in der Literatur und in Evaluationen oft angeführt wird. Auch bei uns wird es thematisiert. Wir schlagen deshalb vor, dieses Problem anzugehen (Konzeption, Bereitstellung, Aufbereitung, Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, inkl. von Glossaren für die Lernenden), in Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Schulen.¹² Bili-Didaktik sollte vermehrt während der Ausbildung der Lehrpersonen vorgesehen werden und jüngere Lehrpersonen sollten für bili sensibilisiert werden, damit die Nachhaltigkeit gewährleistet wird.

Austausch (innerhalb der Schweiz, Europaprojekte) sollte vermehrt berücksichtigt werden. Für die Lernenden bedeutet dies eine neue Lernumgebung und die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen mit andern Gesprächspartnern einzusetzen und so zusätzliche Feedbacks zu ihren kommunikativen Fertigkeiten zu erhalten. Mit anderen Kantonen und Ländern sollte auch im Bereich Aus- und Weiterbildung zusammengearbeitet werden. Die EDK bereitet ein Profil für Zusatzausbildungen für bilinguales / immersives Unterrichten vor, vgl. auch „It is [...] urgent, that a national framework for and provision of teacher qualification regarding CLIL be developed“ (Dalton-Puffer et al. 2009:25).

Auf den Internetseiten der Schulen besteht oft ein Problem der Visibilität, bili ist z. T. nicht auffindbar, zu versteckt, oder es sind alte Dokumente oder Projekte aufgeschaltet. Viele Lernende der Kontrollklassen kennen bili nicht. Generell sollte die Visibilität für bili verbessert werden und es müsste besser über bili kommuniziert und informiert werden.¹³ Ausserdem sollte an den einzelnen Berufsfachschulen jeweils ein Fachamt für bili geschaffen werden. Dazu sollten die Lehrbetriebe, die Berufsverbände, das BBT und die Eltern stärker für die Belange der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und speziell für bili sensibilisiert werden.

¹¹ 27% der Lehrpersonen würden bili auch auf Französisch geben.

¹² Es gibt diesbezüglich einige Initiativen, siehe auch die Internetplattform www.2sprachen.ch.

¹³ Einige bili-Lehrpersonen beklagen sich, dass man viel mehr Publizität um die Immersion an Gymnasien macht.

6. Bibliografie

- BBT (2010): Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. Bern: EVD. www.berufsbildungplus.ch [15.11.2010]
- Bürgi, H. (2007): Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz. Bern: hep.
- Dalton-Puffer, Christiane; Hüttner, Julia; Schindelegger, Veronika; Smit, Ute (2009): Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. In: International CLIL Research Journal, 1, 2, 17-25.
- ECML (1997): CLIL in Vocational and Professional Education.
- EDK (2009): Profil für Zusatzausbildungen für bilinguales / immersives Unterrichten (ZAB). Mimeo. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsschulbildung. www.ehb-schweiz.ch [15.11.2010]
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Filliettaz, Laurent (ed)(2009): Pratiques langagières et formation professionnelle. Bulletin VALS-ASLA Nr. 90.
- Gajo, Laurent; Berthoud, Anne-Claude (2008): Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final. Berne: PNR 56. www.nfp56.ch [15.11.2010]
- Gribi Zemp, Linda, Jaggi, Jörg, Bormand, Jilline (2006): Themeneinheit M. Kultur/culture (bilingual D/E). Zürich: Compendio.
- Jansen O'Dwyer, Esther (2002): Die Lehrlinge zur Sprache bringen. Zweisprachiger Sachfachunterricht an Berufsschulen. In: *Babylonia*, 4, 53-60.
- Jansen O'Dwyer, Esther (2007): Two for one. Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts. Bern: Hep-Verlag.
- Jansen O'Dwyer, Esther / Nabholz, Willy (2003): Pilotprojekt "bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen". In: *Babylonia*, 3-4.
- Jansen O'Dwyer, Esther; Nabholz, Willy (2004): Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen. Bern: Hep-Verlag.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2008): Merkblatt über die Zusatzausbildung „Bilingualer Unterricht“ im Vorbereitungsdienst für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen.
- Lenz, Peter (2010): C-Tests. Unveröffentlichtes Testmaterial.
- Lüdi, Georges (2010): Mehrsprachige Lehrlinge für eine mehrsprachige Arbeitswelt. In: *Babylonia* 1, 49-54.
- Mašek, Andrea (2009): KV zweisprachig absolvieren. In: *Contact*, 5, S. 26.
- Mehrsprachiger Unterricht an Berufsschulen. Interview von G. Zahno mit W. Nabholz, 15.1.2009, in: *Insight Berufsbildung*, www.educa.ch/dyn/196695.asp [15.11.2010]
- MBA (2007): Fit for life – Bilingualer Sachunterricht an Berufsfachschulen. Zürich: Fachstelle Fremdsprachen.
- Nabholz, Willy (2002): Eine zweite Sprache für alle Lehrlinge. In: *Babylonia*, 4, 50-52.
- Nabholz, Willy (2009): Fremdsprachen in der Berufsbildung: keine Kooperation EDK-BBT. In: *Folio* (Zeitschrift des Berufsschullehrerverbands BCH - Berufsbildung Schweiz), Nr. 1, S. 5.
- Nabholz, Willy (2010): Fremdsprachenlücke in der Berufsbildung: „Bili“-Unterricht als Lösung. Atelier im Rahmen der Tagung an der PH Graubünden „Mehrsprachiges Lernen und Lernen – Wie weiter?“ 15.-16.9.2010.
- Näf, Anton; Elmiger, Daniel (2009): Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation. Schlussbericht. Bern: NFP 56. www.nfp56.ch [15.11.2010]

Nation, Paul (2007): Vocabulary Size Test. Victoria University of Wellington (Auswahl). www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1_14k/ [20.2.2010]

Plattform Zweite Sprache www.2sprachen.ch und www.2langues. Projektleitung: Willy Nabholz.

Reichlin-Boss, Albin (2002): Englisch im Berufsschulunterricht. In: *Babylonia*, 1. 25-26.

SBBK (2003): Die zweite Sprache in der Berufsbildung: Empfehlungen und Richtlinien zum zweisprachigen Unterricht. 21. November. www.sbbk.ch/dyn/bin/20099-19889-1-bili.pdf [15.11.2010]

Schwab, Daniel (2009): Bilingualer Unterricht: Wenn Gewerbler zweisprachig lernen. In: *Spektrum (Luzern)*, 1, 6-7.

Walliser, Marie-Pierre (2006): Zwei Fremdsprachen an der Berufsmaturität. Mimeo.

Werlen, Iwar (2008): Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht. Bern: NFP 56. www.nfp56.ch [15.11.2010]