

Tema

Daniel Elmiger
Anton Näf
Neuchâtel

Die zweisprachige Maturität

Ein vielversprechendes Experimentierfeld

La cosiddetta "maturità bilingue" è sempre più diffusa e incontra sempre maggior favore. A partire dagli anni novanta questo tipo di formazione è diventato un campo di sperimentazioni assai promettente. Nel presente articolo vengono presentati i risultati di una indagine longitudinale durata tre anni e svolta in due licei della Svizzera occidentale sulla base di una serie di nove domande, tra cui cosa debba intendersi per "insegnamento bilingue", quali competenze linguistiche possano essere sviluppate in un corso di studio di questo tipo, come il corso di studi bilingue venga visto da docenti e discenti, quali spese comporti, quali differenze siano constatabili nell'acquisizione delle materie di studio tra chi frequenta un corso bilingue e chi non abbia il modo di farlo, e per quali allievi sia indicato un corso di studi bilingue. Per il contesto svizzero è particolarmente interessante l'ultimo quesito, in quanto comporta la riflessione su quale sia la lingua da scegliere per il corso di studi bilingue.

Binnen eines Jahrzehnts ist die zweisprachige Maturität in der Schweiz zu einem *fait social* geworden, zu dem sich viele mit dem Bereich Schule befasste Personen – insbesondere auch solche, die dieses Phänomen nicht aus eigener Anschauung kennen – eine Meinung bilden wollen. Nach unseren Hochrechnungen absolvieren gegenwärtig etwa 7000 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Schweiz einen solchen Ausbildungsgang, also keineswegs eine *quantité négligeable*. Die Verfasser dieses Beitrags haben im Rahmen eines dreijährigen Forschungsprojekts Gelegenheit gehabt, sich mit allen damit verbundenen Aspekten intensiv auseinanderzusetzen, und zwar sowohl aus einer Makro- wie einer Mikroperspektive.

Zum einen haben wir alle 70 (von ca. 180) öffentlich anerkannten Gymnasien in 18 Kantonen der Schweiz, die gegenwärtig einen zweisprachigen Lehrgang anbieten, auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse (gesetzliche Grundlagen, schulinterne Reglemente, usw.) und einer Fragebogenaktion untersucht. Die dadurch entstandene synoptische Gesamtschau orientiert erstmals umfassend über alle mit der Immersion¹ auf der Gymnasialstufe verbundenen Aspekte (gewählte Immersionssprache, beteiligte Sachfächer, Stundendotierung, Zulassungsbedingungen, Qualifikation der Lehrkräfte usw.) und ist 2008 in einer deutschen und französischen Version erschienen und auch auf Internet abrufbar (Elmiger 2008).

Zum andern haben wir in einer Longitudinalstudie zwei Westschweizer Kurzzeitgymnasien über die dreijährige Gymnasialzeit hinweg (2005-2008) näher unter die Lupe genommen. Bei dieser ethnographischen Fallstudie

gelangte eine breite Palette von Forschungsmethoden zum Einsatz, insbesondere Sprachstandsmessungen (immer im Vergleich zu monolingualen Kontrollklassen), Unterrichtsaufnahmen, Fragebogen und Interviews mit Lehrkräften. Wichtige Ergebnisse dieses Forschungsprojekts sind seit Anfang 2009 in kompakter Form auf der Homepage des Schweizerischen Nationalfonds SNF konsultierbar, und zwar ebenfalls – worauf wir grossen Wert legen – in einer deutschen und einer französischen Fassung: <http://www.nfp56.ch/d>.

Eine umfassende Dokumentation unseres Forschungsprojekts, die sich auch mit der bisherigen Forschungsliteratur auseinandersetzt und insbesondere eine theoretische Klärung des notorisch unscharfen Konzepts der Zweisprachigkeit anstrebt, wird in Form einer Buchpublikation erscheinen (voraussichtlich Anfang 2010). Statt nun im Folgenden auf einzelne Teilergebnisse oder gar auf Fragen eher technischer Natur (z. B. die von uns eingesetzten Sprachtests) einzugehen, sollen hier einige Einzelpunkte herausgegriffen werden, von denen wir annehmen, dass sie eine breitere Öffentlichkeit interessieren und die auch in der Diskussion über zweisprachige Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II sehr präsent sind. Dies soll anhand von 9 Leitfragen geschehen.

1. Was ist zweisprachig am zweisprachigen Unterricht am Gymnasium?

Der oft verwendete Ausdruck zweisprachiger Unterricht ist zwar gewiss praktisch, aber eigentlich falsch. Er

bezeichnet nämlich einen an sich fachweise monolingualen Unterricht, der aber in einer andern als der ortsüblichen Unterrichtssprache erteilt wird. Eine gewisse Berechtigung hat diese Bezeichnung insofern, als insbesondere zu Beginn eines solchen Ausbildungsgangs immer wieder mal punktuell auf die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen wird. Zweisprachig ist also nicht der Unterricht, sondern der Studiengang als solcher, der sich aus Fächern zusammensetzt, die teils in der Muttersprache, teils aber in einer andern Sprache unterrichtet werden. Deren Anteil ist gemäss Vorgaben des Bundes minimal 600 Stunden², maximal aber die Hälfte der gesamten gymnasialen Stundendotation. Die Unterschiede zwischen den Gymnasien sind allerdings beträchtlich. Während einzelne von ihnen nur knapp die minimale Stundenzahl erreichen, überschreiten andere dieses Soll um das Doppelte oder gar um das Dreifache. Statt von einem eigentlichen „Sprachbad“ (Immersion heisst ja eintauchen) sollte man bei den ersteren wohl eher von einer „Sprachduche“ sprechen.

2. Für welches Sprachniveau steht das Label „zweisprachige Maturität“?

Nicht zu Unrecht wird von Schülern und deren Eltern immer wieder danach gefragt, was denn der Vermerk „zweisprachige Maturität“ (franz. *mention bilingue*) im Maturitätszeugnis genau bescheinige. Die Antwort darauf fällt nicht leicht. Angestrebt wird jedoch von vielen Lehrkräften eine Art „funktionale“ Zweisprachigkeit. „Über mehr oder weniger alles auf mehr oder weniger fließende Art sprechen können“ – so die hübsche „Definition“ einer Lehrperson im Interview. Als Globalergebnis unserer Sprachstandsmessungen konnten wir feststellen, dass insbesondere

bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten Hörverständnis und Leseverständnis am Ende der gymnasialen Ausbildungszeit ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen bilingualen und regulären Klassen besteht. Allerdings kann dieser Kompetenzunterschied nur zum Teil auf das Konto des zweisprachigen Ausbildungsgangs gesetzt werden, waren doch die sprachlichen Leistungen der bilingualen Klassen bereits zu Beginn des ersten Schuljahres signifikant höher als jene der – als Kontrollgruppe dienenden – Parallelklassen. Es sollten deshalb in künftigen Longitudinalstudien solche statistischen Verfahren zum Einsatz kommen, die es erlauben, den durch die intensivere Exposition erklärbareren Anteil der Leistungsdifferenz zu isolieren. Eine letzte Bemerkung: Auch wenn das Gymnasium natürlich keine Sprachschule ist, so wäre es unseres Erachtens dennoch sinnvoll, das durch diesen Ausbildungsgang erreichte Kompetenzniveau mit einer standardisierten Aussenzertifizierung zu koppeln (*Cambridge, Alliance française, Goethe-Institut*). Eine realistische Vorgabe – in den Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GER ausgedrückt – könnten dabei die Niveaus B2/C1

für die produktiven und C1/C2 für die rezeptiven Fertigkeiten sein.

3. Wie gestaltet sich das gegenseitige Verstehen im Unterricht trotz der begrenzten Kompetenzen der SchülerInnen?

Vor allem zu Beginn des zweisprachigen Unterrichts gestaltet sich die Kommunikation im Unterricht nicht ohne Probleme, da die Schülerinnen und Schüler noch über ziemlich begrenzte Sprachmittel verfügen. Erst mit der Zeit erweitern sich ihre Ausdrucksmittel, sodass auch komplexere Interaktionsformen möglich werden. Vergessen werden darf aber nicht, dass – ebenso wie auch im einsprachigen Unterricht – den einzelnen SchülerInnen nur wenig Zeit für (mündliche) Interaktion zur Verfügung steht, sodass vor allem die rezeptiven Fertigkeiten (das Hörverstehen und das Leseverstehen) vom zweisprachigen Unterricht profitieren.

Da im immersiv unterrichteten Sachfachunterricht dieselben Lernziele wie im einsprachigen Unterricht erreicht werden sollen, versuchen die Lehrpersonen, den Stoff auf möglichst unterschiedliche Weise zu



Laboratorio chimico moderno.

präsentieren (verschiedene Medien und Arbeitsformen). Dadurch soll eine möglichst gute Verarbeitungstiefe erreicht werden. Auch sprachlich muss der Input oft (und in verschiedener Form) wiederholt und einiges an (impliziter) Spracharbeit geleistet werden, da die Lehrpersonen nicht davon ausgehen können, dass die SchülerInnen ihren Ausführungen ohne weiteres folgen können. Obwohl sie keinen eigentlichen Sprachunterricht abhalten, leisten sie dadurch auch im Sachfachunterricht viel Spracharbeit, durch Reformulierungen, Definitionen, implizite Korrekturen, gezieltes Nachfragen usw.

4. Wie beurteilen die beteiligten Lehrpersonen die zweisprachige Matura?

Die Lehrerinnen und Lehrer, die wir im Rahmen unserer Untersuchung an den beiden Gymnasien in Neuenburg und Pruntrut befragt haben, unterrichten ein Immersionsfach oder die Immersionssprache Deutsch oder beides. In der Regel arbeiten sie auch mit regulären Klassen, so dass sie eine gute Vergleichsbasis haben. Die Akzeptanz der immersiven Programme unter den Lehrpersonen ist hoch, nicht zuletzt deshalb, weil die Teilnahme für die SchülerInnen freiwillig ist und die zweisprachige Klasse eher von Jugendlichen besucht wird, die eine Herausforderung suchen und die bereit sind, etwas mehr dafür zu arbeiten. Allerdings ist auch für die LehrerInnen die Unterrichtsvorbereitung (vor allem in den ersten Jahren) mit einiger Mehrarbeit verbunden, da es kaum Lehrmittel in der Zielsprache gibt, die sich für den Einsatz in der zweisprachigen Klasse eignen. Die Sachfachlehrpersonen sehen sich in erster Linie als VermittlerInnen von Sachwissen, erst in zweiter Linie geht es auch um die Immersionssprache. Wichtig ist vor allem die Verständigung, weniger die Korrektheit der Schüleräusserungen.

Am Ende der dreijährigen Immersion ziehen die meisten SchülerInnen eine positive Bilanz: Auch wenn die Angewöhnungszeit als intensiv und anstrengend empfunden wird, so bereuen die meisten ihre Entscheidung nicht. [...]

Selbst wenn der Ausbildungsgang nicht ohne Schwierigkeiten abläuft, so wird er doch insgesamt sehr positiv bilanziert.

Fehlerhafte Redebeiträge werden, wenn überhaupt, nur implizit, d. h. durch korrektes Wiederaufnehmen, verbessert, und in den schriftlichen Prüfungen werden Fehler zwar angestrichen, doch sie geben keine Minuspunkte. Im Deutschunterricht profitieren die Sprachlehrpersonen von den höheren Kompetenzen, die die AbsolventInnen des zweisprachigen Lehrgangs erwerben: Im Unterricht wird zwar dasselbe Programm behandelt wie in den regulären Klassen, doch es ist möglich, mehr Stoff auf intensivere Weise zu behandeln sowie anspruchsvollere literarische Texte auszuwählen.

5. Für welche SchülerInnen sind immersive Ausbildungsgänge gedacht?

Für alle – so jedenfalls gemäss der Aufnahmepolitik jener Hälfte der betroffenen Gymnasien, die keinerlei Zulassungsbeschränkungen kennen. Eines wird allerdings immer wieder betont: Es sollten sich nur solche SchülerInnen einschreiben, die dazu bereit sind, vor allem in der – von vielen InformantInnen als schwierig empfundenen – Angewöhnungsphase

Mehrarbeit zu leisten. Wie auch aus andern Untersuchungen hervorgeht (z. B. Bürgi 2007, 73ff.), ist die Wahl eines immersiven Ausbildungsgangs nur bei wenigen GymnasiastInnen mit einem konkreten Studien- oder Berufsziel verbunden (z. B. der Absolvierung des Studiums im Sprachgebiet der Immersionssprache). Und entgegen den Erwartungen einzelner Bildungspolitiker sitzen in den Englisch-Immersionssprachklassen nicht in erster Linie die technisch und naturwissenschaftlich begabten Jugendlichen – diese dürften oft schon an den sprachlichen Selektionshürden scheitern – sondern Schülerinnen und Schüler mit hoher Affinität zu (Fremd)sprachen (vgl. Hollenweger *et al.* 2005, 31).

6. Wie bilanzieren die SchülerInnen ihren Ausbildungsgang?

Am Ende der dreijährigen Immersion ziehen die meisten SchülerInnen eine positive Bilanz: Auch wenn die Angewöhnungszeit als intensiv und anstrengend empfunden wird, so bereuen die meisten ihre Entscheidung nicht. Die Fortschritte in der Immersionssprache Deutsch werden positiv vermerkt, ebenso die Tatsache, dass das zweisprachige Programm es erlaubt, die Sprache ungezwungener und spontaner zu gebrauchen als im herkömmlichen Deutschunterricht. Die Aneignung der Inhalte in den immersiv unterrichteten Sachfächern gelingt zwar, doch sie ist für manche mit einigen Schwierigkeiten und Frustrationen verbunden, da sie ihre sprachlichen Mittel als zu begrenzt empfinden. Manche SchülerInnen meinen auch, dass sie sich aufgrund ihrer eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten im Unterricht nicht so frei einbringen konnten, wie sie gern gewollt hätten. Selbst wenn der Ausbildungsgang nicht ohne Schwierigkeiten abläuft, so wird er doch insgesamt sehr positiv bilanziert. Verbesserungspotenzial sehen die

MaturandInnen vor allem in Form einer Intensivierung des Modells: sie wünschen sich mehr und intensiveren Kontakt mit der Immersionssprache, sei es in Form von mehr deutsch unterrichteten Sachfächern oder von anderen Arten des Sprachkontakts: Begegnung mit Deutschsprachigen, Sprachaufenthalte usw.

7. Wie hoch sind die Kosten für den gymnasialen Immersionsunterricht?

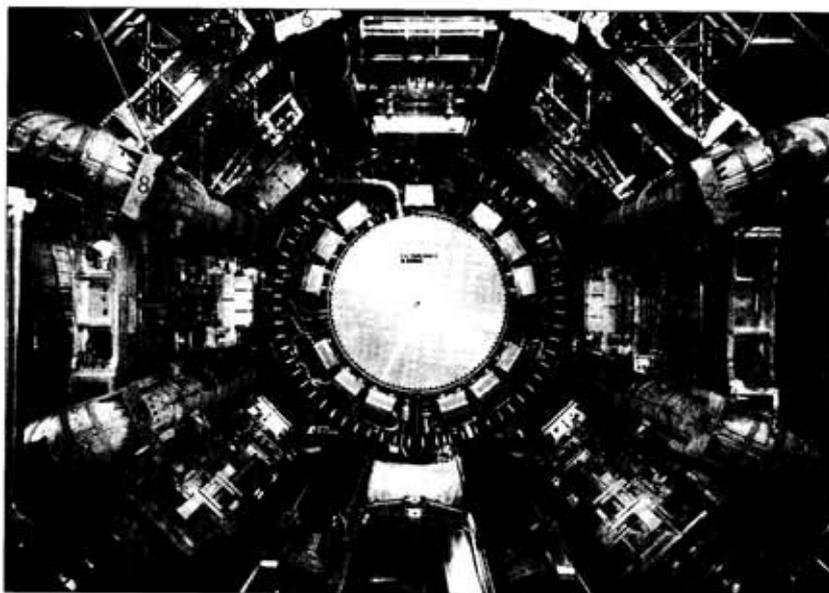
Im Prinzip sind zweisprachige gymnasiale Ausbildungsgänge kaum teurer als reguläre. Dies dürfte mit ein Grund dafür sein, dass diese in den letzten Jahren wie Pilze aus dem Boden geschossen sind. Aber langfristig betrachtet dürfte diese Rechnung nicht aufgehen. Für eine definitive Verankerung sind finanzielle Zusatzmittel unabdingbar, etwa für Stundenentlastungen (z. B. für neu eintretende Lehrkräfte oder für die Entwicklung von geeigneten Unterrichtsmaterialien), ferner für Weiterbildungsveranstaltungen und Sprachaufenthalte. Falls immersiver Sachfachunterricht auch – in stärkerem

Ausmasse als bisher – den mündlichen Ausdruck fördern soll, geht das ebenfalls nicht ohne zusätzliche personelle Ressourcen. Neben der Reduktion der Klassengrößen und der Arbeit in Kleingruppen ist insbesondere an die Anstellung von SprachassistentInnen zu denken; diese scheint dort am dringendsten, wo die Mehrheit der Sachfachlehrer – wie dies etwa für die Englisch-Immersion in der Schweiz typisch ist – selber keine *native speakers* sind (vgl. Hollenweger *et al.* 2005, 20).

8. Kann in einem immersiv unterrichteten Sachfach das gleiche Niveau erreicht werden wie in einer regulären Klasse?

Es handelt sich hier um eine Forderung, die in den von uns untersuchten Schulen stillschweigend oder explizit als Zielvorstellung vorgegeben ist. Eine empirisch breit abgestützte Antwort auf diese Frage bleibt indes ein Forschungsdesiderat. Einschlägige Pilotstudien sind – allerdings für die Sekundarstufe I – zum Ergebnis gekommen, dass Immersionsunter-

richt weder negative noch positive Auswirkungen auf den Wissenserwerb hat (Badertscher, 2005, 103). Dass es bei der Informationsaufnahme in einer schwachen Sprache gelegentlich zu einem gewissen Verlust an Nuancen kommt, ist zwar wahrscheinlich, im Einzelnen aber nur schwer empirisch nachweisbar. Gemäss den Interview-Aussagen der von uns befragten Lehrkräfte, ist es ferner in Fächern wie Geschichte oder Philosophie kaum möglich, mit umfangreicheren Originalquellen und -texten zu arbeiten. Generelle Abwertungen des Immersionsunterrichts – in der Art von „Geographie light“ – sind indes nach unseren Beobachtungen nicht gerechtfertigt. Aus den Interviews mit den Lehrpersonen geht im Weiteren hervor, dass die meisten von ihnen bei der Stoffmenge gewisse Abstriche machen, dies als Folge der spezifischen Arbeitsformen (höherer Einsatz von visuellen Hilfsmitteln) und eines insgesamt etwas verlangsamten Arbeitsrhythmus. Sie denken aber, dass das etwas reduzierte Stoffprogramm dadurch kompensiert wird, dass im Immersionsunterricht – dank der „doppelten Beleuchtung“ – eine grössere Verarbeitungstiefe erreicht werden kann. Da die meisten unserer Interviewpartner das betreffende Sachfach in Parallelklassen auch in der lokalen Schulsprache unterrichten, können sie die beiden Settings gut miteinander vergleichen, und ihre diesbezüglichen Aussagen können denn auch bis zu einer entsprechenden empirischen Abklärung als plausible Hypothese gelten. Auch die Frage, ob es gewisse Fächer gibt, die sich besonders gut bzw. besonders wenig für immersiven Unterricht eignen, bleibt nach wie vor kontrovers. Nicht selten werden gewisse Zweifel daran geäussert, ob die zum Teil doch eher restringierte Fachsprache bestimmter Disziplinen genügend sprachliche Mittel bereitstellt, die mit Gewinn auch auf die allgemeine Sprachkompetenz transferierbar sind.



L'ATLAS detector del CERN di Ginevra.

9. Soll als Immersions-sprache eine Landessprache oder Englisch gewählt werden?

Wer in der Schweiz die Frage nach der Immersions-sprache aufwirft, sticht damit unweigerlich in ein Wespennest. Es handelt sich dabei um eine ideologische, teilweise überdies emotional besetzte Fragestellung, auf die es keine wissenschaftlich-objektive Antwort geben kann. Sowohl für die Wahl einer Landessprache (der Sprache des Nachbarn) als auch für jene der internationalen Verkehrssprache Englisch gibt es gute, aber jeweils andere Gründe. Fakt ist nun aber, dass sich auf der Gymnasialstufe diesbezüglich ein eigentlicher Immersions-graben aufgetan hat, und zwar – im Gegensatz zur entsprechenden Debatte auf der Primarschulstufe – weitgehend unbemerkt von einer breiteren Öffentlichkeit. In der Deutschschweiz werden überwiegend Lehrgänge mit Englisch als Immersions-sprache angeboten (36 von 43 Gymnasien), in der Westschweiz dagegen solche mit der Landessprache Deutsch (17 von 21) (vgl. Elmiger 2008, 26). Es ist natürlich nicht Aufgabe der Wissenschaft, die entsprechenden Entscheidungen der Bildungsdirektionen und der Schulleitungen zu begrüssen oder zu bedauern. Aber es darf in diesem Zusammenhang doch daran erinnert werden, dass der Gesetzgeber bei der Schaffung der rechtlichen Grundlagen für diese bildungspolitische Innovation (MAR 1995, Art. 18) in erster Linie die gegenseitige Erlernung der schweizerischen Landessprachen vor Augen hatte. Bei allen guten Gründen, die man für die Wahl des Englischen vorbringen kann: einen nicht zu unterschätzenden Vorteil haben Französisch und Deutsch gegenüber diesem. Während die Immersion mit einer Landessprache – insbesondere die Deutsch-Immersion in der Westschweiz – fast ausschliesslich von Lehrkräften getragen wird, welche die Immersions-sprache als Muttersprache sprechen und auch in ihrem alltäglichen Leben benutzen, ist

dies bei der Englisch-Immersion nur ganz ausnahmsweise der Fall (vgl. Hollenweger *et al.* 2005, 19). Das hat natürlich damit zu tun, dass sich Sachfachlehrer mit Französisch oder mit Deutsch als Muttersprache – ganz im Gegensatz zu *native speakers* des Englischen – in der Schweiz vor Ort relativ leicht rekrutieren lassen. Wenn eine Immersions-sprache sowohl für die Schüler als auch für die Lehrperson eine Fremdsprache ist, so besteht eine gewisse Gefahr, dass diese sich als limitierender Faktor erweist und dass bezüglich der Spontaneität und Lockerheit des Unterrichts, aber auch bei der sprachlichen Idiomaticität und der kulturellen Authentizität Abstriche gemacht werden müssen, ja dass das Ganze zu einer mehr oder weniger künstlichen Übung wird.

Anmerkungen

¹ Im vorliegenden Artikel gebrauchen wir die Begriffe *Immersion* und *zweisprachiger Unterricht* synonym, auch wenn sie in der Fachliteratur oft unterschiedlich verwendet werden.

² Bei einem dreijährigen Ausbildungsgang entspricht dies ca. 15% der Unterrichtszeit. De facto ist der Kontakt mit der Immersions-sprache jedoch deutlich höher: wenn auch der jeweilige Sprachunterricht mit eingerechnet wird, erfolgt ca. 30% des Unterrichts in der Immersions-sprache.

Bibliographie

- Badertscher, H. (2005). *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen (Content and Language Integrated Learning CLIL)*. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik.
- Bürgi, H. (2007). *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz*. Bern: hep verlag.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Elmiger, D. (2008). *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer pädagogischen Innovation. Mit einer Einführung von Anton Näf* (= Schriftenreihe des Staatssekretariats für Bildung und Forschung SBF). www.sbf.admin.ch/html/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_de.pdf

- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en oeuvre variée d'une innovation de la politique éducative. Avec un avant-propos de Anton Näf* (= Dossiers du Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER). www.sbf.admin.ch/html/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. & Berthoud, A.-C. (2008). *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Genève.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hollenweger, J., Maag Merki, K., Stebler, R., Prusse, M. & Roos, M. (2005). *Schlussbericht Evaluation «Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen»*. Zürich. <http://educodoc.ch/record/3526/files/zu06018.pdf>
- Lys, I. et Gieruc, G. (2005). *Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*. Lausanne: URSP.
- MAR (Verordnung des Bundesrates / Règlement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar / 15. Februar 1995) (1995). http://educodoc.ch/record/27459/files/YO_MAR_1995_d-1.pdf
- Näf, A., Fasel Lauzon, V. & Pochon-Berger, E. (éds) (2009). *Les langues en milieu scolaire – Interactions entre recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement. Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis. Bulletin suisse de linguistique appliquée* 89.

Anton Näf

ist Professor für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Neuchâtel. Seine wissenschaftlichen Arbeitsgebiete sind die Syntax des Deutschen in synchronischer und diachronischer Perspektive, die Theorie und Praxis der Korpuslinguistik sowie alle Fragen im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit und bilingualen Unterricht.

Daniel Elmiger

ist Sprachwissenschaftler und arbeitet am Neuenburger Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP sowie am Deutschen Institut der Universität de Neuchâtel. Seine wissenschaftlichen Arbeitsgebiete sind der schulische Fremdspracherwerb, individuelle, gesellschaftliche und schulische Zweisprachigkeit sowie die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter.