

# Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz

Eine kurze Übersicht über die Forschung

—

# Immersion et enseignement bilingue en Suisse

Bref aperçu de la recherche

—

# Insegnamento bilingue in Svizzera

Breve panoramica della ricerca

—

# Bilingual education in Switzerland

A brief overview of the research situation

Daniel Elmiger, Verena Tunger & Aline Siegenthaler

2023

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit

Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo

Report of the Research Centre on Multilingualism

Herausgeber | Publié par  
Institut für Mehrsprachigkeit  
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—  
Institut de plurilinguisme  
www.institut-plurilinguisme.ch

Autor\*innen | Auteur-e-s  
© 2023  
Daniel Elmiger (daniel.elmiger@unige.ch)  
Verena Tunger (verena.tunger@sprachfragen.ch)  
Aline Siegenthaler (aline.siegenthaler@unige.ch)

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2021-2024 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die Autor\*innen verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2021-2024 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur-e-s.

Übersetzungen | Traductions  
Isabelle Affolter, Joël Rey - Traduzioni e redazioni, tran-scribe (Mary Carozza)

Freiburg | Fribourg, 2023

Layout  
Billy Ben, Graphic Design Studio

Unterstützt von | avec le soutien de



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Département fédéral de l'intérieur DFI  
Dipartimento federale dell'interno DFI  
Departament federal da l'intern DFI  
**Bundesamt für Kultur BAK**  
**Office fédéral de la culture OFC**  
**Ufficio federale della cultura UFC**  
**Uffizi federal da cultura UFC**

## Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz

Eine kurze Übersicht über die Forschung

## Immersion et enseignement bilingue en Suisse

Bref aperçu de la recherche

## Insegnamento bilingue in Svizzera

Breve panoramica della ricerca

## Bilingual education in Switzerland

A brief overview of the research situation

Daniel Elmiger, Verena Tunger & Aline Siegenthaler

2023

Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit  
Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme  
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo  
Report of the Research Centre on Multilingualism

# Inhalt

Deutsch	9	Français	27
1. Das Projekt	10	1. Le projet	28
1.1. Publikationen	10	1.1. Publications	28
2. Bereich A: Ausgestaltung des zweisprachigen Unterrichts	11	2. Domaine A: Conception de l'enseignement bilingue	29
2.1. Zusammenfassung	11	2.1. Résumé	29
2.2. Fazit	13	2.2. Conclusion	31
3. Bereich B: Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht	14	3. Domaine B: Utilisation des langues et niveau de langue dans l'enseignement bilingue	32
3.1. Zusammenfassung	14	3.1. Résumé	32
3.2. Fazit	15	3.2. Conclusion	33
4. Bereich C: Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern	16	4. Domaine C: Enseignement bilingue des disciplines	34
4.1. Zusammenfassung	16	4.1. Résumé	34
4.2. Fazit	17	4.2. Conclusion	35
5. Bereich D: Gründe für das Gelingen von zweisprachigen Lehrgängen und Schwierigkeiten	18	5. Domaine D: Les facteurs de réussite et de difficultés de l'enseignement bilingue	36
5.1. Zusammenfassung	18	5.1. Résumé	36
5.2. Fazit	21	5.2. Conclusion	39
6. Allgemeines Fazit zur weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz	22	6. Conclusion générale sur le futur développement de l'enseignement bilingue en Suisse	40
6.1. Berücksichtigung der Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen der Beteiligten	22	6.1. Prise en compte des expériences, des attentes et des attitudes des participant-e-s	40
6.2. Genauere Beschreibung und Operationalisierung der Didaktik für zweisprachigen Unterricht	23	6.2. Description plus précise et opérationnalisation de la didactique de l'enseignement bilingue	41
6.3. Weiterer Ausbau des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz	23	6.3. Développement de l'enseignement bilingue en Suisse	41
Bibliographie	81	Bibliographie	81

<b>Italiano</b>	<b>45</b>	<b>English</b>	<b>63</b>
1. Progetto	46	1. The project	64
1.1. Pubblicazioni	46	1.1. Publications	64
2. Ambito A: Organizzazione dell'insegnamento bilingue	47	2. Field A: Conceptualisation of bilingual education	66
2.1. Riepilogo	47	2.1. Summary	66
2.2. Conclusione	49	2.2. Final remarks	68
3. Ambito B: Impiego delle lingue e livello di conoscenze nell'insegnamento bilingue	50	3. Field B: Language use and language proficiency in bilingual education	69
3.1. Riepilogo	50	3.1. Summary	69
3.2. Conclusione	51	3.2. Final remarks	70
4. Ambito C: Materie insegnate con lezioni bilingui	52	4. Field C: School subjects taught in bilingual education programmes	71
4.1. Riepilogo	52	4.1. Summary	71
4.2. Conclusione	53	4.2. Final remarks	72
5. Ambito D: Fattori che agevolano o ostacolano la riuscita di percorsi formativi bilingui	54	5. Field D: Factors for success of bilingual education programmes and obstacles	73
5.1. Riepilogo	54	5.1. Summary	73
5.2. Conclusione	57	5.2. Final remarks	76
6. Conclusione generale sul sviluppo dell'insegnamento bilingue in Svizzera	58	6. General remarks on the further development of bilingual education in Switzerland	77
6.1. Presa in considerazione delle esperienze, delle aspettative e delle predisposizioni delle parti in causa	58	6.1. Recognise the experiences, expectations and attitudes of the persons involved	77
6.2. Descrizione più dettagliata e messa in atto della didattica per l'insegnamento bilingue	58	6.2. More precise descriptions and operationalisation of methodology for bilingual education	77
6.3. Ulteriore diffusione dell'insegnamento bilingue in Svizzera	59	6.3. Continued promotion of bilingual education in Switzerland	78
Bibliografia	81	Bibliography	81

## **Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz**

Eine kurze Übersicht über die Forschung

—

Daniel Elmiger, Verena Tunger & Aline Siegenthaler

# 1. Das Projekt

Immersionsunterricht und zweisprachige Lehrgänge werden in der Schweiz seit einiger Zeit gefordert und gefördert. Zum Thema liegt bereits eine umfangreiche wissenschaftliche Literatur vor, die jedoch nicht immer bekannt oder zugänglich ist. Zudem ist bisweilen schwierig zu beurteilen, welche Ergebnisse vergleichbar resp. verallgemeinerbar sind. Im Projekt *Immersion und zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht & bibliografische Datenbank*, das von 2021 bis 2023 von den Autor:innen durchgeführt wurde, ging es darum, die bestehende Forschungsliteratur und -dokumentation zu sammeln und thematisch auszuwerten.

Die Projektbibliografie umfasst rund 1200 bibliografische Einträge zu Texten, die mehrheitlich zwischen 1980 und 2022 publiziert worden sind. Etwas mehr als die Hälfte der Publikationen beziehen sich auf den Schweizer Kontext; daneben wurden aber auch einschlägige internationale Publikationen beigezogen. Die gesammelte Literatur wurde bibliografiert und in Bezug auf verschiedene Kriterien verschlagwortet. Die öffentlich zugänglichen Schlagwörter beziehen sich auf die folgenden Bereiche: Sprache(n), in der die Publikation verfasst ist; Sprache(n), um die es in der Publikation geht; geografische Zuordnung (Land – Kanton oder Region – Ortschaft); betroffene Schulstufe(n); zweisprachig unterrichtete Sachfächer; inhaltliche Bezüge zu Sprachverwendung; inhaltlicher Bezug zu diversen anderen Konzepten. Die Literaturdatenbank kann unter <https://tinyurl.com/Elmiger> konsultiert werden; eine alphabetisch geordnete

Bibliografie ist separat erhältlich: Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023b).

Für die kritische Literaturübersicht wurde die bibliografische Datenbank in Bezug auf vier Themenbereiche ausgewertet, die im Folgenden kurz zusammengefasst und kritisch gewürdigt werden (Bereiche A-D). In einem abschliessenden Fazit kommen einige weitere Aspekte zur Sprache, bei denen es um die Weiterentwicklung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz geht.

## 1.1. Publikationen

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023a): *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 192 S.

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023b): Bibliografie: *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 112 S.

Tunger, Verena, Daniel Elmiger & Aline Siegenthaler (2023): *Begleitband: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Projekte, Akteurinnen und Akteure, Kontexte, Chronologie*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 122 S.

# 2. Bereich A Ausgestaltung des zweisprachigen Unterrichts

## 2.1. Zusammenfassung

Unter „zweisprachigem Unterricht“ verstehen wir verschiedene schulische Formen des Unterrichts, bei denen regelmässig – d.h. im Durchschnitt mindestens eine Sachfachlektion oder ein nichtsprachliches Fach pro Woche – ganz oder teilweise in einer anderen als der üblichen Schulsprache unterrichtet wird. Damit stellt „zweisprachiger Unterricht“ eine Art Oberbegriff für unterschiedliche Unterrichtsformen dar, die je nach Land, Forschungstradition, bildungspolitischer und didaktischer Ausrichtung variieren. Genauso variantenreich wie die Umsetzung zweisprachiger Unterrichtsformen sind die Bezeichnungen, die dafür im Gebrauch sind: Neben dem Begriff „zweisprachiger/bilingualer Unterricht“ finden sich z. B. „Immersion“, „CLIL“, „bilingualer Sachfachunterricht“ u. a., die überdies in der Fachliteratur höchst unterschiedlich konzeptualisiert werden. Zentral für die Konzeptualisierung ist unter anderem die Frage, wie zweisprachiger Unterricht schulisch verankert ist, d.h. ob er sich eher dem inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht oder dem sprachorientierten Sachfachunterricht zuordnen lässt. Obwohl die Grenzen zwischen Fremdsprachen- und Sachfachunterricht aus theoretisch-didaktischer Sicht fließend sind, bleibt die curriculare Unterscheidung zwischen den beiden Unterrichts-

bereichen im Schweizer Bildungssystem nach wie vor unumgänglich und behält auch im vorliegenden Bericht ihre Bedeutung: Gemäss unserer Definition ist zweisprachiger Unterricht Sachfachunterricht, der in einer anderen Sprache erteilt wird.

Neben der Begriffsvielfalt existieren in der Forschungsliteratur auch zahlreiche Typologien verschiedener Formen von zweisprachigem Unterricht, welche dessen Ausgestaltungen aufgrund verschiedener Kriterien kategorisieren. Die folgenden Parameter können für die Beschreibung verschiedener Ausprägungen von zweisprachigem Unterricht beigezogen werden:

- die allgemeine Ausrichtung des Lehrgangs (erziehungspolitische, sprachpolitische und individuelle Ziele);
- der sprachliche Kontext des zweisprachigen Lehrgangs (Schul- und Umgebungssprachen, Immersions-/Zielsprache(n));
- schulische und sprachliche Merkmale eines Lehrgangs (Alter bei Beginn, Dauer des Lehrgangs, Anteil des zweisprachigen Unterrichts, zweisprachig unterrichtete Fächer, Verwendung der Sprachen, Klassenzusammensetzung usw.);
- Teilnahme am Lehrgang (Teilnahmestatus der Lehrpersonen und Schüler:innen);
- andere Parameter (z.B. Methoden, Didaktik).

Für die zweisprachigen Lehrgänge in der Schweiz existieren unterschiedliche Arbeiten, die anhand verschiedener Parameter einen Überblick über deren vielfältige Ausgestaltung geben, doch seit den Neunzigerjahren (Brohy, 1998) fehlte ein aktuelles Inventar der zweisprachigen Lehrgänge. Diese Lücke wurde von Elmiger, Siegenthaler & Tunger (2022a, 2022b) geschlossen. Die Resultate, aber auch viele Forschungs- und Evaluationsarbeiten zu einzelnen zweisprachigen Projekten, haben es erlaubt, den gegenwärtigen Stand des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz zu dokumentieren.

Zweisprachiger Unterricht findet auf allen Schulstufen statt, wobei die Lehrgänge allerdings auf der Primarstufe und Sekundarstufe I weniger verbreitet sind als auf der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich. Rechtliche Grundlagen, die die Parameter für zweisprachige Lehrgänge auf der Primarstufe und Sekundarstufe I verbindlich festlegen, existieren nur in wenigen Kantonen und auch auf der Sekundarstufe II bestehen lediglich für die gymnasialen zweisprachigen Lehrgänge Richtlinien, die den Mindestanteil des zweisprachigen Unterrichts, die Immersionssprachen und anderes regeln. Dies führt dazu, dass es im ganzen Land zahlreiche Ausgestaltungsmöglichkeiten gibt, die sich in einer beträchtlichen Vielfalt von zweisprachigen Lehrgängen niederschlagen. Neben dem Alter bei Beginn gibt es insbesondere grosse Unterschiede bezüglich der unterrichteten Fächer, der Selektionskriterien, der Immersionssprachen und des Anteils des Immersionsunterrichts. Die letzten beiden Aspekte sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Zu den Immersionssprachen gehören alle vier Landessprachen sowie Englisch. Es

zeigt sich, dass auf der Primarstufe und Sekundarstufe I deutlich mehr Lehrgänge mit einer Landessprache als Immersionssprache existieren als auf der Sekundarstufe II, wo heute Lehrgänge mit Englisch eine Mehrheit darstellen. Auf der Volksschulstufe scheint es tendenziell darum zu gehen, die lokale Zweisprachigkeit zu fördern oder die Minderheitssprache Rätoromanisch zu stärken. Für einsprachige Kantone spielen auch andere Gründe eine Rolle, z.B. die Nähe zum deutsch- bzw. französischsprachigen Gebiet oder die Bedeutung der deutschen Sprache auf europäischer Ebene. Auf der Sekundarstufe II bleiben dieselben Gründe relevant, doch vermehrt kommt auch eine internationale Perspektive (für Studium und Beruf) hinzu, die dem Englischen den Vorzug gibt.

Beträchtliche Unterschiede zeigen sich auch beim Anteil des Immersionsunterrichts: Auf der Primarstufe und Sekundarstufe I ist die Vielfalt am grössten: Neben niederschweligen Angeboten (z.B. sogenannte „immersive Inseln“) gibt es zweisprachige Lehrgänge mit minimalem Kontakt mit der Zielsprache, d.h. weniger als 15 % der Gesamtlektionen, aber mindestens eine Lektion zweisprachiger Unterricht pro Woche, solche mit mittlerem Kontakt mit der Zielsprache (15-33 %) und schliesslich solche mit intensivem Kontakt mit der Zielsprache (Anteil des zweisprachigen Unterrichts von mehr als 33 %-50 %), die allerdings vor allem in zwei- und mehrsprachigen Kantonen stattfinden (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022a: 24-26). Da für die zweisprachigen Lehrgänge auf Gymnasialstufe schweizweit dieselben Richtlinien existieren, weisen diese Angebote eine grössere Einheitlichkeit auf und sind vor allem einer mittleren Intensität (mit einem Immersionsanteil von

15-33 %) zuzuordnen; manche Lehrgänge gehen auch darüber hinaus. Bei den Berufsschullehrgängen ist die Variation wiederum höher, sowohl was die zweisprachig unterrichteten Lektionen als auch was den Anteil der Sprachen (Schul- und Zielsprache) im Unterricht betrifft. Insgesamt ist der Kontakt mit der Zielsprache bei zweisprachigen Berufsschullehrgängen eher minimal. Ähnliches gilt für die Berufsmaturitäts- und Fachmittelschullehrgänge. Auch auf der Tertiärstufe ist die Bandbreite der Angebote sehr hoch; allerdings wurden diese bisher noch nicht systematisch erfasst.

## 2.2. Fazit

In der Schweiz findet zweisprachiger Unterricht in unterschiedlichen (sprach-)politischen Kontexten und auf verschiedenen Schulstufen statt. Die jeweiligen Absichten, die hinter den Angeboten stehen, scheinen nicht immer dieselben zu sein: Während auf der Volksschulstufe eher der schweizerische, innerkantonale oder regionale Austausch zwischen Sprachgemeinschaften bzw. deren Zusammenleben im Vordergrund stehen, sind Lehrgänge ab der Sekundarstufe II verstärkt auch auf einen wirtschaftlichen und beruflichen Nutzen (Studium, Berufstätigkeit) ausgerichtet.

In der Schweiz entwickeln sich schulische Angebote in den verschiedenen Bildungsbereichen (Volksschule, Berufsbildung, Gymnasien) relativ getrennt voneinander. Dies zeigt sich exemplarisch auch am zweisprachigen Unterricht: Er wird zwar nicht überall, aber in allen Bereichen angeboten – die damit verbundenen Belange werden jedoch innerhalb der Kantone, der

Sprachregionen sowie auf nationaler Ebene bisher nur ungenügend aufeinander abgestimmt.

Bislang sind die zweisprachigen Lehrgänge in der Schweiz sehr heterogen. Sie zeichnen sich durch eine grosse Vielfalt an Ausgestaltungen aus – und namentlich auch durch einen sehr unterschiedlich intensiven Kontakt mit der Zielsprache. Davon zeugen zahlreiche Dokumentations- und Evaluationsarbeiten zu einzelnen Lehrgängen oder Projekten. Dies stellt grundsätzlich kein Problem dar, verhindert aber die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Kontexten, was zu einem Teil die schwierig zu fassenden Resultate bezüglich der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen erklärt. Seit kurzem liegt wieder ein Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz vor (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022a, 2022b), das zeigt, dass man zwar von einer Reihe von zweisprachigen Unterrichtsmodellen ausgehen kann, dass sich einzelne Lehrgänge solcher Modelle allerdings durch wichtige Parameter voneinander unterscheiden. Insgesamt wäre deshalb entweder eine präzisere Definition der Modelle oder eine klarere Darstellung wichtiger Kriterien (wie etwa die Teilnahmebedingungen) wünschbar, damit besser ersichtlich wird, was mit zweisprachigem Unterricht gemeint ist und was damit erreicht werden kann.

## 3. Bereich B

# Sprachgebrauch und Sprachstand im zweisprachigen Unterricht

### 3.1. Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Literaturanalyse wurden bezüglich des Sprachgebrauchs und des Sprachstands die folgenden Fragen untersucht:

1. Welche Resultate zeigen Studien, die sich mit dem Sprachgebrauch im zweisprachigen Unterricht beschäftigen?
2. Welche Sprachstandsmessungen sind in Evaluationsprojekten durchgeführt worden?
3. Was ist über die sprachliche Entwicklung in der lokalen Schulsprache bekannt?

Bei der Untersuchung des *Sprachgebrauchs* (Frage 1) zeigt sich, welche reichhaltigen Facetten schulische Spracharbeit abdeckt und wie eng sie mit der fachlichen Auseinandersetzung verknüpft ist. Wenn für die Sachfacharbeit nicht nur eine, sondern zwei (oder mehrere) Sprachen zur Verfügung stehen, dann bietet das mehrsprachige Repertoire eine Vielfalt von zusätzlichen Ressourcen für die Versprachlichung und Perspektivierung von zweisprachig erarbeiteten Inhalten, wie sie in einem einsprachigen Setting nicht unbedingt zur Verfügung stehen. Es geht um Phänomene wie:

- die Konzeptualisierung von verknüpfter Sachfach- und Spracharbeit,
- Sprachwahl und Sprachwechsel im Unterricht,
- Fachsprache, Definitionen und Erklärungen,
- Umformulierungen und Korrekturen,
- Kommunikations- und Lernstrategien.

Die Einordnung der zumeist qualitativ ausgerichteten Forschung fällt nicht leicht: Die Spracharbeit trägt unbestreitbar ganz wesentlich zum Wissenserwerb bei – in welchem Ausmass dies im Einzelfall geschieht, bleibt indes meistens offen.

Die Resultate der *Sprachstandserhebungen* (Frage 2) sind grundsätzlich einheitlich und erfreulich: Zweisprachiger Unterricht führt zu einem höheren Sprachstand in der Zielsprache. Wie hoch der Unterschied in Bezug auf regulären (einsprachigen) Unterricht ausfällt, kann allerdings nicht eindeutig beantwortet werden, dafür unterscheiden sich einerseits die untersuchten Lehrgänge zu sehr voneinander. Andererseits gilt es auch, verschiedene Phänomene zu berücksichtigen, welche die Resultate beeinflussen können: So führen etwa explizite und implizite Selektionsphänomene dazu, dass der zweisprachige Unterricht eher von leistungsbereiteren Schü-

ler:innen besucht wird, die dann in anderen Klassen fehlen.

Was die *Entwicklung der Schulsprache* (Frage 3) betrifft, können Befürchtungen, die immer wieder geäussert worden sind, durch die bisherige Forschung weitgehend ausgeräumt werden: Wenn ein Teil des Sachfachunterrichts in einer Immersionssprache erteilt wird, dann leidet der Erwerb der Schulsprache nicht darunter. Die Forschungsergebnisse stammen vor allem aus dem Volksschulbereich, wo der zweisprachige Unterricht ausserhalb der zwei- und dreisprachigen Kantone nur wenig Verbreitung hat. Wenn sich der zweisprachige Unterricht weiter verbreitet, dann sollte diesem Aspekt auch weiterhin Gewicht beigemessen werden, damit allfällige Bedenken ernst genommen und mit entsprechenden Daten entkräftet werden können.

### 3.2. Fazit

Der sprachliche Mehrwert des zweisprachigen Unterrichts ist unbestritten; die Analyse der dazu erschienenen Forschungs- und Projektevaluationsliteratur zeigt jedoch, dass es nicht leicht fällt, ihn zu quantifizieren oder zu zeigen, wie hoch er für die einzelnen daran teilnehmenden Schüler:innen ausfällt. In künftigen Arbeiten sollte besser und transparenter gezeigt werden können, in welchen Bereichen der Mehrwert besonders hoch ist und von welchen Faktoren dies abhängt.

Auf der Ebene des Sprachgebrauchs zeigt sich, dass der gleichzeitige Sprach- und Sachfachaufbau zu vielen interessanten Beobachtungen führt. Schon im einsprachigen Fachunterricht ist Sprache das

Mittel *par excellence*, um Wissen auf verschiedene Weise zu behandeln und die Interaktion in der Klasse zu gestalten. Im zweisprachigen Unterricht erlaubt die Immersionssprache zusätzliche Perspektivierungen, wovon im Idealfall sowohl der Wissens- als auch der Spracherwerb profitiert. In vielen Einzelarbeiten wurde gezeigt, wie komplex die dabei zu beobachtenden Phänomene sind. Inwiefern sie für zweisprachigen Unterricht verallgemeinerbar sind und wie sie – für alle Lernenden – nutzbar gemacht werden können, sollte weiter erforscht werden.

Dass der zweisprachige Unterricht zu einer höheren sprachlichen Kompetenz führt, ist aufgrund des weit höheren Inputs zu erwarten. Bisher haben die Heterogenität der untersuchten Lehrgänge, der Datengewinnung sowie verschiedene Verzerrungseffekte dazu geführt, dass der sprachliche Zuwachs in einzelnen Projekten zwar gut beobachtet werden kann, dass es aber kaum möglich ist, allgemeinere Aussagen dazu zu machen. Wünschbar wären standardisierte Formen der Sprachstandserhebung mit kalibrierten Tests – die allerdings mit viel Kosten und Aufwand verbunden sind. Überdies ist dies zurzeit nur ab der Sekundarstufe II sinnvoll, da erst dort gewisse Modelle schweizweit oder in gewissen Regionen genügend ähnlich definiert sind. Auf möglicherweise verzerrende Faktoren wie beispielsweise Selektionseffekte sollte dabei besonders geachtet werden.



## 4. Bereich C

### Unterricht in zweisprachig unterrichteten Sachfächern

#### 4.1. Zusammenfassung

Zweisprachigen Lehrgängen ist gemeinsam, dass der Unterricht in einem Sachfach stattfindet (auf Französisch häufig als *discipline (dite) non linguistique* bezeichnet). Eignung und Wahl von Sachfächern werden in der Literatur anhand wiederkehrender Kriterien besprochen: Intensität und Dauer (Anzahl Lektionen sowie Anteil des Faches am gesamten Curriculum), angenommener Grad der „Sprachlastigkeit“ des Unterrichts (z. B. Sport vs. Geschichte), „Begriffslastigkeit“ des Fachwortschatzes, kulturelle Situiertheit (z. B. Mathematik vs. Geschichte), Verfügbarkeit von Lehrpersonen und Lehrmitteln. Die kriterienbezogene Argumentation variiert u. a. in Abhängigkeit des Unterrichtsmodells und der Schulstufe. Eine stufenübergreifende Übersicht über die Sachfächer, die an Schweizer Schulen zweisprachig unterrichtet werden, existiert bis dato nicht.

Die inhaltliche Dimension sowie didaktische Aspekte des Sachfachunterrichts gerieten seit den 2000er Jahren vermehrt in den Blick der Schweizer Forschung (vgl. z. B. für die Volksschule, Gajo et al. 2020): Es wurde die Funktion von Sprache bei der Erarbeitung von Sachwissen untersucht, und immersives Lernen wurde als Prozess beleuchtet, bei dem sich Spracharbeit und -erwerb im disziplinären Wissensaufbau

durch jegliche Aktivität ziehen. Neben dem bilingualen Lernprozess auf Schüler:innen-seite rückten auch die Vermittlungsstrategien der immersiv unterrichtenden Lehrpersonen in den Fokus, mit dem Ziel, daraus didaktische Konsequenzen der zweisprachigen Vermittlungsarbeit abzuleiten.

Ein zentraler Aspekt von zweisprachigem Unterricht ist aber auch der Lernzuwachs in den Sachfächern. In den Schweizer Evaluationen wurde dieser häufig zu Legitimierungszwecken erhoben, d. h. um eine Bestätigung zu erhalten, dass sich zweisprachig unterrichtete Schüler:innen in den Sachfächern gleichviel oder gleichwertiges Wissen aneignen wie Gleichaltrige in einsprachigen Lehrgängen. Die bibliografische Datenbank verzeichnet Publikationen zu insgesamt 18 Schweizer Evaluations- und Forschungsprojekten, in denen Leistungen in Sachfächern dokumentiert werden. In allen Fällen erreichten die zweisprachig unterrichteten Schüler:innen zufriedenstellende Resultate. Die Studien sind in äusserst unterschiedlichen Kontexten angesiedelt (Schul- und Klassenstufe, ein- oder zweisprachige Gemeinde/Kanton, Unterrichtsmodell, Sprachkombination und beteiligte Sachfächer) und unterscheiden sich massgeblich hinsichtlich ihrer Erhebungs- resp. Testmethoden und -instrumente (bspw. standardisierte Schulleistungstests, projektbezogene schriftliche Tests, Unterrichtsbeobachtungen, Noten). Die Repräsentativität der Befunde

ist meist stark eingeschränkt, die Resultate sind weder vergleich- noch generalisierbar.

Problematisch ist auch, dass den bisherigen Sachfacherhebungen keine Kompetenzmodelle zugrunde liegen, zu denen die Resultate in Beziehung gesetzt werden könnten. Kompetenzmodelle für einsprachig unterrichtete Sachfächer der obligatorischen Schule gibt es in der Schweiz seit 2011 (nationale Bildungsziele). Inwiefern sie als Grundlage zur Feststellung von Sachfachkompetenzen zweisprachig unterrichteter Schüler:innen dienen können, sollte geklärt werden. Auf Stufe Gymnasium gibt es bisher keine nationalen Referenzpunkte in den Sachfächern, was Erhebungen mittels standardisierter Verfahren verunmöglicht. Eine ähnliche Problematik dürfte sich auch in der Berufs- und Berufsmaturitätsbildung finden. Für diese Schultypen wurden noch keine Ergebnisse zu zweisprachig erworbenen Sachfachkompetenzen publiziert.

#### 4.2. Fazit

Die ganzheitliche Erforschung des zweisprachigen Unterrichts erfordert einen interdisziplinären Zugang – gerade auch, wenn es um die Resultate in den bilingual unterrichteten Sachfächern geht. Hier liegt die Expertise weitgehend bei den Fachleuten der jeweiligen Schulfächer. Wesentlich für die Beurteilung der Lernstandserhebungen sind wohl auch die folgenden Gesichtspunkte: Zum einen gibt es Fächer, die in Anschlussausbildungen (z. B. in einem Hochschulstudium) bzw. im späteren Berufsleben eine wichtigere Rolle spielen, und zum anderen solche, die nicht weiterverfolgt werden. Je nachdem sollten für die Beurtei-

lung der Resultate unterschiedliche Akteur:innen beigezogen werden, beispielsweise Fachleute aus den weiterführenden Bildungseinrichtungen. Zum anderen bleibt derzeit weitgehend offen, ob das im zweisprachigen Unterricht behandelte Sachfachwissen vor allem in der Zielsprache zur Verfügung stehen sollte – oder auch in der Schulsprache. In Bezug auf solche Fragen werden in unterschiedlichen Lehrgängen derzeit – ob lokal koordiniert oder individuell von den Lehrpersonen entschieden – offenbar unterschiedliche Entscheidungen getroffen. Da es dabei auch um gesellschaftspolitische Fragen geht (namentlich: In welchen Sprachen soll der wissensbasierte Diskurs geführt werden können?), sollte diese Problematik bei der weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts diskutiert und berücksichtigt werden.

## 5. Bereich D

# Gründe für das Gelingen von zweisprachigen Lehrgängen und Schwierigkeiten

### 5.1. Zusammenfassung

Zweisprachige Lehrgänge stellen heute in Bezug auf reguläre Lehrgänge in der Regel noch immer eine Abweichung dar: Sie müssen eigens geplant und organisiert werden, sind mit organisatorischem oder personellem Mehraufwand verbunden und geben teilweise auch Anlass zu kritischer Hinterfragung. Damit ein zweisprachiger Lehrgang erfolgreich durchgeführt werden kann, braucht es mehr als nur ein vorhandenes Interesse, auch wenn dies zweifellos eine wichtige Voraussetzung ist. Grundsätzlich gelten alle Faktoren, die dazu beitragen, dass zweisprachiger Unterricht seine Stärken ausspielen kann (sprachlich, fachlich, bildungsbezogen) als begünstigend. Dies kann allgemeine Aspekte betreffen, wie z.B. das Vorhandensein eines Konzepts, oder konkretere Aspekte, etwa ob Lehrpersonen mit dem passenden (sprachlichen und fachlichen) Profil verfügbar sind. Die Einflussgrößen, die das Gelingen oder die Probleme und manchmal sogar das Scheitern von zweisprachigen Lehrgängen beeinflussen, sind in vielen Fällen identisch: Sind sie vorhanden oder werden sie bei der Umsetzung berücksichtigt, bezeichnen wir sie als begünstigende Faktoren, fehlen sie oder werden vernachlässigt, ergeben sich daraus Schwierigkeiten.

In der relevanten Forschungsliteratur (Konzepte, Evaluationsberichte u.a.) wird verdeutlicht, welche Elemente beachtet werden müssen, damit zweisprachige Lehrgänge langfristig erfolgreich durchgeführt werden können, und welche Aspekte bei der Konzeption und Durchführung zu Schwierigkeiten führen können. Manche dieser Schwierigkeiten stellten eher in den Anfangszeiten des zweisprachigen Unterrichts ein Problem dar. Einige beziehen sich auf eine bestimmte Schulstufe oder eine bestimmte Sprache. Die meisten betreffen jedoch alle Schulstufen und sind nach wie vor aktuell. In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Aspekte zusammengefasst, welche in der Fachliteratur für das Gelingen von zweisprachigem Unterricht genannt werden – bzw. welche die Durchführung eines zweisprachigen Lehrgangs erschweren können.

Faktor	Bedingungen für das Gelingen	Gründe für Schwierigkeiten
<b>Konzept und Umsetzung</b>	Ein Konzept ist vorhanden, gut abgestützt und die Umsetzung ist umsichtig geplant; zentrale Punkte des zweisprachigen Unterrichts werden im Voraus geregelt (z.B. die Zulassungsbedingungen); allfällige Zusatzkosten sind einberechnet. Das Konzept wird von allen Beteiligten (Schulleitungen, Schulbehörden, Lehrerschaft, Eltern) getragen und unterstützt.	Ein Konzept ist nicht vorhanden oder wird nur mangelhaft umgesetzt, ohne Einbezug aller Beteiligten; gewisse Bereiche (z.B. die Sprachverwendung oder die Zulassungsbedingungen) sind nicht geregelt; der Zusatzaufwand wird auf einzelne Beteiligte abgewälzt. Das Konzept stösst bei Schulleitungen, Schulbehörden oder anderen Beteiligten auf Desinteresse.
<b>Informationen</b>	Informationen über das Projekt werden regelmässig und transparent kommuniziert; die Erwartungen und Vorbehalte der Beteiligten werden angemessen berücksichtigt.	Die Informationen zu einem Projekt werden schlecht oder nur teilweise kommuniziert; Schwierigkeiten oder die Unzufriedenheit bestimmter Beteiligter (z.B. wegen einer Teilnahme, die als unfreiwillig erachtet wird), werden beschönigt oder bleiben unerwähnt.
<b>Lehrpersonen</b>	Geeignete und motivierte Lehrpersonen sind vorhanden oder können gefunden werden; sie machen freiwillig und engagiert mit, haben gute fachliche und sprachliche Kompetenzen und sind bereit, anfänglich Mehrarbeit zu leisten; die Weiterbildung ist gewährleistet.	Geeignete Lehrpersonen sind nicht (mehr) vorhanden oder sie beteiligen sich unfreiwillig oder ungern am Projekt; sie haben ungenügende fachliche oder sprachliche Kompetenzen; Mehrarbeit führt zu einer dauernden Zusatzbelastung. Ersatzlösungen für Lehrpersonen, die nicht zweisprachig unterrichten, sind unbefriedigend. Das Projekt führt zu Opposition der Lehrpersonen in regulären Klassen.

Faktor	Bedingungen für das Gelingen	Gründe für Schwierigkeiten
Schüler:innen	Die Schüler:innen machen freiwillig und motiviert mit; sie sind sprachlich genügend vorbereitet und sind dazu bereit, anfänglich mit Unsicherheit und einem allfälligen Mehraufwand umzugehen.	Die Schüler:innen machen widerwillig mit und sind sprachlich nicht oder ungenügend vorbereitet. Zweisprachiger Unterricht führt zu einem unerwünschten Ungleichgewicht zwischen regulären und bilingualen Klassen.
Planung	Für nachfolgende Schulstufen sind Anschlussmöglichkeiten vorgesehen.	Der zweisprachige Unterricht ist nur für eine Schulstufe vorgesehen, nicht für die darauffolgenden Stufen.
Unterricht	Der Bezug auf den Lehrplan ist geklärt und nachvollziehbar; geeignetes Lehrmaterial ist vorhanden und der Sprachunterricht in der Zielsprache ist angepasst.	Die Lernziele sind nicht klar oder nicht an den Lehrplan angepasst; Unterrichtsmaterial fehlt und der Fremdsprachenunterricht ist nicht angepasst.
Erwartungen	Die Erwartungen sind realistisch und werden allen Beteiligten (Schüler:innen, Eltern, Öffentlichkeit) klar kommuniziert.	Die Erwartungen (bezüglich Spracherwerb, Zweisprachigkeit) sind unrealistisch; es besteht Angst vor Identitätsverlust.

## 5.2. Fazit

Die bisherige Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts ist in der Schweiz in vielen Studien begleitet und dokumentiert worden. Diese zeigen, wie gut sich bestimmte Formate bewähren und wo bestimmte Risiken bestehen. Nichtsdestotrotz besteht auch hier eine Reihe von Fragen, unter anderem folgende:

- a. Welchen Stellenwert hat die Tatsache, dass zweisprachiger Unterricht bislang eher von motivierten und leistungsbe-reiten Schüler:innen (sowie Lehrper-sonen) bestritten worden ist? Kann man davon ausgehen, dass grossflächigere Versuche ebenso gut funktionieren wie die bisherigen eher lokalen Programme, wenn Selektions- und Motivationsef-fekte ausbleiben?
- b. Wie gross ist – gerade bei der Planung und zu Beginn eines neuen Lehr-gangs – der Zusatzaufwand? Welche Faktoren und Entscheidungen führen allenfalls dauerhaft zu Mehrkosten? Kann man wirklich von „two (languages) for one“ sprechen? Wie hoch sollte bei einem weiteren Ausbau des zweispra-chigen Unterrichts der zusätzliche Auf-wand veranschlagt werden?

Die gegenwärtigen Erfahrungen – insbeson-dere die *Best Practice* – sollten besser zu-gänglich gemacht werden, um die Koordina-tion unter den Schulen, Kantonen und Regionen zu begünstigen. Ansätze dafür bestehen bereits, etwa auf der Ebene der Berufsbildung in der Deutschschweiz.

Wenn ein neuer zweisprachiger Lehrgang entsteht, dann geschieht dies heute noch häufig auf lokaler Ebene, wo für viele Be-reiche Lösungen erarbeitet und gefunden werden müssen (Aus- und Weiterbildung, Lehrmittel, Didaktik usw.). Für einen besser abgestimmten Ausbau des zweisprachigen Unterrichts müsste wohl zu Beginn ein ge-wisser kollektiver Zusatzaufwand geleistet werden, der sich aber mittelfristig aus-zahlen könnte, wenn dadurch die bisherigen Zusatzaufwendungen auf lokaler Ebene ge-senkt werden.

## 6. Allgemeines Fazit zur weiteren Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz

Die folgenden Aspekte sind in der vorliegenden Literaturübersicht nicht oder nur am Rande behandelt worden, sollten aber in der weiteren Forschung – und auch in der Schulpolitik – mitbedacht werden.

### 6.1. Berücksichtigung der Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen der Beteiligten

Unterricht, ob ein- oder zwei-/mehrsprachig, lebt von der Zusammenarbeit vieler Beteiligten. Neben den Akteur:innen im Klassenzimmer geht es auch um Eltern, Schulleitungen und weitere Lehrpersonen, die nicht zweisprachig unterrichten, sowie um eine breitere Öffentlichkeit, welche an schulischen Entwicklungen teilhat.

Im Rahmen dieses Projekts wurden bei den Auswertungen die „affektiv-motivationalen Effekte bei CLIL-Schülerinnen und -Schülern“ (vgl. Ohlberger & Wegner, 2019), die auch bei anderen Beteiligten vorhanden sind und einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie Schule/Unterricht wahrgenommen und gelebt wird, kaum berücksichtigt. In der Literaturübersicht sind jedoch Arbeiten verzeichnet, die Einstellungen zu und Repräsentationen von zweisprachigem Unterricht, aber auch motivationale Aspekte der Beteiligten, ihr Selbstkonzept und ihre Erfahrungen mit zweisprachigem Lernen oder Unterrichten behandeln.

Solche Aspekte sind häufig auch in Evaluationsberichten zweisprachiger Pilot- oder Schulprojekte erwähnt. Das Aufarbeiten und Beleuchten dieser Ergebnisse könnte für den Auf- oder Ausbau von *Best Practice*-Sammlungen hilfreiche Erkenntnisse bieten.

Ein spezielles Augenmerk sollte auf innerschulische und gesellschaftliche Kritik gelegt werden sowie auf Schwierigkeiten/Unsicherheiten, die bei der Schülerschaft und bei den Lehrpersonen vorhanden sind. Zu erwarten ist, dass viele (auch nicht direkt Beteiligte) dem zweisprachigen Unterricht weiterhin skeptisch gegenüberstehen.

Ebenfalls wichtig und in diesem Projekt nicht behandelt sind bestimmte Schüler:innengruppen, die mit zweisprachigem Unterricht vielleicht mehr Mühe haben, z. B. solche mit Lernschwierigkeiten. Hierzu wurde in der Schweiz bislang wenig publiziert.

### 6.2. Genauere Beschreibung und Operationalisierung der Didaktik für zweisprachigen Unterricht

Mittlerweile gibt es eine reichhaltige Literatur zur Didaktik im zweisprachigen Unterricht. Dabei kommen Erfahrungswissen, aus wissenschaftlichen Projekten generierte Vorschläge und Elemente aus bisherigen didaktischen Ansätzen (Sprach- und Fachdidaktiken) zusammen. Teilweise noch offene Fragen sind folgende:

- Inwiefern können/sollen im Rahmen von zweisprachigem Sachfachunterricht (gezielt?) auch sprachliche Belange berücksichtigt bzw. gefördert werden?
- Wie ist dies möglichst ohne Zusatzaufwand realisierbar – besonders von Lehrpersonen, die in ihrer Erstausbildung keine sprachdidaktische Ausbildung erhalten haben?
- Welche Aus- und Weiterbildungen sind – pro Schulstufe – wünsch- und umsetzbar? Was kann in die Erstausbildung einfließen, auch wenn nur ein Teil der Lehrer:innen anschliessend bilingual unterrichtet? Wie verpflichtend können Weiterbildungen sein, wenn sie allenfalls als unnötige Zusatzbelastung wahrgenommen werden?

### 6.3. Weiterer Ausbau des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich der zweisprachige Unterricht stetig weiterentwickelt: manchmal schweizweit (mit Vorgaben, Gymnasialebene), manchmal eher auf lokaler oder regionaler Ebene. Es zeigen sich gewisse Tendenzen: So ist z. B. der zweisprachige Unterricht auf Berufsschulebene in der Deutschschweiz breiter verankert als in anderen Landesteilen; es gibt weniger Projekte auf der Volksschulstufe als auf der Sekundarstufe II. Da bisher die Entwicklungen eher lokal, kantonal oder in Bezug auf eine bestimmte Schulstufe erfolgt sind, gab es einerseits wenig Koordination, andererseits auch wenig interkantonale und landesweite Abstimmung. Für den weiteren Ausbau sind folgende Fragen wichtig:

- Wie wünschbar und machbar ist mehr zweisprachiger Unterricht auf den verschiedenen Schulstufen? Sollte er möglichst vielen Schüler:innen in der ganzen Schweiz offenstehen, etwa nach luxemburgischem Vorbild (wo der Unterricht ab der Grundschule in den Unterrichtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch stattfindet)?
- Sollte zweisprachiger Unterricht mittel- bzw. langfristig den bisherigen Sprachenunterricht ergänzen – oder teilweise gar ersetzen?
- Oder soll der zweisprachige Unterricht weiterhin generell ein Wahlangebot bleiben, das sich in vielen Fällen explizit oder implizit an besonders leistungsfreudige Schüler:innen richtet?

- Soll bzw. darf in zweisprachigen Angeboten auch mehr investiert werden – man denke an Austauschaktivitäten oder die Zertifizierung von Sprachkompetenzen auf der (gymnasialen) Sekundarstufe II?
- Welche Sprachen sollen beim weiteren Ausbau berücksichtigt werden? Hier treffen verschiedene Gesichtspunkte, Erwartungen und Anforderungen zusammen: Neben einer Angebot- und Nachfrage-Logik, die besonders auf lokaler Ebene eine wichtige Rolle spielt, ist offen, wie verschiedene (individuelle, wirtschaftliche und staatspolitische) Zielrichtungen miteinander vereinbart werden können. Konkret geht es namentlich um die Frage, welche Rolle die Landessprachen beim weiteren Ausbau spielen können bzw. sollen: Wie weit geht hier der Verfassungsauftrag, wie sehr sollen ihn auch Kantone erfüllen, die sich nicht in der Nähe einer Sprachgrenze befinden?

der Planung und Durchführung beteiligten Akteur:innen den Zugang zu Informationen verschiedenster Art ermöglichen: etwa Zugang zu *Best Practice* hinsichtlich Aufbau und Umsetzung eines Lehrgangs und zweisprachigem Unterrichten, Netzwerkmöglichkeiten zwecks Dialogförderung über Kantons- und Sprachgrenzen hinweg oder aktuelle Informationen zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Entwicklungen im Bereich der Schulentwicklungen werden oft als entweder *bottom-up* oder *top-down* dargestellt. Im Bereich des zweisprachigen Unterrichts sind wohl beide Ansätze als komplementär anzusehen. Grundsätzlich ist aber nicht unbedingt *mehr* Steuerung, sondern eine bewusstere Steuerung wünschbar. Dabei sollte der weitere Ausbau um einen Ausgleich der verschiedenen Zielrichtungen bemüht sein und gleichzeitig den lokalen Akteur:innen genügend Spielraum geben, um auf regionale Bedürfnisse oder Anforderungen einzugehen. Darüber hinaus würde eine nationale, kuratierte und moderierte Plattform für zweisprachigen Unterricht den zahlreichen an

## **Immersion et enseignement bilingue en Suisse**

Bref aperçu de la recherche

—

Daniel Elmiger, Verena Tunger & Aline Siegenthaler

# 1. Le projet

En Suisse, l'enseignement immersif et les filières bilingues sont à la fois recherchés et encouragés depuis un certain temps déjà. Si le sujet fait actuellement l'objet de nombreuses études scientifiques, ces dernières ne sont pas toujours connues ou accessibles. Dans certains cas, il est même difficile de savoir quels résultats sont comparables ou généralisables. Le projet *Immersion et enseignement bilingue en Suisse. Revue de la littérature critique et base de données bibliographique*, réalisé entre 2021 et 2023 par les autrices et l'auteur de la présente publication, avait pour but de rassembler la littérature et la documentation scientifiques existantes et d'en faire une évaluation thématique.

Le projet s'appuie sur environ 1'200 références bibliographiques relatives à des textes publiés pour la plupart entre 1980 et 2022. Un peu plus de la moitié des publications se rapporte au contexte suisse et le reste est constitué de publications internationales qui nous apparaissaient pertinentes. Les ouvrages collectés ont été bibliographiés et indexés selon différents critères. Les mots-clés publics se rapportent aux domaines suivants : langue(s) dans laquelle/lesquelles la publication est rédigée ; langue(s) dont il est question dans la publication ; classement géographique (pays – canton ou région – localité) ; degré(s) scolaire(s) concerné(s) ; matières enseignées en deux langues ; contenus en lien avec l'utilisation de la langue ; contenus en lien avec divers autres concepts. La banque de données bibliographique peut être consultée sous <https://tinyurl.com/Elmiger> ; une bi-

bliographie séparée, classée par ordre alphabétique, est également disponible : Elmiger, Tunger & Siegenthaler (2023b).

La revue critique de la littérature a été rédigée à partir de l'analyse thématique de la banque de données bibliographique. Les 4 thèmes retenus sont brièvement résumés et décrits dans ce qui suit (domaines A-D) et la conclusion élargit la réflexion pour englober quelques points supplémentaires, notamment le développement de l'enseignement bilingue en Suisse.

## 1.1. Publications

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023a): *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit : 192 p.

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023b): *Bibliografie: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit : 112 p.

Tunger, Verena, Daniel Elmiger & Aline Siegenthaler (2023): *Begleitband: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Projekte, Akteurinnen und Akteure, Kontexte, Chronologie*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit : 122 p.

# 2. Domaine A Conception de l'enseignement bilingue

## 2.1. Résumé

L'« enseignement bilingue » désigne différentes formes d'instruction scolaire dans le cadre desquelles l'enseignement est dispensé régulièrement – soit, en moyenne, au moins une matière non linguistique par semaine – entièrement ou partiellement dans une autre langue que la langue de scolarisation habituelle. L'« enseignement bilingue » constitue ainsi une sorte de terme générique recouvrant des formes d'instruction qui varient selon le pays, la tradition de recherche, les politiques éducatives et les orientations didactiques. Les termes utilisés pour décrire l'enseignement bilingue sont aussi divers que les manières de le mettre en œuvre : outre « enseignement bilingue », on trouve ainsi « immersion », « CLIL » ou encore « enseignement disciplinaire bilingue », autant d'appellations que la littérature scientifique définit de surcroît de manière hétérogène. Ils sont en effet conceptualisés en fonction de la manière dont l'enseignement bilingue est ancré dans l'école, c'est-à-dire s'il relève plutôt de l'enseignement des langues étrangères orienté vers le contenu ou de l'enseignement de matières intégrées à une langue. Bien que sur le plan théorique et didactique, les frontières entre l'enseignement des langues étrangères et celui des autres disciplines soient perméables, sur le plan cur-

riculaire, la distinction entre les deux domaines reste incontournable dans le système éducatif suisse et conserve toute son importance dans le présent rapport. Ainsi, selon notre définition, l'enseignement bilingue correspond à l'enseignement d'une discipline scolaire dispensé dans une autre langue que la langue de scolarisation. À cette diversité terminologique, la littérature scientifique ajoute de nombreuses typologies qui servent à catégoriser les différentes formes d'enseignement bilingue en fonction de leur aménagement. Les paramètres utilisés pour les décrire sont les suivants :

- l'orientation générale de la filière (objectifs éducatifs, linguistiques et personnels) ;
- le contexte linguistique de la filière bilingue (langues de scolarisation et d'usage, langue(s) d'immersion/cible(s)) ;
- les caractéristiques scolaires et linguistiques d'une filière (âge de début, durée du cursus, part de l'enseignement bilingue, disciplines enseignées en bilingue, utilisation des langues, composition des classes, etc.) ;
- fréquentation de la filière (niveau de participation des enseignant·e·s et des élèves) ;
- autres paramètres (par exemple, méthodes, didactique).

Différents travaux consacrés aux filières bilingues en Suisse permettent de dresser un tableau complet de la variété des aménagements existants. Il manquait toutefois un inventaire actualisé des filières bilingues, le dernier ayant été réalisé dans les années 90 (Brohy, 1998). Cette lacune a été comblée par Elmiger, Siegenthaler & Tunger (2022a, 2022b). Les résultats de ce travail, combinés à de nombreuses études et évaluations de projets bilingues, nous ont permis de faire un état des lieux de l'enseignement bilingue en Suisse.

L'enseignement bilingue est proposé tout au long de la scolarité, mais les filières bilingues sont plus rares au degré primaire et au secondaire I qu'au secondaire II et au tertiaire. Pour les degrés primaire et secondaire I, peu de cantons disposent d'ailleurs de bases légales qui définissent de manière contraignante les critères s'appliquant aux filières bilingues. De même, au niveau secondaire II, il n'existe des directives que pour les filières bilingues gymnasiales. Elles fixent, entre autres, le pourcentage minimal d'enseignement bilingue et les langues d'immersion. Il en découle que les possibilités d'aménagement sont nombreuses dans tout le pays, ce qui se traduit par une diversité considérable de filières bilingues. Outre la question de l'âge au début du cursus, il existe de grandes disparités en ce qui concerne notamment les matières enseignées, les critères de sélection, les langues d'immersion et la part de l'enseignement en immersion. Les deux derniers aspects seront brièvement abordés ci-après.

Les langues d'immersion englobent les quatre langues nationales ainsi que l'anglais. On constate que les filières qui proposent une langue nationale comme langue

d'immersion sont nettement plus nombreuses dans le primaire et le secondaire I qu'au secondaire II, où l'anglais est aujourd'hui la langue d'immersion privilégiée. Il semble qu'au niveau de l'école obligatoire, la tendance est d'encourager le bilinguisme local ou de renforcer la langue minoritaire qu'est le romanche. Pour les cantons monolingues, d'autres objectifs entrent aussi en ligne de compte, comme la proximité des régions francophones ou germanophones, ou encore l'importance de l'allemand sur le plan européen. Au niveau secondaire II, on retrouve les mêmes objectifs, auxquels s'ajoute de plus en plus une perspective internationale qui donne la préférence à l'anglais (pour les études et le travail).

Des différences considérables apparaissent également en ce qui concerne la part de l'enseignement par immersion. C'est au niveau primaire et secondaire I que l'offre est la plus diversifiée : à côté d'offres à bas seuil (p. ex. les « ilots immersifs »), on trouve plusieurs types de filières bilingues. Certaines proposent un contact minimal avec la langue cible (moins de 15 % du total des leçons, mais au moins une leçon bilingue par semaine), d'autres offrent un contact moyen avec la langue cible (15-33 %) et d'autres encore assurent un contact intensif avec la langue cible (la part de l'enseignement bilingue y est supérieure à 33-50 %). Ces dernières se retrouvent principalement dans les cantons bilingues et plurilingues (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022a : 24-26). Au niveau gymnasial, les offres présentent une plus grande uniformité car les directives s'appliquant aux filières bilingues sont les mêmes dans toute la Suisse. On y retrouve majoritairement des filières d'intensité moyenne (avec un taux d'immersion de 15 à

33 %), certaines allant même au-delà. En matière de formation professionnelle, on revient à davantage de diversité tant en ce qui concerne les cours bilingues que la part des langues dans l'enseignement (langue de scolarisation et langue cible). Dans l'ensemble, le contact avec la langue cible est plutôt minime dans les filières bilingues de l'école professionnelle. Il en va de même pour les filières de maturité professionnelle et de culture générale. Au niveau tertiaire, l'éventail des offres est également très large. Celles-ci n'ont toutefois pas encore été recensées de manière systématique.

## 2.2. Conclusion

En Suisse, l'offre d'enseignement bilingue varie selon le contexte de politique linguistique et les degrés scolaires. Il semble que les objectifs poursuivis sont également très différents : alors qu'au niveau de l'école obligatoire, on privilégie plutôt les échanges et la cohabitation entre les communautés linguistiques à l'échelon national, intra-cantonal ou régional, dès le niveau secondaire II, les cursus obéissent davantage à une logique d'utilité économique et professionnelle (études, activité professionnelle).

Au sein du système éducatif suisse, les offres scolaires se développent de manière relativement disparate entre les différents niveaux de formation (école obligatoire, formation professionnelle, gymnases). L'enseignement bilingue en est un exemple : s'il n'est pas proposé partout, il l'est à tous les niveaux, mais les objectifs poursuivis devraient être mieux coordonnés tant au sein des cantons et régions linguistiques que sur le plan national. Les filières bilingues

restent très hétérogènes dans le pays. Elles se caractérisent par une grande diversité d'aménagements – et notamment par un contact avec la langue cible très variable. C'est ce que montrent de nombreux travaux de documentation et d'évaluation de cursus ou projets réalisés dans ce domaine. Si ce n'est pas un problème en soi, la comparaison entre les différentes offres s'en trouve compliquée, ce qui explique en partie pourquoi les résultats en matière de compétences linguistiques et disciplinaires sont difficiles à interpréter. Il existe depuis peu un nouvel inventaire de l'enseignement bilingue en Suisse (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a, 2022b), qui montre que si l'on dispose de toute une série de modèles d'enseignement bilingue, d'importants paramètres peuvent différencier les filières qui adoptent ces modèles. Dans l'ensemble, il serait donc souhaitable de soit décrire plus clairement les modèles en question, soit définir plus précisément les critères clés (tels que p.ex. les conditions de participation). Ceci permettrait de mieux comprendre ce qu'est l'enseignement bilingue et les résultats que l'on peut en attendre.



## 3. Domaine B

### Utilisation des langues et niveau de langue dans l'enseignement bilingue

#### 3.1. Résumé

Notre revue de la littérature s'est intéressée à l'utilisation de la langue et au niveau de langue dans l'enseignement bilingue, et plus particulièrement aux questions suivantes :

1. Quels résultats sont mis en évidence par les travaux qui portent sur l'utilisation des langues dans l'enseignement bilingue ?
2. Comment a-t-on mesuré le niveau de langue dans le cadre de projets d'évaluation ?
3. Que sait-on du développement de la langue de scolarisation locale ?

L'étude de *l'utilisation de la langue* (question 1) met en évidence les multiples facettes du travail linguistique scolaire et son lien étroit avec la réflexion disciplinaire. Lorsque l'on peut aborder une matière non pas dans une langue, mais dans deux (voire plus), le répertoire plurilingue offre une multitude de ressources supplémentaires pour la mise en mots et la mise en perspective de contenus bilingues qui ne sont pas forcément disponibles dans un cadre monolingue. Il s'agit de phénomènes tels que :

- la conceptualisation d'un travail associant matière et langue,
- le choix de la langue et le changement de langue pendant le cours,
- le langage spécialisé, les définitions et les explications,
- les reformulations et corrections,
- les stratégies de communication et d'apprentissage.

Les résultats d'une recherche généralement qualitative ne sont pas faciles à interpréter : il est indéniable que le travail linguistique contribue grandement à l'acquisition de connaissances, mais l'on ne sait généralement pas ce qui se passe au cas par cas.

Les *enquêtes sur les niveaux de langue* (question 2) ont globalement donné des résultats homogènes et encourageants : l'enseignement bilingue permet effectivement d'atteindre un niveau de langue plus élevé dans la langue cible. Par rapport à un enseignement classique (monolingue), l'ampleur de la différence reste toutefois difficile à déterminer. D'une part, les filières étudiées sont trop différentes les unes des autres. D'autre part, de nombreux phénomènes sont susceptibles d'influencer les résultats, dont des mécanismes de sélection explicites et implicites. Ces derniers font que l'enseignement bilingue est plutôt suivi par des élèves plus performant-e-s, lequel-le-s manquent ensuite dans les autres classes.

En ce qui concerne le *développement de la langue de scolarisation* (question 3), les recherches réalisées à ce jour permettent de dissiper la majorité des craintes formulées de manière récurrente : lorsqu'une partie de l'enseignement disciplinaire est dispensée dans une langue d'immersion, l'acquisition de la langue de scolarisation n'en souffre pas. Ces résultats sont principalement issus du domaine de l'école obligatoire, où l'enseignement bilingue n'est que peu répandu en dehors des cantons bi- ou trilingues. Si l'enseignement bilingue venait à se généraliser, il faudrait toutefois rester attentif à ce type de préoccupations et y répondre en s'appuyant sur les données adéquates.

#### 3.2. Conclusion

La plus-value linguistique de l'enseignement bilingue est indéniable. Pourtant, l'analyse des publications scientifiques et des évaluations de projets publiés à ce jour montre qu'il n'est aisé ni de la quantifier ni de la mesurer sur le plan individuel chez les élèves. De futurs travaux devraient donc s'attacher à mettre en évidence de manière plus claire et transparente dans quels domaines la plus-value est particulièrement élevée et de quels facteurs elle dépend.

Il apparaît que la construction simultanée de la langue et de la matière conduit à de nombreuses observations intéressantes. La langue est déjà le moyen par excellence d'aborder les connaissances de différentes manières et d'organiser l'interaction en classe dans l'enseignement disciplinaire monolingue. Dans l'enseignement bilingue, la langue d'immersion permet des mises en perspective supplémentaires, ce qui, dans

l'idéal, profite aussi bien à l'acquisition des connaissances qu'à celle de la langue. D'autres études ont montré à quel point les phénomènes observés dans ce contexte sont complexes. Il faudrait poursuivre les recherches pour savoir dans quelle mesure ils sont généralisables à l'enseignement bilingue et comment ils peuvent être mis à profit pour l'ensemble des apprenant-e-s.

Parce que l'input est plus important, il n'est pas surprenant que l'enseignement bilingue augmente le niveau de maîtrise d'une langue. Cependant, si le développement linguistique peut être observé de manière satisfaisante dans certains projets, il n'est guère possible d'en tirer des conclusions plus générales en raison de l'hétérogénéité des filières étudiées et des données collectées ainsi que de divers effets de biais. Il serait ainsi souhaitable de recourir à des tests standardisés et calibrés d'évaluation du niveau de langue, mais cela entraînerait des coûts et des efforts importants. De plus, ces mesures ne seraient pour l'instant pertinentes que depuis le secondaire II. Ce n'est qu'à partir de là que certains modèles sont assez similaires pour être comparés au niveau régional ou national. Et il faudrait accorder une attention particulière aux éventuels effets de biais, par exemple aux questions de sélection.

## 4. Domaine C

# Enseignement bilingue des disciplines

### 4.1. Résumé

Les filières bilingues ont en commun le fait que l'enseignement est dispensé dans une matière ou discipline non linguistique. Dans la littérature scientifique, l'adéquation et le choix des matières sont examinés à la lumière de critères qui apparaissent de manière récurrente tels que l'intensité et la durée (nombre de leçons et importance de la matière dans l'ensemble du programme d'études), le supposé « poids linguistique » de la matière (p. ex. sport vs histoire), le « poids conceptuel » du vocabulaire spécialisé, le contexte culturel (p. ex. mathématiques vs histoire), la disponibilité des enseignant-e-s et du matériel pédagogique. Les argumentaires diffèrent notamment sur les modèles d'enseignement et le degré scolaire. À ce jour, il n'existe pas de panorama complet des matières enseignées en bilingue dans les écoles suisses et ce, quel que soit le niveau.

Depuis les années 2000, la recherche suisse s'intéresse de plus en plus aux questions de contenu et aux aspects didactiques de l'enseignement disciplinaire (cf. p. ex. pour l'école obligatoire, Gajo et al. 2020). Elle s'est penchée sur le rôle de la langue dans l'acquisition des connaissances et a mis en évidence le fait que l'apprentissage par immersion est un processus dans lequel l'utilisation et l'acquisition de la langue ac-

compagnent toute activité de construction des connaissances disciplinaires. Parallèlement à l'observation du processus d'apprentissage bilingue des élèves, la recherche s'est intéressée aux stratégies didactiques des enseignant-e-s en immersion dans le but d'en tirer des conclusions didactiques relatives au travail d'enseignement bilingue.

L'apprentissage disciplinaire constitue un autre aspect central de l'enseignement bilingue. En Suisse, cet aspect a souvent été évalué à des fins de légitimation, pour attester du fait que les élèves bilingues acquièrent autant de connaissances disciplinaires ou des connaissances de même valeur que les élèves du même âge suivant un enseignement monolingue. Notre banque de données bibliographique recense 18 publications relatives à des projets d'évaluation et de recherche suisses qui analysent les performances dans les disciplines non linguistiques. Dans tous les cas, les élèves ayant suivi un enseignement bilingue ont obtenu des résultats satisfaisants. Les études se situent dans des contextes extrêmement différents (degré scolaire et classe, commune/canton monolingue ou bilingue, modèle d'enseignement, combinaison de langues et de disciplines concernées) et divergent considérablement quant aux méthodes ainsi qu'aux instruments de récolte des données et tests utilisés (p. ex. performance scolaire mesurée avec des tests

standardisés, tests écrits en rapport avec des projets, observation de l'enseignement, notes). La représentativité des résultats en est fortement limitée et ces derniers ne peuvent être ni comparés ni généralisés.

Un autre élément problématique tient au fait qu'aucune des évaluations réalisées à ce jour ne se base sur des modèles de compétences avec lesquels recouper les résultats. Si de tels modèles existent en Suisse depuis 2011 (objectifs nationaux de formation), ils ne s'appliquent qu'à l'enseignement disciplinaire monolingue à l'école obligatoire. Il s'agirait de clarifier dans quelle mesure ils peuvent servir de base à l'évaluation des compétences disciplinaires des élèves qui suivent un enseignement bilingue. Au niveau gymnasial, il n'existe pas encore de références valables sur le plan national, ce qui ne permet pas d'utiliser des procédures standardisées pour réaliser les évaluations. Le même problème se pose pour la formation et la maturité professionnelles. Pour ces deux types de formation, aucun résultat n'a encore été publié quant aux compétences disciplinaires développées au travers de l'enseignement bilingue.

### 4.2. Conclusion

Étudier l'enseignement bilingue dans sa globalité nécessite une approche interdisciplinaire – notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer les résultats obtenus dans les disciplines enseignées en mode bilingue. Dans ce domaine, l'expertise revient en grande partie aux spécialistes des disciplines scolaires concernées. L'évaluation des tests d'apprentissage doit en outre tenir compte des aspects suivants : d'une part, certaines ma-

tières jouent un rôle plus important dans les formations ultérieures (par exemple les études supérieures) ou dans la vie professionnelle future alors que d'autres matières seront abandonnées. Dès lors, on pourrait associer différents acteurs à l'évaluation des résultats, par exemple des expert-e-s issu-e-s d'établissements d'enseignement postobligatoire. D'autre part, la question de savoir si les connaissances disciplinaires acquises dans le cadre de l'enseignement bilingue doivent être disponibles principalement dans la langue cible – ou également dans la langue de scolarisation – reste ouverte. Sur ces points, il semble que des décisions sont actuellement prises, que ce soit individuellement, par des enseignant-e-s, ou de manière coordonnée, à l'échelle locale. Dans la mesure où il s'agit là de questions sociopolitiques (notamment : dans quelles langues la connaissance doit-elle être transmise?), cette problématique devrait être discutée et prise en compte dans le cadre du futur développement de l'enseignement bilingue.

## 5. Domaine D

### Les facteurs de réussite et de difficultés de l'enseignement bilingue

#### 5.1. Résumé

Aujourd'hui encore, les filières bilingues constituent généralement une exception par rapport aux filières régulières. Elles doivent être planifiées et organisées de manière spécifique, nécessitent davantage de moyens en termes d'organisation ou de personnel, et sont parfois remises en question. Pour qu'un cursus bilingue puisse être mené à bien, il faut plus qu'un simple intérêt, même s'il s'agit là d'une condition importante. En principe, sont considérés comme favorables tous les facteurs qui permettent à l'enseignement bilingue de déployer son potentiel (linguistique, disciplinaire, éducatif). Il peut s'agir d'aspects généraux, comme l'existence d'un concept, ou d'aspects plus concrets, comme la disponibilité d'enseignant-e-s au profil linguistique et disciplinaire adéquat. Souvent, les mêmes facteurs sont à l'origine de la réussite d'une filière bilingue, des problèmes qu'elle rencontre ou de son échec. Lorsqu'ils existent ou sont pris en compte lors de la mise en œuvre d'une filière, ils sont des facteurs facilitateurs. À l'inverse, les omettre ou les négliger engendre des difficultés.

La littérature scientifique spécialisée (concepts, rapports d'évaluation, etc.) décrit quels éléments sont nécessaires à la

réussite à long terme des filières bilingues. De même, elle définit quels aspects sont susceptibles d'entraîner des difficultés lors de leur conception et de leur mise en œuvre. Certaines de ces difficultés se rapportent davantage à la phase de lancement d'une filière bilingue. D'autres sont spécifiques à un degré scolaire ou une langue. La plupart concernent cependant tous les degrés scolaires et continuent d'être d'actualité. Le tableau ci-après présente un résumé des principaux facteurs de réussite – ou de difficultés – de l'enseignement bilingue que l'on retrouve dans la littérature spécialisée.

Facteur	Conditions de réussite	Causes de difficultés
Concept et mise en œuvre	Un concept existe, il est bien étayé et sa mise en œuvre est planifiée avec soin ; les aspects clés de l'enseignement bilingue sont réglés à l'avance (par ex. les conditions d'admission) ; les éventuels coûts supplémentaires sont pris en compte. Le concept est approuvé et porté par toutes les parties prenantes (directions d'écoles, autorités scolaires, corps enseignant, parents).	Il n'existe pas de concept ou sa mise en œuvre est défailante, elle n'implique pas toutes les parties prenantes ; certains domaines (par exemple l'utilisation des langues ou les conditions d'admission) ne sont pas réglés ; la charge de travail supplémentaire repose uniquement sur certaines parties prenantes. Le concept se heurte au manque d'intérêt des directions d'établissements, des autorités scolaires ou autres parties prenantes.
Informations	Les informations sur le projet sont communiquées de manière régulière et transparente ; les attentes et les réticences des parties prenantes sont prises en compte de manière adéquate.	Les informations concernant un projet sont mal ou partiellement communiquées ; les difficultés ou le mécontentement de certaines personnes impliquées (par exemple une personne estimant que sa participation n'est pas volontaire) sont diminuées ou passés sous silence.

Facteur	Conditions de réussite	Causes de difficultés
Enseignant-e-s	Le personnel enseignant qualifié et motivé est disponible ou trouvable; il est volontaire et investi, possède de bonnes compétences professionnelles et linguistiques et est prêt à travailler davantage au départ; la formation continue est assurée.	Le personnel enseignant qualifié n'est pas (ou plus) disponible ou participe au projet contre son gré ou à contrecœur; ses compétences professionnelles ou linguistiques sont insuffisantes; le surcroît de travail entraîne une charge supplémentaire permanente. Les solutions mises en place pour suppléer les enseignant-e-s qui n'enseignent pas dans la filière bilingue sont insatisfaisantes. Des enseignant-e-s des classes régulières s'opposent au projet.
Élèves	Les élèves participent de leur plein gré et avec motivation, ont un niveau suffisant en langues et sont prêt-e-s à gérer une certaine incertitude et un éventuel surcroît de travail au début.	Les élèves participent à contrecœur et ne sont pas ou mal préparé-e-s sur le plan linguistique. L'enseignement bilingue entraîne une disparité indésirable entre les classes régulières et les classes bilingues.
Planification	Il est possible d'enchaîner avec les degrés scolaires suivants.	L'enseignement bilingue n'est prévu que pour un degré scolaire, pas pour les degrés suivants.
Enseignement	Les objectifs d'apprentissage sont clairs, compréhensibles et respectent le plan d'études; le matériel didactique approprié est disponible et l'enseignement de la langue cible est adapté.	Les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairs ou pas adaptés au programme d'études; il manque du matériel didactique et l'enseignement des langues étrangères n'est pas adapté.
Attentes	Les attentes sont réalistes et clairement communiquées à toutes les parties prenantes (élèves, parents, public).	Les attentes (concernant l'acquisition de la langue, le bilinguisme) sont irréalistes; il subsiste une peur de perdre son identité.

## 5.2. Conclusion

De nombreuses études ont accompagné et documenté le développement de l'enseignement bilingue en Suisse: elles mettent en évidence l'efficacité de certains formats et montrent où se situent les risques. Se posent tout de même certaines questions:

- Dans quelle mesure le fait que l'enseignement bilingue a plutôt été pratiqué par des élèves (et des enseignant-e-s) motivé-e-s et prêt-e-s à s'investir est-il important? Peut-on partir du principe que des essais à grande échelle fonctionneraient aussi bien que les programmes plus locaux mis en place jusqu'à présent, si l'on supprime les effets de sélection et de motivation?
- Quel est l'investissement supplémentaire – notamment lors de la planification et dans la phase de démarrage d'une nouvelle filière? Quels facteurs et décisions peuvent entraîner des coûts supplémentaires durables? Peut-on vraiment parler de «two (languages) for one»? À combien devrait-on estimer les dépenses supplémentaires si l'enseignement bilingue venait à se développer?

Les expériences actuelles – en particulier les meilleures pratiques – devraient être diffusées plus largement afin de favoriser la coordination entre les écoles, les cantons et les régions. Il existe déjà de telles approches, par exemple au niveau de la formation professionnelle en Suisse alémanique. Aujourd'hui encore, lorsqu'une nouvelle filière bilingue est créée, elle l'est souvent au

niveau local, où il faut élaborer et trouver des solutions dans de nombreux domaines (formation initiale et continue, moyens d'enseignement, didactique, etc.). Une meilleure coordination du développement de l'enseignement bilingue nécessiterait sans doute que l'on fournisse un certain effort collectif supplémentaire au départ. Mais cela pourrait s'avérer payant à moyen terme si ce travail permet de réduire les dépenses supplémentaires qui accompagnent actuellement les projets locaux.

## 6. Conclusion générale sur le futur développement de l'enseignement bilingue en Suisse

Certains aspects n'ont pas été abordés dans la présente revue de littérature ou ne l'ont été que de manière marginale. Mais ils devraient être pris en compte dans les recherches à venir – et également en matière de politique scolaire.

### 6.1. Prise en compte des expériences, des attentes et des attitudes des participant-e-s

L'enseignement, qu'il soit monolingue ou bi-/plurilingue, vit de la collaboration de nombreux acteurs. Il s'agit, outre le personnel enseignant et les élèves, des parents, des directions d'établissements scolaires, des autres enseignant-e-s (des classes régulières), d'un cercle plus large de personnes participant à faire évoluer l'école.

Les effets affectifs et motivationnels chez les élèves suivant un enseignement CLIL tels que décrits par Ohlberger & Wegner (2019) n'ont guère été pris en compte dans ce projet. Ces effets, qui sont également présents chez les autres élèves et enseignant-e-s, ont une influence importante sur la manière dont l'école et l'enseignement sont perçus et vécus. La base de données bibliographiques répertorie toutefois des travaux qui traitent des attitudes et des représentations vis-à-vis de l'enseignement

bilingue, mais aussi des aspects motivationnels des participant-e-s, de leur concept de soi et de leurs expériences avec l'apprentissage ou l'enseignement bilingue. Ces aspects sont également souvent mentionnés dans les rapports d'évaluation des projets pilotes ou scolaires bilingues. Le traitement et la valorisation de ces résultats pourraient contribuer à la création ou au développement de recueils de bonnes pratiques.

Les critiques formulées au sein de l'école et par la société devraient faire l'objet d'une attention particulière, de même que les difficultés et incertitudes rencontrées par les élèves et le personnel enseignant. Il est probable qu'un certain scepticisme persiste à l'égard de l'enseignement bilingue (même chez celles et ceux qui ne sont pas directement impliqué-e-s).

Un autre sujet d'importance, qui n'a pas été abordé dans ce projet, est celui des groupes d'élèves pour lesquels l'enseignement bilingue peut être plus problématique, par exemple celles et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Jusqu'à présent, peu de publications ont été consacrées à ce sujet en Suisse.

### 6.2. Description plus précise et opérationnalisation de la didactique de l'enseignement bilingue

La littérature sur la didactique de l'enseignement bilingue est abondante aujourd'hui. Elle regroupe des connaissances empiriques, des propositions découlant de projets scientifiques et des éléments issus d'approches didactiques existantes (didactique des langues et didactique disciplinaire). Il reste cependant des questions en suspens :

- Dans quelle mesure peut-on/doit-on intégrer ou développer (de manière ciblée ?) les aspects linguistiques dans le cadre de l'enseignement disciplinaire bilingue ?
- Comment le réaliser sans que cela ne nécessite un effort supplémentaire – en particulier de la part des enseignant-e-s qui n'ont pas été formé-e-s à la didactique des langues durant leur formation initiale ?
- Quelles formations initiales et continues sont souhaitables et réalisables en fonction du degré scolaire ? Que peut-on inclure dans la formation initiale, même si seule une partie des enseignant-e-s est ensuite amenée à dispenser un enseignement bilingue ? À quel point les formations continues peuvent-elles être rendues obligatoires si elles sont perçues comme une charge supplémentaire inutile ?

### 6.3. Développement de l'enseignement bilingue en Suisse

Au cours des dernières décennies, l'enseignement bilingue a connu un développement constant : parfois à l'échelle nationale (par des directives, au niveau gymnasial), parfois plutôt au niveau local ou régional. On observe certaines tendances : par exemple, l'enseignement bilingue en école professionnelle est plus largement répandu en Suisse alémanique que dans d'autres régions du pays ; les projets sont moins nombreux pour la scolarité obligatoire que pour le niveau secondaire II. Du fait que la plupart des développements ont plutôt eu lieu au niveau local, cantonal ou un degré scolaire spécifique, il y a eu peu de coordination d'une part, et peu d'harmonisation intercantonale et nationale d'autre part. Les questions suivantes sont importantes pour la suite du développement :

- Serait-il souhaitable et faisable d'augmenter la part de l'enseignement bilingue dans les différents degrés scolaires ? Devrait-il être ouvert au plus grand nombre d'élèves possible dans toute la Suisse, comme au Luxembourg par exemple, où l'enseignement est dispensé en luxembourgeois, en allemand et en français dès l'école primaire ?
- À moyen ou long terme, l'enseignement bilingue devrait-il compléter – voire partiellement remplacer – l'enseignement des langues sous sa forme actuelle ?
- Ou, l'enseignement bilingue doit-il rester une offre facultative, qui souvent vise

explicitement ou implicitement les élèves les plus performant-e-s ?

- Faut-il ou peut-on investir davantage dans les offres bilingues, p. ex. dans les activités d'échange ou la certification des compétences linguistiques au niveau secondaire II (gymnase) ?
- De quelles langues faut-il tenir compte dans la poursuite du développement ? Cette question peut être traitée selon différents points de vue, attentes et exigences : outre la logique de l'offre et de la demande, qui joue un rôle particulièrement important au niveau local, on doit se demander comment concilier différents objectifs (individuels, économiques et de politique publique). Concrètement, il s'agirait notamment de spécifier le rôle que peuvent ou doivent jouer les langues nationales dans le développement de l'enseignement bilingue : jusqu'où va le mandat constitutionnel, dans quelle mesure les cantons qui ne se trouvent pas à proximité d'une frontière linguistique doivent-ils le remplir ?

Les innovations scolaires sont souvent présentées comme étant soit *bottom up*, soit *top down*. Dans le domaine de l'enseignement bilingue, les deux approches doivent être considérées comme complémentaires. L'enjeu ne réside pas tant dans le fait de davantage diriger les développements, mais de les réaliser de manière plus consciente et de viser à équilibrer les différents objectifs tout en laissant aux acteurs locaux une marge de manœuvre suffisante pour répondre aux besoins ou aux exigences régionales. En outre, une plateforme nationale pour l'enseignement bilingue, gérée et modérée, permettrait aux nombreux acteurs impliqués

dans la planification et la réalisation de l'enseignement bilingue d'accéder à différents types d'informations : il pourrait s'agir de meilleures pratiques en matière de conception et d'implémentation d'une filière et de l'enseignement bilingue, de la constitution de réseaux favorisant le dialogue transcantonal et par-delà les frontières linguistiques ou d'informations sur les possibilités de formation et de formation continue.

## **Insegnamento bilingue in Svizzera**

Breve panoramica della ricerca

—

Daniel Elmiger, Verena Tunger & Aline Siegenthaler

# 1. Progetto

La didattica immersiva e i percorsi formativi bilingui sono richiesti e promossi da un po' di tempo in Svizzera. A tale riguardo esiste già un'ampia bibliografia scientifica, tuttavia non sempre nota o accessibile. Non è inoltre chiaro quali risultati siano confrontabili, rispettivamente generalizzabili. L'idea del progetto *Didattica immersiva e percorsi formativi bilingui in Svizzera: rassegna bibliografica critica e banca dati bibliografica* da noi condotto tra il 2021 e il 2023 era di scandagliare la bibliografia e la documentazione esistenti, e di analizzarle dal punto di vista tematico.

La bibliografia del progetto comprende circa 1200 testi pubblicati per lo più tra il 1980 e il 2022. Poco più della metà delle pubblicazioni si riferisce alla realtà svizzera, ma sono stati consultati anche testi internazionali. L'intera documentazione è stata catalogata in base a diversi criteri e indicizzata mediante voci relative agli ambiti seguenti: lingua/e in cui è redatta la pubblicazione; lingua/e di cui tratta la pubblicazione; collocazione geografica (paese, cantone o regione, località); livello/i scolastico/i; materie insegnate in modalità bilingue; riferimenti all'utilizzo della lingua; riferimento a diversi altri concetti. La banca dati bibliografica è consultabile all'indirizzo <https://tinyurl.com/Elmiger>, mentre una bibliografia in ordine alfabetico è ottenibile separatamente: Elmiger, Tunger & Siegenthaler (2023b).

Per una panoramica bibliografica critica, la banca dati è stata analizzata in considerazione di quattro ambiti tematici di cui si fornisce, di seguito, un breve riassunto e

una valutazione critica (ambiti A-D). La conclusione tocca infine alcuni aspetti legati al futuro sviluppo dell'insegnamento bilingue in Svizzera.

## 1.1. Pubblicazioni

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023a): *Zweitsprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 192 p.

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023b): Bibliografie: *Zweitsprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 112 p.

Tunger, Verena, Daniel Elmiger & Aline Siegenthaler (2023): *Begleitband: Zweitsprachiger Unterricht in der Schweiz. Projekte, Akteurinnen und Akteure, Kontexte, Chronologie*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 122 p.

# 2. Ambito A

## Organizzazione dell'insegnamento bilingue

### 2.1. Riepilogo

Con "insegnamento bilingue" intendiamo diverse forme di insegnamento scolastico che prevedono regolarmente – nella media settimanale almeno una lezione o una materia non linguistica – l'insegnamento esclusivo o parziale in un'altra lingua. Si tratta dunque di un termine generico per forme di insegnamento che possono variare secondo il paese, la tradizione di ricerca, nonché l'orientamento della politica in materia di formazione e della didattica. Altrettanto variata è la terminologia che ruota attorno al tema e che, oltre a termini di "insegnamento bilingue", prevede concetti come "l'immersione", "l'apprendimento integrato di contenuti e lingue (CLIL)", "l'insegnamento bilingue di una materia non linguistica" ecc., i quali vengono compresi in vario modo nella letteratura scientifica. Per contestualizzare la questione, occorre capire quanto sia radicato l'insegnamento bilingue nella scuola, ossia se sia piuttosto del tipo "insegnamento di una lingua straniera orientato al contenuto" o del tipo "insegnamento di una materia non linguistica orientato alla lingua". Benché dal punto di vista teorico-didattico i confini tra l'insegnamento di una lingua straniera e quello di un'altra materia siano fluidi, nel sistema scolastico svizzero la distinzione curricolare tra i due ambiti resta imprescindibile e mantiene la sua importanza anche nella re-

dazione del presente rapporto. Ai sensi della nostra definizione, l'insegnamento bilingue costituisce l'insegnamento di una materia non linguistica in un'altra lingua.

Oltre alla varietà terminologica, la letteratura scientifica ci consegna diverse tipologie di forme di insegnamento bilingue determinate da vari criteri. I parametri seguenti possono essere utilizzati per descrivere differenti aspetti dell'insegnamento bilingue:

- l'orientamento generale del percorso formativo (obiettivi di politica educativa, di politica linguistica e individuali);
- il contesto linguistico del percorso formativo bilingue (lingue scolastiche e locali, lingua/e immersiva/e e target);
- caratteristiche scolastiche e linguistiche del percorso formativo (età all'inizio del percorso, durata, percentuale di insegnamento bilingue, materie insegnate in due lingue, utilizzo delle lingue, composizione delle classi ecc.);
- partecipazione al percorso formativo (condizioni di partecipazione delle e degli insegnanti, delle allieve e degli allievi);
- altri parametri (p.es. metodi, didattica).

In Svizzera esistono diversi lavori che, sulla scorta di vari parametri, forniscono una panoramica dei percorsi formativi bilingui. Tuttavia, è dagli anni Novanta che manca un inventario aggiornato (Brohy, 1998). Questa lacuna è stata colmata da Elmiger, Siegen-



thaler & Tunger (2022a, 2022b). I risultati, ma anche molti lavori di ricerca e di valutazione su singoli progetti bilingui, hanno consentito di documentare l'attuale stato dell'insegnamento bilingue in Svizzera.

L'insegnamento bilingue esiste a tutti i livelli d'istruzione, anche se i percorsi formativi sono meno diffusi ai livelli primario e secondario I rispetto ai livelli secondario II e terziario. Le basi giuridiche che stabiliscono in modo vincolante i parametri per i percorsi formativi bilingui ai livelli primario e secondario I esistono solo in pochi cantoni, e anche al livello secondario II vi sono direttive che disciplinano la quantità minima di insegnamento bilingue, le lingue immersive ecc. solo per i percorsi formativi liceali. Le numerose possibilità di organizzazione presenti sul territorio si traducono pertanto in una considerevole varietà di percorsi formativi bilingui. Le principali differenze concernono l'età all'inizio del percorso, le materie insegnate, i criteri di selezione, le lingue immersive e la percentuale di insegnamento immersivo. Di seguito, ci soffermiamo brevemente su questi ultimi due aspetti.

Sono lingue immersive le quattro lingue nazionali più l'inglese. Ai livelli primario e secondario I sono in chiara maggioranza i percorsi formativi la cui lingua immersiva è nazionale, mentre al livello secondario II si punta per lo più sull'inglese. Nella scuola dell'obbligo, la tendenza pare essere quella di promuovere il bilinguismo locale o di rafforzare la lingua minoritaria retoromancia. Nei cantoni monolingui, subentrano anche altri motivi, per esempio la vicinanza alla regione tedesca o francofona, oppure l'importanza del tedesco a livello europeo. Al livello secondario II, restano rilevanti i medesimi motivi, con l'aggiunta tuttavia della prospettiva

internazionale (per lo studio e la professione) che incrementa l'importanza dell'inglese.

Si notano differenze considerevoli anche per quanto riguarda la percentuale dell'insegnamento immersivo. Ai livelli primario e secondario I, la varietà è più ampia: oltre a offerte a bassa soglia (p.es. le cosiddette isole immersive), esistono percorsi formativi bilingui con un contatto minimo con la lingua target (meno del 15 per cento delle lezioni complessive, ma almeno una lezione bilingue la settimana), percorsi formativi con un contatto medio con la lingua target (15-33 per cento) e percorsi formativi con un contatto intensivo con la lingua target (oltre il 33-50 per cento). Quest'ultimi riguardano soprattutto i cantoni bilingui e plurilingui (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022a: 24-26). Dato che per i percorsi formativi bilingui a livello liceale vigono le stesse direttive in tutta la Svizzera, queste offerte presentano una maggiore uniformità e comportano in genere un contatto di media intensità con la lingua target (15-33 per cento), anche se in alcuni casi si va oltre. L'eterogeneità torna a manifestarsi nei percorsi formativi delle scuole professionali, per quanto riguarda sia le lezioni bilingui sia la percentuale dell'impiego delle lingue (di scolarizzazione e target). In generale, il contatto con la lingua target nei percorsi formativi professionali bilingui è minimo. Lo stesso vale per i percorsi formativi della maturità professionale e delle scuole specializzate. Anche al livello terziario il ventaglio di offerte è molto ampio, nonostante la loro presenza non sia stata finora rilevata in modo sistematico.

## 2.2. Conclusione

In Svizzera, l'insegnamento bilingue abbraccia diversi contesti di politica linguistica e vari livelli d'istruzione. Gli intenti perseguiti non sembrano essere sempre gli stessi: se nella scuola dell'obbligo la priorità è lo scambio nazionale, intracantonale o regionale tra comunità linguistiche, rispettivamente la loro convivenza, i percorsi formativi a partire dal livello secondario II sono maggiormente orientati a un'utilità economica e professionale (studio, lavoro).

Le offerte scolastiche nei diversi settori formativi (scuola dell'obbligo, formazione professionale, licei) tendono a svilupparsi su binari separati, lo si constata anche nell'insegnamento bilingue: viene proposto in tutti i settori, senza tuttavia un'armonizzazione sufficiente in seno ai cantoni, alle regioni linguistiche e a livello nazionale.

In Svizzera, i percorsi formativi bilingui sono dunque molto eterogenei: come dimostrato da numerosi lavori di documentazione e di valutazione riguardanti singoli percorsi professionali e progetti, si distinguono per un'ampia varietà di forme e per un contatto più o meno intenso con la lingua target. Benché questo in linea di principio non costituisca un problema, viene però meno la possibilità di operare confronti tra i contesti, il che in parte spiega la difficoltà di interpretazione dei risultati sulle competenze linguistiche e nelle singole discipline. È da poco disponibile un nuovo inventario dell'insegnamento bilingue in Svizzera (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022a, 2022b), dal quale emerge che, sebbene esista una serie di modelli di insegnamento bilingue, questi si declinano in singoli percorsi formativi che

si distinguono l'uno dall'altro sulla base di parametri importanti. Per meglio stabilire che cosa si intenda con insegnamento bilingue e quali obiettivi vengano perseguiti, sono quindi auspicabili una definizione più precisa dei modelli oppure una maggiore chiarezza su quali siano i criteri importanti (p.es. le condizioni di partecipazione).

## 3. Ambito B

### Impiego delle lingue e livello di conoscenze nell'insegnamento bilingue

#### 3.1. Riepilogo

Nel quadro della presente analisi bibliografica, in merito all'impiego delle lingue e al livello di conoscenze sono state poste le domande seguenti.

1. Quali risultati emergono dagli studi sull'impiego delle lingue nell'insegnamento bilingue?
2. Quali rilevamenti del livello delle competenze sono stati effettuati nel quadro dei progetti di valutazione?
3. Che cosa si sa dell'evoluzione linguistica nella lingua di scolarizzazione locale?

Per quanto riguarda l'*impiego delle lingue* (domanda 1), emergono la ricchezza di sfaccettature del lavoro linguistico a scuola e lo stretto legame che esso ha con il modo di affrontare le materie. Se in una materia non linguistica sono disponibili due o più lingue, il repertorio plurilingue offre una moltitudine di risorse supplementari per comunicare e osservare da diverse prospettive contenuti elaborati in modalità bilingue. Si tratta di fenomeni come:

- la concettualizzazione dell'interazione tra lavoro didattico linguistico e non linguistico;

- la scelta della lingua e il passaggio da una lingua all'altra durante la lezione;
- il linguaggio specialistico, le definizioni e le spiegazioni;
- le riformulazioni e le correzioni;
- le strategie di comunicazione e di apprendimento.

Formulare un quadro strutturato della ricerca per lo più qualitativa non è semplice: il lavoro linguistico contribuisce indubbiamente all'acquisizione di conoscenze, ma non è dato sapere in che misura ciò avvenga nei singoli casi.

I risultati dei *rilevamenti del livello delle competenze* (domanda 2) sono fondamentalmente omogenei e soddisfacenti: l'insegnamento bilingue porta a conseguire un livello di padronanza superiore della lingua mirata. L'eterogeneità dei percorsi formativi indagati non consente tuttavia di stabilire in modo inequivocabile quanto questi risultati differiscano da quelli ottenuti con l'insegnamento regolare (monolingue). Vanno inoltre tenuti in considerazione diversi fenomeni che possono influenzare i risultati, a cominciare da quelli che, in maniera esplicita o implicita, portano a selezionare per l'insegnamento bilingue allieve e allievi tendenzialmente più motivate/i, che vengono quindi a mancare nelle altre classi.

Per quanto concerne l'*evoluzione nella lingua scolastica* (domanda 3), la ricerca permette di superare i timori più volte espressi in questo ambito: se parte dell'insegnamento delle materie non linguistiche avviene in una lingua immersiva, l'apprendimento della lingua scolastica non ne risente. I risultati provengono soprattutto dalla scuola dell'obbligo, dove l'insegnamento bilingue è poco diffuso al di fuori dei cantoni bilingui o trilingui. Un'eventuale maggiore diffusione dell'insegnamento bilingue permetterebbe di approfondire ulteriormente questo aspetto, di prendere sul serio le preoccupazioni e di smentirle sulla scorta dei dati rilevati.

#### 3.2. Conclusione

Il valore linguistico aggiunto dell'insegnamento bilingue è indubbio. L'analisi della letteratura legata alla ricerca e alla valutazione di progetti dimostra tuttavia che è difficile quantificarlo, tanto nel complesso quanto a livello di una singola allieva o un singolo allievo. In futuri lavori occorrerà illustrare meglio e in modo più trasparente in quali ambiti tale valore aggiunto è particolarmente elevato e da quali fattori dipende.

Sul piano dell'impiego delle lingue, emerge che l'acquisizione in contemporanea di competenze linguistiche e di nozioni nella materia insegnata conduce a molte osservazioni interessanti. Se già nelle lezioni monolingui la lingua è lo strumento per eccellenza per la gestione del sapere e dell'interazione in seno alla classe, in quelle bilingui la lingua immersiva permette di aprire ulteriori prospettive, che nel caso ideale favoriscono l'apprendimento sia della materia in que-

stione sia della lingua. Molti lavori individuali esplicitano la complessità dei fenomeni osservati. Occorre ora studiare in che misura essi possano essere generalizzati nell'ambito dell'insegnamento bilingue e servire a tutte le allieve e tutti gli allievi.

Poiché l'insegnamento bilingue fornisce maggiori stimoli, è ragionevole supporre che porti ad acquisire competenze linguistiche più elevate. Finora, però, l'eterogeneità dei percorsi formativi indagati e dei metodi di acquisizione dei dati, nonché diversi effetti di distorsione hanno soltanto permesso di osservare i chiari progressi linguistici in singoli progetti, ma non di formulare conclusioni di natura generale. Sarebbe auspicabile poter contare su forme standardizzate di rilevamento del livello delle conoscenze con test calibrati, ma ciò comporta dei costi e un impegno notevoli. Un lavoro simile avrebbe inoltre senso solo dal livello secondario II, perché solo a partire da esso determinati modelli sono definiti in modo sufficientemente confrontabile sul piano nazionale o regionale. Infine, occorre prestare particolare attenzione a possibili fattori distorsivi legati per esempio ai processi di selezione dei percorsi formativi.

## 4. Ambito C

# Materie insegnate con lezioni bilingui

### 4.1. Riepilogo

I percorsi formativi bilingui riguardano l'insegnamento di materie non linguistiche. Nella letteratura specializzata, l'idoneità e la scelta delle materie sono discusse sulla base di criteri ricorrenti, come l'intensità e la durata (numero di lezioni e peso della materia rispetto all'intero curriculum), il grado di impiego della lingua durante le lezioni (p.es. sport vs. storia), la ricchezza lessicale della materia in questione, la collocazione culturale (p.es. matematica vs. storia), la disponibilità di insegnanti e di strumenti didattici. Il modo in cui vengono presi in considerazione i diversi criteri varia secondo il modello di insegnamento e il livello scolastico. Un inventario delle materie che vengono insegnate con approccio bilingue nelle scuole svizzere non è mai stato effettuato.

Dagli anni Duemila, la ricerca in Svizzera si è interessata sempre più alla dimensione contenutistica e ad aspetti didattici dell'insegnamento di materie non linguistiche (cfr. p.es. Gajo et al., 2020, per la scuola dell'obbligo): è stata indagata la funzione della lingua nell'elaborazione delle conoscenze, mentre l'apprendimento immersivo è stato studiato quale processo nel quale, durante tutte le attività svolte, l'acquisizione delle conoscenze relative alla materia va di pari passo con l'uso e l'apprendimento della lingua. Oltre che al processo di apprendi-

mento bilingue da parte delle allieve e degli allievi, l'attenzione si è focalizzata anche sulle strategie adottate dalle e dagli insegnanti durante le lezioni immersive allo scopo di trarne conclusioni da un punto di vista didattico.

Un elemento centrale dell'insegnamento bilingue è però anche l'apprendimento dei contenuti delle materie non linguistiche. Nelle valutazioni svizzere, questo aspetto è stato spesso rilevato per questioni di legittimazione, ossia per poter confermare che le conoscenze acquisite dalle allieve e dagli allievi delle lezioni bilingui fossero qualitativamente e quantitativamente analoghe a quelle delle coetanee e dei coetanei dei percorsi formativi monolingui. La banca dati bibliografica contiene pubblicazioni riguardanti diciotto progetti di valutazione e di ricerca svizzeri nei quali vengono documentate le prestazioni in materie non linguistiche. In tutti i casi, le allieve e gli allievi che seguivano lezioni bilingui hanno ottenuto risultati soddisfacenti. Gli studi cernono contesti altamente eterogenei: sono stati condotti a livello di scuola o di classe, in comuni/cantoni monolingui o bilingui, e presentano differenze in termini di modello di insegnamento, combinazione linguistica e tipo di materie non linguistiche. Si distinguono inoltre in misura determinante per quanto riguarda i metodi e gli strumenti di rilevamento e di test (p.es. test standardizzati delle prestazioni scolastiche, test

scritti legati a un progetto, osservazioni, note). La rappresentatività è pertanto fortemente limitata e i risultati non sono né confrontabili né generalizzabili.

Un ulteriore elemento problematico riguarda il fatto che i rilevamenti svolti finora non si basano su modelli di competenze con cui si possano mettere in relazione i risultati. Per le materie non linguistiche con insegnamento monolingue nella scuola dell'obbligo, in Svizzera i modelli di competenze esistono dal 2011 (obiettivi formativi nazionali). Occorre chiarire in che misura essi si prestino al rilevamento delle competenze nell'insegnamento bilingue. A livello liceale, nelle materie non linguistiche al momento mancano completamente punti di riferimento nazionali, il che rende impossibili rilevamenti mediante procedure standardizzate. Verosimilmente, nella formazione professionale e nella maturità professionale si riscontra un problema simile. Per questi livelli scolastici, non sono tuttavia ancora stati pubblicati risultati sulle competenze in materie non linguistiche acquisite tramite insegnamento bilingue.

### 4.2. Conclusione

La ricerca nell'ambito dell'insegnamento bilingue richiede un approccio interdisciplinare, soprattutto quando si tratta dei risultati nelle materie non linguistiche. Sono principalmente le e gli specialisti delle materie in questione ad avere le competenze necessarie. Per la valutazione del livello di apprendimento, occorre tenere conto anche di altri aspetti, per esempio dell'importanza che la materia insegnata riveste in formazioni successive (p.es. a livello universi-

tario) o nella vita professionale. La valutazione dei risultati dovrebbe quindi all'occorrenza coinvolgere diverse/i interlocutrici/interlocutori, per esempio specialiste e specialisti degli istituti di formazione successivi. Resta altresì da chiarire se le nozioni relative alla materia appresa debbano essere disponibili soprattutto nella lingua target oppure anche in quella scolastica. In diversi percorsi professionali si stanno al momento prendendo decisioni – da parte di singoli docenti o in modo localmente coordinato – proprio a tale riguardo. Trattandosi di questioni di carattere sociopolitico (in quali lingue si deve poter condurre un discorso basato sulle conoscenze?), il problema andrebbe discusso e considerato nel quadro dell'ulteriore sviluppo dell'insegnamento bilingue.

## 5. Ambito D

### Fattori che agevolano o ostacolano la riuscita di percorsi formativi bilingui

#### 5.1. Riepilogo

Rispetto ai percorsi formativi regolari, quelli bilingui costituiscono a tutt'oggi una situazione atipica: devono essere appositamente pianificati e organizzati, comportano un onere supplementare dal punto di vista organizzativo e del personale, e talvolta generano reazioni critiche. Affinché venga svolto con successo, un percorso formativo bilingue necessita più del mero interesse, benché quest'ultimo costituisca una condizione importante. Fondamentalmente, servono tutti i fattori che consentono all'insegnamento bilingue di concretizzare i suoi punti di forza (a livello dei contenuti linguistici, non linguistici ed educativi). Ciò può riguardare aspetti generali, come l'esistenza di un approccio specifico, o più concreti, per esempio se ci sono abbastanza insegnanti idonee/idonei per la trasmissione dei contenuti linguistici e non linguistici. Le variabili che influenzano la riuscita, i problemi e talvolta addirittura il fallimento dei percorsi formativi bilingui sono in molti casi identiche: se sono presenti o vengono considerate al momento dell'attuazione, favoriscono il percorso formativo, se mancano o vengono trascurate, diventano fonte di difficoltà.

Dalla letteratura scientifica rilevante (concetti, rapporti di valutazione ecc.)

emerge quali sono gli elementi a cui prestare attenzione perché un percorso formativo bilingue possa a lungo termine essere svolto con efficacia e quali aspetti possono invece condurre a difficoltà durante lo sviluppo e l'attuazione. Alcune di queste difficoltà si sono riscontrate soprattutto nei primi esperimenti di insegnamento bilingue, altre riguardano determinati livelli scolastici o una determinata lingua. La maggior parte concerne però tutti i livelli d'istruzione e viene rilevata tutt'ora. La tabella seguente riepiloga tutti gli aspetti più importanti menzionati nella letteratura specializzata che agevolano o ostacolano un percorso formativo bilingue.

Fattore	Condizioni per la riuscita	Motivi delle difficoltà
<b>Concetto e attuazione</b>	Esiste un concetto che gode di un ampio sostegno e la sua attuazione è pianificata con cura; punti centrali dell'insegnamento bilingue sono chiariti in precedenza (p.es. le condizioni di ammissione); eventuali costi supplementari sono già presi in conto. Il concetto è accettato e sostenuto da tutte le parti in causa (direzioni e autorità scolastiche, insegnanti, genitori).	Non c'è un concetto o, se c'è, viene attuato in modo lacunoso, senza coinvolgere tutte le parti in causa; determinati aspetti (p.es. l'utilizzo della lingua o le condizioni di ammissione) non sono chiariti; l'onere supplementare è a carico di singoli partecipanti; il concetto incontra il disinteresse delle direzioni e delle autorità scolastiche o di altre parti in causa.
<b>Informazioni</b>	Vengono fornite regolarmente e in modo trasparente informazioni sul progetto; si tiene conto delle aspettative e delle riserve delle parti in causa.	Le informazioni su un progetto vengono fornite in modo inefficace o incompleto; le difficoltà o l'insoddisfazione di alcune parti (p.es. a causa di una partecipazione percepita come imposta) vengono dissimulate o taciute.
<b>Insegnanti</b>	Sono disponibili o vengono trovate/trovati docenti confacenti e motivate/motivati; partecipano volontariamente, vantano buone competenze a livello della materia e della lingua, e nella fase iniziale sono disposti a lavorare di più; la formazione continua è assicurata.	Insegnanti confacenti non sono (più) disponibili oppure partecipano malvolentieri al progetto; le loro competenze a livello della materia o della lingua sono insufficienti; il lavoro supplementare porta a un impegno eccessivo duraturo. Le soluzioni alternative per le/i docenti che non partecipano all'insegnamento bilingue sono insoddisfacenti. Il progetto incontra l'opposizione delle/degli insegnanti delle classi regolari.

Fattore	Condizioni per la riuscita	Motivi delle difficoltà
Allieve/i	Le/gli allieve/i partecipano volontariamente e sono motivate/i; la loro preparazione linguistica è sufficiente e sono disposte/i ad affrontare una certa insicurezza e del lavoro supplementare nella fase iniziale.	Le/gli allieve/i partecipano con trovoiglia, la loro partecipazione linguistica non è sufficiente. L'insegnamento bilingue provoca un indesiderato squilibrio tra classi regolari e bilingui.
Pianificazione	Sono previsti sbocchi per i livelli d'istruzione successivi.	L'insegnamento bilingue è previsto per un unico livello scolastico, non per quelli successivi.
Insegnamento	L'attinenza con il piano di studio è chiara e comprensibile; è disponibile materiale didattico adeguato, l'insegnamento nella lingua target è stato adattato.	Gli obiettivi di apprendimento non sono chiari o non sono adeguati al piano di studio; manca il materiale didattico e l'insegnamento nella lingua straniera non è adattato.
Aspettative	Le aspettative sono realistiche e vengono comunicate chiaramente a tutte le parti in causa (allieve/i, genitori, opinione pubblica).	Le aspettative (apprendimento, bilinguismo) sono irrealistiche; si teme una perdita di identità.

## 5.2. Conclusione

L'evoluzione dell'insegnamento bilingue in Svizzera è stata accompagnata e documentata in molti studi, dai quali emergono l'identità di determinati formati e alcuni rischi. Alcune domande sono tuttavia ancora in attesa di risposta.

- a. Quale importanza assume il fatto che finora l'insegnamento bilingue è stato seguito prevalentemente da allieve e allievi (nonché insegnanti) con un elevato grado di motivazione e disponibilità? Possiamo assumere che tentativi a più ampio raggio possano funzionare bene quanto gli attuali programmi locali se vengono meno gli effetti di selezione e motivazione?
- b. Quanto impegno aggiuntivo è richiesto, in particolare durante la pianificazione e all'inizio di un nuovo percorso formativo? Quali fattori e decisioni comportano costi supplementari nel lungo periodo? Si può davvero parlare di "two (languages) for one"? Quale sarebbe l'onere supplementare di un'ulteriore estensione dell'insegnamento bilingue?

Le esperienze acquisite, in particolare le buone pratiche, dovrebbero essere rese più accessibili per favorire il coordinamento tra le scuole, i cantoni e le regioni. Approcci in tal senso esistono già, per esempio a livello di formazione professionale nella Svizzera tedesca. La creazione di un nuovo percorso formativo bilingue avviene tutt'ora spesso a livello locale, dove occorre trovare soluzioni per vari aspetti (formazione e perfezionamento, strumenti di insegnamento, didattica

ecc.). Per un ampliamento più coordinato dell'insegnamento bilingue occorrerebbe prevedere un certo sforzo collettivo iniziale, che darebbe poi i suoi frutti a medio termine con la riduzione dell'impegno supplementare a livello locale.

## 6. Conclusione generale sul sviluppo dell'insegnamento bilingue in Svizzera

Gli aspetti seguenti non sono stati trattati, o lo sono stati solo in parte, nella presente panoramica bibliografica, ma andrebbero considerati nel prosieguo della ricerca e anche a livello di politica scolastica.

### 6.1. Presa in considerazione delle esperienze, delle aspettative e delle predisposizioni delle parti in causa

L'insegnamento, che sia monolingue, bilingue o plurilingue, vive della collaborazione tra più parti. Oltre a chi si trova nell'aula, vi sono i genitori, le direzioni scolastiche, le/gli insegnanti che non partecipano a questi programmi e un pubblico più ampio che partecipa all'evoluzione della scuola.

Nel quadro di questo progetto, le analisi hanno quasi del tutto ignorato gli effetti affettivo-motivazionali tra le allieve e gli allievi CLIL (cfr. Ohlberger & Wegner, 2019), osservati anche presso altre persone, i quali hanno una notevole influenza su come vengono percepiti e vissuti la scuola e l'insegnamento. L'analisi bibliografica contiene tuttavia lavori che trattano di come l'insegnamento bilingue viene percepito e interpretato, ma anche di aspetti motivazionali, del concetto di sé e delle esperienze con l'apprendimento o l'insegnamento bilingue. Sono elementi spesso menzionati anche in rapporti di valutazione di progetti pilota o

scolastici bilingui. L'elaborazione e l'approfondimento di questi risultati potrebbero fornire preziose indicazioni per la definizione di buone pratiche.

L'attenzione dovrebbe essere focalizzata in particolare sulle critiche che giungono dalla scuola e dalla società, nonché sulle difficoltà/incertezze riscontrate tra il corpo discenti e il corpo docenti. Molte persone (anche non coinvolte in modo diretto) continueranno verosimilmente a vedere con scetticismo l'insegnamento bilingue.

Un altro fattore non considerato in questo progetto ma tuttavia importante è quello dei gruppi di allieve e allievi che fanno più fatica con l'insegnamento bilingue, per esempio a causa di difficoltà di apprendimento. Su questo tema, in Svizzera le pubblicazioni scarseggiano.

### 6.2. Descrizione più dettagliata e messa in atto della didattica per l'insegnamento bilingue

La letteratura specialistica nel campo della didattica per l'insegnamento bilingue oggi è piuttosto ricca e comprende conoscenze derivanti dall'esperienza, proposte formulate sulla scorta di progetti scientifici ed elementi tratti dagli approcci didattici esistenti (didattiche linguistiche e non linguistiche). Restano però questioni ancora in sospeso.

- In che misura gli aspetti linguistici possono/dovrebbero essere trattati (in modo mirato) nel quadro dell'insegnamento bilingue di materie non linguistiche?
- Come occuparsene possibilmente senza un sovraccarico eccessivo, considerando in particolare che alcune/i insegnanti non hanno una formazione nel campo della didattica linguistica?
- Quali formazioni e perfezionamenti sono auspicabili e attuabili per ciascun livello scolastico? Che cosa può essere già implementato nella formazione iniziale, anche se poi solo una parte del corpo insegnante impartirà lezioni bilingui? In che misura possono essere dichiarati obbligatori dei perfezionamenti che rischiano di essere percepiti come un inutile impegno supplementare?
- Quanto è auspicabile e fattibile potenziare l'insegnamento bilingue nei vari livelli scolastici? Dovrebbe essere aperto al maggior numero possibile di allieve e allievi in tutta la Svizzera, come nel modello lussemburghese, dove le lezioni si tengono in lussemburghese, tedesco e francese sin dalle elementari?
- È pensabile che a medio-lungo termine l'insegnamento bilingue completi o addirittura sostituisca in parte l'attuale insegnamento delle lingue?
- Oppure l'insegnamento bilingue deve rimanere un'offerta opzionale rivolta esplicitamente o implicitamente alle allieve e agli allievi con un rendimento scolastico particolarmente alto?
- È possibile, rispettivamente auspicabile investire maggiormente nelle offerte bilingui, si pensi per esempio ad attività di scambio o alla certificazione di competenze linguistiche al livello secondario II?
- Quali lingue sarebbe necessario prendere in considerazione in caso di ulteriore sviluppo? Su questo tema convergono più punti di vista, aspettative e requisiti: oltre alla logica della domanda e dell'offerta, osservabile soprattutto a livello locale, occorre chiarire come conciliare obiettivi diversi (individuali, economici e politici). Concretamente, si tratta di decidere quale ruolo possono o dovrebbero giocare le lingue nazionali: quanto bisogna tenere conto del mandato costituzionale? In che misura devono rispettarlo i cantoni che non si trovano nelle vicinanze di un confine linguistico?

### 6.3. Ulteriore diffusione dell'insegnamento bilingue in Svizzera

Negli ultimi decenni, l'insegnamento bilingue si è sviluppato costantemente, in parte a livello nazionale (con direttive, nei licei), in parte a livello locale o regionale. Si delineano alcune tendenze: rispetto alle altre regioni, per esempio, nella Svizzera tedesca l'insegnamento bilingue è più diffuso nelle scuole professionali, e vi sono meno progetti nella scuola dell'obbligo rispetto al livello secondario II. Dato che finora l'evoluzione è stata per lo più locale, cantonale o legata a determinati livelli scolastici, il coordinamento e l'armonizzazione sul piano intercantonale e nazionale sono stati carenti. Nell'ottica di un ulteriore sviluppo, è importante rispondere alle seguenti domande.

Gli sviluppi in ambito scolastico vengono spesso suddivisi nelle categorie *bottom-up* (dal basso verso l'alto) e *top-down* (dall'alto verso il basso). Nel campo dell'insegnamento bilingue, è opportuno considerare i due approcci come complementari. Fondamentalmente, però, l'attività di regolazione non deve per forza essere maggiore, bensì più consapevole. L'estensione dell'insegnamento bilingue dovrebbe bilanciare i diversi obiettivi e, al contempo, concedere alle attrici e agli attori locali margine a sufficienza per venire incontro a esigenze e requisiti regionali. Una piattaforma per l'insegnamento bilingue gestita e moderata a livello nazionale darebbe inoltre a tutte le parti coinvolte nella pianificazione e nello svolgimento accesso a informazioni di vario tipo: buone pratiche per la creazione e l'attuazione di un percorso formativo bilingue, opportunità di scambio e dialogo tra i cantoni e le regioni linguistiche, indicazioni aggiornate sulle possibilità di formazione e di perfezionamento.

## **Bilingual education in Switzerland**

A brief overview of the research situation

—

Daniel Elmiger, Verena Tunger & Aline Siegenthaler



# 1. The project

Calls for, and the promotion of, language immersion and bilingual education programmes in Switzerland have been on the rise for quite some time. Indeed, there is already a large body of scientific research on the subject, although it is not always well known nor is it easily accessible. Moreover, it is often difficult to determine which findings can be compared or generalised. In the project *Immersion and bilingual education programmes in Switzerland. A critical literature review and bibliographic database*, conducted from 2021 to 2023, the authors carried out a thematic analysis of the existing research and documentation on the topic.

The project bibliography consists of about 1200 bibliographical entries on texts that were published mainly in the years between 1980 and 2022. Slightly more than half of the publications concern the Swiss context; however, relevant international publications were also consulted. A bibliography was compiled for the entire body of scientific research, and keywords were created to index various criteria. The publicly accessible keywords address the following topics: language/s of the publication; language/s discussed in the publication; geographical information (country – canton or region – locality); school level/s concerned; school subjects taught in bilingual programmes; contents related to language use; contents related to other concepts. The literature database is accessible via <https://tinyurl.com/Elmiger>; the alphabetical bibliography is available separately: Elmiger, Tunger & Siegenthaler (2023b).

To conduct the critical literature review, the bibliographic database was analysed with reference to four different topics, which are briefly summarised and critically evaluated in the following paragraphs (fields A–D). In a final conclusion, additional factors concerning the further development of bilingual education in Switzerland are discussed.

## 1.1. Publications

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023a): *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 192 p. [*Bilingual education programmes in Switzerland. A critical literature review on the state of research & bibliographic database*. Fribourg: Institute of Multilingualism]

Elmiger, Daniel, Verena Tunger & Aline Siegenthaler (2023b): *Bibliografie: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 112 p. [*Bibliography: Bilingual education programmes in Switzerland. A critical literature review on the state of research & bibliographic database*. Fribourg: Institute of Multilingualism]

Tunger, Verena, Daniel Elmiger & Aline Siegenthaler (2023): *Begleitband: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Projekte, Akteurinnen und Akteure, Kontexte, Chronologie*. Freiburg: Institut für Mehr-

sprachigkeit: 122 p. [Companion volume: *Bilingual education programmes in Switzerland. Projects, actors, contexts, chronology*. Fribourg: Institute of Multilingualism]

## 2. Field A

# Conceptualisation of bilingual education

### 2.1. Summary

The authors understand the term “bilingual education” to mean various forms of classroom instruction in which a language other than the language of schooling is partly or entirely used to teach a non-linguistic school subject on a regular basis – i.e. on average at least one lesson per week or one entire subject. As such, “bilingual education” can be viewed as a generic term for various kinds of instruction that differ according to country, research tradition, education policy and pedagogical orientation. The terms used to describe bilingual education are equally as diverse as the actual programme design: in addition to “bilingual education”, common notions include “language immersion”, “CLIL” and “bilingual teaching of non-linguistic subjects”, all of which are conceptualised very differently in the literature. One of the central aspects for framing bilingual education is how a programme is integrated into the school setting, in particular whether it is situated as content-based foreign language instruction or language-based instruction in a non-linguistic school subject. To be sure, from a theoretical-pedagogical perspective, the boundaries between teaching a foreign language and teaching a non-linguistic subject are fluid; nevertheless, a curricular differentiation between these two areas is un-

avoidable in Switzerland’s educational system, and this report therefore retains the distinction. As such, bilingual education is defined here as a non-linguistic school subject taught in a language other than the regular language of schooling.

In addition to the varying terminology found in the scientific research literature, numerous typologies are used to categorise different forms of bilingual education. In order to describe the various conceptualisations of bilingual education, the following parameters have proven useful:

- the general orientation of an education programme (individual goals as well as education and language policy objectives),
- the linguistic context of the bilingual education programme (languages spoken at school and in the region, immersion or target language/s),
- scholastic and linguistic traits of an education programme (e.g. pupil age at start of programme, programme duration, percentage of bilingual teaching in a programme, subjects taught in the target language/s, language use, class composition),
- participation in the education programme (participation status of teachers and pupils),
- other parameters (e.g. pedagogical methods and approaches).

Although various publications on bilingual education in Switzerland provide an overview of the diverse configurations of such programmes on the basis of various parameters, the last overview of bilingual education programmes was published in the 1990s (Brohy, 1998); the recent publication by Elmiger, Siegenthaler & Tunger (2022a, 2022b) has now remedied this situation. The findings therein as well as many evaluation and research projects on individual bilingual initiatives have made it possible to document the current situation of bilingual education programmes in Swiss schools.

Despite being found at all levels of schooling in Switzerland, bilingual education is less common in primary and lower secondary education than in upper secondary and tertiary education. Moreover, few Swiss cantons have created the legal bases for bilingual education at primary and lower secondary schools; in upper secondary education, only the baccalaureate schools have issued guidelines that define the minimum number of bilingual classes in a bilingual education programme, the immersion languages and other factors. The numerous possible ways to design bilingual education programmes in Switzerland have therefore given rise to correspondingly diverse configurations. In addition to pupil age at the start of a programme, there are particularly marked differences regarding the subjects taught, selection criteria, immersion languages and the percentage of bilingual teaching over the whole programme. These last two aspects are briefly addressed in the following.

All four national languages as well as English are used as immersion languages in Swiss schools. At the primary and lower sec-

ondary level, there are considerably more bilingual programmes with a national language as the immersion language than at upper secondary schools, where the majority today have chosen English as the language of immersion. At the level of compulsory education, the aim appears to be promoting local bilingualism or strengthening the minority language Romansh. In monolingual cantons, other reasons also play a role – the proximity to German- or French-speaking regions, for example, or the significance of German in the European context. At upper secondary schools, these same reasons retain their relevance, with an added international perspective (with an eye to university studies or later employment opportunities), hence the preference for English.

Considerable differences are also found in the percentage of bilingual teaching over the duration of a programme. The greatest disparity is found in primary and lower secondary schools: in addition to low-threshold education forms such as “immersive islands”, there are bilingual education programmes with minimal exposure to the target language (less than 15 percent of all lessons, but at least one bilingual lesson per week); programmes with average exposure to the target language (15 to 33 percent); and programmes with high exposure to the target language (more than 33 to 50 percent of all lessons). The latter are generally found in bi- or multilingual cantons (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a: 24-26). Greater uniformity in the programmes is found at upper secondary schools in Switzerland due to the fact that national guidelines for bilingual education have been defined for this level; at these schools, exposure to the target language is generally of

average intensity (15 to 33 percent of all lessons), although some programmes also have higher exposure levels. At vocational schools, the disparity is again greater, both in terms of language use in bilingual lessons (often, both school and target language are used) and the overall percentage of bilingual teaching over the duration of the programme. Overall, exposure to the target language is rather low in bilingual programmes at vocational schools. The same applies to programmes in specialised secondary schools and vocational baccalaureate schools. A broad spectrum of bilingual programmes is also found in tertiary education, but these have yet to be indexed.

## 2.2. Final remarks

Bilingual education in Switzerland is found in diverse (language) policy contexts and at various levels of schooling. It appears that the motivation for offering these programmes is not uniform: whereas the focus at the level of compulsory education is mainly on national, intra-cantonal or regional exchange between language communities and promoting the way these communities live together, education programmes at upper secondary schools and beyond also tend to stress the economic and professional benefits (university studies, employment opportunities).

As a rule, the general scholastic programmes in the Swiss education system (compulsory schooling, vocational training, baccalaureate schools) develop independently of one another. Bilingual education serves as a prime example of this condition: although not offered everywhere, it is found

in all kinds and at all levels of schooling – but as yet, the associated concerns and interests are poorly coordinated in the cantons, the language regions and at the federal level.

It is therefore unsurprising that bilingual education programmes in Switzerland are currently highly heterogeneous. Not only is their conceptualisation disparate, but exposure to the target language is very uneven. This observation has been confirmed by numerous documentation and evaluation projects on individual bilingual education programmes or activities. In and of itself, this poses no great problem; however, it does reduce comparability of the different settings, which helps explain why the findings on language-related and subject-specific competencies are so difficult to interpret. The recently published overview of bilingual education programmes in Switzerland (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2022a, 2022b) confirms there is a range of bilingual education models, but the parameters of individual programmes using the same models differ in significant ways. For this reason, a more precise definition of the models, or a clearer representation of key criteria (conditions for participation, for instance), would be desirable, as this would help clarify what is actually meant by “bilingual education” and what it can achieve.

# 3. Field B

## Language use and language proficiency in bilingual education

### 3.1. Summary

The following questions on language use and language proficiency were explored in the context of the literature review:

1. What are the results from studies that examine language use in bilingual education programmes?
2. What language-proficiency measurements have been carried out in evaluation projects?
3. What is known about skills development in the regular language of schooling?

Investigations of *language use* (question 1) have revealed the many-faceted aspects of working with language in the school setting and how closely this work correlates with exploring the subject matter of a given topic. When not one, but two (or more) languages are used to teach a school subject, the ensuing multilingual repertoire offers diverse additional resources for the verbalisation and perspectivation of knowledge gained in bilingual classes, not necessarily available in a monolingual setting. This includes the following phenomena:

- conceptualisation of the correlation between learning a school subject and using language,

- language choice and language shift in the classroom,
- technical language, definitions and explanations,
- reformulations and corrections,
- communication and learning strategies.

Interpreting the generally qualitative research findings is no easy task: while it is beyond doubt that working on language makes a considerable contribution to knowledge acquisition, the extent to which this happens in individual learners is generally unknown.

The findings on question 2, *measuring language proficiency*, are in principle uniform and encouraging: bilingual education programmes result in higher proficiency in the target language. Nevertheless, it is difficult to determine exactly how much greater the competence increase is compared to regular (monolingual) education, as the programmes examined are simply too different. In addition, numerous phenomena that could influence the results should also be considered, including the fact that high-achieving pupils generally attend bilingual education programmes due to explicit and implicit selection criteria, and are therefore absent from regular classes.

Concerning *competence in the language of schooling* (question 3), the research conducted to date can largely dispel the often-cited concern that pupils will make less progress in the local language: if a school

subject is partially taught in an immersion language, competence in the language of schooling is not negatively impacted. These findings stem mainly from investigations at compulsory schools, where bilingual education is less common outside bi- and multilingual cantons. However, if bilingual education should become more widespread, this aspect should be given weight and the concerns addressed – and countered – with corresponding data.

### 3.2. Final remarks

Although the added value of bilingual education in terms of language competence is undisputed, the review of research and project evaluation literature has shown that quantifying the advantages is difficult, as is demonstrating the exact benefits for the individual pupils participating in a programme. For future work in this area, it is recommended that better and more transparent data is gathered on the areas in which added value is particularly high and on the factors that contribute to this development.

Regarding language use, the simultaneous acquisition of language competence and subject knowledge has given rise to numerous interesting observations. Indeed, even in monolingual lessons, language is the most important vehicle for various ways of dealing with the subject matter and for shaping classroom interactions. In bilingual education, the immersion language allows for additional perspectivation, which ideally promotes both knowledge and language acquisition. Many individual studies have shown how complex the observed phenomena are. Hence, the extent to which they

can be generalised for bilingual education and made available – to all learners – is another area that is worthy of further research.

That bilingual education results in higher language proficiency is unsurprising due to the much higher levels of exposure. However, the heterogeneity of the programmes studied, the data collection methods as well as diverse instances of bias mean that while the increase in linguistic competence identified in individual projects is easily confirmed, it remains nearly impossible to make generalised statements about this development. Standardised language assessments with calibrated tests would be desirable, but such tools are complex and expensive. In addition, it currently only makes sense to conduct such tests starting at the level of upper secondary schooling, as the models used there are sufficiently comparable throughout Switzerland, or at least in specific regions. But here, too, particular attention should be given to potential bias arising through factors such as selection biases.

## 4. Field C

### School subjects taught in bilingual education programmes

#### 4.1. Summary

Common to all bilingual education programmes is that a non-linguistic school subject is taught in an immersion language (in French often referred to as a *discipline (dite) non linguistique*). In the literature, the discussion on which school subjects are suitable and should be selected for immersion programmes is shaped by the same, frequently mentioned criteria: intensity and duration (number of lessons and weight of subject in the overall curriculum); expected degree of language use during lessons (physical education compared to history lessons, for example); complexity of technical language; cultural situatedness (mathematics compared to history lessons); availability of teachers and teaching materials. The criteria-based discussion varies, notably in relation to the pedagogical model used and level of schooling. To date, no comprehensive overview of the school subjects taught at Swiss schools in bilingual education programmes has been compiled.

Since the 2000s, content-related dimensions as well as pedagogical aspects of teaching a school subject have increasingly been made the topic of research conducted in Switzerland (cf. Gajo et al., 2020, for compulsory education). In these studies, the role of language in subject-specific knowledge acquisition has been examined, and

immersive learning has been revealed as a process in which working with language and language acquisition are omnipresent in activities related to gaining subject knowledge. In addition to the pupils' bilingual language-learning processes, the teachers' choice of immersion methodology has also been made the focus of studies with the aim of inferring pedagogical consequences for bilingual teaching.

Of course, the acquisition of knowledge in a school subject is also a key aim in bilingual education. In the Swiss evaluations studied, this aspect was often surveyed to legitimise bilingual education, specifically to confirm that pupils in bilingual classes do indeed acquire the same or equivalent subject knowledge as their peers in monolingual programmes. The bibliographic database indexes publications on a total of 18 Swiss evaluation and research projects that document scholastic achievement in school subjects. In every case, the pupils in bilingual programmes attained satisfactory results. Nevertheless, the studies are situated in extremely disparate contexts (school and class level, mono- or bilingual commune/canton, pedagogical model, language combination, school subjects involved), and they differ greatly in terms of their surveying and testing methods and instruments (e.g. standardised scholastic achievement tests, project-based written exams, classroom observations, marks). The representative char-

acter of the findings is therefore generally very limited, and the results can be neither compared nor generalised.

A further problematic point is that none of the surveys of school subjects conducted to date draw on competence-based models that could facilitate comparability of the results. Switzerland created competence-based models for monolingual school subjects at compulsory schools in 2011 (national educational objectives). It would be important to better understand how well these objectives could serve as a basis for identifying the competences that pupils in bilingual programmes attain in a school subject. At baccalaureate schools, there are currently no national points of reference for the required school subjects, which makes it impossible to conduct surveys using standardised methods. While it can be assumed that vocational and professional baccalaureate schools are confronting a similar problem, at present no findings on the acquisition of subject-specific competences in bilingual programmes have been published for these types of schools.

## 4.2. Final remarks

A holistic study of bilingual education calls for an interdisciplinary approach, especially when it comes to academic achievement in school subjects taught in such programmes. Here, the expertise is found largely with the specialists responsible for the school subjects. The following aspects are also most likely relevant to the evaluation of learning assessments: some subjects are important for further learning (at university, for example) or for later employment, while others

are no longer pursued after schooling is completed; depending on the situation, relevant actors should be consulted on assessing the learning outcomes – experts from higher education institutions, for instance. On the other hand, it is currently unclear whether the subject matter treated in bilingual education should be made available primarily in the target language – or additionally in the regular language of schooling. With regard to such questions, it is apparent that varying decisions are currently being made – whether locally coordinated or by individual teachers – in the different education programmes. Because socio-political issues (specifically, which languages should be used to discuss the subject matter) are involved here, this question should be addressed in the further development of bilingual education programmes.

# 5. Field D

## Factors for success of bilingual education programmes and obstacles

### 5.1. Summary

Bilingual education programmes remain the exception in Switzerland. They require individual planning and organisation as well as additional resources for organisation and staff, and they are often met with scepticism. For them to be successful, more than simply a general interest in bilingual education is needed, even if interest is naturally an important prerequisite. In principle, all factors that contribute to bilingual education attaining its full potential (language-, subject-, education-related) are viewed as favourable. These factors may include general aspects such as the presence of an overarching concept, but also more concrete elements such as whether teachers having the correct (linguistic and subject-related) profile are available. The influencing factors that promote success and those that cause problems or even lead to a bilingual education programme failing are often identical. If they are present or properly addressed when designing a programme, they are favourable. If they are lacking or are largely overlooked, problems ensue.

The relevant publications (e.g. concepts, evaluation reports) shed light on the elements that should be taken into account to guarantee long-term success of bilingual

education as well as the aspects that can lead to difficulties when designing and implementing a programme. Some of these difficulties posed a problem mainly in the early days of bilingual education, while others are related to a specific school level or a specific language. Most, however, concern all levels of schooling and retain their relevance still today. The following table presents the most important success factors identified in the literature as well as the reasons for difficulties in implementing bilingual education programmes.

Factor	Conditions for success	Reasons for difficulties
<b>Concept and implementation</b>	An overarching, justified concept has been developed, and implementation measures have been carefully planned; central factors of bilingual education are decided in advance (selection criteria, for example); potential additional costs have been addressed. The concept has the support and backing of all stakeholders (school directors, school boards, teachers, parents).	No overarching concept has been developed, or the concept is inadequately implemented without the involvement of all stakeholders; certain areas (language use or selection criteria, for example) have not been decided in advance; the extra workload is passed on to individual actors. The concept is met with disinterest by school directors, school boards and other stakeholders.
<b>Information</b>	Information about the project is communicated regularly and transparently; the expectations and concerns of all involved are adequately addressed.	Communication about a project is poor or sporadic; difficulties or dissatisfaction expressed by some actors (feelings that participation is not fully voluntary, for example), are ignored or glossed over.
<b>Teachers</b>	Capable and motivated teachers are available or can be found; their participation is voluntary and active, they have good subject knowledge and language competencies, and they are prepared to take on extra work at the start; further training/professional development has been arranged.	Capable teachers are not (or no longer) available; their participation is reluctant or not voluntary; their subject knowledge and language competencies are inadequate; the extra workload causes permanent stress. Solutions to replace teachers who cannot teach in a bilingual programme are unsatisfactory. The project meets opposition from teachers in regular classes.

Factor	Conditions for success	Reasons for difficulties
<b>Pupils</b>	Pupil participation is voluntary, and pupils are motivated; they have sufficient preparation in terms of language competence, and they are prepared to deal with some uncertainty and possibly a higher workload at the start of the programme.	Pupils are reluctant to participate, and they are not or not sufficiently prepared in terms of language competence. The bilingual education programme causes an undesirable imbalance between regular and bilingual classes.
<b>Planning</b>	Aspects regarding continued learning at the next school level have been addressed.	Bilingual education has been planned for only one school level, not for the subsequent levels.
<b>Teaching</b>	Alignment with the curriculum has been clarified and is transparent; suitable teaching materials are available, and language lessons in the target language have been adapted.	The learning outcomes are unclear or not in alignment with the curriculum; teaching materials are not available, and foreign language lessons have not been adapted.
<b>Expectations</b>	The expectations are realistic and communicated clearly to all persons involved (pupils, parents, general public).	The expectations (regarding language acquisition and bilingualism) are unrealistic; loss of identity is a major concern.

## 5.2. Final remarks

To date, the development of bilingual education in Switzerland has been observed and documented in numerous studies that show how certain formats have proven successful and where certain risks can be identified. Nevertheless, several questions remain, including the following:

- a. How should the fact that bilingual education has thus far mainly attracted motivated and high-achieving pupils (and teachers) be weighted? Is it fair to assume that large-scale projects will function equally as well as the previous, more local programmes once the positive effects of selection and motivation have been erased?
- b. How much extra work is required, especially with regard to planning and launching a new programme? What are the factors and decisions that tend to result in permanently higher costs? Is it really possible to speak of “two (languages) for one”? How high should the additional cost estimates be for a further expansion of bilingual education?

The experiences made thus far – in particular best practices – should be made more accessible in order to facilitate coordination among schools, cantons and regions. Potential ways to do so are already in practice in, for instance, vocational education in German-speaking Switzerland. Currently, new bilingual education programmes are generally initiated locally, and local actors are responsible for coming up with their own solutions for various issues – including

training and professional development, teaching materials, pedagogical methods. To better align the expansion of bilingual education, it would be advisable to make an additional, collective effort at the start that would likely pay off in the medium term by alleviating the additional workload at the local level.

## 6. General remarks on the further development of bilingual education in Switzerland

The following aspects were not, or only marginally, addressed in the literature review. However, future research – and education policy – should take them into consideration.

### 6.1. Recognise the experiences, expectations and attitudes of the persons involved

Whether it is mono-, bi- or multilingual, education depends on cooperation among various groups. In addition to teachers and pupils in the classroom, this also concerns parents and school directors as well as teachers not participating in the bilingual programme and a general public interested in scholastic developments.

In the scope of this project, the effects of affect and motivation in CLIL pupils (Ohlberger & Wegner, 2019) – which are also present in other actors involved in bilingual education and which are highly influential in how school/education is perceived and practised – remained largely unaddressed. However, the literature review does index studies that deal with attitudes towards, and manifestations of, bilingual education as well as motivation in the participants, their self-concept and their experience with bilingual learning or teaching. These aspects are also frequently mentioned in the evaluation reports on bilingual pilot or school projects. Closer examination and

clarification of these findings would potentially be useful for building and expanding best practices.

Particular attention should be given to criticism voiced internally at schools and in society as well as to the difficulties/uncertainties experienced by pupils and teachers. It is likely that a considerable degree of scepticism regarding bilingual education will persist, also among persons not directly involved in these programmes.

Another important issue that was not addressed in the project are the groups of pupils to whom bilingual education may pose a greater problem, for example, pupils with learning difficulties. In Switzerland, few studies on this topic have been published to date.

### 6.2. More precise descriptions and operationalisation of methodology for bilingual education

In the meantime, there is a broad spectrum of literature on teaching and learning in bilingual education programmes. This includes empirical knowledge, recommendations resulting from research projects, and elements from the pedagogical approaches adopted thus far (language and subject-specific education). The following questions have yet to be fully answered:

- To what extent can/should language-related aspects be explicitly addressed when teaching a school subject in a bilingual programme?
- How can language become a topic without necessitating additional preparation on the part of teachers, especially those whose teacher-training programmes did not cover foreign language instruction?
- What kind of training and professional development – at each school level – is desirable and realistic? What can be incorporated into general teacher education programmes, even if only a fraction of the future teachers will go on to teach bilingual courses? How mandatory should vocational training courses be, especially as they are sometimes viewed as an unnecessary obligation?

### 6.3. Continued promotion of bilingual education in Switzerland

Over the past several decades, bilingual education has developed steadily, sometimes nationwide (with specifications, at baccalaureate schools), sometimes more at the local or regional level. In the process, certain trends have become apparent. For instance, bilingual education at vocational schools is more widely established in German-speaking Switzerland than in other language regions, and there are fewer projects in compulsory schooling than at upper secondary schools. Because the projects are generally realised on the local or cantonal level and at specific kinds of schools, coordination among projects is limited, as is can-

tonal and national alignment. The following questions are therefore relevant for further expanding bilingual education offerings:

- How desirable and feasible is more bilingual education at different levels of schooling in Switzerland? Should as many pupils as possible be involved, as is the case in Luxembourg, where lessons are held in Luxemburgish, German and French starting in primary school?
- Should bilingual education be designed to support, or even partially replace, existing foreign language lessons in the medium or long term?
- Or should bilingual education remain optional and implicitly or explicitly directed towards stronger and more motivated pupils?
- Should and may more resources be invested in bilingual projects such as exchange activities or the certification of language skills at upper secondary (baccalaureate) schools?
- What languages should be considered when further expanding bilingual education? This question addresses often disparate points of view, expectations and requirements: outside the logics of supply and demand that are particularly relevant at the local level, it is unclear how these various objectives and orientations (individual, economic, national policy) can be reconciled. Here, the explicit question is the role of Switzerland's national languages in future bilingual education programmes. To what extent does the constitutional mandate to promote Switzerland's languages apply? Do cantons that are not near a language border have the same obligations?

Developments in school improvement are often presented as either bottom-up or top-down solutions. Regarding bilingual education, it is perhaps better to view these approaches as reciprocal. And rather than introducing *more* controls and regulations, carefully selected measures would be preferable. In further expanding bilingual education, it is important to balance the different objectives and orientations while also giving the actors on the ground enough freedom to respond to regional needs and requirements. Beyond such aspects, a nationally curated and moderated platform for bilingual education would grant the many different individuals involved in planning and implementing the programmes access to a broad range of information, for example, best practices regarding the design and realisation of a bilingual education programme, networking possibilities for promoting dialogue beyond cantonal and language borders, and information on further training and professional development courses.



**Bliographie**  
**Bibliografia**  
**Bibliography**

Brohy, Claudine (1998): *Esperienze e progetti plurilingui nelle scuole svizzere. Experienschas e projects plurilings en las scolas svizras. Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse. Mehrsprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen. Synthèse de l'inventaire des modèles scolaires plurilingues en Suisse, établie pour l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)*

Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler & Verena Tunger (2022a): *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz: Gesamtschau 2021/22*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 106 S.

Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler & Verena Tunger (2022b): *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung / Filières bilingues en Suisse: vue d'ensemble 2022 et perspectives de développement / Percorsi formativi bilingui in Svizzera: panoramica 2022 e prospettive per l'ulteriore sviluppo*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit: 36 S.

Gajo, Laurent, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović et Audrey Freytag Lauer (2020): *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: continuités, ruptures, défis / Immersion und inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht: Kontinuitäten, Brüche, Herausforderungen / Immersione e insegnamento della lingua orientato al contenuto: continuità, rotture, sfide / Immersion and content-oriented language teaching: continuities, breaks, challenges*. Fribourg: Institut de plurilinguisme: 120 p.

Ohlberger, Stephanie und Claas Wegner (2019): „Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland und Europa. Darstellung des Forschungsstands.“ *HLZ. Herausforderung Lehrer\_innenbildung* 1, 1: S. 45-98.



