

Immersion

Welche fördernden und hemmenden Faktoren beeinflussen die erfolgreiche Umsetzung bestehender Immersionsprojekte im Kanton Freiburg aus Sicht von beteiligten Lehrpersonen?

BACHELORARBEIT

EINGEREICHT AM INSTITUT PRIMARSTUFE (IPS) DER
PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE BERN PHBERN

VORGELEGT VON:

MICHELLE KRÄHENBÜHL

OTTISBERG 6

3186 DÜDINGEN

079 156 01 90

MICHELLE.KRAEHENBUEHL@STUD.PHBERN.CH

STUDIENSCHWERPUNKT: MST

BETREUENDE DOZENTIN:

DR. SIMONE GANGUILLET

DÜDINGEN, 31. JULI 2025



Danksagung

Im Folgenden möchte ich mich bei all denjenigen Personen bedanken, die mich beim Verfassen meiner Bachelorarbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Dr. Simone Ganguillet für ihre kompetente und herzliche Begleitung. Unsere kleine Gruppe durfte sehr von ihrer Offenheit, ihren wertvollen Anregungen und dem grossen Vertrauen, mit dem sie uns zur eigenverantwortlichen Arbeit ermutigte, profitieren.

Pascale Ackermann, Katrin Jäger und Maria Jenny danke ich für ihre Zeit und Bereitschaft zur Mitwirkung sowie die aufschlussreichen und wertvollen Auskünfte im Interview.

Valerie Schott danke ich herzlich für den regen und sehr geschätzten Austausch von Literatur, über Ideen und die freundschaftliche Begleitung während des Schreibprozesses.

Océane Gachoud danke ich für ihre ansteckende Begeisterung für die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die mich dazu inspiriert hat, meine Forschungen in diesem Feld anzustellen. Ihr grosses Engagement, mit dem sie in unserem sprachdiversen Freundkreis immer neue Sprachbäder schafft, hat mich tief beeindruckt und geprägt.

Ein besonderer Dank gilt meinen Kommilitoninnen Dijellza Zenuni und Kathrin Brotbeck, die mir nicht nur im Entstehungsprozesses dieser Bachelorarbeit, sondern auch im gesamten Studium eine unschätzbare Stütze waren. In ihnen habe ich nicht nur zwei (s)in(n)spirierende Lehrpersonen, sondern auch zwei Freundinnen fürs Leben gefunden.

Abstract

In einer zunehmend plurilingualen Gesellschaft kommt dem schulischen Spracherwerb eine zentrale Rolle zu. Besonders in der mehrsprachigen Schweiz gewinnen bildungspolitische Initiativen zur Förderung der Landessprachen an Relevanz. Immersiver Unterricht, bei dem eine ausgewählte Zweitsprache zur Vermittlung sachfachlicher Inhalte dient, stellt in diesem Zusammenhang eine vielversprechende Methode dar. Dennoch fehlen bislang differenzierte empirische Untersuchungen zur Umsetzung bestehender Immersionsangebote aus Sicht der Lehrpersonen, insbesondere im zweisprachigen Kanton Freiburg.

Die vorliegende Bachelorarbeit hat zum Ziel, zu untersuchen, welche fördernden und hemmenden Faktoren die erfolgreiche Umsetzung von bestehenden Immersionsprojekten im Kanton Freiburg aus Sicht von beteiligten Lehrpersonen beeinflussen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden drei leitfadenbasierte Interviews mit Lehrpersonen geführt, die an Freiburger Schulen immersiven Unterricht erteilen oder erteilt haben. Die qualitativen Daten wurden mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz theoriegeleitet ausgewertet. Diese Kategorisierung folgte einem deduktiv-induktiven Vorgehen.

Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass eine gelingende Immersionspraxis auf einem Zusammenspiel institutioneller, personeller und didaktischer Faktoren beruht. Insbesondere die Haltung der Lehrpersonen sowie strukturelle und kollegiale Unterstützung wirken entscheidend. Immersionsunterricht fordert von praktizierenden Lehrpersonen ein hohes Mass an Eigeninitiative. Der Kanton Freiburg bietet mit seiner Zweisprachigkeit, einem etablierten Sprachförderkonzept und finanzieller Unterstützung günstige Rahmenbedingungen, die es weiter auszubauen gilt. Öffentlichkeitsarbeit und fachliche Vernetzung können die langfristige Verankerung stärken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Persönliche Motivation.....	6
1.2	Zielsetzung und Fragestellung	7
1.3	Relevanz der Fragestellung.....	7
1.4	Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen	8
2	Theoretische Grundlagen	10
2.1	Definitionen	10
2.1.1	Immersion.....	10
2.1.2	Immersiver Unterricht	10
2.1.3	Didaktik des immersiven Unterrichts.....	11
2.1.4	Die Rolle der Lehrperson im immersiven Unterricht.....	11
2.1.5	Lernende im immersiven Unterricht	12
2.1.6	Argumente für die Einführung des immersiven Unterrichts.....	13
2.1.7	Argumente gegen die Einführung des immersiven Unterrichts	14
2.1.8	Voraussetzungen und Rahmenbedingungen	14
2.2	Immersion in der Schweiz	15
2.3	Immersion im Kanton Freiburg.....	16
2.3.1	Austauschaktivitäten	17
2.3.2	Immersiver Unterricht	17
2.3.3	Anforderungen, Rollen und Zuständigkeiten.....	19
2.3.3.1	Lehrpersonen	19
2.3.3.2	Schulleitung	19
2.3.3.3	Interne Ansprechperson	19
3	Methodik	21
3.1	Methodische Grundlagen des Interviews	21
3.1.1	Expert*inneninterviews	21
3.1.2	Leitfadengestützte Interviews	21
3.1.3	Auswahl der Interviewpartnerinnen.....	22
3.1.4	Erstellung des Interviewleitfadens.....	23

3.1.5	Interviewdurchführung.....	24
3.2	Transkription	24
3.3	Qualitative Inhaltsanalyse	25
3.3.1	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	26
3.3.2	Gütekriterien qualitativer Forschung	31
4	Ergebnisse.....	33
4.1	Code A: Persönliche Zugänge zum immersiven Unterricht	33
4.2	Code B: Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen	35
4.3	Code C: Praktische Umsetzung	37
4.4	Code D: Wahrgenommene Gelingensbedingungen und Chancen.....	40
4.5	Code E: Wahrgenommene Schwierigkeiten und Hindernisse	43
4.6	Code F: Ausblick	45
5	Diskussion.....	47
5.1	Ergebnisdiskussion.....	47
5.2	Methodendiskussion	48
6	Praktische Implikationen auf die eigene Berufsarbeit	49
7	Fazit und Ausblick	50
8	Literaturverzeichnis.....	53
9	Verwendete Hilfsmittel	56
10	Abbildungsverzeichnis	56
11	Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung.....	57
12	Anhang.....	58

Abkürzungsverzeichnis

CLIL	Content and Language Integrated Learning
CO	Cycle d'orientation
DOA	Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
LP21	Lehrplan 21
OS	Orientierungsschule
PER	Plan d'études romand
PH	Pädagogische Hochschule
SEnOF	Service de l'enseignement obligatoire de langue française

1 Einleitung

1.1 Persönliche Motivation

Die Nähe zum Röstigraben, der nur wenige Gehminuten von meinem Zuhause entfernt liegt, prägt mich seit Kindesalter und hat meine Faszination für die französische Sprache früh geweckt. Die Zweisprachigkeit ist in meiner Heimat schier allgegenwärtig – sei es auf der Strasse, in Geschäften und zunehmend auch in Schulen. Dank der gezielten Förderung meiner Fachlehrperson im Zyklus 3 habe ich früh erkannt, welche Türen mir die Französische Sprache bereits geöffnet hat und weiterhin öffnen kann: Mit 14 Jahren verhalfen mir meine Sprachkenntnisse zu meinem ersten Nebenjob auf dem Freiburgerischen Wochenmarkt, wo ich auf Französisch Gemüse verkaufte und mein Sprachverständnis in einem authentischen Kontext festigen konnte. Ein Jahr später bildeten sie die Grundlage für meinen Ausbildungsplatz zur Kauffrau EFZ im internationalen Zahlungsverkehr bei einer Schweizer Grossbank. Während der anschliessenden Absolvierung des Vorkurses der PHBern ermöglichte mir meine Sprachkompetenz zunächst eine Anstellung in einem Lebensmittelmarkt in der bilingualen Gemeinde Murten und schliesslich zum Posten der «Collaboratrice de direction» bei der Kantons- und Universitätsbibliothek Freiburg. Um meine sprachlichen Fertigkeiten weiter zu vertiefen, habe ich die Sprachdiplome DELF B2 und DALF C1 erworben.

Diese Erfahrungen haben mir gezeigt, dass Französisch weit über den schulischen Kontext hinausgeht und vor allem durch den aktiven Gebrauch im Alltag an Relevanz und Wert gewinnt. Infolgedessen interessiert mich besonders, wie Immersion aktuell an Freiburgerischen Schulen gestaltet wird und welche (Miss-)Erfolgsfaktoren die Umsetzung von bestehenden Immersionsprojekten beeinflussen.

Zu Beginn der Arbeit unterrichtete ich selbst Französisch in einer 5. Klasse, weshalb es mir ein besonderes Anliegen war, dazu beizutragen, dass Französisch für Schüler:innen nicht nur eine schulische Pflicht, sondern eine wertvolle Ressource für ihre persönliche und berufliche Zukunft wird – so wie dies für mich der Fall ist. Per Beginn des neuen Schuljahres werde ich an einer neuen Schule tätig sein und in meiner 1. und 2. Mehrjahrgangsklasse erstmals selbst immersiven Unterricht im Fach Bildnerisches Gestalten erteilen. Diese bevorstehende Aufgabe hat mein Interesse für die Gelingensbedingungen zusätzlich vertieft und stärkt meinen Wunsch, Erkenntnisse direkt in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen.

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Die vorliegende Bachelorarbeit hat zum Ziel, Einblicke in die Perspektiven von Lehrpersonen zu erhalten, die im Kanton Freiburg immersiven Unterricht in den Zyklen 1, 2 und 3 erteilen. Im Mittelpunkt steht eine mehrdimensionale Analyse der Faktoren, die laufende Immersionsprojekte an Primar- und Sekundarschulen im Kanton Freiburg aus Sicht beteiligter Lehrpersonen förderlich oder hemmend beeinflussen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die institutionellen, personellen und didaktischen Rahmenbedingungen gelegt.

Diese Zielsetzung mündet in die folgende zentrale Fragestellung:

Welche fördernden und hemmenden Faktoren beeinflussen die erfolgreiche Umsetzung bestehender Immersionsprojekte im Kanton Freiburg aus Sicht von beteiligten Lehrpersonen?

1.3 Relevanz der Fragestellung

Sprachen sind nicht nur Teil einer Kultur, sondern auch der eigenen Identität. Ohne Sprache findet kein Denken statt und ohne Worte gibt es keine Identität. Als Spiegel von Kultur und Tradition gibt die Sprache die Traditionen, Lebenswelt - und schliesslich die Identität von Menschen wieder. Die Sprache ist ein zentrales Element, das eine Gruppe zur Gruppe macht.

Infolge eines oft mehrsprachigen Alltags sind Kenntnisse in mehreren Sprachen in multilingualen Ländern wie der Schweiz weit verbreitet. Die Anzahl Menschen, die auf schulischem Wege eine Zweit-, Dritt- oder Viertsprache erlernt haben, nimmt stetig zu. Je nach Lebenslauf, Bedürfnis und Häufigkeit des Gebrauchs kann der Grad der Beherrschung von mehreren Sprachen stark variieren. Darüber hinaus erleichtert die Mehrsprachigkeit zwischenmenschliche Kommunikation in vielen Bereichen wie beispielsweise dem Handel stark.

Vor diesem Hintergrund kommt dem schulischen Spracherwerb eine zentrale Rolle zu. Es zählt zu den primären Aufgaben der Institution Schule, Lernenden zur Erlangung ihrer Handlungsfähigkeit in einer plurilingualen Welt zu verhelfen (Bach, Breidbach & Wolff 2002, S. 5). Der politische Wille, die operationelle Mehrsprachigkeit von Schweizer Schüler*innen zu fördern, ist unbestritten (Bürgi 2007, S. 33).

Immersionsunterricht und zweisprachige Lehrgänge werden in der Schweiz seit einiger Zeit gefordert und gefördert (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2023, S. 10). Die schulischen Angebote zur Förderung einer funktionalen Zweisprachigkeit entwickeln sich in den verschiedenen Schulstufen getrennt voneinander (ebd., S. 13). Immersive Initiativen wie zweisprachige Lehrgänge sind in der Schweiz im Hinblick auf die Intensität mit der Zielsprache heterogen ausgestaltet (ebd.).

In der Schweiz ist eine zunehmende Bevorzugung des Englischen als Immersionssprache erkennbar, speziell auf der Sekundarstufe II und in einsprachigen Kantonen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger

2022b, S. 14–15). Diese Entwicklung birgt das Risiko einer schleichenden Anglisierung des Bildungssystems und eines Bedeutungsverlusts der Landessprachen. Bildungspolitische Akteur*innen sind somit gefordert, diese Tendenzen aufmerksam zu beobachten und die schulsprachenpolitische Ausrichtung entsprechend mitzugestalten (ebd.). Die vorliegende Arbeit setzt den Fokus daher bewusst auf die Landessprache Französisch als Partnersprache im immersiven Unterricht.

Französisch ist im Schweizer Bildungssystem als erste oder zweite Fremdsprache verankert, steht jedoch bei Jugendlichen häufig im Schatten der leichter zugänglichen englischen Sprache. Le Pape Racine und Lovey (2024, S. 9) weisen darauf hin, dass jüngere Kinder den Landessprachen tendenziell eher unbefangener begegnen, während bei älteren Schüler*innen in vielen Fällen eine geringere intrinsische Motivation festzustellen ist. Immersiver Unterricht birgt das Potenzial durch authentische Kommunikationssituationen eine funktionale Sprachverwendung zu fördern. Darüber hinaus zeigen Studien auf, dass Immersion in einer Landessprache auch die Englischkompetenz positiv beeinflusst, während der umgekehrte Effekt deutlich schwächer ausfällt (ebd.).

Die Konzentration auf den Kanton Freiburg ergibt sich aus der regionalen Verankerung der Verfasserin und der einzigartigen sprachpolitischen Situation des Kantons. Freiburg ist zweisprachig organisiert und verfügt über gezielte kantonale geltende Konzepte zur Förderung der jeweiligen Partnersprache. Diese beinhalten verschiedene Formen des immersiven Unterrichts, die an diversen Standorten und in verschiedenen Altersstufen realisiert werden.

Insbesondere Regionen, die nahe an einer Sprachgrenze liegen, zeigen eine erhöhte Bereitschaft zur Etablierung immersiver Modelle (Wolff 2002, S. 256). Durch seine geografische Lage und die institutionelle Förderung der Zweisprachigkeit bietet der Kanton Freiburg somit einen besonders geeigneten Untersuchungsraum für diese Arbeit.

1.4 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit ist dreigeteilt und gliedert sich in einem theoretischen, einem empirischen und einem auswertend-reflektierenden Hauptteil.

Im ersten Teil werden zentrale Begriffe, Prinzipien und Rahmenbedingungen des immersiven Unterrichts dargelegt. Neben einer begrifflichen Klärung werden didaktische, institutionelle und bildungspolitische Aspekte beleuchtet. Der Fokus liegt dabei auf der Einbettung des immersiven Unterrichts im gesamtschweizerischen und insbesondere im freiburgischen Bildungssystems. Dieses Kapitel fungiert als konzeptionelle Grundlage für die nachfolgende Analyse.

Der zweite Teil dieser Arbeit umfasst die empirische Auseinandersetzung mit der übergeordneten Fragestellung. Den Ausgangspunkt bilden leitfadenbasierte Interviews mit drei Lehrpersonen, die im Kanton Freiburg immersiven Unterricht in den Zyklen 1 bis 3 erteilen oder erteilt haben. Die Auswertung der Aussagen erfolgt mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse, durch welche zentrale

Merkmale, Muster und Unterschiede systematisch herausgefiltert werden. Dieser Teil hat zum Ziel, die Perspektiven der beteiligten Lehrpersonen differenziert darzustellen und die identifizierten Gelingensbedingungen, Chancen und Herausforderungen im Kontext der theoretischen Grundlagen zu reflektieren.

Im anschliessenden Diskussionsteil werden die empirischen Befunde systematisch mit den theoretischen Überlegungen in Relation gesetzt, kritisch reflektiert und hinsichtlich ihrer Aussagekraft eingeordnet.

Das abschliessende Kapitel «Fazit und Ausblick» beantwortet die zentrale Fragestellung, fasst die wesentlichen Erkenntnisse prägnant zusammen und bilanziert die erarbeiteten Erkenntnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die Theorie und Praxis.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Definitionen

2.1.1 Immersion

Der Begriff Immersion leitet sich vom lateinischen «immersio» wie auch dem französischen Verb «s'immerger» ab, was auf Deutsch mit *eintauchen* übersetzt werden kann (Le Pape Racine 2000, S. 20). In der aktuellen Forschungsliteratur wird das Bild des Sprachbads oft synonym verwendet, da die Lernenden bei dieser Praxis weitestgehend oder vollständig in eine Zweitsprache (L2) «eintauchen», um ihre Sprachkompetenzen zu erweitern (Bürgi 2007, S. 11).

Das Hyperonym *Immersion* vereint alle Methoden, mithilfe derer die Lernenden eine funktionale oder ausgeglichene Zweisprachigkeit erlangen können (Le Pape Racine 2000, S. 20).

2.1.2 Immersiver Unterricht

Immersiver Unterricht ist die konkrete Umsetzung von Immersion im schulischen Kontext. Weltweit tritt er in Gestalt der verschiedensten Ausprägungen auf und verfolgt mannigfaltige Ziele (Bürgi 2007, S. 14).

Die Begriffe «Immersion», «bilingualer» oder «zweisprachiger» Unterricht werden in der Fachliteratur oft parallel und bedeutungsgleich verwendet (Bürgi 2007, S. 16). Die äusserst variable Ausgestaltung der Unterrichtsangebote führt derzeit zu vielen Abgrenzungsfragen (Elmiger et al. 2022b, S. 12). Le Pape Racine (2000, S. 21) beschreibt Immersion so, dass sie unabhängig davon, ob sie vollständig oder partiell abgehalten wird, voraussetzt, dass während einer festgelegten Unterrichtseinheit lediglich die L2 zum Einsatz kommt. «Immersiv» ist somit als Oberbegriff für alle Unterrichtsvarianten eines Sachfachs in der L2 zu verstehen (ebd.). Die Sprache fungiert hierbei nicht als Lerngegenstand, sondern als reines Vermittlungsmedium der Sachfachinhalte (Niemeier 2010, S. 24–25). Dahingegen wird im bilingualen Unterricht die Erstsprache bewusst unterstützend eingesetzt (Le Pape Racine 2000, S. 21).

Le Pape Racine (ebd.) stellt die Unterscheidung zwischen bilingualem Sachfachunterricht und immersivem Unterricht wie folgt als graduell dar:

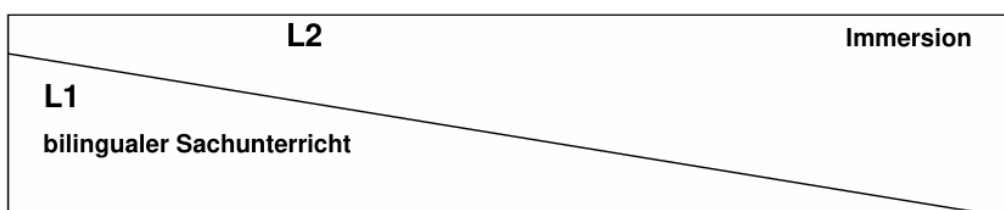


Abbildung 1: Verteilung der Sprachen im bilingualen und immersiven Unterricht (Le Pape Racine 2000, S. 21)

Auf internationaler Ebene wird oftmals auf die Begrifflichkeit CLIL (Content and Language Integrated Learning) verwiesen, während das Akronym EMILE (Enseignement d'une Matière par l'intégration d'une Langue Étrangère) im französischen Raum geläufiger ist (Deutsch 2016, S. 70). Die Termini haben den Fokus auf Ansätze, bei denen ein oder mehrere Sachfächer in einer im schulischen Sinne verstandenen Fremdsprache unterrichtet werden, gemein (Le Pape Racine 2000, S. 71). Der Erwerb der fachlichen Kompetenzen bleibt dabei das Hauptziel, während die Fremd- bzw. Partnersprache als Mittel zum Aufbau fungiert (Staat Freiburg 2019, S. 5). Die immersive Unterrichtspraxis orientiert sich an sachfachdidaktischen Zielsetzungen und den curricularen Vorgaben (Deutsch, S. 71).

2.1.3 Didaktik des immersiven Unterrichts

Im immersiven Unterricht findet ein impliziter Zweitspracherwerb statt, da die Lernenden die Sprache zum Erschliessen des Inhalts verwenden (Lalla 2002, S. 224). Neben dem Sprachhandeln steht auch der Kontakt zum entsprechenden Kulturkreis im Fokus (ebd.). Dieser stützt sich auf der Verwendung von authentischen Texten und Quellen (Deutsch 2016, S. 71). Die Kombination aus authentischen Inputs, die kommunikative Situationen schaffen, in denen die Lernenden herausgefordert werden, zuzuhören, zu sprechen oder zu schreiben und die kontinuierliche Überprüfung des Outputs ermöglicht den Erwerb der L2 in einer natürlichen Situation (Le Pape Racine 2000, S. 125). Da die Vermittlung vom Inhalt, namentlich des neuen Fachwissens, im Vordergrund steht, sind sprachliche Fehler der Lernenden, die die Verständigung nicht beeinträchtigen, als sekundär zu betrachten (Le Pape Racine & Ritter 2012, S. 44). Die sprachliche Form wird im Rahmen des parallel geführten regulären Fremdsprachenunterrichtes thematisiert und optimiert (ebd.).

Sowohl die Sprachrezeption als auch die Produktion verlangen im Sachfach auf die Sprachmittel bezogene Kompetenzen, die durchschnittliche Fremdsprachkenntnisse übersteigen (Wolff 2002, S. 259). Wolff betont daher die Notwendigkeit, den Lernenden gezielte lexikalische Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, die sich einerseits auf die fachspezifische Terminologie beziehen, andererseits auch alltagsnahe Redemittel beinhalten, die regulären Diskurs im Klassenzimmer zulassen (ebd.).

Le Pape Racine und Lovey (2024, S. 17) erläutern, dass, grundsätzlich jedes Schulfach immersiv unterrichtet werden kann, sofern die Inhalte hinreichend konkret sind. Die Fächer Technisches und Bildnerisches Gestalten sowie Bewegung und Sport vermögen sich besonders anzubieten, da die Instruktionen der Lehrpersonen oftmals durch Demonstrationen wie Vorzeigen und Kommentieren durchgezogen sind (ebd.). Das anwendungsbezogene Sprachenlernen (Deutsch 2016, S. 75) steht bei dieser Praxis deutlich im Fokus.

2.1.4 Die Rolle der Lehrperson im immersiven Unterricht

Die Planung und Umsetzung von immersiven Unterrichtsformen stellt hohe Anforderungen an die praktizierenden Lehrpersonen. Neben der inhaltlichen Fachkompetenz benötigen sie vertiefte

Kenntnisse in sprachintegrierter Didaktik sowie fundierte Kompetenzen in der Partnersprache (Le Pape Racine & Lovey 2024, S. 35). Die sprachliche Kompetenz einer Lehrkraft, ihr Wissen über die Fremdsprache sowie ihre Vertrautheit mit der fremdsprachlichen Kultur etablieren sie zu einer zentralen Wissensquelle für die Schüler*innen (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012, S. 70). Ihre Funktion als sprachliches Vorbild ist dabei von zentraler Bedeutung (ebd.). Die Kombination aus direkter Interaktion mit den Lernenden und die spontanen Reaktionen einer Lehrperson rücken die Fachkraft einerseits in ein Licht als Quelle sprachlicher Erscheinungen der Zielkultur (ebd.). Andererseits fördert diese ein schnelleres und profunderes Verständnis von sprachlichen Phänomenen seitens der Lernenden und senkt parallel dazu die Hemmschwelle, bei Unsicherheiten nachzufragen (ebd.).

Zwar zeigt sich, dass der häufig diskutierte Mehraufwand für Lehrpersonen im immersiven Unterrichtsetting primär in der Einführungsphase real ist – etwa durch die Aneignung des fachspezifischen Vokabulars und die Umstellung auf eine neue Unterrichtsmethodik (Le Pape Racine & Ritter 2012, S. 42–43). Allerdings kann dieser langfristig durch einen effizienteren, schüler*innenorientierteren, didaktisch präziseren, kleinschrittigeren und kommunikativeren Unterrichtsalltag kompensiert werden (ebd.). Der Wandel vermag durch lernwilligere und leistungsbereitere Lernende gekrönt zu werden, was den Lehrkräften als Reduktion des Energieaufwands zur Motivationsförderungen der Lernenden gleichkommt (ebd.).

Speziell für bilingualen oder immersiven Unterricht sind Lehrpersonen gefragt, die auf der entsprechenden Zielstufe ausgebildet sind, sich im lokalen Schulsystem auskennen und über pädagogische Erfahrung im Unterrichten in einer Zweitsprache verfügen (Le Pape Racine & Lovey 2024, S. 35).

Le Pape Racine (2000, S. 145) betont, dass im Falle einer Immersion auf breiter europäischer Ebene nicht genügend *native speakers* zur Verfügung stehen werden. Daher sei es notwendig, Lehrpersonen mit soliden Zweitsprachkompetenzen einzusetzen (ebd.). Wolff (2002, S. 258) stimmt dieser These zu und gibt zu bedenken, dass Unterrichtende von bilingualen Bildungsangeboten heutzutage oftmals keine adäquate Ausbildung für diese Aufgabe genossen haben oder ihren Unterricht auf der Basis einer lediglich additiven Kompetenz durchführen. In der Konsequenz plädiert Le Pape Racine (2000, S. 145) für strukturelle Massnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz aller Lehrpersonen.

2.1.5 Lernende im immersiven Unterricht

Immersioner Unterricht ist in jeglicher Altersklasse umsetzbar, setzt jedoch die Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der Lernenden wie ihr Alter und Vorkenntnisse in der L2 voraus (Le Pape Racine & Lovey 2014, S. 15). Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die Lernenden, die am Sachfachunterricht in einer Fremdsprache teilnehmen, in der Regel sind (noch) nicht bilinguale

Sprecher*innen der verwendeten L2 sind (Deutsch 2016, S. 72). Infolgedessen passen Lehrpersonen ihre Sprache wie auch die Unterrichtsinhalte an das Sprachniveau der Lernenden an (Gebauer, Möller & Zaunbauer 2012, S. 184). Eine Introduction im Kindergarten oder ab der ersten Klasse wird als frühe Immersion betrachtet (ebd.). Erwähnenswert ist, dass die Alphabetisierung in der L1 stattfindet. Eine mittelfrühe Immersion beschreibt die Einführung ab der vierten Klasse, während die späte Immersion ab der sechsten oder siebten Klasse einsetzt (ebd.).

Lovey und Le Pape Racine (2024, S. 22) verweisen auf Erfahrungsberichte, die von einem grossen Interesse von Seiten der Erziehungsberechtigten zeugen. Übersteigt die Nachfrage das Angebot, so müssen Zulassungskriterien definiert werden (ebd.). Als mögliche Ansätze sind die Berücksichtigung der Anmelde Reihenfolge, die Sprachbiografie der Lernenden oder eine freie Wahloption durch die Erziehungsberechtigten aufzuzählen (ebd.). Die besagten Verfahren bergen jedoch das Risiko, eine soziale Selektion zu verursachen, da bildungsnaher Elternhäuser tendenziell eher als bildungsferne Familien von solchen Angeboten profitieren. Um die Entstehung von potenziellen «Eliteklassen» vorzubeugen, ist auch die Möglichkeit von zufallsbasierten Zuteilungsverfahren oder die Begrenzung auf ein bestimmtes Einzugsgebiet zu berücksichtigen (ebd.). Zweites riskiert allerdings, dass Geschwister unter Umständen in verschiedenen Programmen eingeteilt und beschult werden könnten.

2.1.6 Argumente für die Einführung des immersiven Unterrichts

Die Gründe zur Realisierung von immersiven Angeboten im schulischen Kontext sind vielfältig. Aus wirtschaftlicher Perspektive ist hervorzuheben, dass die kompetente Anwendung einer weiteren Sprache den Lernenden Vorteile bei der Berufswahl verschaffen kann (Le Pape Racine & Lovey, S. 29).

Dokumentierte Projekte aus Kanada sowie Studien aus Deutschland und der Schweiz belegen die Wirksamkeit der Immersion (Bürgi 2007, S. 20). So haben immersiv unterrichtete Schüler*innen am Ende ihrer Schulzeit keine geringeren Kenntnisse in den Sachfächern aufgewiesen (ebd.). Dem zustimmend postulieren Gebauer, Möller und Zaunbauer (2012, S. 184), dass die Lernenden ebenfalls mindestens keine Nachteile in den Schreib- und Lesekompetenzen in der L1 aufweisen. Überdies weisen kanadische Untersuchungen darauf hin, dass Immersionsschüler*innen bei einer frühen totalen Immersion nach drei bis sieben Jahren in den rezeptiven, nicht aber in den produktiven Fertigkeiten das Sprachniveau eines bzw. einer Erstsprachigen erlangt haben (Bürgi 2007, S. 20). Lehrpersonen, die sowohl monolinguale als auch bilinguale Klassen unterrichten, heben ausserdem hervor, dass Schüler*innen bilingualer Klassen tendenziell über eine stärker ausgeprägte fachrelevante Arbeitsweise, auch *Skill awarness* genannt, verfügen als jene in einsprachigen (Lalla 2002, S. 228). Die *Skill awarness* setzt sich insbesondere aus der Verwendung möglichst authentischer Materialien sowie der exakten, schrittweisen Erläuterung der Vorgehensweise

zusammen (ebd.). Durch eine entsprechende Kleinschrittigkeit in kognitiver und sprachfunktionaler Hinsicht bewirkt der immersive Unterricht eine erhöhte semantische Verarbeitungstiefe, die mit dem Aufbau fachrelevanter Herangehensweisen einhergeht (ebd.). Neben dem sprachlichen Kompetenzzuwachs, der insbesondere auf der rezeptiven Ebene stattfindet, vermögen immersive Projekte die Einstellungen der Schüler*innen gegenüber Sprachen und dem Lernen im Allgemeinen positiv zu beeinflussen und die oft plurilinguale ausserschulische Realität zu normalisieren (Le Pape Racine & Lovey, S. 6).

2.1.7 Argumente gegen die Einführung des immersiven Unterrichts

Gebauer, Möller und Zaunbauer (2012, S. 183) machen darauf aufmerksam, dass entgegen den Befunden internationaler Studien von Seiten der Eltern teilweise die Befürchtung besteht, dass angesichts der Verwendung einer L2 als Unterrichtssprache Defizite in den L1-Fertigkeiten ihrer Kinder entstehen könnten. Le Pape Racine und Ritter (2012, S. 43) bezeichnen diese Behauptung gar als Mythos, den es als solchen zu entlarven gilt. Die Autorschaft (ebd.) gibt zu erkennen, dass Immersionsunterricht nicht nur die Fokussierung auf grammatikalische Strukturen der L1 und L2 begünstigt, sondern auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausdrucksweisen in der jeweiligen Fremdsprache zu einem besseren Verständnis der Schulsprache führt.

Die komplexen, föderalistisch geprägten Strukturen der «Bildungslandschaft Schweiz» mit den sechsundzwanzig Schulsystemen, die Uneinigkeit der Kantone bezüglich der Reihenfolge der zu lernenden Fremdsprachen sowie der anhaltende Spardruck im Bildungswesen erschweren die Einführung alternativer Modelle zum traditionellen Fremdsprachenunterricht (Bürgi 2007, S. 33). Die zunehmend breite Akzeptanz des immersiven Unterrichts auf der Sekundarstufe II darf nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass der Anteil bilingualer Programme auf allen Schulstufen gering ausfällt (ebd.).

2.1.8 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Der Start eines immersiven Projekts sollte sorgfältig durchdacht sein und idealerweise auf einem politischen Entscheid beruhen (Le Pape Racine & Lovey, S. 14). Ausgangspunkt kann ein Pilotprojekt sein, das an einem ausgewählten Standort angesiedelt ist. Von einem flächendeckenden Einstieg raten Le Pape Racine & Lovey (ebd.) vehement ab. Als Grundlage bedarf es einem tragfähigen Konzept, welches sich beispielsweise an bestehenden Modellen aus anderen Kantonen orientiert (ebd.). Der überkantonale Austausch, auch zu anderssprachigen (Bildungs-)Regionen, ist hierbei von besonderer Relevanz (ebd.).

Diese Empfehlungen spiegeln sich in der aktuellen Praxis der immersiven Unterrichtsformen in der Schweiz wider: Das vielfältige Feld ist von der Konzeption, über die praktische Umsetzungen, bis zur Ausbildung der Lehrpersonen unterschiedlich ausgestaltet (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022, S.

11–12). Während in der Sekundarstufe II bereits ein Sechstel der Lernenden zweisprachige Unterrichtsangebote nutzt, stellt der immersive Unterricht auf der Primarstufe bislang ein Nischenangebot dar (ebd.).

Englisch ist die häufigste Zielsprache im immersiven Unterricht. Nur in der Nähe der innenschweizerischen Sprachgrenzen sind die Landessprachen nennenswerter vertreten (ebd., S. 12).

2.2 Immersion in der Schweiz

Zweisprachiger Unterricht findet gesamtschweizerisch in mehreren hundert Lehrgängen statt (Elmiger et al. 2022b, S. 6). Dass ein Teil des Unterrichtsstoffes in der Fremd- oder Partnersprache vermittelt wird, ist allen Angeboten gemein. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich Anzahl und Auswahl der Fächer, konkreter Ausgestaltung des Unterrichts oder der Dauer des Lehrgangs (ebd.). Im Schuljahr 2021/22 wurde im Rahmen eines nationalen Dokumentationsprojekt ein Inventar aller aktiven immersiven Lehrgänge von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II mittels einer Fragebogenerhebung lanciert (ebd.).

Die Datengrundlage bildete eine Online-Erhebung, bei der 402 Schulen, die zu diesem Zeitpunkt mit hoher Wahrscheinlichkeit über Unterrichtsangebote in der L2 verfügt hatten, kontaktiert wurden. Von den angeschriebenen Lehrgängen wurden 373 als aktiv bestätigt.

Die nachfolgende Grafik illustriert die prozentuale Verteilung dieser 373 zweisprachigen Bildungsangebote auf allen Schulstufen.

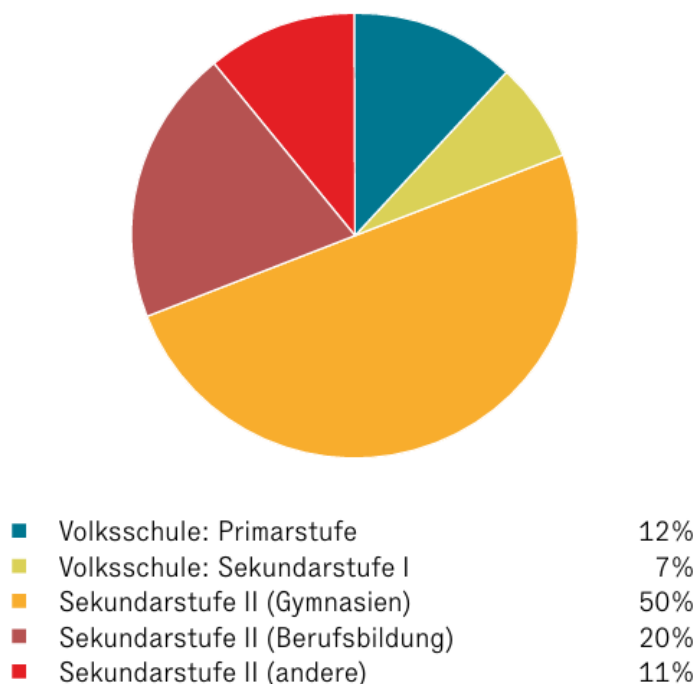


Abbildung 2: Die prozentuale Verteilung der immersiven Lehrgänge auf die schweizerischen Schulstufen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022, S. 10)

Auf der Primarstufe wurden fünfundvierzig zweisprachige Lehrgänge berücksichtigt, was sich auf einen Anteil von 12 % beläuft. Diese sind in etwas gleichgrossen Anteilen auf die einsprachigen Kantone der Westschweiz, die zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis und den dreisprachigen Kanton Graubünden verteilt.

Auf der Sekundarstufe I fällt das Angebot mit nur 7 % deutlich geringer aus. Diese Programme sind hauptsächlich in mehrsprachigen Regionen angesiedelt und in der Regel weniger als zehn Jahre alt.

Den mit Abstand grössten Anteil nimmt die Sekundarstufe II ein: 81 % aller erfassten Lehrgänge sind dieser Schulstufe zuzuordnen. Gymnasien, auf die mit einem Anteil von 50 % die Hälfte aller zweisprachigen Programme fällt, sind hierbei besonders stark vertreten.

Die Verteilung zeigt anschaulich, dass sich immersiver Unterricht in der Schweiz in erster Linie auf der Sekundarstufe II etabliert hat, während er in den tieferen Zyklen nach wie vor eine Randerscheinung darstellt (ebd.).

2.3 Immersion im Kanton Freiburg

Im zweisprachigen Kanton Freiburg geniesst die Förderung der Zweitsprache einen hohen Stellenwert (Staat Freiburg 2019, S. 2). Zur gezielten Förderung der Partnersprache verfolgt der Kanton ein umfassendes Konzept, welches neben dem regulären Fremdsprachenunterricht auch gezielte immersive Massnahmen beinhaltet (Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten o. J.). Die gesetzliche Grundlage bildet der Artikel 12 des Schulgesetzes (Staat Freiburg 2014):

Art. 12 Förderung des Sprachenlernens

«²Um die Vorteile des Vorhandenseins zweier Landessprachen im Kanton zu nutzen, verwirklicht der Staatsrat Massnahmen zur Förderung der Zweisprachigkeit ab dem ersten Schuljahr, insbesondere den Immersionsunterricht. Die Direktion setzt die Voraussetzungen und Modalitäten fest. Sie sorgt für die Umsetzung der Massnahmen.»

Die nachfolgende Darstellung illustriert vereinfacht, wie die unterschiedlichen Formen der Immersion im Kanton Freiburg systematisch ausgestaltet sind und im Rahmen des obligatorischen Schulsystems realisiert werden (Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten). Die sprachfördernden Angebote sind im Wesentlichen in zwei Hauptbereiche gegliedert:

Austauschaktivitäten und **immersiver Unterricht** (ebd.).

Hierbei gilt zu beachten, dass die nachfolgend dargelegte Unterscheidung der Grundlage des Freiburgischen Sprachenkonzepts entspringt, jedoch keiner schweizweit geltenden Regelung entspricht (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022, S. 13).

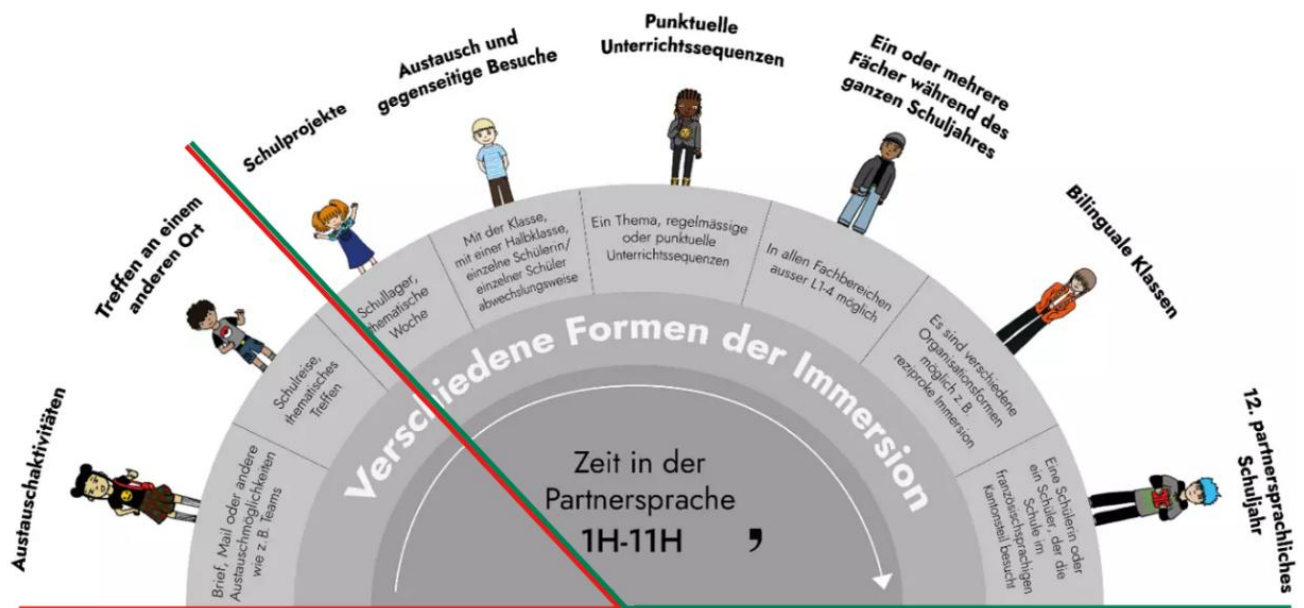


Abbildung 3: Immersion im Kanton Freiburg, Staat Freiburg (2025). Abgerufen von <https://www.fr.ch/de/bkad/sprachenlernen/foerderung-der-partnersprache-immersion> [24.05.2025]

2.3.1 Austauschaktivitäten

Austauschaktivitäten dienen der direkten Begegnung zwischen Lernenden beider Sprachregionen und bilden eine niederschwellige Form des immersiven Lernens. Immersionserfahrungen können auf allen Schulstufen ab Kindergartenalter bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit gemacht werden (Staat Freiburg 2023, S. 4-5). Während der 10H – entspricht der 8. Klasse im Kanton Bern –, ist ein Austausch mit einer Partnerklasse verbindlich vorgesehen.

Die folgenden Austauschmöglichkeiten bestehen im Kanton Freiburg:

- Austausch über verschiedene Kommunikationskanäle: Briefe, E-Mails oder andere z.B. Microsoft Teams;
- Klassenaustausch- oder Treffen sowie Drittortbegegnungen;
- Besuche oder rotierende Begegnungen, bei denen die Lernenden nacheinander einige Lektionen, Tage oder bis zu einer Woche in einer Partnerklasse verbringen.

(ebd.)

2.3.2 Immersiver Unterricht

Im Gegensatz zu den punktuellen Austauschaktivitäten findet der immersive Unterricht während des regulären Schulalltags statt. Festgelegte Fächer werden teilweise oder vollständig in der

Partnersprache Französisch unterrichtet (ebd., S. 5). Statt des sprachlichen steht primär das fachliche Lernen im Zentrum, um die im Lehrplan 21 (LP21) oder Plan d'études romand (PER) definierten Kompetenzen zu erreichen (ebd.). Insgesamt dürfen maximal 50 % der gesamten Unterrichtszeit in der Partnersprache durchgeführt werden (ebd.).

Sofern ein Schulfach während des gesamten Schuljahres in der Partnersprache stattfindet oder wenn insgesamt mehr als 20 % der Unterrichtszeit auf Französisch durchgeführt werden, müssen die lokalen Behörden, namentlich der Gemeinderat oder der Vorstand des Gemeindeverbands, sowie die Erziehungsberechtigten ihre Zustimmung erteilen (ebd., S. 6). Die schriftliche Einverständniserklärung ist erforderlich, da der immersive Unterricht vom Grundsatz der Territorialität der Sprachen gemäss Artikel 11 des Schulgesetzes (Staat Freiburg 2014) abweicht:

«Art. 11 Unterrichtssprache

¹ Der Unterricht wird in der Amtssprache (Deutsch oder Französisch) des Schulkreises erteilt.»

Die in der Grafik dargestellten Immersionsformen lassen sich in verschiedene Stufen mit unterschiedlicher sprachlicher Intensität unterteilen. Die unterste Stufe bildet der punktuelle Unterricht in der Partnersprache. Während kurzen Sequenzen in einzelnen Fächern kommt die Französische Sprache zum Zug, ohne dass das jeweilige Schulfach dauerhaft in der Partnersprache unterrichtet wird (Staat Freiburg 2023, S. 4-5).

Bei der nächsthöheren bzw. sprachintensiveren Stufe handelt es sich um den Fachunterricht auf Französisch. Im Verlaufe eines gesamten Schuljahres wird mindestens ein Schulfach vollumfänglich in der Partnersprache unterrichtet (ebd.).

Am zweitsprachintensivsten ist die bilinguale Klasse. In diesem Modell erfolgt der Unterricht regulär in beiden Sprachen, wobei die Sprachanteile klar geregelt sind. Die zweisprachige Klasse ist auf Kontinuität ausgelegt (ebd.). Im Sinne der reziproken Immersion vereint dieses Modell Lernende zweier Sprachgruppen in einer Klasse (Bürgi 2007, S. 16). Der Unterricht wird alternierend in der einen oder anderen Sprache durchgeführt, wodurch für einen Teil der Lernenden immer ein Sprachbad entsteht (ebd.).

Ein institutionell verankertes Beispiel stellt das Pilotprojekt an der zweisprachigen Primarschule Vignettaz in der Stadt Freiburg dar (Staat Freiburg / Etat de Fribourg 2020, S. 10). Gestützt auf das kantonale Sprachenkonzept und die einschlägigen rechtlichen Grundlagen werden an der besagten Primarschule zwei zweisprachige Kindergartenklassen (1H/2H) unterrichtet. Die Klassen setzen sich aus Lernenden beider Sprachabteilungen zusammen. Der Unterricht erfolgt sprachalternierend auf Deutsch und Französisch. Der Besuch der bilingualen 1H/2H wird im Schulzeugnis ausgewiesen (ebd.).

2.3.3 Anforderungen, Rollen und Zuständigkeiten

Die Realisierung von immersivem Unterricht im Kanton Freiburg ist klar geregelt und setzt eine Kooperation von mehreren verschiedenen Akteur*innen voraus. Für die Involvierten ergeben sich daraus spezifische Zuständigkeiten und Qualitätsanforderungen, die über das alltägliche Unterrichtshandeln hinausgehen.

2.3.3.1 Lehrpersonen

Die pädagogische Hauptverantwortung für die Durchführung des immersiven Unterrichts obliegt den Lehrkräften. Sie gestalten ihren Fachunterricht so, dass die Kompetenzen des Lehrplans 21 ungeachtet der Abwicklung auf Französisch erreicht werden (Staat Freiburg 2023, S. 8). Darüber hinaus nimmt sie an kantonalen Austauschtreffen teil und bildet sich regelmässig zur Thematik des immersiven Unterrichts weiter.

2.3.3.2 Schulleitung

Die Schulleitung trägt die Gesamtverantwortung für die rechtskonforme und qualitätsvolle Umsetzung immersiver Vorhaben. Dazu gehören die Koordination der internen Abläufe, die Prüfung von Ressourcen und Unterrichtsplanungen sowie die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten und Behörden. Wird der Sprachanteil erhöht oder ein immersives Modell etabliert, das vom Territorialitätsprinzip gemäss Artikel 11 des Schulgesetzes abweicht, so ist sie verpflichtet, die Zustimmung der zuständigen kommunalen Instanzen einzuholen (Staat Freiburg 2014, Art. 11; Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten o. J., S. 6).

Zudem ist die Schulleitung für die strategische Entwicklung der Immersionsangebote zuständig. Sie evaluiert gemeinsam mit dem Kollegium mögliche Fächer, Jahrgangsstufen und organisatorische Rahmenbedingungen (Staat Freiburg 2023, S. 9). In Zusammenarbeit mit dem Schulteam verantwortet sie ausserdem die fachliche und sprachliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen. Dies kann zum Beispiel in Form von gezielten Fortbildungen oder durch die Schaffung von Austauschgelegenheiten innerhalb des Kollegiums erfolgen (ebd.).

Auch die Information und Einbindung der Erziehungsberechtigten fällt in den Aufgabenbereich der Schulleitung (ebd.). Eine transparente Kommunikation über die Ziele, den Ablauf und die Anforderungen des immersiven Unterrichts trägt wesentlich zur Akzeptanz und Unterstützung von Seiten der Erziehungsberechtigten bei (ebd.).

2.3.3.3 Interne Ansprechperson

Für umfangreicher, grössere Projekte kann eine interne Ansprechperson gewählt werden (Staat Freiburg / Etat de Fribourg 2023, S. 10). In ihrer primär koordinierenden Rolle unterstützt sie in Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Projektleitung, organisiert und führt Sitzungen mit involvierten Lehrpersonen und steht den involvierten Kolleg*innen bei der Suche und Erstellung von

Unterrichtsmaterial zur Seite. Zudem sammelt sie dir erstellten Materialien und Dokumente und stellt diese auf der kantonalen Plattform zur Verfügung. Bedarfsweise kontaktiert sie pädagogische Mitarbeitende und nimmt regelmässig an kantonalen Treffen zum Thema Immersion teil, um sich fortlaufend weiterzubilden (ebd.).

3 Methodik

Die vorliegende Arbeit bedient sich eines qualitativen Forschungsdesigns, um die subjektiven Erfahrungen, Einschätzungen und Perspektiven von Lehrpersonen der Zyklen 1 bis 3 im Zusammenhang mit laufenden Immersionsprojekten im Kanton Freiburg zu erfassen. Die Frage, unter welchen Bedingungen immersiver Unterricht aus Sicht von praktizierenden Lehrpersonen als gelingend erlebt wird, steht im Zentrum der Befragung.

Da es sich bei den Gelingensbedingungen und möglichen Hemmnissen um komplexe, kontextabhängige und subjektiv wahrgenommene Phänomene handelt, wurden leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethoden gewählt. Die Auswertung erfolgte mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Um einen systematischen Zugang zur Forschungsfrage zu ermöglichen, wurden deduktive theoriegeleitete Kategorien mit induktiv aus dem Datenmaterial erhobenen Kategorien verbunden.

3.1 Methodische Grundlagen des Interviews

Ein Interview ist eine Befragung, bei der ein bzw. eine Interviewer*in durch gezielte Fragestellungen und Gesprächsimpulse persönliche Informationen, Einstellungen, Haltungen, Wissen oder Vorstellungen einer befragten Person ermittelt (Krüger & Riemeier 2014, S. 133). Bei der Durchführung von Interviews gilt es sich für Einzel- oder Gruppeninterviews zu entscheiden (Gropengiesser & Niebert 2014, S. 124). Einzelinterviews, wie sie im Rahmen dieser Arbeit realisiert wurden, bergen den Vorteil, dass der bzw. die Interviewte die eigenen Äusserungen direkt kommentieren kann und jeweils die Möglichkeit der Nachfrage besteht (ebd.).

3.1.1 Expert*inneninterviews

Im Rahmen dieser Arbeit wurden drei Expert*inneninterviews durchgeführt. Im Sinne des Begriffsverständnisses zeichnet sich diese Form durch Untersuchungsteilnehmende aus, die für den festgelegten Untersuchungsgegenstand als besonders kompetent und simultan als Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfeld mit Gestaltungs- und oder Entscheidungsfunktionen gelten (Riemer 2016, S. 167). Solche Erhebungen zielen auf die Erfassung von Expert*innenwissen in den Bereichen Fakten-, Prozess- und Deutungswissen ab. Die interviewende Person führt einen themenfokussierten Dialog und orientiert sich in der Regel stark an einem Leitfaden (ebd.).

3.1.2 Leitfadengestützte Interviews

Als Erhebungsmethode der Expert*inneninterviews kamen leitfadengestützte Interviews zum Einsatz. Jene sind insbesondere dann geeignet, wenn subjektive Sichtweisen von Interviewten zu einem gegebenen Gegenstand gefragt sind (Groeben, Oestmann, Rager, Werner & Schreier 2000, S. 37).

Charakteristisch für leitfadengestützte Interviews ist die teilweise Standardisierung mittels eines Leitfadens (Mayring 2016, S. 70). Diese Strukturierung ermöglicht eine einfachere Vergleichbarkeit der erhobenen Daten sowie eine gezielte Auswertung entlang der Leitfragen über mehrere Interviews hinweg (ebd.). Die Fragen des Leitfadeninterviews sind vorbereitet und ausformuliert, deren Abfolge ist jedoch variabel (ebd.). Der Leitfaden soll orientieren, ohne den Gesprächsfluss einzuengen (Gropengiesser & Niebert 2014, S. 125–126). Folglich steht es dem bzw. der Interviewer*in frei, weitere Fragen aufzunehmen, die nicht im Leitfaden verankert sind, sich aber im Verlaufe der Befragung ergeben (Groeben et al. 2000, S. 37).

Das eruierte Material ist zwingend zu dokumentieren (Mayring 2016, S. 70). Üblicherweise wird dazu im Einverständnis mit der bzw. dem Interviewten eine Tonbandaufzeichnung aufgenommen (ebd.). Die Aufnahme erfolgt heutzutage in der Regel mit einem Audiorekorder oder mittels eines Smartphones (Kuckartz & Rädiker 2019, S. 44) und bildet die Grundlage für ein Protokoll, welches während oder im Anschluss an das Gespräch angefertigt wird (Mayring 2016, S. 70).

3.1.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen

Exemplarisch wurden drei Lehrpersonen befragt, die je in einem der Zyklen 1, 2 oder 3 immersiven Unterricht erteilen oder erteilt haben. Ziel war es, einen möglichst differenzierten Einblick in die Realisierung von Sprachbädern in allen drei Zyklen der obligatorischen Schulzeit im Kanton Freiburg zu erhalten. Zwei der drei befragten Lehrpersonen arbeiten an einer deutschsprachigen und die dritte Lehrkraft an einer französischsprachigen Schule innerhalb des zweisprachigen Kantons.

Im Rahmen einer zusätzlichen Tätigkeit als immersionsverantwortliche Ansprechperson oder durch die Mitarbeit an Weiterbildungsmöglichkeiten für interessierte Lehrpersonen engagieren sich zwei der drei Befragten auch ausserhalb des Schulzimmers für die Förderung der Partnersprache Französisch. Die Kombination aus konkreter Unterrichtspraxis und weiterem Engagement auf konzeptioneller oder beratender Ebene vermag sowohl praxisnahe Gelingensbedingungen als auch strukturelle Rahmenbedingungen sichtbar zu machen, die über das Unterrichtshandeln hinaus gehen.

Obwohl in der Fachliteratur zur qualitativen Datenerhebung nachdrücklich zur Anonymisierung der Befragten geraten wird (Kuckartz & Rädiker 2019, S. 171), entschieden sich alle drei interviewten Lehrpersonen gegen eine Anonymisierung und erklärten sich mit der Nennung ihrer Namen einverstanden. Die Zustimmung wurde im Vorfeld mündlich dokumentiert. In Anbetracht der Offenheit aller und des öffentlichen Engagements zweier der drei Befragten erschien die Verwendung der Klarnamen vertretbar, zumal keine sensiblen personenbezogenen Daten preisgegeben werden.

Die Probandin 1, Pascale Ackermann (1989), führt gemeinsam mit ihrer Kollegin eine der beiden zweisprachigen Kindergartenklassen des Kantons Freiburg an der Primarschule Vignettaz. Ackermann unterrichtet die Klasse seit dem Beginn des Pilotprojekts im August 2021. Neben ihrer

Tätigkeit als Klassenlehrperson wirkt sie punktuell an Weiterbildungsmöglichkeiten der Pädagogischen Hochschule (PH) Freiburg mit.

Die Probandin 2, Katrin Jäger (1972), wurde angesichts ihrer Erfahrung in der Mittelstufe angefragt. Zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtete sie als Fachlehrperson am CO (Cycle d'Orientation) – Zyklus 3 in der französischsprachigen Schweiz – in der Gemeinde Domdidier. In vorherigen Schuljahren hat sie als Klassenlehrperson unterschiedlicher Altersstufen im Zyklus 2 an der Primarschule Kerzers regulären monolingualen und immersiven Unterricht erteilt. Per Beginn des Schuljahres 25/26 wird sie diese Tätigkeit wieder aufnehmen. Abgesehen von ihrer Praxiserfahrung ist Jäger insbesondere aufgrund der geografischen Lage der Schule relevant, da sie als einzige der Befragten nicht unmittelbar an der frankophonen Sprachgrenze unterrichtet.

Die Probandin 3, Maria Jenny (Jahrgang unbekannt), wurde aufgrund ihrer Doppelfunktion als Immersionslehrkraft- und Verantwortliche an der Orientierungsschule (OS) Düdingen – mit dem Zyklus 3 im Kanton Bern gleichzusetzen – ausgewählt. Die deutschsprachige OS Düdingen liegt unmittelbar an der französischen Sprachgrenze und unternimmt verschiedene Bestrebungen, um die Zweisprachigkeit ihrer Lernenden zu fördern. Neben Angeboten wie der Französischwoche und Austauschangeboten lanciert die OS insbesondere den immersiven Unterricht (Orientierungsschule Düdingen 2025). Während in der 9H – entspricht der 7. Klasse im Kanton Bern – alle Regelklassen ein von der Schule vorgegebenes Fach in der Partnersprache besuchen, wählen die Lernenden in der 10H und 11H – 8. und 9. Klasse im Kanton Bern – im Klassenverband, ob und zu welchem Anteil sie mit dem immersiven Unterricht weiterfahren wollen (ebd.). In ihrer Doppelfunktion prägt Jenny das immersive Angebot an der OS massgeblich mit und stützt ihre Entscheidungen dabei auf ihre eigenen jahrelangen Praxiserfahrungen als unter anderem immersiv unterrichtende (Klassen-)Lehrperson.

3.1.4 Erstellung des Interviewleitfadens

Nach der Lektüre passender Theorie und Empirie sind gegenstandsbezogene Untersuchungsdimensionen festzulegen, die das Grundgerüst für die Konstruktion des Leitfadens bilden (Groeben et al. 2000, S. 41). Im nächsten Schritt der der Leitfadenkonstruktion werden jeder Dimension passende Fragen zugeordnet (ebd.). Die Interventionen müssen verdichtet und geordnet werden, wobei jeder Impuls des Leitfadens aus der Perspektive der übergeordneten Forschungsfrage zu prüfen ist (Gropengiesser & Niebert 2014, S. 127). Die konkreten Fragestellungen dienen der interviewenden Person sowohl als Strukturierungs- als auch als Formulierungshilfe, die sie in der notierten Reihenfolge und im selben Wortlaut stellen kann, aber nicht muss (Groeben et al. 2000, S. 42). Der Interviewleitfaden soll einer logischen Struktur folgen (Gropengiesser & Niebert 2014, S. 126). Die Sachstruktur des zu erfassenden Bereichs muss jedoch nicht zwingend mit der Denkstruktur der Befragten übereinstimmen (ebd.).

3.1.5 Interviewdurchführung

Die leitfadengestützten Interviews wurden im Zeitraum vom 17. Juni bis 14. Juli 2025 durchgeführt. Die Befragungen fanden jeweils im schulischen Umfeld der Lehrpersonen oder telefonisch statt und wurden in ihrem Einverständnis mittels eines Smartphones aufgezeichnet.

Das erste Interview mit Pascale Ackermann wurde am 17. Juni 2025 in ihrem ruhigen Schulzimmer im französischsprachigen Teil der Primarschule Vignettaz aufgezeichnet. Die Gesprächsdauer belief sich auf 34:26 min.

Das zweite Interview mit Katrin Jäger wurde am 24. Juni 2025 telefonisch durchgeführt. Die Interviewdauer betrug 24:36 min. Aufgrund einer teils instabilen Verbindung war die Tonqualität der Aufnahme suboptimal, was die Transkription in Teilen erschwerte.

Das dritte Interview mit Maria Jenny fand am 14. Juli 2025 in ihrem Klassenzimmer an der Orientierungsschule Düdingen statt. Die Interviewdauer betrug 32:12 min. Die Gesprächsatmosphäre war störungsfrei.

Der erstellte Interviewleitaden kam bei allen Interviews zum Einsatz. Die Fragen wurden flexibel auf den Gesprächsverlauf adjustiert. Situativ wurden Vertiefungsfragen hinzugezogen.

3.2 Transkription

Die Verschriftlichung von gesprochener Sprache aus beispielsweise einem Interview nennt sich Transkription (Mayring 2016, S. 89). Durch eine wörtliche Transkription entsteht eine vollständige Textfassung von verbal erhobenem Material, welches die Basis für eine ausführliche Auswertung darstellt (ebd.). Die Transkription einer Aufzeichnung sollte möglichst zeitnah zum Interview erfolgen, um eventuelle unverständliche Passagen durch Erinnerungen an die gesprochenen Wörter ergänzen zu können (Kuckartz & Rädiker 2019, S. 164). Grundsätzlich wird zwischen einem Gesamt- und einem Teiltranskript unterschieden: Während im ersten Fall jegliche Äusserungen des Datenmaterials verschriftlicht wird, werden im Teiltranskript, welches auch im Rahmen dieser Erhebung zum Einsatz kam, lediglich jene Sequenzen transkribiert, die im Sinne der Fragestellung inhaltstragend sind (Krüger & Riemeier 2014, S. 135–136). Durch den Verzicht einer Überführung von Szenen wie der Begrüssung oder Unterbrechungen der Interviewsituation wird das Transkript in der Regel handlicher, bedeutet aber zeitgleich eine Reduktion des Datenmaterials (ebd.). Den zweiten Teilschritt der Transkription bildet die Wortprotokollierung (ebd.). Die weitestgehende Protokolltechnik bei der wörtlichen Transkription stellt die Übertragung ins normale Schriftdeutsch dar (Mayring 2016, S. 91). Bei dieser Technik wird der Dialekt der bzw. des Interviewten bereinigt. Krüger und Riemeier (ebd., S. 136) rufen in Erinnerung, dass der Sprachstil des bzw. der Befragten nicht tangiert werden darf. Neben einer Glättung Sprache ist auch auf die Bereinigung allfälliger Satzbaufehler zu verzichten

(ebd.). Dieses Verfahren kommt insbesondere dann zum Zug, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Fokus steht und die befragte Person als Expert*in auftritt (Mayring 2016, S. 91).

Relevante Informationen, die über das Wortprotokoll hinaus reichen, werden mittels kommentierten Transkriptionen dokumentiert (ebd., S. 91–92)

(,)	Kurzes Absetzen einer Äusserung
..	Kurze Pause
...	Mittlere Pause
(Pause)	Lange Pause
mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig
[lacht]	Lachen

Zur Verschriftlichung von Audio- und Videodateien am Computer stehen eine Reihe spezifischer und meist anwendungsfreundlicher Transkriptionsprogramme zur Verfügung (Kuckartz & Rädiker 2019, S. 169). Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Programm *TurboScribe* unter der Anwendung des genauesten verfügbaren Transkriptionsmodus genutzt. Die durch das Programm generierten Texte wurden manuell nachbearbeitet, um beispielsweise Pausen zu ergänzen oder missverstandene Wörter zu bereinigen. Dabei wurde sich an den Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (2019, S. 167) orientiert. Die Autorschaft (ebd.) legt nahe, jeden Sprecher*inennbeitrag als eigenen Absatz niederzuschreiben. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, ist ein Wechsel der sprechenden Person deutlich zu kennzeichnen. Die Absätze der interviewenden Person werden durch das Kürzel «MK» und die der befragten Person durch ein eindeutig anderes Kürzel voneinander abgehoben. Wichtig ist, dass die Kennzeichnungen der Sprechenden über den gesamten Text hinweg konstant bleiben (ebd., S. 170).

3.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ihre streng methodische Kontrolle aus (Mayring 2016, S. 114). Diese systematische Analyse umfasst eine schrittweise und theoriegeleitete Unterteilung des Materials in entwickelte Kategoriensysteme (ebd.). In der Fremdsprachendidaktik ist die Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse fest verankert, da die Themensuch in schriftlichen oder mündlichen Äusserungen von Lehrpersonen und Lernenden oder Interviews über Themen wie beispielsweise dem Erleben von Unterricht dabei helfen, viele Forschungsfragen zum Fremdsprachenunterricht gegenstandsangemessen zu analysieren und zu beantworten (Burwitz-Melzer & Steiniger 2016, S. 258).

Im Wesentlichen lassen sich zwei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden: die deduktive und die induktive Analyse (ebd.). Im deduktiv orientierten Ansatz wird das Datenmaterial entlang zuvor systematisierter Kategorien ausgelegt und strukturiert. Theoretische Vorannahmen und

Erklärungsmodelle können so an das Material herangetragen werden (ebd., S. 259). Dahingegen bildet im induktiv orientierten Ansatz das erhobene Datenmaterial selbst den Ausgangspunkt zur Kategorienbildung, zur Ableitung eines Erklärungsmodells aus den systematisierten Zusammenhängen und zur Vereinbarung mit der Theorie (ebd.).

Die vorliegende Arbeit bedient sich einer Mischform aus der deduktiv-induktiven Kategorienbildung. Diese erfolgt nahezu ausschliesslich in eine Richtung: Unter der Berücksichtigung passender Theorien werden zunächst Hypothesen und Kategorien formuliert, welche direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert werden (Kuckartz & Rädiker 2019, S. 95). Im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien entlang des erhobenen Materials (ebd.). Im Folgenden wird das Vorgehen detaillierter dargelegt.

3.3.1 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (2016, S. 118) beschreibt das Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse darin, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Kennzeichnend für diese Technik ist, dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien intersubjektiv immer möglich ist (ebd.). Daran anknüpfend resümiert Kuckartz (2018, S. 100) den Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgehend von der übergeordneten Fragestellung in sieben Phasen.

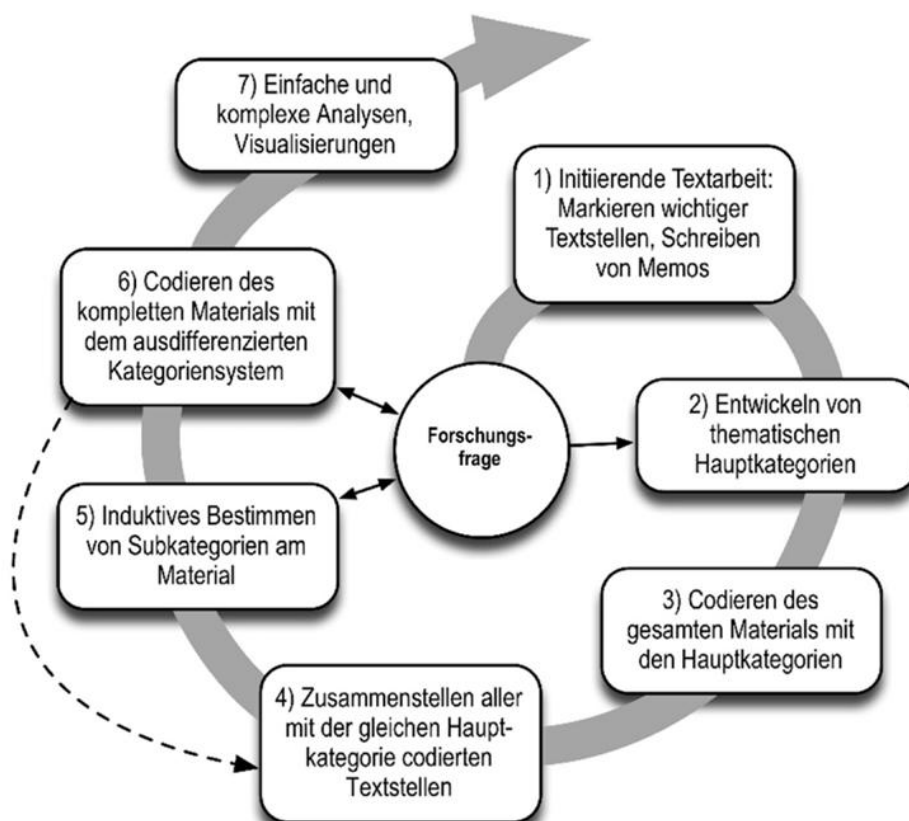


Abbildung 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S.100)

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen

Initial wurde das gesamte Interviewmaterial genau konsultiert. Zentrale Begriffe und Hinweise zu relevanten Aspekten wurden markiert und in Form von Memos festgehalten. Ergänzend wurden für alle interviewten Lehrpersonen Fallzusammenfassungen redigiert, die die bedeutungsvollsten Aussagen und kontextuelle Rahmenbedingungen faktenorientiert und textnah bündelten (ebd., S. 101).

Phase 2: Entwicklung der Hauptkategorien

Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung und unterstützt durch die Erkenntnisse der anfänglichen Lektürearbeit wurden thematische Hauptkategorien gebildet. Diese schaffen den analytischen Ausgangspunkt für die anschliessende Codierung. In jedem Fall sollte ein Probedurchlauf an einem Teil der Daten durchgeführt werden, um die Anwendbarkeit der definierten Kategorien auf das Datenmaterial verifizieren zu können (ebd., S. 101).

Phase 3: Erster Codierungsprozess

Anlässlich des ersten Codierungsprozesses wird das Textmaterial sequenziell durchgegangen und den zuvor definierten Hauptkategorien zugeordnet. Passagen, die für die Forschungsfrage irrelevant sind, bleiben uncodiert. Innerhalb einer Textstelle können mehrere Haupt- und Subthemen parallel angesprochen werden. Folglich ist eine Überlappung oder Verschachtelung von Textstellen nicht auszuschliessen (ebd., S. 102-103).

Der erste Codierungsdurchgang in dieser Arbeit erfolgte durch eine farbliche Markierung der Transkripte, wobei jeder thematischen Hauptkategorie eine spezifische Farbe zugewiesen wurde. Dieses Vorgehen erlaubte eine systematische Auslegung relevanter Textpassagen. Begleitend dazu wurden erste Überlegungen zur möglichen Bildung induktiver Subkategorien notiert.

Kürzel	Thematische Hauptkategorie
A	Beruflicher Hintergrund und persönliche Motivation
B	Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen
C	Praktische Umsetzung
D	Wahrgenommene Gelingensbedingungen und Chancen
E	Wahrgenommene Schwierigkeiten und Hindernisse
F	Ausblick

Phase 4: Zusammenstellung aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstelle

In dieser Phase wurden sämtliche Textpassagen, die einer der obigen Hauptkategorien zugewiesen worden waren, gesammelt und gebündelt. Ausgehend von dieser strukturierten Zusammenfassung

konnte eine inhaltliche Ausdifferenzierung vorgenommen werden, anhand welcher thematische Muster, Wiederholungen oder Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Aussagen der befragten Lehrpersonen einfacher erkannt werden konnte (ebd., S. 104-105).

Phase 5: Induktive Bestimmung von Subkategorien am Material

Unter der Berücksichtigung des Interviewmaterials wurden die Hauptkategorien inhaltlich weiter ausdifferenziert und durch die Entwicklung induktiver Subkategorien konkretisiert. Jede Subkategorie erhielt eine Definition sowie ein beispielhaft illustrierendes Zitat aus dem Material zugewiesen. Die iterative Bildung erfolgte auf der Basis der thematischen Gruppierung und dem Vergleich von thematisch ähnlichen Aussagen innerhalb einer Hauptkategorie (ebd., S. 106).

Die Codierung der gegenständlichen Arbeit ist durch eine Mischform aus Buchstaben- und Zahlencodes gekennzeichnet.

Die folgende Tabelle bildet das vollständige Kategoriensystem, welches sechs deduktive Hauptkategorien und die daraus induktiv abgeleiteten Subkategorien beinhaltet, ab.

Deduktiv		Induktiv		
Codes (Hauptkategorien)		Subcodes (Subkategorien)		Zitat
A	Eigene Sprachbiografie- und Bildung	A1	Eigene Sprachbiografie- und Bildung	«Da ich aus Basel komme und in der Nähe des Dreiländerspitzes aufgewachsen bin, spielten Sprachen schon immer eine grosse Rolle in meinem Leben. . Zu Hause haben wir auch Deutsch und Französisch gesprochen. . was bei uns heute noch immer der Fall ist (,.)»
		A2	Ausbildung	«Ich denke auf jeden Fall, die Ausbildung in der PH, da man wirklich ein Semester... Bei mir war es noch so, dass man ein Semester auf Deutsch, das andere auf Französisch gemacht hat. Auch die Praktika dadurch. Dann haben wir beide Kulturen

			kennengelernt und Arbeitsweisen auch.»
		A3	Persönliche Motivation «Dann kam die Anfrage für die zweisprachigen Klassen. Es war immer schon ein Wunsch von mir, ein solches Projekt zu starten.»
B	Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen	B1	Behördliche Unterstützung «Und auch bei uns jetzt die Stadt zum Beispiel ist wirklich eine grosse Stütze, weil sie uns finanziell unterstützen. Wir können wirklich jede Rechnung dorthin schicken.. Die wird bezahlt. Weil wir teilweise mehr ausgeben, weil wir halt deutsche und französische Bücher brauchen z. B...»
		B2	B2: Schulinterne Koordination und Zusammenarbeit «Wir hatten auch keine Berührungspunkte mit anderen Klassen. . In diesem Schuljahr waren wir die einzigen, die so etwas gemacht haben.»
C	Praktische Umsetzung	C1	Methodisch-didaktische Gestaltung des immersiven Unterrichts «Erfordert vielleicht ein bisschen mehr Arbeit.. Ein bisschen mehr Kreativität.»
		C2	Materialien und Ressourcen «...haben sie alle so ein kleines Heftlein bekommen... Von der «langage de classe» her. Ja, genau. . Und halt fachspezifisch. . Also Schere, Leim. . Bei uns im BG und im Sport eben der Ball und so. . Ja, klar, zum Teil auch einfache Wörter, aber es hat den Kindern auch so ein bisschen eine Stütze gegeben, eine Sicherheit vielleicht auch.»

		C3	Umgang mit Heterogenität	«Durch Wiederholung... Nicht durch zigtausende Arten, sondern konsequent. Gerade bei Instruktionen habe ich auf Körpersprache gesetzt und Sachen teils übertrieben dargestellt... Die Schüler, die mehr konnten, haben es schneller aufgenommen verstanden. Auch sie habe ich mal erklären lassen.»
D	Wahrgenommene Gelingensbedingungen und Chancen	D1	Fortschritte der Lernenden	«In zwei Jahren sind sie extrem gewachsen und selbstständig geworden. Sie haben keine Angst, wenn sie etwas nicht verstehen.»
		D2	Rückhalt durch Erziehungsberechtigte	«Die sind alle begeistert, die meisten sind begeistert und sind sehr froh.. über diese Chance. Sind eher enttäuscht, dass das Kind dann nicht zweisprachig weitermachen kann.»
		D3	Netzwerk	«...da war der Austausch enorm hilfreich und, ja, vor allem, weil man sich dann auch die Arbeit ein bisschen teilen konnte oder von den Erfahrungen der anderen profitieren konnte.»
E	Wahrgenommene Schwierigkeiten und Hindernisse	E1	Institutionelle Asymmetrien zwischen Sprachgruppen	«Es gibt sehr viele Eltern, die frankophon sind und die Kinder auf Deutsch anmelden, aber trotzdem in die bilinguale Klasse kommen.»
		E2	Kollegiale Vorbehalte und Spannungsfelder	«Von Lehrpersonen, die sagen, das nützt eh nichts...»
F	Ausblick	F1	Ausbau	«Wir haben ein Pilotprojekt gemacht. Drei Jahre. .

				Wir haben gesehen, dass das klappt. Jetzt muss es wirklich weitergehen.»
		F2	Empfehlungen	«...Und ja, da würde ich empfehlen. ., dass man es einfach mal versucht. . und sicher das Vernetzen der Lehrpersonen

Phase 6: Zweiter Codierungsprozess – Codierung des kompletten Materials anhand der ausdifferenzierten Kategorien

Das gesamte Interviewmaterial wurde erneut durchgearbeitet, wobei die zuvor entwickelten Subkategorien gezielt auf die codierten Textstellen angewandt wurden. Die sechste Phase hat die Schaffung einer präzisen und verlässlichen Struktur des erhobenen Materials zum Ziel, die trotz der begrenzten Fallzahl konsistente Ähnlichkeiten und Unterschiede im Antwortverhalten der Interviewpartnerinnen aufzeigen soll. Dabei wurde überprüft, ob die gebildeten Subkategorien hinreichend trennscharf waren und sich in der praktischen Anwendung an den Eigenschaften der Stichprobe orientieren (ebd., S. 110–111).

Phase 7: Einfach und komplexe Analysen, Visualisierungen

Die abschliessende siebte Phase widmet sich der eigentlichen Analyse und Ergebnispräsentation. Hierbei stehen Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses. Die schriftliche Auswertung erfolgte entlang der vorherig entwickelten Haupt- und Subkategorien, wobei pro Kategorie zentrale Aussagen zusammengetragen, analysiert und durch Zitate illustriert wurden. Final wurde der Bogen zurück zur ursprünglichen Fragestellung gespannt (ebd., S. 117–119).

3.3.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt ein theorie- und regelgeleitetes systematisches Verfahren dar, das die spezifischen Gütekriterien der qualitativen Forschung berücksichtigt. Während sich die zentralen Gütekriterien der quantitativen Forschung auf Objektivität, Reliabilität sowie interne und externe Validität beziehen, wurden für die qualitative Forschung entsprechende Äquivalente formuliert und ersteren gegenübergestellt. Kuckartz (ebd., S. 202) stellt diese tabellarisch wie folgt dar:

Gütekriterien quantitativer Forschung	Neue Gütekriterien für die qualitative Forschung nach Miles und Huberman
Objektivität	Bestätigbarkeit (confirmability)
Reliabilität	Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit (reliability, dependability, auditability)
Interne Validität	Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit (credibility, authenticity)
Externe Validität	Übertragbarkeit, Passung (transferability, fittingness)

Abbildung 5: Gütekriterien in quantitativer und qualitativer Forschung (Kuckartz 2018, S. 202)

Zur Sicherstellung der Bestätigbarkeit wurde ein grosses Augenmerk auf die transparente Dokumentation der unternommenen Arbeitsschritte gelegt. Die Codierung erfolgt regelgeleitet und entlang eines entwickelten Kategoriensystem, das durch Originalzitate der Expert*inneninterviews ergänzt wurde, um die Interpretationsschlüsse nachvollziehbar offenlegen zu können.

Das konsistente Vorgehen gewährleistet die Verlässlichkeit der Auswertung. Durch die strikte Befolgung des regelgeleiteten Vorgehens nach Kuckartz (ebd., S. 100–121), die klare Codierung entlang des deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems sowie die dokumentierte Nachvollziehbarkeit aller Analyseschritte wird die Auditierbarkeit sichergestellt.

Die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse basiert auf einer engen Anbindung der Analyse an das erhobene Material. Grundsätzlich werden Vorstellungen ermittelt, indem aufgrund der erfassten Sprache auf die Gedanken der Befragten geschlossen wird (Krüger & Riemeier 2014, S. 145). Die zugrundeliegende Annahme eines Zusammenhangs zwischen Sprache und Gedanken stützt die Inhaltsvalidität (ebd.) Zudem wurde versucht, die Plausibilität durch Vergleiche innerhalb der Interviews sowie durch Rückbezug auf die übergeordnete Fragestellung sicherzustellen.

Die Übertragbarkeit wurde durch eine gezielte Auswahl von Lehrpersonen aus allen drei Zyklen der obligatorischen Schulzeit im zweisprachigen Kanton Freiburg gestützt. Obwohl die Arbeit kontextsensible Einblicke in immersive Praxisbedingungen gewährt, stellt die kleine Fallzahl eine Einschränkung hinsichtlich der Generalisierbarkeit dar.

Unter der Berücksichtigung wissenschaftlicher Gütekriterien bildet die qualitative Inhaltsanalyse ein strukturiertes und theoriegeleitetes Auswertungsverfahren, das die Nachvollziehbarkeit, Wiederholbarkeit wie auch Kritik einer empirischen Untersuchung zulässt und verlässliche Rückschlüsse auf die Vorstellungen von Einzelpersonen erlaubt (ebd.). Trotz der begrenzten Fallzahl ermöglicht sie gegenstandsbezogene Erkenntnisse, die zur weiterführenden Diskussion über die bestehende immersive Unterrichtspraxis im Kanton Freiburg beitragen können.

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewanalyse entlang der entwickelten Haupt- und Subkategorien dargestellt. Zentrale Aussagen der befragten Lehrkräfte werden exemplarisch durch Zitate illustriert. Ergänzend dazu folgt eine kontextualisierende Einordnung ausgewählter Aspekte im Abgleich mit einschlägiger Fachliteratur.

4.1 Code A: Persönliche Zugänge zum immersiven Unterricht

Dieser Abschnitt widmet sich den individuellen Hintergründen der befragten Lehrpersonen und beleuchtet, wie persönliche Sprachbiografien, Ausbildungs- und Berufserfahrungen ihre Haltung zum immersiven Unterricht und die Bereitschaft zur Umsetzung prägen.

A1: Eigene Sprachbiografie- und Bildung

Die Sprachbiografien der befragten Lehrpersonen weisen unterschiedliche Voraussetzungen im Hinblick auf die eigene Mehrsprachigkeit auf. Ein hohes Interesse für Sprache(n) ist jedoch allen gemein. Zwei der drei Befragten wuchsen in einem plurilingualen Umfeld auf. Besonders deutlich wird dies bei Katrin Jäger, die Mehrsprachigkeit nicht nur im Schulzimmer, sondern auch privat lebt. So ist sie in einem mehrsprachigen Haushalt aufgewachsen und erzog ihr Kind ebenfalls bilingual auf Französisch und Deutsch. Pascale Ackermann wuchs ebenfalls mit einem starken Bezug zu beiden Landessprachen auf. So spricht sie Deutsch als Erstsprache und eignete sich während ihrer Schullaufbahn an der frankophonen Schule in ihrer damaligen Wohngemeinde fundierte Französischkenntnisse an. Ihre ausgeprägte Sprachkompetenz und ihr persönliches Interesse führten dazu, dass sie ihr Lehrdiplom im bilingualen Lehrgang erlangte. Im Kontrast zu den beiden ist Maria Jenny monolingual Deutsch aufgewachsen und hat ihre Sprachkenntnisse auf Französisch insbesondere im Rahmen ihrer Erstausbildung zur Kauffrau EFZ gefestigt. Unabhängig von ihrem sprachlichen Startpunkt sprach Katrin Jäger die Wichtigkeit von soliden L2-Kenntnissen an: «Man muss in der Sprache agieren können, ohne ständig Unsicherheiten zu verspüren...» (Zeilen 63-64). Le Pape Racine (2000, S. 147) schliesst sich dieser Meinung an und betont, dass abgesehen von einer fundierten Sprachkompetenz auch Interesse an der L2-Kultur sowie die Bereitschaft, neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren, erforderlich seien. Entscheidend sei weniger der Status als Erst- oder Zweitspracherwerbende*r, sondern vielmehr das persönliche Anliegen und die Haltung die eigene Sprachkompetenz bei jeder sich bietender Gelegenheit optimieren zu wollen (ebd., S. 148). Insbesondere Nicht-native speakers sollen laut Le Pape Racine (ebd.) um den bestmöglichen Ausdruck bestrebt sein, im Unterricht jedoch zu ihren Schwächen stehen und ihrer Klasse ein Lernmodell sein.

A2: Ausbildung

Die Ausbildungswege der Lehrpersonen verliefen unterschiedlich. Pascale Ackermann absolvierte einen bilingualen Studiengang an der PH Freiburg, durch welchen sie auch Unterrichtserfahrung in Form von Praktika auf beiden Seiten der deutsch-frankophonen Sprachgrenze sammeln konnte. Maria Jenny absolvierte ihr Studium für die Sekundarstufe I mit dem Teilschwerpunkt Französisch an der PHBern. Zunächst erteilte sie regulären Französischunterricht, absolvierte vor der Einführung des immersiven Unterrichts eine Weiterbildung an der PH Freiburg. Katrin Jäger absolvierte neben dem Lehrer*innenseminar ein Studium in den Fächern Englisch und Französisch, ohne spezifische Weiterbildung zur Immersion. Zwei der Befragten bestätigen die Aussage Wolffs (2002, S. 257), immersiv Unterrichtende hätten ihre Qualifikationen, wenn überhaupt, eher in Fortbildungen als in der Grundbildung erworben. Le Pape Racine und Lovey (2024, S. 37) weisen jedoch darauf hin, dass das Ausbildungsangebot von schweizerischen PHs in den letzten Jahren stark ausgebaut wurde: Namentlich in Freiburg, Bern, Wallis, BEJUNE, Zürich oder Graubünden wurden gezielte Vertiefungsmöglichkeiten im Bereich des immersiven Unterrichts geschaffen. Dazu gehören unter anderem spezifische Studiengänge, interdisziplinäre Module oder Praktika im immersiven Kontext (ebd.). Bürgi (2007, S. 157) spricht sich überdies dafür aus, dass sich Bildungsverantwortliche verstärkt mit der Qualität bereits unterrichtender Immersionslehrkräfte befassen. Unter anderem betont sie die Notwendigkeit des Ausbaus von Angeboten zum Erhalt oder zur Verbesserung der Sprachkompetenz (ebd., S. 158).

A3: Persönliche Motivation

Wie Le Pape Racine und Lovey (2024, S. 19) darlegen, entstehen immersive Projekte in Schulen oftmals durch das Engagement einzelner Lehrpersonen. Durch ihre Begeisterung nehmen sie eine Vorreiterrolle ein, durch die sie ihr Kollegium schrittweise zur Partizipation bewegen (ebd.). Diese Dynamik spiegelt sich auch in den geführten Interviews wider: Unabhängig von ihrer sprachlichen Biografie wiesen alle Lehrpersonen eine ausgeprägte intrinsische Motivation zur Umsetzung immersiver Unterrichtformen auf.

So beschrieb Ackermann die Einführung der bilingualen Klasse als einen lang dagewesenen Wunsch: «...Es war immer schon ein Wunsch von mir, ein solches Projekt zu starten...» (Zeile 16-17). In ihrem Fall ging die Initiative direkt von ihr aus, indem sie die Idee aktiv bei der damaligen Schulleiterin einbrachte. Jäger realisierte die immersiven Sequenzen bewusst als Klassenprojekt, das sie eigeninitiativ durchführte. Konträr zu den beiden wurde Jenny durch ihren Schulleiter zur aktiven Mitwirkung an dem von ihm geplanten zyklusübergreifenden Immersionsprojekt motiviert. Ihre Beteiligung beruht auf einer Anregung von aussen, was aber nicht im Widerspruch zu einer hohen inneren Antriebskraft stehen muss.

Die individuellen Motivationslagen stehen im Einklang mit dem strukturellen Vorgehen des Kantons Freiburg. Der Prozess zur Einführung beginnt in der Regel mit einem Dialog zwischen der interessierten Lehrperson und der Schulleitung. Mittels eines offiziellen Formulars wird das Vorhaben konkretisiert. Nach der Genehmigung verpflichtet sich die Lehrkraft zur Erteilung des Immersionsunterrichts während mindestens eines Schuljahres, zur Teilnahme an kantonalen Austauschtreffen sowie zum Ausweisen im Schulzeugnis (Staat Freiburg / Etat de Fribourg 2023, S. 8–10).

4.2 Code B: Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Die erfolgreiche Implementierung von immersiven Unterrichtsangeboten setzt nicht nur pädagogisches Engagement voraus, sondern ist massgeblich von strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen abhängig. Die nachfolgenden Subkategorien verdeutlichen, wie behördliche Unterstützung und die schulinterne Koordinationen positiv oder hemmend wirken können.

B1: Behördliche Unterstützung

Die finanzielle Absicherung durch kantonale und kommunale Stellen bildet ein zentrales Element für die erfolgreiche Implementierung immersiver Unterrichtsformen. Wie Le Pape Racine und Lovey (2024, S. 14) ausführen, setzt eine erfolgreiche Lancierung die frühzeitige Sicherstellung relevanter Ressourcen voraus. Der finanzielle Mehraufwand setzt sich multifaktoriell zusammen: Neben den Kosten für gezielte Aus- und Weiterbildungsgefässe für angehende und bereits ausgebildete Lehrpersonen fallen Aufwände für die Beschaffung spezifischer Unterrichtsmaterialien an. Darüber hinaus müssen personelle Entschädigungen für den erhöhten Arbeitsaufwand wie auch die Öffentlichkeitsarbeit budgetär berücksichtigt werden (ebd.).

Die Aussagen der interviewten Lehrpersonen bestätigen die dargelegten Anforderungen und veranschaulichen die Bedeutsamkeit der monetären und strukturellen Unterstützung in der Praxis. Jenny hob die zentrale Rolle der kantonalen Finanzierung hervor, die sowohl die Entschädigung der immersiv unterrichtenden Lehrpersonen als auch die für die interne Ansprechpersonen miteinschliesst. Sie betrachtet die Unterstützung nicht nur als materielle Entlastung, sondern als gezielten Anreiz zur Partizipation. Auch Ackermann pointiert die Bereitstellung finanzieller Mittel als grosse Stütze: «...die Stadt zum Beispiel ist wirklich eine grosse Stütze, weil sie uns finanziell unterstützen. Wir können wirklich jede Rechnung dorthin schicken... Die wird bezahlt. Weil wir teilweise mehr ausgeben, weil wir halt deutsche und französische Bücher brauchen...» (Zeile 149-150). Weiter hebt sie das abgestimmte Zusammenspiel zwischen der Gemeinde Freiburg, der Schulleitung und der involvierten Lehrkräfte als Schlüsselfaktor für den Erfolg der bilingualen Klassen hervor.

Jäger verweist ergänzend auf die Rolle des Kantons als Impulsgeber. So ist das Konzept zur Förderung der Partnersprache in einem offiziellen Communiqué verankert, welches sich systematisch an Interessierte richtet. Die proaktive Haltung und Information unterstreichen die Relevanz der politisch-strategischen Zuwendung.

Die subjektiven Erfahrungen stehen in Kohärenz zu den formellen Vorgaben des Kantons Freiburg. Im offiziellen Konzept zur Einführung zweisprachiger Klassen ist festgehalten, dass sich die Gemeinde Freiburg während der Pilotphase an den Kosten für zusätzlich benötigte Materialien beteiligen wird (Staat Freiburg / Etat de Fribourg 2020, S. 6).

B2: Schulinterne Koordination und Zusammenarbeit

Die Qualität der schulinternen Kooperation erweist sich als entscheidender Faktor für den Erfolg oder das Scheitern immersiver Projekte. Die Interviews zeigen, dass Intensität der Teamarbeit- und Abstimmung stark variiert und damit unmittelbare Auswirkungen auf die Umsetzung haben kann.

Während Ackermann von einer bewusst aufgeteilten Zuständigkeit pro Fach und Sprache berichtete und die Zusammenarbeit mit ihrer Stellenpartnerin als gewinnbringend bezeichnete, wird gleichzeitig eine strukturelle Hürde an der Primarschule Vignettaz deutlich: Die beiden bilingualen Klassen gehören unterschiedlichen Abteilungen des Kantons Freiburg an; die eine dem Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) und die andere dem Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (DOA). Entsprechend erarbeiten die Klassen je die Kompetenzerwartungen des LP21 bzw. PER. In ihrer Funktion als Klassenlehrerin der PER-Klasse beschreibt Ackermann: „Das heisst, dass alle meine Arbeitskollegen eigentlich frankophon sind. Und ich bin die Einzige..., die Deutsch spricht.“ (Zeilen 271-272). Diese institutionelle Trennung unter dem Dach derselben Schule erschwert die kollegiale Kooperation und droht, die Gleichwertigkeit beider Sprachgruppen innerhalb eines Schulteils zu untergraben.

Bei Jäger zeigte sich eine isolierte Durchführung: «...Wir hatten auch keine Berührungspunkte mit anderen Klassen. . In diesem Schuljahr waren wir die einzigen, die so etwas gemacht haben...» (Zeilen 57-58).

Auch Jenny verwies auf eine koordinierte, vom Austausch geprägte Anfangsphase. Gleichzeitig betonte sie zunehmende strukturelle Schwierigkeiten auf der Stufe des Zyklus 3, insbesondere bei der Zuteilung von (Fach-)Lehrpersonen, die in Abhängigkeit von der immersiven Fächerwahl der Lernenden steht.

Diese Spannungen unterstreichen den Befund Le Pape Racines und Loveys (2024, S. 43), dass Immersionsprojekte nur dann erfolgreich sind, wenn das gesamte Kollegium, unabhängig ihrer Unterrichtssprache, miteinbezogen wird, klare Zuständigkeiten bestehen und die Schulleitung eine koordinierende und unterstützende Funktion einnimmt. Die Autorschaft (ebd.) ruft ausserdem die Wichtigkeit einer transparenten Kommunikation in Erinnerung und insistiert auf einer

stufenübergreifenden Information über immersiven Unterricht. Fehlt diese interne Verankerung, bleibt das Vorhaben fragil und abhängig von der Einsatzbereitschaft Einzelner.

4.3 Code C: Praktische Umsetzung

Im nachfolgenden Kapitel werden exemplarische Aspekte der Umsetzung des immersiven Unterrichts beleuchtet. Der Fokus liegt auf den Erfahrungen der Lehrpersonen hinsichtlich methodisch-didaktischer Umsetzung, dem Umgang mit vorhandenen Ressourcen sowie die Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen.

C1: Methodisch-didaktische Gestaltung des immersiven Unterrichts

Die methodisch-didaktische Umsetzung prägt die Effektivität der Verknüpfung von Sachinhalt und Sprache massgeblich mit. Die Aussagen der Interviewten verdeutlichen, dass die Vermittlung von fachlichen Inhalten in der Partnersprache einen gezielten und adaptierten Einsatz sprachsensibler Methoden voraussetzen. Der immersive Unterricht ist, wie Lalla (2002, S. 228) konstatiert, durch eine Kleinschrittigkeit in kognitiver und sprachfunktionaler Hinsicht geprägt, die mit einer erhöhten semantischen Verarbeitungstiefe und dem zeitgleichen Erwerb fachspezifischer Arbeitsmethoden geprägt.

Pascale Ackermann betonte die Wirksamkeit wiederholender Unterrichtsformen, die auf visuelle Reize, körperliche Handlungen und vertraute Inhalte setzen: «Alles, was mit Geschichten zu tun hat, wo man gut mit Bildern arbeiten kann. Und alles, was repetitiv ist.» (Zeile 132-133). Darüber hinaus verwies sie auf Mimik, Gestik und den Einsatz von einfachen Liedern zum Wortschatzaufbau.

Jenny legte grossen Wert auf ritualisierte Sprachhandlungen im Klassenzimmer. Sie plädierte für eine bewusste Einführung der Klassenzimmersprache. Ebenfalls schilderte sie ein konkretes Beispiel visueller und haptischer Unterstützung in Form eines Primas, welches sich auf dem Pult der Lernenden befand. Solche Instrumente dienen der nonverbalen Kommunikation und bergen die Chance, Sprachbarrieren zu reduzieren und Sicherheit zu vermitteln. Ihre Äusserungen lassen sich mit der Position von Hodel & Hunkeler (2012, S. 62) in Verbindung bringen, die dem immersiven Unterricht einen erfahrungs-, inhalts-, situations- und gegenstandsbezogenen Charakter zuschreiben.

Im Sinne der Kleinschrittigkeit nach Lalla (2002, S. 228) unterstrich Katrin Jäger die Notwendigkeit einer bewussten didaktischen Reduktion und deutlicher nonverbaler Instruktionen: «...und bei der Planung muss beachtet werden, dass Erklärungen viel mehr Zeit brauchen. Durch Wiederholung... Nicht durch zigtausende Arten, sondern konsequent.» (Zeilen 111-112). Ihre Instruktionen seien von gezielter Körpersprache gezeichnet gewesen: «Gerade bei Instruktionen habe ich auf Körpersprache gesetzt...» (Zeile 112).

Die Aussagen deuten die Wichtigkeit einer hohen methodischen Sensibilität an. Vereinfachungen, Visualisierung und bewusste Wiederholungen gelten als zentrale Prinzipien zur sprachlichen

Entlastung und inhaltlichen Strukturierung des Unterrichts. Hodel & Hunkeler (2012, S. 62) zeigen ausserdem auf, dass fremdsprachliche Zugänge zu Sachinhalten das Potenzial bergen, fachliche Konzepte durch Verfremdung, Problematisierung und Verdichtung differenziertere zu verstehen. Dies bedingt jedoch eine sorgfältige Binnendifferenzierung, um unterschiedliche sprachliche Voraussetzung bewusst und niveaugerecht zu berücksichtigen (ebd.).

C2: Materialien und Ressourcen

In der immersiven Praxis zeigt sich ein deutlicher Mangel an geeigneten Ressourcen und passendem Material. Bürgi (2007, S. 158) erkennt im Bereich der Lehrmittel ein grosses Handlungsfeld. In vielen Fällen stellen Immersionslehrkräfte ihr Unterrichtsmaterial selbst her. Wenn auch die Anzahl Unterrichtende, die ihr Material zu spezifischen Themen vermehrt online zur Verfügung stellen, ansteigt, bleibt das Angebot begrenzt und oftmals eher höheren Schulstufen vorbehalten. Ackermann bestätigte die Knappheit und verwies exemplarisch auf die Plattform graasp, über die Materialien digital zugänglich sind. Ungeachtet der Tatsache, dass die hochgeladenen Lernarrangements ungeprüft sind, bemängelte sie: «Aber das Schade ist immer, dass meistens eher Lehrpersonen von grösseren Kindern dabei sind.» (Zeilen 207-208).

Maria Jenny pflichtete dem erforderlichen persönlichen Einsatz bei und führte aus, dass Unterrichtsinhalte, die bereits in der L1 durchgeführt wurden, tendenziell simpler adaptiert werden können: «Das heisst, es wird entweder abgeändert, weil man es bereits gemacht hat, einmal auf Deutsch, oder halt neue Sachen werden kreiert...». Besonders im Bereich der Klassenzimmersprache hätten sich gezielte lexikalische Hilfsmittel bewährt: «im Sport haben sie alle so ein kleines Heftlein bekommen, das sie dann immer dabei hatten...» (Zeilen 234-235). Dieser individualisierte Zugang steht im Einklang mit der Empfehlung von Grossenbacher et al. (2012, S. 41), den Lernenden Redemittel zu unterbreiten, die die Kommunikation in der Zielsprache erleichtern. Diese ermöglichen eine systematische Einführung einer «Klassenzimmersprache» (ebd.). Darüber hinaus stellt Jenny die Entlastung durch die Bestellung französischsprachigen Materials heraus

Jäger realisierte die Förderung der Partnersprache eher sequenziell in Gestalt von Immersionsinseln: «Vielmehr habe ich einzelne Einheiten innerhalb einer Lektion auf Französisch gemacht. So wie das Aufwärmen im Sport. . Lieder in den Französischunterricht integriert oder je nach Thema Material in den gestalterischen Fächern präsentiert.» (Zeilen 45-47). Dabei griff sie auf authentische Materialien wie Lieder zurück und vermittelte Fachbegriffe zu Arbeitsinstrumenten symbolisch, ikonisch und enaktiv.

Da gesamtschweizerisch insgesamt noch wenige Lernende von zweisprachigen oder immersiven Unterrichtsangeboten profitieren, lohnt sich ein breiteres Engagement für Schweizer Verlage (noch) nicht (Bürgi 2007, S. 158). In der Folge bleibt die Materialfrage, die eine zentrale Rahmenbedingung

für die Unterrichtsqualität darstellt, aktuell in vielen Fällen eine Pionieraufgabe, die auf Eigeninitiative und strukturelle Unterstützung angewiesen ist.

C3: Umgang mit Heterogenität

Heterogenität zeigt sich in immersiven Unterrichtsformen sowohl hinsichtlich sprachlicher als auch kognitiver Voraussetzungen. Die befragten Lehrpersonen begegnen dieser Vielfalt mit unterschiedlichen, teils adaptiven Strategien. Jenny sprach sich für einen lernendenzentrierten Ansatz aus: «...noch mehr auf die Schülerinnen und Schüler eingehen, noch mehr erklären, mit anderen Wörtern versuchen zu erklären.» (Zeilen 69-70), insbesondere bei jenen, die sprachliche Hürden bekunden. In ihrem immersiv geführten bildnerischen Gestalten verlagerte sie den Fokus verstärkt auf Handlungsorientierungen und anschauliche Demonstrationen. Ihr Vorgehen steht exemplarisch für eine adaptive Immersionsdidaktik, die sich an den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen orientiert.

Ackermann setzt situative Unterstützungsstrategien ein und wechselt bedarfsweise temporär auf die L1: «...wenn ich merke, dass ein Kind wirklich nichts versteht, kommt es vor, dass ich die Sprache kurz wechsele und für dieses Kind übersetze, teilweise. Wenn die Sprache wirklich die Barriere ist ...» (Zeilen 314-316). Gleichzeitig wendet sie Formen der inneren Differenzierung an, indem sie das Anforderungsniveau einzelner Aufgaben gezielt reduziert oder erhöht: «Teilweise machen sie weniger einfachere Übungen oder so. Aber es ist nicht unbedingt sprachlich bedingt...» (Zeilen 318-319). Im Sinne einer umfassenden Berücksichtigung aller individueller Lernvoraussetzungen strebt Ackermann eine angemessene Förderung und Forderung aller Lernenden an.

Jäger appelliert an die Sensibilität und Diagnostik der Lehrperson gegenüber der Heterogenität ihrer Lerngruppe. «Man muss seine Klasse spüren.» (Zeile 51), resümierte sie im Hinblick auf ihre ehemalige Klasse, die mehrere Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarf enthielt. So beurteilte sie die Erhöhung der sprachlichen Komplexität und Ausweitung immersiver Gefässe als gefährdend für die damalige motivationale Einstellung ihrer Lernenden gegenüber dem Einsatz der Partnersprache. Gleichzeitig hob sie hervor, dass leistungsstärkere Lernende durch die Übernahme erklärender Rollen aktiv ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden können. Die Schaffung von aktiven Sprechanschlüssen geht somit Hand in Hand mit der Förderung der Lernendenautonomie einher.

Die praktischen Ansätze decken sich mit Erkenntnissen der aktuellen Fachliteratur. So ist beispielsweise eine differenzierte Fehlerkultur, die der Entwicklung der Lernendensprache entspricht, zentral (Le Pape Racine 2000, S. 87). Es sind lediglich jene Fehler zu korrigieren, die mit dem Entwicklungsstand korrelieren. Dabei gilt zu beachten, dass selbst initiierte und realisierte Korrekturen immer effektiver sind als solche von aussen (ebd.). Auch sei die Annahme, bilingualer Unterricht sei für leistungsstärkere Schüler*innen vorbehalten, als Mythos zu entlarven (Le Pape Racine & Ritter 2012, S. 43). Vielmehr können auch sprachlich weniger kompetente Lernende vom fachlich

motivierenden Zugang zum Sprachhandeln in der L2 angeregt werden, was sich positiv auf ihre mündliche und schriftliche Ausdruckweise auswirken kann (ebd.). Bei Schüler*innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf können Anzeichen von Überforderung im immersiven Setting tendenziell früher oder stärker sichtbar werden (Le Pape Racine & Lovey 2024, S. 46–47). Diese Reaktionen sind jedoch selten auf die Verwendung der L2 zurückzuführen. Vielmehr sind sie Ausdruck einer multifaktoriellen persönlichen Belastungslage. Unabhängig von ihrem schulischen Leistungsniveau ist es für alle Lernenden möglich, sprachliche, fachliche und persönliche Fortschritte zu erzielen (ebd.).

Damit immersiver Unterricht dennoch für alle zugänglich bleibt, muss die Immersionsdidaktik flexibel und dem lernendenzentriert gestaltet werden. Hierzu gehört insbesondere auch altersstufenübergreifend die Einhaltung eines verlangsamtes Vorgehens zu Beginn, bis sich eine gewisse Normalität etabliert hat (Le Pape Racine & Ritter 2012, S. 43).

4.4 Code D: Wahrgenommene Gelingensbedingungen und Chancen

Im folgenden Kapitel werden zentrale Faktoren beleuchtet, die nach Einschätzungen der befragten Lehrpersonen zum Gelingen von immersiven Unterrichtsformen beitragen. Darüber hinaus rücken wahrgenommene Potenziale und Entwicklungschancen in den Vordergrund.

D1: Fortschritte der Lernenden

Die Teilnahme am immersiven Unterricht fördert die Entwicklung der Lernenden auf sprachlicher, personaler und motivationaler Ebene. In den Interviews benannten die Lehrerinnen die Zuwächse im Bereich der Selbstständigkeit besonders oft.

So beobachtete Jenny, dass sich ihre Immersionsschüler*innen zunehmend trauten, Probleme eigenständig anzugehen, sich bedarfsweise Unterstützung zu holen und neue Lösungswege auszuprobieren: «...sich selber weiterhelfen zu versuchen (,) Vielleicht auch mal den Pultnachbarn fragen, wenn man etwas nicht verstanden hat. Oder halt selber mal überlegen oder einfach probieren.» (Zeilen 242-245). Auch Ackermann konnte einen deutlichen persönlichen Kompetenzzuwachs bei ihren Lernenden verzeichnen: ««In zwei Jahren sind sie extrem gewachsen und selbstständig geworden. Sie haben keine Angst, wenn sie etwas nicht verstehen... Und sie trauen sich etwas zu machen.» (Zeilen 227-229). Ihre Beobachtung weist sowohl auf ein Wachstum der sprachlichen Fertigkeiten als auch auf die Entwicklung von Selbstvertrauen und Eigenverantwortung hin.

Die Förderung der Autonomie ist kein zufälliges Nebenprodukt, sondern ein zentrales Merkmal des immersiven Unterrichts. Bach (2010, S. 18) beschreibt die Autonomie als eine dynamische und somit auch ausbildbare menschliche Fähigkeit, die eine selbstkritische Reflexion, Handlungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit umfasst (ebd.). Diese kommt im immersiven Setting besonders stark zum Vorschein, da sich die Lernenden fortwährend zwischen dem sich ausdrücken wollen und können

bewegen. Die Notwendigkeit, sich trotz sprachlicher Unsicherheiten mitzuteilen aktiviert das referentielle Mitteilungsbedürfnis und stärkt langfristig sowohl die Ausdrucksfähigkeit als auch die Handlungskompetenz (ebd.).

Neben der Stärkung der Autonomie wurde auch die erhöhte Motivation konstatiert. Jäger stellte fest, dass alle Lernenden unabhängig ihres Leistungsniveaus Freude an der Partnersprache hatten. Die Forschung bekräftigt ihr Urteil: Le Pape Racine und Lovey (2024, S. 6) führen eine gesteigerte Motivation, positive Einstellungen gegenüber Sprachen und erhöhte sprachliche Kompetenzen, insbesondere auf rezeptiver Ebene, als zentrale Gewinne des immersiven Unterrichts auf.

Im Falle der Orientierungsschule Düdingen kommt hinzu, dass die Lernenden im Klassenverbund selbst bestimmen durften, ob und welche Fächer in immersiver Form stattfinden sollen. Nach Bürgi (2007, S. 92) ist der Einfluss des Motivationsfaktors, der auf der «eigenständigen Selektion» gründet, auf die Zuwachsrate bei der Sprachkompetenz nicht zu unterschätzen.

D2: Rückhalt durch Erziehungsberechtigte

Die Aussagen der befragten Lehrpersonen deuten auf eine generell positive Haltung von Seiten der Erziehungsberechtigten gegenüber dem immersiven Unterricht hin. Jäger führte aus: «Die Eltern hatten Vertrauen. . Die wussten, was ich mache...» (Zeile 105). Auch Ackermann berichtete von breiter Zustimmung: «Die sind alle begeistert, die meisten sind begeistert und sind sehr froh.. über diese Chance. Sind eher enttäuscht, dass das Kind dann nicht zweisprachig weitermachen kann.» (Zeile 292-295). Die angesprochene Enttäuschung gründet auf der aktuell fehlenden Fortsetzung des zweisprachigen Angebots auf den weiterführenden Schulstufen.

Was den Zyklus 3 anbelangt, so wies Jenny darauf hin, dass durch die autonome Wahlmöglichkeit für oder gegen den immersiven Unterricht kaum kritische Rückmeldungen zu verzeichnen seien: «Dadurch, dass die Jugendlichen die Wahlmöglichkeit haben, ist es eigentlich nicht so, dass ich sonst etwas Negatives mitbekommen hätte.» (Zeilen 300-301). Die vereinzelt Bedenken gründeten vor allem auf der Sorge, der immersive Unterricht könne zusätzliche Anforderungen stellen oder bestehende Herausforderungen verstärken. Besonders in der Phase der Orientierungsschule, die für viele Lernende eine ohnehin schon anspruchsvolle Entwicklungsphase darstellt. Diese Einschätzung deckt sich mit empirischen Befunden aus dem deutschsprachigen Raum: Befragte Schüler*innen bilingualer Klassen in Deutschland konstatierten einen effektiv höheren Zeit- und Arbeitsaufwand. Die Sprache würde das Sachfachlernen komplexer gestalten, wodurch zusätzlicher Zeit für mehr Lernaufwand investiert werden müsse (Deutsch 2016, S. 210)

Solchen Unsicherheiten und vorgefassten Meinungen kann durch eine transparente Kommunikation entgegengewirkt werden. Le Pape Racine & Lovey (2024, S. 11) beschreiben die Öffentlichkeitsarbeit als zentralen Bestandteil bei der Implementierung bilingualer Unterrichtsvorhaben. Sie leistet

Aufklärung, baut Ängste ab und trägt zum Miteinbezug von Elternhäusern und bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen bei.

Parallel dazu zeigen empirische Befunde, dass die Nachfrage an immersiven bei Lernenden und Erziehungsberechtigten kontinuierlich steigt (Bach et al. 2002, S. 6).

D3: Netzwerk

Die Befragungen verdeutlichen, dass der kollegiale Austausch eine wichtige Ressource für die erfolgreiche Umsetzung von immersiven Unterricht darstellt. Jenny betonte, wie hilfreich der Dialog und die Aufteilung der Arbeit besonders zu Beginn der Implementierung gewesen sei: «am Anfang hatten wir viele Klassen, die immersiven Unterricht hatten und da war der Austausch enorm hilfreich und, ja, vor allem, weil man sich dann auch die Arbeit ein bisschen teilen konnte oder von den Erfahrungen der anderen profitieren konnte (Zeile 206-209).

Ackermann hob die Relevanz einer funktionierenden Zusammenarbeit im schulischen Alltag hervor und zeigte sich dankbar für ihre Stellenpartnerin, mit der sie die Unterrichtsplanung eng abstimmen konnte. Des Weiteren äusserte sie den Wunsch nach stärkerer schulübergreifender Vernetzung. Im Speziellen verwies sie auf die Filière Bilingue, dem zweisprachigen Klassenzug in Biel (Bachmann & Le Pape Racine 2016, S. 4): «Ich denke, Biel hat es gezeigt. Man kann diese zwei Lehrpläne zusammen machen und ein funktionierendes Gebilde erschaffen.» (Zeilen 334-335). Sie relativierte jedoch die Übertragbarkeit des Modells mit Verweis auf die geografische Distanz und machte deutlich, dass Rahmenbedingungen wie kantonale Unterschiede oder begrenzte zeitliche Ressourcen eine intensivere überregionale Zusammenarbeit erschweren würden.

Die Bedeutsamkeit einer schulübergreifenden Kooperation wird auch von Elmiger et al. (2022b, S. 13) hervorgehoben. Die Autorschaft spricht sich dafür aus, neben lokal etablierten Projekten vermehrt auch Modelle zu fördern, die hinsichtlich der Intensität des Kontakts mit der Zielsprache und der didaktisch-methodischen Ausgestaltung über vergleichbare strukturelle Voraussetzungen verfügen (ebd.).

Brohy (2012, S. 110) hebt zudem hervor, dass die Verantwortung zur Vernetzung nicht einzig Sache der Schule sei. Auch Vereine, Institutionen, Arbeitsgruppen und Interessengruppen um die Forschenden, Lehrpersonen und Elternhäuser seien gefordert, den Fachdiskurs zu voranzutreiben, Informationen zugänglich zu machen und den Austausch über Sprachräume, Schulstufen und Fachgrenzen hinweg aktiv mitzuprägen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Etablierung tragfähiger Netzwerke als zentrales Element für die nachhaltige Weiterentwicklung von immersiven Zügen.

4.5 Code E: Wahrgenommene Schwierigkeiten und Hindernisse

Trotz vielfältiger institutioneller und pädagogischer Bemühungen sehen sich Lehrpersonen bei der Umsetzung von Immersionsunterricht mit konkreten Herausforderungen konfrontiert. Diese betreffen sowohl strukturelle als auch schulinterne Rahmenbedingungen. Die folgenden Subkategorien ordnen diese Spannungsfelder systematisch und im Kontext entsprechender Fachliteratur ein.

E1: Institutionelle Asymmetrien zwischen Sprachgruppen

Während in Subkategorie B2 die Qualität der schulhausinternen Koordination und Kooperation als Gelingensbedingung fokussiert, thematisiert die folgende Subkategorie institutionelle Voraussetzungen, die jenseits der direkten Einflussmöglichkeiten einzelner Lehrpersonen liegen. Im Zentrum stehen organisatorische Rahmenbedingungen und sprachgruppenbezogene Asymmetrien.

So schilderte Ackermann eine besondere Herausforderung an ihrer Primarschule. Die beiden dort zugehörigen bilingualen Klassen unterschieden sind unterschiedlichen kantonalen Verwaltungsstellen untergeordnet: Dem SEnOF einerseits und dem DOA andererseits. Diese organisatorische Trennung wirkt sich direkt auf die schulische Einbindung aus: «...wir sind die SEnOF-Klasse und dann gibt es die DOA-Klasse. Das heisst, dass wir auch einfach dem frankophonen Team zugehören...» (Zeilen 267-270). Die deutschsprachige Lehrperson wird somit strukturell einem frankophonen Kollegium zugewiesen, was den fachlichen Diskurs und die gleichwertige Sichtbarkeit im Schulalltag erschweren kann. Das Konzept zur Einführung bilingualer Kindergartenklassen im Kanton Freiburg benennt die unterschiedlichen administrativen Zuständigkeiten explizit (Staat Freiburg / Etat de Fribourg 2020, S. 3–4). Dieser Vermerk bestätigt, dass die institutionelle Trennung nicht lediglich ein formaler Aspekt ist, sondern koordinative Mehraufwände mit sich zieht.

Überdies wies Ackermann eine quantitative Schiefelage bei der Nachfrage nach Immersionsunterricht hin, die sich entlang der Sprachgruppen manifestiert: «Viele Eltern melden ihre Kinder an... 18 werden nur ausgelost. 9 auf frankophoner und 9 auf deutschschweizerischer Seite. Auf deutscher Seite hat es zwischen 9-12 Einschreibungen, da gibt es nicht viele Enttäuschungen. Auf französischer Seite sind meistens zwischen 30-40 Schüler angemeldet...» (Zeilen 350-355). Die zahlenmässige Dominanz der französischsprachigen Anmeldungen ist kein Zufall, sondern spiegelt die demografische Realität der Stadt Freiburg wider.

Auch Jäger berichtete von einer isolierten Durchführung: ««...In diesem Schuljahr waren wir die einzigen, die so etwas gemacht haben...» (Zeile 57-58). Ihre Aussage ist weniger ein Indikator für die fehlende Kooperation als mehr auf das Fehlen struktureller Verankerung und institutioneller Breitenwirkung.

Ergänzend machte Jenny auf Herausforderungen in der Personalplanung im Zyklus 3 aufmerksam. Die Ressourcenzuteilung hängt teils von der Wahl der Lernenden ab, welche Fächer immersiv

besucht werden wollen oder nicht. Ihre Äusserung verdeutlicht, dass strukturelle Unsicherheiten nicht nur sprachgruppenbezogen, sondern auch stufenspezifisch wirken können.

Die Aussagen verweisen auf strukturelle Ungleichgewichte auf der Ebene von Zuständigkeiten, Ressourcenzuteilung oder der sprachlichen Zusammensetzung, die eine nachhaltige Verankerung immersiver Projekte erheblich beeinflussen können.

E2: Kollegiale Vorbehalte und Spannungsfelder

Die Einführung von immersiven Unterrichtsformen kann innerhalb eines Kollegiums Spannungen auslösen, die jedoch weniger auf eine grundsätzliche Ablehnung als auf strukturelle Rollenumstellungen und unausgeglichene Belastungsverhältnisse zurückzuführen sind. Die Aussagen der Befragten geben Aufschluss darauf, dass diese Dynamiken insbesondere dann wirksam werden, wenn bestehende Routinen unterbrochen, Zuständigkeiten neu verteilt oder vermeintliche Privilegien einzelner Kolleg*innen entstehen. Jenny schilderte dies eindrücklich am Beispiel des Fachbereichs Sport. Die jährliche Wahlmöglichkeit für immersive Unterrichtsgefässe im Zyklus 3 führt an ihrer Schule dazu, dass leistungsstärkere und sozial stabilere Klassen tendenziell häufiger an den Angeboten teilnehmen. In der Konsequenz müssen Lehrpersonen, die nicht in der Partnersprache unterrichten können oder wollen, nicht nur eher Klassen abgeben, sondern erhalten im Gegenzug häufiger disziplinarisch anspruchsvollere Gruppen oder solche mit erhöhten pädagogischen Unterstützungsbedarf. Jenny erkannte darin eine Quelle kollegialer Frustration: «Und dann haben die Sportlehrpersonen, die nicht unbedingt immersiv unterrichten können oder wollen, oft Klassen, die eben schwieriger zu unterrichten sind. Und eben vielleicht eine Klasse, die sie bereits zwei Jahre begleitet haben, müssen sie abgeben und dafür eine Klasse übernehmen, die vielleicht eben sowieso schon schwieriger zu unterrichten ist. Und das verstehe ich, das ist ein Fakt, der, ja, so ein negativer Punkt halt am System, jetzt so wie wir es haben...» (Zeilen 187-193).

Auch Ackermann verwies auf Vorbehalte innerhalb des Kollegiums: «Im Kollegium recht viele... Von Lehrpersonen, die sagen, das nützt eh nichts...» (Zeilen 282-283). Diese Aussage legt die Vermutung nahe, dass neben organisatorischen Hürden auch eine gewisse Skepsis gegenüber dem langfristigen didaktischen Nutzen des immersiven Formats besteht. Diese kann möglicherweise durch unzureichende Einbindung oder mangelnde Erfahrungswerte verstärkt werden.

Solche Spannungen werden auch in der Fachliteratur thematisiert. Le Pape Racine und Ritter (2012, S. 42–43) geben zu bedenken, dass immersiver Unterricht zwar als lernendenzentriert und in vielerlei Hinsicht gewinnbringend zählt, gleichzeitig jedoch unbeabsichtigte Dynamiken im Kollegium auslösen kann. Diese Art der «stillen Konkurrenz» kann speziell dann zu Tage kommen, wenn motivierte Lernende und sichtbare Erfolge verstärkt Aufmerksamkeit erhalten, ohne dass eine offene und gleichwertige Kommunikation mit dem ganzen Kollegium erfolgt (ebd.).

Auch Bürgi (2007, S. 157) verweist auf personelle Hürden: Obwohl die Nachfrage gross ist und auch das Interesse an immersiven Unterrichtsmodellen bei Bildungsverantwortlichen ansteigt, ist eine breitflächige Einführung nicht absehbar. Derzeit gibt es nicht genügend qualifizierte Lehrkräfte, die ein Sachfach in einer Fremdsprache unterrichten können. Die hohen Anforderungen an die Fremdsprachkompetenz stellt die grösste Herausforderung dar (ebd.).

Insgesamt zeigt sich kollegiale Skepsis weniger in expliziter Ablehnung, sondern, verstärkt in organisatorisch bedingten Rollenkonflikten und wahrgenommenen Asymmetrien. Um eine langfristige Akzeptanz zu begünstigen, ist eine frühzeitige Thematisierung potenzieller Spannungsfelder und eine wertschätzende Kommunikationskultur im Kollegium von zentraler Bedeutung.

4.6 Code F: Ausblick

In den nachfolgenden Subkategorien rücken die Perspektiven der befragten Lehrpersonen auf die zukünftige Entwicklung immersiver Bildungsangebote in den Fokus. Ihre Aussagen gewähren Einblick in erhoffte Weiterentwicklungen, bestehende Potenziale und potenzielle nächste Schritte in der praktischen Umsetzung.

F1: Ausbau

Die Interviews mit den drei befragten Lehrpersonen zeichnen ein zukunftsgewandtes Bild. Die Fortführung und gezielte Ausweitung immersiver Bildungsangebote im Kanton Freiburg wird von allen befürwortet. Der Wunsch danach, vorhandene Potenziale gezielter zu nutzen und die strukturellen Voraussetzungen für eine nachhaltige Verankerung zu optimieren, eint die Aussagen.

Ackermann insistierte auf der Notwendigkeit, auf den positiven Erfahrungen des Pilotprojekts der bilingualen Kindergärten aufzubauen: «Wir haben ein Pilotprojekt gemacht. Drei Jahre. . Wir haben gesehen, dass das klappt. Jetzt muss es wirklich weitergehen.» (Zeilen 329-330). Parallel dazu machte sie auf ein bislang nicht ausgeschöpftes Reservoir an zweisprachigem Personal innerhalb der Freiburgischen Kantonsgrenzen aufmerksam: «Das Interesse von Seiten der Studierenden und Lehrpersonen, die zweisprachig sind, ist eigentlich da. Es gibt viele, die zweisprachig sind und die gerne etwas machen möchten.» (Zeile 361-363).

Auch Jenny hoffte auf eine Reaktivierung des Interesses an der eigenen Schule: «Ich hoffe, dass es jetzt bei uns an der Schule wieder an ein bisschen mehr Interesse gewinnt, dass wieder mehr Jugendliche vielleicht den immersiven Unterricht wählen. Aber ich hoffe, dass wir es auf jeden Fall weiterführen können, dass die, die das Interesse haben, das auch wirklich machen können. Und ich denke, allgemein im Kanton wäre es schön, wenn es Lehrpersonen gibt, die das machen...» (Zeilen 318-324).

Den Aussagen der beiden beipflichtend ergänzte Jäger, dass Qualitätssicherung für einen langfristig erfolgreichen Ausbau zwingend zu berücksichtigen sei: «Ich finde, es wäre schön, wenn da mehr

Potenzial genutzt würde. . Wenn solche Projekte immer wieder Raum bekommen würden. .Aber es braucht auch gute Qualifikation. . Das darf man nicht unterschätzen...» (Zeilen 127-129). Le Pape Racine & Lovey (2024, S. 14) unterstreichen diese Aussage und bemerken, dass die wissenschaftliche Begleitung, gefolgt von einer Evaluation, für eine längerfristige Implementierung unumgänglich sei.

Die Prognosen finden in der Fachliteratur mehrfach Bestätigung. Bürgi (2007, S. 86) hält fest, dass eine erfolgreiche Lancierung von Immersionslehrgängen nicht allein auf die internen Prozesse und Ansprechpersonen beschränkt bleiben dürfe, sondern auch die breite Öffentlichkeit aktiv über die Programme zu informieren sei (ebd.). Die Öffentlichkeitsarbeit fungiert somit nicht nur als Informationsquelle, sondern auch als Mittel zur Mobilisierung (Le Pape Racine & Lovey 2024, S. 11).

Auf konzeptioneller Ebene herrscht zudem ein breiter Konsens über die bildungspolitische Relevanz immersiver Angebote. Le Pape Racine und Ritter (2012, S. 42) berichten über einen weit verbreiteten Konsens über den Sinn und die Notwendigkeit, bilingualen oder immersiven Unterricht auf allen Stufen und für alle Lernenden zu fördern und allfälligen Herausforderungen vor Ort und mit externer Expertise zu begegnen (ebd.).

F2: Empfehlungen

Auch wenn Immersionsprojekte aktuell vielerorts nur auf eine bestimmte Schulstufe oder einen zeitlich begrenzten Rahmen beschränkt sind, kann ein reduzierter Kontakt mit der Partnersprache bereits langfristige Lerneffekte erzielen (Le Pape Racine & Lovey 2024, S. 19). Selbst kurze Phasen immersiver Unterrichtserfahrung können positive Auswirkungen auf die Sprachsensibilität und die Motivation der Lernenden entfalten (ebd.).

Diese Überzeugung manifestiert sich in den Empfehlungen der praktizierenden Lehrpersonen. Jenny plädierte dafür, Elemente der Partnersprache schrittweise und im Schulalltag eingebunden einzuführen: «Das muss überhaupt nicht eine ganze Lektion sein, Rituale einführen oder... Auch eben kleinen Kindern...» (Zeile 290-291). Auch Jäger sprach sich für einen niederschweligen lernendenzentrierten Ansatz aus: «Es niederschwellig anzugehen... Man muss seine Klasse spüren. Sprachen gehen auch über den emotionalen Weg...» (Zeilen 49-52).

Ackermann appellierte an den Mut zur Umsetzung: «Einfach beginnen und ausprobieren und es klappt.. und den Kindern macht es Spass. Gerade bei den Kleinen muss man einfach starten, weil sie machen mit. Die Sprache ist nicht unbedingt die Hürde.» (Zeile 341-343). Nach Ackermanns Erfahrung sind nicht primär organisatorische Voraussetzungen entscheidend, viel entscheidender sei die Haltung und Offenheit der Lehrpersonen. Insbesondere im Zyklus 1 eröffnen sich mannigfaltige spielerische Zugänge zur Partnersprache, die hohe Akzeptanz zu versprechen vermögen.

Die Äusserungen der Lehrpersonen legen nahe, dass eine erfolgreiche Umsetzung immersiver Elemente in erster Linie von einer engagierten, schrittweisen und schüler:innenzentrierten Herangehensweise abhängt. Entscheidend ist eine professionelle Haltung, die Offenheit für neue Zugänge mit methodischer Sensibilität und pädagogischem Mut verbindet.

5 Diskussion

5.1 Ergebnisdiskussion

Die im Kapitel 4 dargelegten Erkenntnisse werden in diesem Abschnitt zur Beantwortung der eingangs formulierten zentralen Fragestellung herangezogen. Die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews zeigen, dass die erfolgreiche Umsetzung von immersiven Unterrichtsformen im Kanton Freiburg aus Sicht der Befragten auf einem komplexen Zusammenspiel mehrerer interdependenten Faktoren beruht. Diese betreffen strukturelle und personelle Voraussetzungen, didaktisch-methodische Überlegungen sowie kommunikative Prozesse.

Zentral ist zunächst die Dimension der persönlichen Haltung. Alle drei Lehrpersonen bekundeten eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der Partnersprache und den immersiven Lernformen. Diese affektive Komponente wirkt sich mehrperspektiv aus und beeinflusst die Bereitschaft zur Umsetzung, prägt das Unterrichtsklima und Herangehensweise, mit der sprachliche und andere Hürde im Schulalltag adressiert werden. Die Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass eine innere Überzeugung vom pädagogischen Mehrwert immersiver Modelle die Voraussetzung für ein engagiertes und lösungsorientiertes Handeln bei organisatorischen oder didaktischen Herausforderungen bildet. Die intrinsische Motivation scheint eng mit den biografischen und beruflichen Erfahrungen der Lehrpersonen verknüpft zu sein.

Im Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen kommen deutliche Unterschiede zwischen den schulischen Realitäten der befragten Lehrpersonen zum Vorschein. So beschrieb eine Lehrperson eine strukturelle Einbettung der Immersion durch klare Zuständigkeiten, einer unterstützenden und proaktiven Schulleitung und funktionierenden Austauschgefässen. Bei den anderen schien die schulische Verankerung mangelhaft. Die Realisierung des immersiven Unterrichts wurde eher als individuelle Verantwortung wahrgenommen. Die Differenzen verdeutlichen, dass Modelle des immersiven Unterrichts nur dann dauerhaft wirksam sind, wenn sie systematisch in das Schulprofil eingebettet und durch verbindliche strukturelle Rahmenbedingungen abgesichert sind. Ohne eine solche institutionelle Verankerung ist die Immersion auf das Engagement Einzelner angewiesen – mit entsprechend begrenzter Wirkung.

Auf didaktischer Ebene wurde insbesondere der Anspruch hervorgehoben, fachliche Inhalte in einer Weise zu präsentieren, die dem kognitiven und sprachlichen Niveau der Lernenden entspricht. Die

Konzeption bedingt ein hohes Mass an didaktischer Reflexionsfähigkeit und ein vertieftes Verständnis von sprachlichen Vermittlungsprozessen. In den Interviews wurde deutlich, dass die erforderliche Balance des Sprach- und Sachfachintegriertem Lernen durch den Mangel an geeigneten Materialien erschwert wird. Folglich greifen die Befragten auf selbst erstellte oder adaptierte Lehrmittel zurück, was nicht nur zeitintensiv ist, sondern auch zu Inkonsistenzen führen kann. Aus bildungspolitischer Sicht stellt sich hier die dringende Frage nach der Entwicklung curricularer eingebetteter, zielsprachlich differenzierter Unterrichtsmaterialien für den Immersionsunterricht.

Die Heterogenität in Immersionsklassen kann zu Spannungen zwischen dem Anspruch der konsequenten Verwendung der Zielsprache und dem Bedürfnis nach sprachlicher Absicherung führen. Die Befragten berichteten, dass sie situativ entscheiden, inwiefern sie eine temporäre Bilingualität zulassen oder auf nonverbale Strategien zurückgreifen, um den Unterrichtsfluss aufrecht erhalten zu können.

Die Bedeutsamkeit der Kooperation und Vernetzung ging aus allen Interviews hervor. Der regelmässige Austausch über die methodische Gestaltung, Materialentwicklung oder Unterrichtsstrategien wurde als entlastend beschrieben.

Die Ergebnisse zeigen, dass Immersionsunterricht nicht als isoliertes sprachdidaktisches Konzept verstanden und gelebt werden kann. Der Erfolg hängt massgeblich von der Tragfähigkeit struktureller Rahmenbedingungen, der Qualifikation personeller Ressourcen und der Sprachsensibilität didaktischer Zugänge ab. Das Gelingen des Immersionsunterrichts im Kanton Freiburg ist somit vom Zusammenspiel struktureller, personeller und didaktischen Faktoren abhängig, die sich in wechselseitiger Abhängigkeit beeinflussen. Schliesslich geht die Notwendigkeit eines systemischen Verständnisses hervor, das individuelle wie organisatorische Ebenen gemeinsam in den Blick nimmt.

5.2 Methodendiskussion

Im Rahmen der gegenständlichen Arbeit wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, um vertiefte Einblicke in die subjektiven Erfahrungen von Immersionslehrpersonen im Kanton Freiburg zu erhalten. Die leitfadengestützten Interviews haben sich dabei als geeignete Methode erwiesen, um kontextsensible und erfahrungsbasierte Perspektiven zugänglich zu machen. Gleichwohl gilt es, die mit dem gewählten Vorgehen verbundenen methodischen Grenzen kritisch zu reflektieren.

Ein zentrales methodisches Spannungsfeld basiert auf der Auswahl der Interviewpartnerinnen. Diese erfolgte auf der Grundlage persönlicher Bekanntschaft. Alle Lehrpersonen standen oder stehen durch einen derzeitigen oder künftigen gemeinsamen Arbeitgeber oder ein gemeinsames Weiterbildungsformat zum Thema Immersion in beruflicher Verbindung mit der Verfasserin. Dieser Zugang gewährte zwar einen vertrauensvollen Gesprächsrahmen und eine hohe Auskunftsbereitschaft, birgt aber zugleich das Risiko einer gewissen Homogenität der Sichtweisen oder möglicher Verzerrung durch soziale Sichtweisen. Auch wenn die Auswertung regelgeleitet und

theoriegestützt erfolgte, kann nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass implizite gemeinsame Bezugshorizonte die Interpretation beeinflusst haben kann.

Dennoch stellt die Zusammensetzung der Stichprobe einen Mehrwert dar, da die befragten Lehrpersonen nicht nur unterschiedliche Zyklen des obligatorischen Schulbereichs vertreten, sich auch hinsichtlich der zweitsprachlichen Intensität und organisatorischen Einbettung ihrer Immersionspraxis unterscheiden. Diese Heterogenität ermöglicht die exemplarische Erfassung von unterschiedlichen Realisierungsformen der Immersion im Kanton Freiburg. Gleichwohl bleibt die Fallzahl mit drei Interviews beschränkt, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Hierbei handelt es sich um eine punktuelle, kontextspezifische Annäherung und nicht um eine repräsentative Erhebung.

Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt eine systematische und theoriegeleitete Strukturierung der Aussagen, begrenzt sich jedoch auf sprachlich artikulierte Deutungen. Implizite Handlungsmuster oder institutionelle Prozesse, die über das Gesagte hinauswirken, können nicht erfasst werden. Eine methodische Erweiterung durch zusätzliche Datenquellen wie Unterrichtshospitationen könnten diese Perspektive ergänzen, waren jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar.

Insgesamt scheint das gewählte methodische Vorgehen in Relation zur übergeordneten Fragestellung angemessen. So wurden differenzierte Einblicke in das subjektive Erleben immersiv unterrichtender Lehrpersonen gewährleistet, zugleich wurde deutlich, dass eine weiterführende Forschung mit breiterer empirischer Basis notwendig ist, um allgemeinere Aussagen ableiten zu können.

6 Praktische Implikationen auf die eigene Berufsarbeit

Die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse haben mein Verständnis für die vielschichtigen Anforderungen des immersiven Unterrichts geschärft und mir zentrale Gelingensbedingungen konkret vor Augen geführt. Die Bedeutung der Vernetzung, institutioneller Unterstützung und sorgfältiger didaktischer Planung wurden durch die Aussagen der Interviewten eindrücklich bestätigt. Diese Einsichten nehme ich gezielt mit in meine Unterrichtspraxis, insbesondere im Hinblick auf meine Neuanstellung an der Primarschule Vignettaz, wo ich erstmals selbst immersiven Unterricht im Fach Bildnerisches Gestalten erteilen werde.

Ein zentrales Anliegen ist mir der Aufbau und die Instandhaltung professioneller Netzwerke. Die drei Interviewpersonen waren mir nicht nur wertvolle Gesprächspartnerinnen im Rahmen der Datenerhebung, sie stellen auch über den Rahmen der Bachelorarbeit hinaus bedeutende fachliche Ressourcen dar. Ich betrachte sie als geschätzte Mentorinnen. Diese Form der Vernetzung soll mir dabei helfen, Unsicherheiten zu reflektieren, kreative Lösungsansätze auszuarbeiten und meine eigene immersionsdidaktische Kompetenz weiterzuentwickeln.

Darüber hinaus habe ich an meiner neuen Anstellung das Privileg, auf die Unterstützung einer internen Ansprechperson für Immersionsdidaktik zurückzugreifen zu können. Es ist mein ausdrückliches Ziel, Kontakt zu ihr aufzunehmen und mit der Unterstützung ihrer Expertise gemeinsam konkrete Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Ein weiterer zentraler Gelingensfaktor ist für mich die enge Zusammenarbeit mit meiner Stellenpartnerin, die ebenfalls zum ersten Mal immersiven Unterricht, in ihrem Falle im Fach Bewegung und Sport, durchführen wird. Wir haben bereits vor Beginn des neuen Schuljahres feste Austauschgefässe vereinbart, in denen wir gemeinsam Unterrichtsvorhaben konzipieren, Materialien, Herangehensweisen und unsere Erfahrungen diskutieren werden. Solche kontinuierlichen kollegialen Dialoge erscheinen uns essenziell, um die hohe Komplexität des immersiven Unterrichts nicht isoliert, sondern kooperativ zu bewältigen.

Auch im Bereich der Materialwahl- und Beschaffung habe ich durch die Arbeit eine erhöhte Sensibilität entwickelt. Zwar werden online zunehmend praxistauglich Ressourcen zur Verfügung gestellt, die Passung zum LP21 ist jedoch nicht immer gewährleistet. Solche Materialien sind daher kritisch zu prüfen und nur dann einzusetzen, wenn sie inhaltlich, sprachlich und kompetenzorientiert mit den curricularen Vorgaben vereinbar sind. Die Entwicklung eigener Materialien bleibt unumgänglich, soll aber durch die gezielte Nutzung vorhandener Ressourcen und Rücksprache mit erfahreneren Kolleg*innen effizient gestaltet werden.

Summa summarum hat mich die vorliegende Arbeit darin bestärkt, Immersion nicht als zusätzliche Belastung, sondern als pädagogische Chance zu begreifen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie in ein unterstützendes schulisches Umfeld eingebettet ist, durch kollegialen Austausch getragen wird und kontinuierlich kritisch und schüler*innenzentriert reflektiert werden kann. Die vor mir liegende Aufgabe nehme ich mit grossem Respekt, aber auch wachsendem Vertrauen in meine eigene Handlungskompetenz wahr.

7 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich der Frage, welche fördernden und hemmenden Faktoren die erfolgreiche Umsetzung bestehender Immersionsprojekte im Kanton Freiburg aus Sicht von beteiligten Lehrpersonen beeinflussen.

Die Auswertung der Interviews mit drei immersiv unterrichtenden Lehrpersonen zeigt, dass erfolgreiche Immersionsvorhaben nicht durch isolierte Einzelaspekte erklärbar sind, sondern auf einem komplexen Zusammenspiel institutioneller, personeller und didaktischer Bedingungen beruht, die einander wechselseitig beeinflussen. Die Aussagen der befragten Lehrpersonen verdeutlichen, dass eine gelingende schulische Immersion sowohl klare organisatorische Verankerungen als auch

fachlich und sprachlich kompetente Lehrpersonen voraussetzt, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und innovative Wege zu beschreiten. Der Zugang zur Partnersprache wird nicht allein durch strukturelle Vorgaben, sondern durch die innere Haltung und das didaktische Repertoire der unterrichtenden Person entscheidend geprägt. Gleichzeitig ist erkennbar, dass Immersionsunterricht stark vom schulischen Umfeld abhängig ist. Unterstützung durch die Schulleitung, abgestimmte kollegiale Prozesse und vorhandene Austauschgefässe können die Implementierung massgebend erleichtern.

Die Ergebnisse zeigen zudem auf, dass die Entwicklung und Durchführung immersiver Settings im schulischen Alltag anspruchsvoll ist und bleibt. Besonders dann, wenn keine verbindlichen Strukturen, adäquates Material oder ein gemeinsam getragenes Verständnis innerhalb eines Kollegiums vorliegen. Immersionslehrkräfte geraten dadurch in einer Art «Pionier*innenrolle», in welcher sie eigeninitiativ handeln, kreative Lösungen entwickeln und bestehende Lücken in den Strukturen durch persönliches Engagement kompensieren.

Die gegenständliche Arbeit erhebt keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit. Dennoch liefern die gewonnenen Daten wertvolle Hinweise darauf, welche Faktoren für die Umsetzung im Schulalltag besonders gewinnbringend sind und wo institutionelle Entwicklungspotenziale bestehen. Sie zeigen auch auf, dass Immersion im Kanton Freiburg trotz sprachpolitisch günstiger Voraussetzungen nicht selbstverständlich gelingt, sondern auf die aktive Mitgestaltung und kontinuierliche Reflexion angewiesen ist.

Im Hinblick auf die künftigen Entwicklungen scheint es notwendig, die institutionellen Rahmenbedingungen für immersiven Unterricht im Kanton Freiburg stärker zu systematisieren, um langfristig tragfähige Konzepte etablieren zu können. Die schulinterne Kommunikation, gezielte Weiterbildungsangebote und eine nachhaltige Materialentwicklung entlasten Lehrpersonen wirksam und tragen zur Qualitätssicherung- und Optimierung bei. Die bestehenden Voraussetzungen im Kanton Freiburg sind günstig. So besteht bereits ein umfassendes Konzept zur Förderung der Partnersprache, welches kantonale etabliert und öffentlich zugänglich ist. Zudem bestehen finanzielle Unterstützungsstrukturen, die den Ausbau immersiver Angebote ermöglichen. Um dieses Potenzial weiter auszuschöpfen, ist es unabdingbar, das kantonale Engagement fortzusetzen und die bestehenden Programme weiterzuführen.

Freiburg kann im nationalen Vergleich eine Vorreiterrolle im Bereich der immersiven Bildung einnehmen. Als zweisprachiger Kanton bietet er ideale Bedingungen, um innovative Formen des sprachlich integrierten Sachfachlernens zu erproben und weiterzuentwickeln. Dabei darf jedoch die Öffentlichkeitsarbeit nicht vernachlässigt werden. Eine transparente und gezielte Kommunikation gegenüber Erziehungsberechtigten, involvierten Fachkräften und bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen trägt wesentlich dazu bei, Vertrauen zu schaffen, Akzeptanz zu fördern

und das gesellschaftliche Verständnis für sprachintegrierte Bildungsmodelle zu stärken. Nur durch ein solch mehrdimensionales Vorgehen kann Immersion im Kanton Freiburg langfristig konsolidiert und qualitativ weiterentwickelt werden. Speziell im zweisprachigen Kanton Freiburg liegt darin eine besondere Verantwortung und zugleich eine bildungspolitische Chance von überregionaler Bedeutung.

8 Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard (2010). Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen. In Gerhard Bach & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (5. Aufl., S. 9–22). Berlin: Peter Lang GmbH.
- Bach, Gerhard; Breidbach, Stephan & Wolff, Dieter (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bachmann, Doris & Le Pape Racine, Christine (2016). *Didaktisches Konzept und Erfahrungsbericht. Filière Bilingue Zweisprachiger Klassenzug Biel / Bienne Kindergarten und 1. + 2. Klasse 2010-2014*. Olten: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Brohy, Claudine (2012). Ausblick / Perspectives. In Claudine Brohy (Hrsg.), *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité*. (S. 110). Fribourg / Freiburg: Université de Fribourg / Universität Freiburg.
- Bürgi, Heidi (2007). *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion - Eine Evaluation zweisprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz* (1. Aufl.). Bern: h.e.p. verlag ag.
- Burwitz-Melzer, Eva & Steiniger, Ivo (2016). Inhaltsanalyse. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (S. 256–269). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Deutsch, Bettina (2016). *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht?. Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten (o. J.). *Förderung der Partnersprache (Immersion)*. Abgerufen von <https://www.fr.ch/de/bkad/sprachenlernen/foerderung-der-partnersprache-immersion> [23. Mai 2025].

- Elmiger, Daniel; Siegenthaler, Aline & Tunger, Verena (2022a). *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz*. Freiburg / Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Elmiger, Daniel; Siegenthaler, Aline & Tunger, Verena (2022b). *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektive für die weitere Entwicklung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Elmiger, Daniel; Siegenthaler, Aline & Tunger, Verena (2023). *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Eine kurze Übersicht über die Forschung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Groebe, Norbert; Oestmann, Inken; Rager, Günther; Werner, Petra & Schreier, Margrit (2000). Leitfadeninterviews und Inhaltsanalyse. In Gebhard Rusch, Rien T. Segers & Reinhold Viehoff (Hrsg.), *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Gropengiesser, Harald & Niebert, Kai (2014). Leitfadengestützte Interviews. In Dirk Krüger, Ilka Parchmann & Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther & Wolff, Dieter (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien* (1. Auflage). Buchs: Schulverlag plus AG.
- Hodel, Hans-Peter & Hunkeler, Reto (2012). Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule. In Claudine Brohy (Hrsg.), *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité*. (S. 59–63). Fribourg / Freiburg: Université de Fribourg / Universität Freiburg.
- Krüger, Dirk & Riemeier, Tanja (2014). Die qualitative Inhaltsanalyse eine Methode zur Auswertung von Interviews. In Dirk Krüger, Ilka Parchmann & Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 133–145). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2019). *Analyse qualitativer Daten Mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lalla, Claudia (2002). Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht. In Gerhard Bach, Stephan Breidbach & Dieter Wolff (Hrsg.), *Bilingualer*

Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (S. 223–233). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Le Pape Racine, Christine (2000). *Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Le Pape Racine, Christine & Lovey, Gwendoline (2024). *Leitfaden. Entstanden im Projekt (2022-2024): «Bilingualer Unterricht an der Volksschule? Absolutement!»*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Le Pape Racine, Christine & Ritter, Ines (2012). Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Mythen und Realitäten. In Claudine Brohy (Hrsg.), *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité*. (S. 42–45). Fribourg / Freiburg: Université de Fribourg / Universität Freiburg.

Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6. Aufl.). Beltz Verlag.

Niemeier, Susanne (2010). Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In Gerhard Bach & Susanne Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (Bd. 5, S. 23–45). Berlin: Peter Lang GmbH.

Orientierungsschule Düdingen (2025). *Schulentwicklung*. Abgerufen von <https://osduedingen.ch/schulentwicklung/> [17. Juli 2025].

Riemer, Claudia (2016). Befragung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 155–173). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Staat Freiburg (2014). *Gesetz über die obligatorische Schule* (Fassung 2024). Freiburg. Abgerufen von https://bdlf.fr.ch/app/de/texts_of_law/411.0.1 [25. Mai 2025].

Staat Freiburg (2019). *Leitfaden zur Förderung des Sprachenlernens (Immersionsunterricht)* (Fassung 2019). Freiburg.

Staat Freiburg (o. J.). *Hinweise zur Förderung der Partnersprache. (Austauschaktivitäten und immersiver Unterricht)* (Fassung 2023). Freiburg.

Staat Freiburg / Etat de Fribourg (2020). *Einführung von zwei zweisprachigen 1H/2H-Klassen an der Vignettazschule in Freiburg auf Schulbeginn 2021/2022 / Concept pour l'introduction de deux*

classes bilingues 1H/2H à l'école de la Vignettaz, Fribourg le 29.01.2021. Freiburg / Fribourg:

Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA / Service de l'enseignement
obligatoire de langue française SEnOF.

Staat Freiburg / Etat de Fribourg (2023). *Hinweise zur Förderung der Partnersprache.*

(Austauschaktivitäten und immersiver Unterricht). Freiburg / Fribourg: Amt für
deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA / Service de l'enseignement obligatoire de
langue française SEnOF.

Wolff, Dieter (2002). Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge.

In Stephan Breidbach, Gerhard Bach & Dieter Wolff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht.
Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (Bd. 1).
Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

9 Verwendete Hilfsmittel

Canva Pro (2025). Verwendet: Grafiken zum Titelbild (Seite 1).

TurboScribe (2025). Verwendet: Transkription der Interviews (Anhang).

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Sprachen im bilingualen und immersiven Unterricht (Le Pape Racine 2000, S. 21)	10
Abbildung 2: Die prozentuale Verteilung der immersiven Lehrgänge auf die schweizerischen Schulstufen (Elmiger, Siegenthaler & Tunger 2022, S. 10)	15
Abbildung 3: Immersion im Kanton Freiburg, Staat Freiburg (2025). Abgerufen von https://www.fr.ch/de/bkad/sprachenlernen/foerderung-der-partnersprache-immersion [24.05.2025]	17
Abbildung 4: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S.100)	26
Abbildung 5: Gütekriterien in quantitativer und qualitativer Forschung (Kuckartz 2018, S. 202) ..	32

11 Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit

Immersion – Welche fördernden und hemmenden Faktoren beeinflussen die erfolgreiche Umsetzung bestehender Immersionsprojekte im Kanton Freiburg aus Sicht von beteiligten Lehrpersonen.

nach dem Grundsatz der wissenschaftlichen Lauterkeit und Redlichkeit verfasst, ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und nicht bereits an einem anderen Institut, einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Dozentin, einem anderen Dozenten eingereicht ist.

Düdingen, 31. Juli 2025



Michelle Krähenbühl

Veröffentlichung

Die vorliegende Bachelorarbeit darf öffentlich zugänglich gemacht werden.

Düdingen, 31. Juli 2025



Michelle Krähenbühl

12Anhang

Interviewleitfaden

	Nr.	Frage
Einstieg	Einstieg und Hintergrund	
	1	Wie sind Sie persönlich zum Immersionsunterricht gekommen? Haben Sie eine spezifische Aus- oder Weiterbildung absolviert?
	2	Welche Rolle haben Sie im aktuellen Immersionsprojekt? Wie lange sind Sie unterdessen schon in dieser Funktion tätig?
	Planung und Entscheidungsfindung	
	3	Wie wurde das Immersionsprojekt an Ihrer Schule initiiert?
	4	Welche Kriterien oder Überlegungen haben bei der Entscheidung eine Rolle gespielt?
	Umsetzung in der Praxis	
	5	Welche Fächer werden in der Partnersprache unterrichtet? Wie wurde diese Entscheidung getroffen?
	6	Wie ist der zeitliche Anteil der Partnersprache im Gesamtunterricht?
	Wahrgenommene Erfolgsfaktoren	
	7	Was funktioniert Ihrer Ansicht nach besonders gut im Immersionsprojekt?
	8	Welche Rahmenbedingungen tragen zum Gelingen bei (z. B. Unterstützung durch Schulleitung, Eltern, Kollegium)?
	9	Welche Rolle spielt die Ausbildung oder Weiterbildung der Lehrpersonen?
	10	Gibt es konkrete Methoden oder Materialien, die sich bewährt haben?
	11	Welche Fortschritte nehmen Sie unabhängig von der Sprache bei den Schüler:innen wahr?
	Wahrgenommene Erfolgsfaktoren	
	12	Welche Schwierigkeiten oder Hürden sind im Verlauf des Projekts aufgetreten? Wie sind Sie damit umgegangen?
13	Gab es Widerstände von Seiten der Eltern, Lernenden oder im Kollegium?	
14	Wie gehen Sie mit der Heterogenität in der Klasse um?	
Abschluss	Ausblick	
	15	Wie sehen Sie die Zukunft des immersiven Unterrichts an Ihrer Schule oder im Kanton allgemein?
	16	Welche Empfehlungen würden Sie anderen Lehrpersonen geben, die ein Immersionsprojekt starten wollen?
	17	Darf ich Sie bitten, eine abschliessende Aussage zum immersiven Unterricht zu treffen?

Transkription Interview mit Pascale Ackermann (PA)

Aufgenommen am: 17. Juni 2025

Ort: Primarschule Vignettaz

Dauer: 34:26 min

Interviewerin: Michelle Krähenbühl (MK)

01	MK	Dann bitte ich dich zunächst, dich kurz vorzustellen. Wie ist dein Name und wenn ich fragen darf, dein Jahrgang? Könntest du mir deine berufliche Laufbahn kurz zusammenfassen?
02		
03		
04	PA	Ich heiße Pascale Ackermann. Ich bin 1989 geboren.
05		Ich bin in einer deutschschweizer Familie aufgewachsen. Aber in Neyruz
06		aufgewachsen und deshalb in die Französische Schule gegangen und habe
07		eigentlich dann die obligatorische Schule auf Französisch absolviert.
08		Und danach habe ich das Collège und die PH zweisprachig gemacht.
09		Danach bin ich meine erste Stelle an der 1-2-H in Cottens angetreten (,) auf
10		Französisch, weil ich nicht ganz wusste, in welcher Sprache und in welcher
11		Klasse ich unterrichten möchte. Nach einem Jahr sollte die Klasse zugehen.
12		Dann habe ich nach Freiburg gewechselt und habe mich entschieden, in der
13		1-2-H zu bleiben.
14		Dann bin ich in der Vignettaz gelandet und habe während 10 Jahren auf
15		Französisch unterrichtet.
16		Dann kam die Anfrage für die zweisprachigen Klassen. Es war immer schon
17		ein Wunsch von mir, ein solches Projekt zu starten. Irgendwie klappte es
18		nicht. Wir haben 2-3 Mal versucht, etwas zu lancieren, aber es hat einfach
19		nicht geklappt. Entweder wollte die Stadt nicht oder die Schulleitung.
20		Und jetzt... Vor 3-4 Jahren hat wirklich alles zusammengepasst und wir sind
21		zu diesen zweisprachigen Klassen gekommen. Vorher habe ich immer
22		immersiven Unterricht gemacht. Ganz am Anfang war es so sporadisch.
23		Die letzten 3-4 Jahre vor dem zweisprachigen Kindergarten habe ich jeden
24		Montagnachmittag mit der 2-H eine Lektion immersiver Unterricht gemacht.
25		Jeweils um meine Geschichte herum... Meistens so aufgebaut (,)
26		Mit der 1-H, das letzte Jahr vor dem zweisprachigen Kindergarten, habe ich
27		immer ein deutsches Znüni gemacht.
28	MK	Einmal im Monat. Über die Lebensmittel und so... Ja
29		
30	PA	Das heisst, der immersive Unterricht ist mehr zu Ihnen gekommen, als Sie sich proaktiv noch darauf bewerten mussten?
31	MK	Nein, ich hatte wirklich die Stelle für mich.
32		Perfekt. Mussten Sie diesbezüglich noch eine spezifische Aus- oder Weiterbildung absolvieren?
33	PA	Nein, das «DIBI». . diplôme bilingue reichte. (,)
34		Eigentlich hätte ich gar nicht DB machen müssen in der PH. Wir sind die
35		SEnOF-Klasse, die vom welschen Unterricht abhängt...
36		Deshalb reicht eigentlich ein frankophoner Abschluss, um bei uns zu arbeiten.
37		Ja.
38	MK	Das heisst, Sie orientieren sich auch eher am französischen Lehrplan?
39	PA	Offiziell ist unsere Klasse die PER-Klasse...
40		Aber ganz am Anfang haben wir beide Lehrpläne ein bisschen verglichen und
41		herausgesucht, was dasselbe ist, was die Unterschiede sind. Und es sind
42		wirklich wenige Unterschiede. Die ist eigentlich rein von den Fächern her im
43		Kindergarten.
44	MK	

45		Wenn Sie an den Zeitpunkt der Entscheidungsfindung, eine bilinguale Klasse zu initiieren, denken, wie wurde das bei Ihnen begonnen?
46		Wer war alles beteiligt?
47	PA	Also...
48		Ganz am Anfang... kam (,) Wie soll ich das...
49		Wir hatten wir eine neue Schuldirektorin. Wir haben sie Ende des Schuljahres kennengelernt. Dann habe ich sie auf die zweisprachigen Klassen angesprochen...
50		
51		
52		Dann habe ich sie gefragt, ob sie offen ist für immersiven Unterricht. . Für zweisprachige Klassen. Dann hat sie gesagt, eigentlich schon. Dann war das schon mal ein erster Teil.
53		
54		
55		Dann verstrich einige Zeit...
56		Danach ist sie wie auf mich zugekommen. Im September hat sie mich gefragt, ob ich immer noch Lust hätte, weil sie hätte Lust. . Und Brigitte, die Schuldirektorin von der deutschen Abteilung auch.
57		
58		Dann sind wir zusammengesessen mit Valerie, die auch im zweisprachigen Kindergarten ist.. auf der DOA-Seite.
59		Und... Und.. wer war noch dabei?
60		Die pädagogischen Mitarbeiter vom Schulamt in Tafers.
61		In Tafers.. und in Givisiez für die frankofone Abteilung.
62		Tanja... Ich weiss nicht mehr, wie sie heisst. Tanja, ein albanischer Name.
63		Ich weiss nicht, wie sie heisst.
64		Jean-Paul Simonet oder Jean-Pierre Simonet. . Auf welschen Seite.
65		Die waren dann noch dabei...
66		Dann noch die Schulleitung, Lehrpersonen (,)
67		Ja.. Das war im Grossen und Ganzen alle.
68		
69		
70	MK	Und welche Kriterien oder Überlegungen haben bei der Entscheidung schlussendlich die grösste Rolle eingenommen?
71		
72	PA	Ehm... Schwierig zu sagen [lacht]
73		Wir hatten eigentlich freie Wahl. Im Grossen und Ganzen haben sie uns gesagt: okay, das ist euer Projekt.
74		
75		Und dann haben wir geschaut, wie wir das starten möchten. Und, ja, aufgebaut.
76		
77	MK	Dann wart es auch vor allem ihr, die das Konzept ausgearbeitet habt?
78	PA	Ja, genau. .Und den schriftlichen Teil haben dann die pädagogischen Mitarbeiter gemacht. Sie haben uns zwei, dreimal getroffen, haben Fragen gestellt. Ich glaube, einmal haben sie im Unterricht teilgenommen.
79		Das Konzept haben sie dann alles selber geschrieben. Aber das ist aufgrund von dem, was wir im Unterricht machen.
80		
81		
82		
83	MK	Wie hast du zu Beginn entschieden, welche Fächer du in der Partnersprache unterrichten möchtest?
84		
85	PA	Dann kam Line dazu. Ich war zu diesem Zeitpunkt schwanger. Dann habe ich Line dazu genommen.
86		
87		Wir wussten uns am Anfang nicht, wie organisieren. Dann haben wir uns entschlossen, dass wir eine Lehrperson eine Sprache machen... Und aufgrund von dem haben wir uns ein bisschen Fächer aufgeteilt..
88		
89		Da die Kinder von der deutschen und französischen Abteilung kommen, gibt es nicht unbedingt Fächer, die schwieriger sind. Es ist ja eine Klasse, in der beide Sprachen vorhanden sind. Deshalb fiel das eigentlich recht einfach.
90		Wir haben uns aufgeteilt, was wir lieber machen oder unterrichten. Aber z.B. Mathematik machen wir auf Deutsch und auf Französisch.. jeweils. Also nicht dasselbe. .Das teilen wir uns auf. Sprache ist halt Sprache. Bei Line geht es ein bisschen weiter, weil die meisten Schüler Französisch können. . Sie kann
91		
92		
93		
94		
95		
96		

97		schwierige Geschichten erzählen.
98		Bei mir ist es eher ein bisschen Wortschatz, ein bisschen DaZ... Teilweise
99		fast.
100		Es kommt ein bisschen auf die Klasse an. Offiziell sollte die Hälfte oder ein
101		Drittel deutschsprachig sein. Das ist nicht unbedingt der Fall. Das ist ein
102		bisschen das Problem.
103	MK	Ist der Anteil der französischsprachigen Kinder grösser?
104	PA	Ja, weil viele Eltern (,)
105		Eigentlich sind es 30 % Deutschschweizer, 30 % Frankofone und 30 %
106		fremdsprachige Kinder. Und von den fremdsprachigen Kindern werden die
107		Hälfte auf Deutsch eingeschult und die andere Hälfte auf Französisch.
108		Es gibt sehr viele Eltern, die frankophon sind und die Kinder auf Deutsch
109		anmelden, aber trotzdem in die bilinguale Klasse kommen.
110		Und jetzt z. B. bei den 1H... Bei den aktuellen 1H haben wir acht frankophone
111		Kinder und zwei deutschsprachige. Es geht nicht unbedingt auf, weil die drei,
112		die offiziell deutschsprachig sind, ist ein fremdsprachiges Kind, das aber
113		schon gut Französisch kann, und zwei frankophone Kinder, die gar kein Wort
114		Deutsch kennen, obwohl die Eltern sie auf Deutsch angemeldet haben.
115		Das ist ein bisschen das Problem. Und deshalb mache ich jetzt eher DaZ..
116		fast ein bisschen DaZ, als wirklich Sprache und Geschichten erzählen, die ein
117		bisschen länger sind und Wortschatz spielen. Und den Rest haben wir
118		aufgeteilt, wie wir es gerne haben.
119	MK	Also macht jemand zum Beispiel den Sportunterricht?
120	PA	Genau... Ich mache den Sportunterricht auf Deutsch und sie macht eher
121		Musik und Rhythmik.
122	MK	Dann würdest du einschätzen, dass der zeitliche Anteil von Deutsch und
123		Französisch ungefähr 50-50?
124	PA	Ja, der ist wirklich 50-50.
125	MK	Was funktioniert deiner Ansicht nach besonders gut im Immersionsunterricht?
126	PA	Eigentlich bei den 1-2H ist das ideal, weil die haben keine Angst vor der
127		Sprache. Und deshalb kann man gut mit den Händen, mit den Füßen
128		sprechen, vorzeigen, nachmachen.
129		Das sind wirklich Sachen, die ganz gut funktionieren beim immersiven
130		Unterricht.
131		Was funktioniert sonst noch gut?
132		Alles, was mit Geschichten zu tun hat, wo man gut mit Bildern arbeiten kann.
133		Und alles, was repetitiv ist.
134		Das sind auch Sachen, die gut funktionieren. Singen funktioniert auch sehr
135		gut. Kleine Lieder einsetzen, so lernen sie dann auch schneller den
136		Wortschatz.
137	MK	Gibt es sonst noch konkrete Methoden oder Materialien, die du als besonders
138		bewährungswert empfindest oder die du weiterempfehlen würdest?
139	PA	Nein, eigentlich nicht...
140	MK	Also empfiehlst du vor allem die Arbeit mit den Geschichten?
141	PA	Geschichten, ja. Und alles einfach durch Mimik darstellen.
142		Und da die Kinder nicht lesen können, man könnte solche Sachen wie ein
143		Lexikon oder so, aber da die Kinder nicht lesen können, sind wir oft ein
144		bisschen gebunden. Mit viel Gestik und Mimik
145	MK	Was würdest du sagen, welche Rahmenbedingungen tragen zum Gelingen
146		bei? Zum Beispiel die Unterstützung durch die Schulleitung, Eltern oder des
147		Kollegiums?
148	PA	Ja, Schulleitung, Kollegiums auch (,)
149		

150		<p>Und auch bei uns jetzt die Stadt zum Beispiel ist wirklich eine grosse Stütze, weil sie uns finanziell unterstützen. Wir können wirklich jede Rechnung dorthin schicken... Die wird bezahlt. Weil wir teilweise mehr ausgeben, weil wir halt deutsche und französische Bücher brauchen z. B. ...</p> <p>Das sind wirklich kleine Dinge, aber das übernehmen sie alles. Und auch, sie haben jetzt wirklich in der Stadt sehr viel gemacht für Zweisprachigkeit. Die Bibliothek ist zweisprachig, alle Briefe sind zweisprachig.</p> <p>Wir können ihnen auch Briefe zum Übersetzen weitergeben. Wenn die Schuldirektion einen Brief aufsetzt, bei uns nur französisch, müssen nicht immer wir ihn übersetzen, aber das Sekretariat macht es dann für uns.. übernimmt es dann für uns. Solche Sachen. Aber das ist jetzt wirklich, weil es eine zweisprachige Klasse ist, nicht unbedingt, weil es immersiver Unterricht ist.</p> <p>Das kommt ja da, man würde auch keinen Brief in der Fremdsprache austeilen. Und heutzutage würde ja Klapp selbst übersetzen, glücklicherweise. Und was vielleicht auch noch hilft, ist, dass wir wie zwei Klassen sind.</p> <p>Ich finde jetzt auch noch, Kollegium ist eins, aber wirklich jemanden zu haben, mit dem man zusammenarbeiten kann und austauschen kann, was funktioniert bei dir.</p>
151		
152		
153		
154		
155		
156		
158		
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166		
167		
168		
169		
170	MK	Kommt es häufig vor, dass ihr gemeinsam Unterrichtssequenzen plant?
171	PA	<p>Eher nicht, weil es wirklich so ist, dass wir eher der frankophonen Schule zugehören. Und sie gehört zur deutschen Schule dazu.</p> <p>Und dann planen sie meistens zu dritt, mit den deutschen Kindergärten...</p> <p>Also ich darf mitgehen, aber sie machen immer dasselbe Thema zusammen. Und ich bin halt teilweise nicht im gleichen Thema.</p>
172		
173		
174		
175		
176	MK	Da du dich vielleicht auch an den französischsprachigen Kindergarten orientierst?
177		
178	PA	<p>Genau. Und diese Bindetür ist halt eher zum frankophonen Kindergarten [zeigt auf eine Verbindungstür in ihrem Klassenzimmer]</p> <p>Und das ist ein bisschen schade.</p> <p>Ich denke, wenn wir näher sind...</p> <p>Wir sind nicht weit, es sind zwei Klassen dazwischen, aber wenn wir vielleicht nebeneinander wären, wäre es einfacher. Aber was jetzt auch noch hilft, ist, dass nächstes Jahr... Also Valérie arbeitet auch auf Deutsch an denselben Tagen wie ich. Und Myriam, die neu dazukommt, die das 40%-Pensum übernimmt, wird nur noch auf Französisch unterrichten an denselben Tagen wie Line.</p> <p>Und ich denke, das wird dann auch helfen, dass man sich Sachen austauschen kann. Für die bestimmten Sachen, die bescheiden sind. Genau.</p>
179		
180		
181		
182		
183		
184		
185		
186		
187		
188		
189		
190	MK	Was würdest du sagen, in welcher Rolle spielt die Ausbildung oder die anfällige Weiterbildung der Lehrperson? Du hast zwar gesagt, dass du keine spezifische Weiterbildung gemacht hast.
191		
192		
193	PA	<p>Ich würde sagen, dass... Ich denke auf jeden Fall, die Ausbildung in der PH, da man wirklich ein Semester... Bei mir war es noch so, dass man ein Semester auf Deutsch, das andere auf Französisch gemacht hat. Auch die Praktika dadurch. Dann haben wir beide Kulturen kennengelernt und Arbeitsweisen auch.</p> <p>Weil die Lehrpläne sind ein bisschen dasselbe, wenn man das nur anschaut. Aber schlussendlich ist es eher, wie man es in der Klasse, in der Schule umsetzt, die sehr unterschiedlich sind. Ich denke, dadurch hilft die zweisprachige Ausbildung gut. Da kann man wirklich reinsehen, wie das funktioniert. Und dann.. Weiterbildungen.. gibt es sehr wenig. Es gibt auch sehr wenig Material, das bereit ist. Deshalb ist auch diese Austauschgruppe,</p>
194		
195		
196		
197		
198		
199		
200		
201		
202		
203		

204		die wir bei der PHBern gebildet haben... Sie existiert zwar eigentlich nicht
205		mehr.. Das war wirklich ein Pilotprojekt für ein Jahr. Aber die Materialien sind
206		jetzt alle auf einer Seite.. Auf graasp heisst es. Und dort kann man die holen.
207		Aber das Schade ist immer, dass meistens eher Lehrpersonen von grösseren
208		Kindern dabei sind.
209		Und im Kindergarten ist sehr wenig vertreten. Valerie und ich waren eigentlich
210		die Einzigen vom Kindergarten, die vertreten waren. Und teilweise gab es
211		auch solche, die ein immersives Projekt hatten.
212		Und solche, die zweisprachige Klassen hatten. Das ist ja nicht unbedingt
213		dasselbe. Das ist ein bisschen das, was teilweise schwierig ist.
214	MK	Wart ihr die einzige bilinguale Klasse?
215	PA	Nein, es war auch noch von CLABI (Classes bilingues) von Bern dabei. Und
216		von der FIBI (Filière Bilingue) von Biel. Wir hatten auch einmal Kontakt mit der
217		FIBI von Biel.
218		Wir sind sie besuchen gegangen. Ich denke, wenn wir näher beieinander
219		wären, wenn es nicht so weit weg wäre, könnte man auch
220		zusammenarbeiten. Aber Biel-Freiburg ist halt ein bisschen weit weg.
221		Aber ich finde, vom Aufbau her ist es recht dasselbe. Es sind ja auch noch
222		zwei Klassen, die nebeneinander sind. Und 50-50.
223		Von dem her ist es recht dasselbe.
224	MK	Das wäre eigentlich super. Wenn du jetzt an deine Schüler*innen denkst,
225		welche Fortschritte hast du jetzt unabhängig von der Sprache bei Ihnen
226		verzeichnen können?
227	PA	In zwei Jahren sind sie extrem gewachsen und selbstständig geworden.
228		Sie haben keine Angst, wenn sie etwas nicht verstehen. Das kann mit allen
229		Sprachen sein. Und sie trauen sich etwas zu machen.
230		Und es gibt in dieser Klasse, jetzt weniger, aber teilweise in anderen Klassen,
231		fand ich sehr interessant, dass die Frankophonen mit den Deutschweizern
232		befreundet waren. Es hat sich wirklich alles durchmischt. Sie sind wirklich
233		eine Klasse geworden, egal ob die Sprache dieselbe war oder nicht.
234		Das fand ich toll. Bei dieser Klasse weniger. Die Buben sind alle
235		Deutschweizer und die Mädchen sind alle frankophon.
236		Und deshalb, im Kindergarten ist es oft so, dass Buben und Mädchen nicht
237		unbedingt zusammenspielen. Das sind eher so drei Prinzessinnen und die
238		Jungs sind so richtige Jungs (lacht)
239		Und deshalb gibt es weniger Interaktionen.
240	MK	Das liegt aber nicht an der Sprache.. Mehr an anderen Normen?
241	PA	Nein, das liegt nicht an der Sprache. Genau (lacht).
242	MK	Welche Schwierigkeiten oder Hürden sind im Verlauf des Aufbaus der
243		bilingualen Klasse aufgetreten? Wie seid ihr damit umgegangen?
244	PA	Eben.. Diese Sache, dass wir nicht auf das Fifty-Fifty kommen, weil viele
245		frankophone Eltern ihre Kinder auf Deutsch einschreiben. Dann geht das
246		Fifty-Fifty nicht mehr auf. Und dadurch, wenn man Gruppen macht, kann man
247		nicht immer ein deutschsprachiges und ein frankophones Kind zusammentun.
248		Die können sich helfen, sei es auf Deutsch oder auf Französisch. Und auch,
249		dass die Frankofonen halt weniger schnell Deutsch lernen, als die
250		Deutschweizer Französisch lernen. Oder teils schon können.
251		Das ist so eine Herausforderung für uns. Dass halt das Deutsch viel
252		schwächer ist als das Französisch und das Französisch dominiert. Das ist so
253		eine Herausforderung.
254		Und teilweise auch, wie man für das Deutsch alles einfacher machen kann,
255		sodass es alle verstehen. Aber dass es trotzdem noch interessant ist für die
		Kinder, die Sprache beherrschen. Das ist dann nicht so einfach.

256		<p>Wenn ich aber vergleiche, was ich vorhin gemacht habe, nur in der frankophonen-Klasse.. In Mathematik mache ich jetzt genau dasselbe. Ich kann die gleichen Spiele durchführen und so.</p> <p>Das Niveau ist nicht gesunken, ja.. Teilweise ist halt die Sprache eine Hürde. Ja. Und vielleicht auch noch, dass der Ausdruck viel schwieriger ist. Aber sie verstehen viel. Man kann wirklich Ende der 2H sehen, dass sie sehr viel verstehen. Aber sie können sich halt noch nicht unbedingt gut ausdrücken. Dass ist, was mir jetzt so einfällt.</p>
257		
258		
259		
260		
261		
262		
263		
264	MK	Gibt es vielleicht auch strukturelle oder organisatorische Grenzen in der Umsetzung?
265		
266	PA	<p>Ja. Der Stundenplan teilweise. Wo wir sagen, wir würden gerne mehr Deutsch machen als Französisch zum Beispiel. Und etwas, das mich sehr stört bei unserem Projekt ist, wir sind die SEOF-Klasse und dann gibt es die DOA-Klasse. Das heisst, dass wir auch einfach dem frankophonen Team zugehören..</p> <p>Das heisst, dass alle meine Arbeitskollegen eigentlich frankophon sind. Und ich bin die Einzige in meiner halben Klasse, die Deutsch spricht.</p> <p>Für mich ist das kein Problem.. Aber einfach, wenn wir eine Weihnachtsfeier machen, sind halt 500 frankophone Kinder und 10 deutschschweizerische Kinder dabei. Und dann geht das Deutsch verloren.</p> <p>Man kann nicht erwarten, dass alle ein deutsches Lied singen und ein französisches Lied.. Nur, weil 10 Kinder. Das ist ein bisschen schade...</p> <p>Und dass es einfach nicht weitergeht.. Wenn es weitergehen würde, aber gemeinsam, weil es jetzt geht.. es wird voraussichtlich weitergehen. Es ist noch nicht offiziell. Das weisst du sicher schon (lacht)</p> <p>Dann wird es wieder eine zweisprachige deutsche 3-4H sein und eine und auch eine frankophone geben.</p> <p>Und beim deutschen Projekt.. Das Positive ist, dass es da eigentlich immer doppelstufig ist. Das ist toll, weil dann sind trotzdem alle Kinder in der 1-2H, im bilingualen Kindergarten gewesen. Aber auf der frankophonen Seite wird es nur einstufig sein..</p> <p>Und deshalb werden 10 Kinder vom bilingualen Kindergarten kommen und 10, die von einem französischen Kindergarten kommen, die keine Basis haben. Und das ist ja... Für unseren Job... Ich denke immer, ich mache 2 Jahre Inversion, ich spreche kein Wort Französisch, wenn möglich, mit den Kindern.</p> <p>Und dann kommen 10 dazu, die nie Französisch gehört haben. Es wird unmöglich sein, das Projekt so umzusetzen, wie sie es sich oben vorstellen. Also auf der frankophonen Seite, auf deutscher Seite ist es total anders. Aber das ist ein bisschen die Enttäuschung, dass man in der französischen Abteilung ist und das Deutsch verteidigen muss.</p> <p>Es wäre wirklich schön, wenn es mehr gemeinsam gäbe.</p> <p>Dann haben wir auch gesagt, vielleicht machen wir nächstes Jahr, beide bilingualen Klassen machen irgendetwas zusammen. Vielleicht ein Theater... Ein Theater, ein Musical oder so, wo wirklich nur beide bilinguale Klassen dabei sind (,)</p> <p>Dann können wir wirklich 50-50 machen. (mhm) (,)</p> <p>Und das Ziel ist es, dass wir nächstes Jahr mit den Frankophonen... Die Teamsitzungen sind natürlich auch aufgeteilt.. Jetzt haben wir entschieden, dass wir im Kindergarten ein Abschlussfest machen. Für alle 2 H-Kinder (,)</p> <p>Jetzt habe ich angefragt, ob die 2 deutschen Kindergärten und der bilinguale Kindergarten nicht auch mitmachen würden (,)</p> <p>Dass wir wirklich alle 10 Kindergärten das zusammen machen würden..</p>
267		
268		
269		
270		
271		
272		
273		
274		
275		
276		
277		
278		
279		
280		
281		
282		
283		
284		
285		
286		
287		
288		
289		
290		
291		
292		
293		
294		
295		
296		
297		
298		
299		
300		
264		
265		
266		
267		
268		

269		
270	MK	Das ist eine tolle Idee. Ich hoffe, das gelingt.
271	PA	Ich hoffe es auch (lacht).
272		Sie sind offen.
273		Das Problem ist immer, wenn man zusammenarbeiten muss.. Da die
274		Teamsitzungen nicht am selben Ort, nicht unbedingt an denselben Tagen ist.
275		Um zusammenzuarbeiten, muss man das dann wieder von der Freizeit
276		geben.
277		Oder für den Mittag. Das stört ja nicht. Organisatorisch sind diese 2 Sektionen
278		das Problem. Es wäre schön, wenn es eine in der Schule geben würde. Da in
		der Mitte. Vielleicht irgendwann.
279	MK	In einigen.. vielen.. Jahren vielleicht.
280	PA	In vielen, vielen, vielen Jahren.
281	MK	Hast du eigentlich auch Widerstände von Seiten der Eltern, Lehrenden oder
		im Kollegium wahrgenommen?
282		Im Kollegium recht viele.. Von den.. Von Lehrpersonen, die sagen, das nützt
283		eh nichts...
284		Aber man sieht wirklich, von Jahr zu Jahr können sie immer besser Deutsch
285		von den Frankophonen...
286		Und dann sagen auch viele, es nützt eh nichts zu machen, weil sie werden eh
287		Deutsch lernen. Irgendwann. Und machen dann einen Austausch. Und dann
288		lernen sie das, wenn sie grösser sind.. und voilà.. Das habe ich oft gehört.
289		Oder auch, weil das Projekt nicht weiter geht, weshalb noch etwas machen..
290		Wenn das Projekt eh nicht weiter geht.. Wenn es nicht weiter in die Höhe
		geht.
291		Das war oft auch noch die Diskussion..
292		Und von Seiten der Eltern eher nicht. Die sind alle begeistert, die meisten sind
293		begeistert und sind sehr froh.. über diese Chance.
294		Sind eher enttäuscht, dass das Kind dann nicht zweisprachig weitermachen
295		kann. Aber ich denke, für ein paar Eltern in der 1H ist es ein bisschen
296		schwierig, ganz am Anfang des Schuljahres. Bis zum ersten Elterngespräch
297		im Januar, Februar.. Da sagen sie, das Kind hat mehr Mühe zu kommen,
298		wenn Pascale unterrichtet. Aber nicht, weil es Pascal ist, sondern weil es auf
299		Deutsch ist. Ja, und für das Kind ist schwierig, wenn er die Sprache.. weil es
300		nicht alles versteht. Aber ich glaube, es ist nicht unbedingt gegen das
301		Konzept, sondern eher so eine Feststellung, dass es halt für das Kind
302		schwieriger ist, wenn es nicht immer alles versteht. Es muss sich daran
303		gewöhnen. Und dann in der 2H diskutieren wir gar nicht mehr darüber. Für die
304		Kinder ist das einfach normal. Aber es ist noch interessant, weil wir haben
305		wirklich Kinder.. Auf der Schulreise, finde ich es immer interessant, die
306		kommen dann... Die frankophonen Kinder gehen zu Line etwas fragen.. Wir
307		sind ja beide eigentlich nie zusammen anwesend, aber das finde ich
308		interessant, die frankophonen Kinder gehen dann immer zu Line, die
309		deutschsprachigen kommen eher zu mir, weil sie wissen, dass wir in ihrer
		Sprache sprechen können.
310	MK	Wie gehen Sie im Unterricht mit der Heterogenität der Klasse um
311	PA	Eigentlich ganz normal, wie ich es sonst auch machen würde.. Wir haben jetzt
312		dieses Jahr eine sehr heterogene Klasse, würde ich sagen.. Wo ich einfach
313		versuche, dass jedes Kind von dem anderen profitiert ein bisschen. Teilweise,
314		wenn ich merke, dass ein Kind wirklich nichts versteht, kommt es vor, dass ich
315		die Sprache kurz wechsele und für dieses Kind übersetze, teilweise. Wenn die
316		Sprache wirklich die Barriere ist (.)
317		

318		Wenn das macht, dass es das Kind nicht versteht. Aber sonst eigentlich ganz normal. Nicht jedes Kind kann halt alles machen...
319		
320		Teilweise machen sie weniger einfachere Übungen oder so. Aber es ist nicht unbedingt sprachlich bedingt.. Ausser bei den Aufgabenstellungen, vielleicht wenn wir über eine Geschichte arbeiten.
321	MK	Wie siehst du die Zukunft des immersiven Unterrichts an der Schule hier oder im allgemeinen Kanton?
322		
323		Ich finde es schade, dass der Kanton nicht offener ist, nicht motivierter ist. Ich denke, dass Biel ein sehr gutes Vorbild wäre.. Dass man mehr machen könnte, mehr machen würde.
324		
325		
326		
327		
328		Ich glaube, dass die Schliessung von CLABI in Bern.. also das ist noch nicht geschlossen. Ich glaube, es gibt recht viele, die nichts schliessen wollen.. Und die Lehrperson, die ich getroffen habe, haben mir gesagt, nein, nein, das wird nichts schliessen... Das hilft sicher auch nicht, um ein Projekt weiter zu führen. Wir haben ein Pilotprojekt gemacht. Drei Jahre. . Wir haben gesehen, dass das klappt. Jetzt muss es wirklich weitergehen. Und wenn möglich dann versuchen... Jetzt haben wir die Soft-Variante mit zwei Klassen, zwei Sektionen, aber DOA und SEnOF müssen sich wirklich einmal zusammensetzen und sich auf irgendetwas einigen. . Ich denke, Biel hat es gezeigt. Man kann diese zwei Lehrpläne zusammen machen und ein funktionierendes Gebilde erschaffen. Aber vielleicht ist auch Freiburg nicht unbedingt der geeignete Ort dafür. Vielleicht würde sich das bilnguale Murten auch besser eignen... Aber da sind die Chance eher klein, weil die Motivation nicht unbedingt da ist.
329		
330		
331		
332		
333		
334		
335		
336		
337		
338		
339	MK	Die Motivation von Seiten der Schule?
340	PA	Ich weiss nicht genau.. Bei uns hat es wirklich geklappt, weil die Stadt Freiburg, die Schulleitung und die Lehrpersonen interessiert waren, aber bei Murten scheint dies nicht der Fall zu sein... Bei Murten ist dies nicht der Fall Ich weiss nicht genau, wo oder an welcher Stelle, es scheitert. In Murten wäre das Verhältnis aber eher 50-50, als hier in Freiburg, wo es mittlerweile beinahe 20-80 ist... Aber irgendwie (,) Es wäre schon ein Traum, dass irgendwann mal etwas klappen würde. Aber die zweisprachigen Klassen sind schon mal ein guter Anfang.. und irgendwie kann man ja weiterüberlegen, das weiterführen. Und ich denke auch, dass man über den immersiven Unterricht noch viel mehr erreichen könnte. Jetzt, wo die Vignettaz eine Vorreiterrolle einnimmt.. Dass vielleicht auf frankophoner Seite.. Viele Eltern melden ihre Kinder an und die werden nur... 18 werden nur ausgelost. 9 auf frankophoner und 9 auf deutschschweizerischer Seite. Auf deutscher Seite hat es zwischen 9-12 Einschreibungen, da gibt es nicht viele Enttäuschungen. Auf französischer Seite sind meistens zwischen 30-40 Schüler angemeldet.. und dass man da vielleicht etwas machen könnte. Dass man da vielleicht nicht eine zweite zweisprachige Klasse machen könnte, aber dass man eine immersive, wo es vielleicht 30-70 oder 20-80, dass man vielleicht einen Tag in der Partnersprache oder gewisse Fächer oder gewisse Tage.. Vom Kindergarten her vielleicht eher tageweise.. Dass irgendetwas gemacht werden könnte in diesem Sinne. Das Interesse von Seiten der Studierenden und Lehrpersonen, die zweisprachig sind, ist eigentlich da. Es gibt viele, die zweisprachig sind und die gerne etwas machen möchten.
341		
342		
343		
344		
345		
346		
347		
348		
349		
350		
351		
352		
353		
354		
355		
356		
357		
358		
359		
360		
361		
362		
363		
364	MK	Wenn wir schon bei den interessierten Lehrpersonen sind. Welche Empfehlungen würden Sie an jene aussprechen, die gerne ein immersives Projekt oder Unterricht ausprobieren möchten?
339		
340		

341	PA	Einfach beginnen.. Einfach beginnen und ausprobieren und es klappt.. und den Kindern macht es Spass. Gerade bei den Kleinen muss man einfach starten, weil sie machen mit. Die Sprache ist nicht unbedingt die Hürde.
342		
343		
344	MK	Darf ich dich bitten, noch eine abschliessende Aussage zum immersiven Unterricht zu treffen.
345		
346	PA	Bilingualer Unterricht... Erfordert vielleicht ein bisschen mehr Arbeit.. Ein bisschen mehr Kreativität, aber es lohnt sich.. Für die Schüler, für die Lehrpersonen und für die Eltern und schliesslich ist es ein Gewinn für die Zukunft. Voilà.
347		
348		
349		

Transkription Interview mit Katrin Jäger (KJ)

Aufgenommen am: 24. Juni 2025

Ort: Telefonisch

Dauer: 24:36 min

Interviewerin: Michelle Krähenbühl (MK)

1	MK	Darf ich dich bitten, dich zu Beginn kurz vorstellen? Wie sieht Ihre berufliche Laufbahn aus, und wie sind Sie persönlich zum immersiven Unterricht gekommen?
2		
3		
4	KJ	Gerne, mein Name ist Katrin Jäger, ich bin 1972 geboren und ich habe so rund 25 Jahre Schulerfahrung. Ich habe an der Primar- und Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung gearbeitet, also querbeet. Die Zweisprachigkeit war irgendwie immer ein Thema für mich. Ich hab das immer mal wieder so ein bisschen gemacht, weniger offiziell als aus eigenem Antrieb.
5		
6		
7		
8		
9	MK	Wie sind Sie persönlich zum Immersionsunterricht gekommen? Haben Sie eine spezifische Aus- oder Weiterbildung absolviert?
10		
11	KJ	Habe das immer schon ein bisschen gemacht. In Kerzers haben es früher auch andere Personen gemacht (.) Da ich aus Basel komme und in der Nähe des Dreiländerspitzes aufgewachsen bin, spielten Sprachen schon immer eine grosse Rolle in meinem Leben. Zu Hause haben wir auch Deutsch und Französisch gesprochen. was bei uns heute noch immer der Fall ist (,) Abgesehen vom Lehrersemer habe ich ausserdem an der Uni Französisch und Englisch studiert.
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18	MK	Wie sah ihre Rolle haben Sie im damaligen Immersionsprojekt aus?
19	KJ	Also... Für mich war es dann eher ein eigenes Projekt, ja. Nicht offiziell. Ich habe das in meiner Klasse gemacht, einfach, weil ich das Gefühl hatte, es passt. Aber ohne grosse Struktur drum herum.
20		
21		
22	MK	Wie wurde das Immersionsprojekt an Ihrer Schule initiiert?
23	KJ	Also. Es gab so eine kantonale Anfrage, ja. Der Staat hat schriftlich über sein Konzept zur Förderung der Partnersprache informiert und suchte nach Interessierten. Schliesslich wies uns Caroline, die Schulleiterin, auch im Rahmen einer Teamsitzung daraufhin. Im Einverständnis mit ihr, entschied mich, das zu versuchen. Und irgendwie hat es sich dann ergeben. Aber das war dann wirklich eher mein eigenes kleines Ding.
24		
25		
26		
27		
28	MK	Welche Kriterien oder Überlegungen haben bei der Entscheidung eine Rolle gespielt?
29		
30	KJ	Es entstand in erster Linie aus meinem Bedürfnis oder Wunsch, die Kinder bei Alltagsdingen zu unterstützen. Sodass sie mehr verstehen können. Nicht nur im Sprachunterricht selbst, sondern wirklich im Tun, im Alltag. Und ich habe gemerkt, dass der Spass auch an den Sprachen viel grösser ist, wenn man sie auf eine natürliche Weise integriert. Deshalb habe ich den immersiven Anteil vor allem in den weichen Fächern eingesetzt. Im Sport zum Beispiel. habe ich insbesondere Aufwärmspiele auf Französisch angeleitet. So kleine Sequenzen, wo man Bewegungen einfach direkt benennt.
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		

39		In der Musik habe ich dann gezielt französische Lieder gewählt. . Lieder, die man gut mitsingen kann, bei denen der Wortschatz so fast nebenbei kommt. . Und im gestalterischen Unterricht... da ging's mir vor allem darum, Dinge beim Namen zu nennen. . Also einfach den Wortschatz direkt in der Situation zu vermitteln. . Mit viel Zeigen und ohne grosses Erklären. .
40		
41		
42	MK	Wie hoch war der zeitliche Anteil der Partnersprache im Gesamtunterricht?
43	KJ	Weniger als 20 %, auf jeden Fall. . Ich habe mehr partiell immersiv unterrichtet. . Immer dann, wenn es sich gut ergeben hat. . Ich habe es nicht minuziös eingehalten. . Auch keine fixen Zeiten oder so. . Vielmehr habe ich einzelne Einheiten innerhalb einer Lektion auf Französisch gemacht. So wie das Aufwärmen im Sport. . Lieder in den Französischunterricht integriert oder je nach Thema Material in den gestalterischen Fächern präsentiert.
44		
45		
46		
47		
48	MK	Was funktioniert Ihrer Ansicht nach besonders gut im Immersionsprojekt?
49	KJ	Es niederschwellig anzugehen. . Alles andere wäre überfordernd gewesen für meine letzte Klasse (,) Man muss seine Klasse spüren. Sprachen gehen auch über den emotionalen Weg (,) In meiner letzten Klassen... Deiner aktuellen [lacht] ... mit acht Schülern, die niederschwellige oder vollumfängliche sonderpädagogische Massnahmen haben, wäre mehr nicht okay gewesen. . Fand ich.
50		
51		
52		
53		
54		
55	MK	Welche Rahmenbedingungen tragen zum Gelingen bei (z. B. Unterstützung durch Schulleitung, Eltern, Kollegium)?
57	KJ	Letztes Jahr war das ein reines Klassenprojekt. . Das war auch gut so (,) Wir hatten auch keine Berührungspunkte mit anderen Klassen. . In diesem Schuljahr waren wie die einzigen, die so etwas gemacht haben.
58		
59		
60	MK	Wie beurteilst du die Rolle der Ausbildung oder Weiterbildung?
61	KJ	Ich habe keine Weiterbildung besucht, bin aber von den Sprachen her sehr gut ausgebildet. . Habe noch an der Uni Basel Englisch und Französisch studiert ... Man muss in der Sprache agieren können, ohne ständig Unsicherheiten zu verspüren (,) Hohe Sprachqualifikation sollte man haben. Man muss runterbrechen können... Dass man weiss, wie man etwas runterbricht ist wichtig, man muss sich auf die Schüler einstellen können. (,) Mein eigenes Sprachniveau ist hoch. . Meine unterschiedlichen Arbeitsorte waren da sicher hilfreich. Ich habe an verschiedenen Berner Primar- und Sekundarschulen unterrichtet. . Dann auch im Vully. . und in Fribourg.
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69	MK	Gab es Methoden oder Materialien, die Sie besonders bewährt haben?
70	KJ	Wie gesagt. . Im Sport vormachen und vorsprechen (,) Auch in den anderen Fächern immer wieder deutlich vorsprechen und die Schüler nachsprechen lassen.
71	MK	
72		Welche Fortschritte konntest du unabhängig von der Sprache bei den Kindern beobachten?
73	KJ	Ich muss ehrlich sagen. . Sprachlich konnte ich nicht bei allen Schülern Fortschritte verzeichnen... Persönliche Fortschritte auf jeden Fall. Was bei allen gleich war, ist, dass sie wirklich Spass hatten (,) Frusterlebnisse hatte ich eigentlich keine, nicht bei den Kinder und auch nicht bei mir. . Und ich hatte das Gefühl, dass sie ein besseres.. feineres.. «Gspüri» entwickelt haben. . Für die Sprache... aber auch generell für das Mitmachen. . Ich hab mich dann auch bewusst ein bisschen zurückgehalten damit, alles «aufzubräseln» und sie ständig zu korrigieren. . Weil – Wenn es ein Projekt ist, das funktionieren soll, dann muss es irgendwie auch flexibel und elastisch sein. Ich habe das geliefert, was ich liefern konnte... für diese Klasse. . Es gibt
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		
81		

82		sicher ehrgeizigere Leute, die das noch viel strukturierter oder... ambitionierter
83		machen würden. . Aber mir war wichtig, dass es wirklich positiv bleibt für sie. .
84		und spassig. . Wenn es zu schwierig war, habe ich auch mal auf Deutsch
		umgestellt.
85	MK	Welche Schwierigkeiten oder Hürden sind im Verlauf des immersiven
86		Unterrichts aufgetreten? Wie bist du damit umgegangen?
87	KJ	Hürden gab es nicht. . Wenn etwas nicht verstanden wurde, war die Methode
88		einfach «Vorzeigen und machen» am gewinnbringendsten... Bei Bedarf
89		sollten Dinge wiederholt und nochmals und nochmals gezeigt werden.
90		Wichtig ist aber auch, einfach zu merken, wenn etwas wirklich zu schwierig ist
91		(.)
92		Dann muss viel mehr runtergebrochen werden... und bei der Planung muss
93		beachtet werden, dass Erklärungen viel mehr Zeit brauchen... Die habe ich
		mir teilweise, wenn immer möglich, gerne genommen.
94	MK	Gab es strukturelle oder organisatorische Grenzen der Umsetzung?
95	KJ	Ja... also, die gab es... Aber ich wusste das eigentlich schon vorher. .
96		Deshalb habe ich die Themen ganz bewusst so gewählt, wie ich es gemacht
97		habe. . Es war für mich klar, was möglich ist und was nicht. .
98		Zum Beispiel in Mathematik... also plus, minus, gerechnet habe ich mit den
99		Kindern, aber andere Themen nicht. . Weil... einfach zu wenig
100		Sprachvermögen bei vielen Kindern vorhanden war. . Da muss man schon
101		realistisch bleiben. . Man muss einfach immer wieder hinschauen... was geht
102		und was geht nicht. . Es war ja insgesamt auch nur wenige Lektionen. . Und
		da muss man halt schauen, dass das, was man macht... auch wirklich Sinn
		ergibt. . Dass es tragbar bleibt. .
103	MK	Gab es Widerstände seitens Eltern, Lernenden oder des Kollegiums?
104	KJ	Nein, gar nicht. . Die anderen Lehrpersonen waren wie gesagt nicht betroffen
105		und die Eltern hatten Vertrauen. . Die wussten, was ich mache... Und es
106		waren ja keine Hauptfächer tangiert. . Ich würde das auch nur in dieser Art
107		weiterziehen... Ich denke nicht, dass ich das nochmals so offiziell mache... .
108		Sonst wäre das zumindest für mich Zu viel Druck, dass ich etwas reüssiert
		werden soll.
109	MK	Wie bist du mit der Heterogenität in der Klasse umgegangen, speziell im
110		immersiven Unterricht?
111	KJ	Durch Wiederholung... Nicht durch zigtausende Arten, sondern konsequent.
112		Gerade bei Instruktionen habe ich auf Körpersprache gesetzt und Sachen
113		teils übertrieben dargestellt... Die Schüler, die mehr konnten, haben es
114		schneller aufgenommen verstanden. Auch sie habe ich mal erklären lassen.
115	MK	Wie siehst du die Zukunft des immersiven Unterrichts an deiner ehemaligen
116		und künftigen Schule oder im Kanton allgemein?
117	KJ	Also... ich denke, wenn man so arbeitet, wie wir es gemacht haben. . Als eine
118		Art des Klassenprojekts, dann ist das cool. . Wirklich. . Ich glaube auch, dass
119		das bereits 2, 3 andere in Kerzers so machen... in ähnlicher Form. . Aber
120		ohne es an die grosse Glocke zu hängen. Und es ist definitiv förderlich. . Weil
121		auf diese Art bleibt der Spass an der Sprache erhalten. . Ich finde, man muss
122		den Kindern Dinge aufzeigen, die funktionieren. . Etwas, das sie erleben
123		können... Viele haben ja Angst davor... gerade Lehrpersonen. . Oder Eltern. .
124		Angst, dass zu viel anderes verloren geht... oder dass man etwas nicht
125		kontrollieren kann. . Aber wenn man alles rausnimmt, alles, was mit
126		Bewertung zu tun hat... dann bleibt nur das Lernen übrig. . Und das ist
		eigentlich das Schöne. . Es gibt x-Momente, in denen die Kinder nichts

127		verstehen. . Klar. . Aber das gehört dazu. . Das ist normal. . Und das merken sie auch mit der Zeit (,) Ich finde, es wäre schön, wenn da mehr Potenzial genutzt würde. . Wenn solche Projekte immer wieder Raum bekommen würden. .Aber es braucht auch gute Qualifikation. . Das darf man nicht unterschätzen. . Also... wir in Kerzers haben wir auf jeden Fall gutes Potenzial im Kollegium.
128		
129		
130		
131	MK	Welche Empfehlungen würden Sie anderen Lehrpersonen geben, die selbst immersiv unterrichten möchten?
132		
133	KJ	Ich denke, das Wichtigste ist wirklich, die Klasse gut kennenzulernen, bevor man überhaupt startet. . Man muss spüren, wie die Dynamik ist... wie weit man gehen kann. . Und dann mit kleinen Einheiten beginnen. . Nicht grad voll rein, sondern... mal eine Lektion, ein Ritual, ein Spiel. . Einfach mal schauen, wie's funktioniert. . Wenn man selbst Spass daran hat – dann merken das die Kinder. . Dann funktioniert es auch. . Aber wenn man selbst unsicher ist, dann würde ich's ehrlich gesagt gar nicht erst machen. . Weil wenn keine Freude da ist, dann wird's anstrengend. . Für einen selbst... und die Kinder spüren das sofort... Ich hab das übrigens früher, in der 7/8H eher mit Englisch gemacht als mit Französisch. . Das war damals irgendwie näher. . Aber wenn man so etwas wirklich machen will, dann muss die Weiterbildung eigentlich vorher passiert sein. . Man muss sich da ein bisschen parat fühlen. Weil das ist nichts, das man einfach so aus dem Ärmel schüttelt. . Es braucht ein gewisses Fundament... sprachlich, methodisch... und auch innerlich, ja. .
134		
135		
136		
137		
138		
139		
140		
141		
142		
143		
144		
145		
146		
147	MK	Darf ich dich bitten, eine abschliessende Aussage zum immersiven Unterricht zu treffen?
148		
149	KJ	Also. . ich finde, immersiver Unterricht ist eine schöne Möglichkeit, Sprache auf eine natürliche Weise erlebbar zu machen. . Es geht nicht darum, dass alles perfekt ist oder dass man ständig kontrolliert. . Sondern darum, dass die Kinder ein Gefühl dafür entwickeln können. . Ein «Gspüri», eben. . Wenn man mit kleinen Schritten beginnt und mit Freude dabei ist, dann spüren das die Kinder auch. . Und dann bleibt etwas hängen. . Nicht, weil sie es lernen müssen – sondern weil sie es erleben. . Und genau das ist für mich das Wertvolle daran. .
150		
151		
152		
153		
154		
155		

Transkription Interview mit Maria Jenny (MJ)

Aufgenommen am: 14. Juli 2025

Ort: Orientierungsschule Düdingen

Dauer: 32:21 min

Interviewerin: Michelle Krähenbühl (MK)

1	MK	Also, dann begrüße ich dich recht herzlich zu diesem Interview. Vielen Dank,
2		dass du dir Zeit nimmst für mich.
3		Darf ich dich zunächst bitten, mir kurz deine berufliche Laufbahn
4		zusammenzufassen, wo du überall gearbeitet hast und vielleicht auch wie du
5		zur Immersion gekommen bist?
6	MJ	Also, ich habe das Studium an der PHBern gemacht und als erstes dann nach
7		dem Studium direkt in Jaun zu arbeiten begonnen, habe dort zwei Jahre
8		gearbeitet als Fachlehrperson. Ja... Ich habe verschiedene Fächer unterrichtet,
9		unter anderem auch Französisch, Englisch und Deutsch, die Fächer, die ich
10		studiert habe. . Ich bin übrigens einsprachig Deutsch aufgewachsen.
11		Französisch habe ich im Rahmen meiner Ausbildung zur Kauffrau in Fribourg
12		gelernt...Ja, ich war dann zwei Jahre lang in Jaun. ., das hat mir sehr gut
13		gefallen, aber ich wusste eigentlich ja von Beginn weg, dass ich gerne
14		Klassenlehrerin sein möchte.
15		Das war in Jaun nicht möglich, weil es nur einen Klassenlehrer gab und der
16		war ja schon da. . Und dann habe ich mich nach Stellen umgeschaut und in
17		Düdingen war eine Stelle als Klassenlehrperson frei und passend von den
18		Fächern her... auch wieder die Sprachen und habe mich da in Düdingen
19		beworben. Und jetzt bin ich seit, das macht jetzt elf Jahre, bin ich jetzt in
20		Düdingen und ja, war immer Klassenlehrperson und habe die Sprachen
21		unterrichtet, Französisch, Englisch und Deutsch, also vor allem, auch noch
22		anderes... Und dann ist eigentlich unser Schuldirektor. .ist auf Rebecca und
23		mich zugekommen und hat gesagt, er möchte den immersiven Unterricht
24		fördern oder allgemein halt das Französischlernen fördern an unserer Schule
25		in Düdingen. Und hat uns gefragt, ob wir da mitmachen würden und dann
26		haben wir zuerst eine Weiterbildung besucht, Rebecca, die andere
27		Immersionsverantwortliche, und ich, und haben an der OS Düdingen dieses
28		Projekt vom immersiven Unterricht so gestartet. Genau...
29		Und wir haben dann auch selber, oder ich habe dann auch selber immersiv
30	MK	Haben Sie nur eine Weiterbildung an der PH Freiburg besucht oder haben Sie
31		vielleicht schon bilingual studiert?
32	MJ	Nein, bilingual studiert habe ich nicht, ich habe einfach diese Weiterbildung
33		besucht und wir haben dann hier an der Schule uns gegenseitig unterstützt. .
34		Auch Material ausgetauscht, in den Anfängen vom Projekt haben wir uns sehr
35		oft oder öfters getroffen und sehr oft ausgetauscht...
36		Ja, jetzt ist es auch wieder weniger geworden, weil auch der immersive
37		Unterricht ein bisschen nachgelassen hat, also es sind weniger Klassen mehr,
38		die immersiv Unterricht haben.

39		
40	MK	Wie lange unterrichten Sie nun schon immersiv?
41	MJ	Also, ich muss schnell überlegen. Ich habe, also ich war noch im
42		Mutterschaftsurlaub einmal, aber im Gesamten waren es vier Schuljahre, die
43		ich immersiv unterrichtet habe, wobei eben einmal war ich noch im
44		Mutterschaftsurlaub dann, aber vier Jahre, viermal habe ich immersiv
45		unterrichtet, einfach BG immer, ja, genau. Aber jetzt schon eine Weile nicht
46		mehr, weil es nicht gewählt wird an unserer Schule. . Die Schülerinnen und
47		Schüler dürfen wählen, ob sie immersiven Unterricht haben möchten.
48		Und ja, im Moment ist nur meine Klasse, die den Musikunterricht gewählt
49		hat, also sie dürfen auch das Fach wählen.
50		
51	MK	Das heisst, es ging von der siebten Klasse an weiter mit dem immersiven
52		Musikunterricht?
53	MJ	Genau, ja, sie haben 9H gestartet, immersiv Musik, einfach so 20-50 %, also
54		nicht voll immersiv, aber einfach so, ja, lektionenweise, teilweise.
55		Und die Musiklehrerin hat wirklich bei allen 9H-Klassen, ausser in der
56		Förderklasse, hat sie immersiv unterrichtet und meine Klasse hat das dann
57		weitergezogen, genau.
58		Schon letztes Jahr, ja, in der 10H, hatten sie Musik, voll immersiv, und die
59		Mädchen hatten noch den Sport. Und auch in diesem Schuljahr, also ja,
60		nächstes Schuljahr, so, wir sind ja jetzt mittendrin, ist es so, dass in der 11H
61		alle nochmals Musik haben, voll immersiv, und auch den Sport werden
62		einfach nur die Mädchen haben.
63	MK	Die Jungs haben es nicht gewählt?
64	MJ	Die Jungs haben es nicht, genau, die wollten das nicht mehr, genau.
65		Musik war genug für sie. Ja, und das ist halt immer so ein bisschen ein...
66		Ja, ein Finden in der Klasse. Ich weiss, einige aus meiner Klasse hätten es nicht
67		gewählt, so, aber es ist eine sehr gute Klasse, sie haben einen guten
68		Zusammenhalt, und die Mehrheit hat gesagt, doch, komm, wir machen das,
69		und ja, jetzt haben sie es alle.
70		Und ich versuche natürlich auch immer zu motivieren, kommt sicher auch ein
71		bisschen darauf an, und ja, ich habe ihnen auch gesagt, ja. . Wählt das wieder,
72		und so, ja, hat anscheinend genützt. Sind wir sehr froh. Ja, doch, weil ich finde
73		es wirklich eine gute Sache, ja.
74	MK	Vorhin haben Sie erwähnt, dass der Start oder die Initiative vor allem vom
75		Schuldirektor her kam. Gab es noch andere Personen oder Instanzen, die den
76		Start mitinitiiert haben?
77	MJ	Ja, also einfach die Unterstützung vom Kanton ist sicher wichtig, vor allem
78		auch finanziell. Der Kanton Freiburg unterstützt uns bei diesem Projekt
79		finanziell, einfach uns Lehrpersonen, also die, die das Projekt leiten, aber
80		auch die Lehrpersonen, die eben immersiv unterrichten. Die werden auch
81		finanziell entschädigt. Und das ist sicher auch ein Anreiz und auch eine Hilfe,
82		weil der immersive Unterricht bereitet natürlich schon einen Zusatzaufwand. .
83		Je nach Fach sicher noch viel mehr, kommt ein bisschen darauf an. Jetzt im
84		BG-Unterricht ist auch vieles, was man vielleicht, wenn man Bilder zeigt oder

85		so, ist wie die Sprache weniger relevant, aber alles, was wir abgegeben haben, den Schülerinnen und Schülern, haben wir ja auf Französisch abgegeben.
86		
87		
88		
89		
90		Das heisst, es wird entweder abgeändert, weil man es bereits gemacht hat, einmal auf Deutsch, oder halt neue Sachen werden kreiert...
91		Und da war es auch hilfreich, dass wir Material bestellen konnten, in den Anfängen, in der französischen Sprache.
92	MK	Haben Sie da auch auf französische Lehrmittel oder sonst authentische Texte zurückgegriffen?
93		
94	MJ	Ja, schon auch...
95		Also, zum Beispiel vor allem im WAH-Unterricht ist das, ich weiss gerade nicht... Ich glaube «Croqu'menus» heisst das auf Französisch... Das «TipTopf» auf Französisch, halt einfach, genau (,)
96		
97		
98		Ich glaube, da haben die WAH-Lehrpersonen zurückgemeldet, das sei wirklich super, weil es eigentlich dasselbe wie auf Deutsch ist. Also von der Textordnung- und Sorte her ist es ja dasselbe auf beiden Sprachen.
99		
100		
101	MK	Erinnern Sie sich, welche Kriterien oder Überlegungen bei der Entscheidung, den immersiven Unterricht zu starten, eine Rolle gespielt haben?
102		
103	MJ	Für mich schon vor allem einfach, dass ich den Schülerinnen und Schülern, das Positive am Französisch zeigen möchte, weil es ist halt schon leider so, dass das Französisch nicht so einen guten Ruf hat. Ja, das Englisch ist den Jugendlichen halt näher. .
104		
105		
106		
107		Durch Filme, Medien, Musik ist die englische Sprache halt nahe. Auch zum Deutschen, ist es halt am Anfang wie näher. Und obwohl wir so nahe an der französischsprachigen Grenze, oder ja, an der Stadt Freiburg auch, sind, fällt es ihnen schwer, die Vorzüge vom Französisch zu sehen. .
108		
109		
110		
111		Und im immersiven Unterricht kann man ihnen ohne Druck von Korrekturen, von Grammatik. .. kann man ihnen die französische Sprache ein bisschen näherbringen... Klar versuchen wir das auch im französischen Unterricht mit Spielen, oder mit Sachen, die die Schülerinnen und Schüler interessieren. Aber da ist trotzdem immer die Grammatik noch da. . Und dass man sie korrigiert.
112		
113		
114		
115		
116		
117		Und im immersiven Unterricht spielt das wie keine Rolle. Man spricht und sie haben auch gemerkt. . Das war meine Hoffnung damals und das habe ich dann auch im Unterricht gespürt. . Dass sie merken, dass sie eigentlich ja schon vieles sagen können. Und dass man einander versteht und dass es eben auch Spass macht, Spass machen kann.
118		
119		
120		
121		
122	MK	Schön, konnten da die Hemmschwelle etwas gesenkt werden.
123	MJ	Habe ich wirklich das Gefühl, ja (,)
124		Klar, dann kam es immer auf die Klasse drauf an. Je nachdem, wie die Klasse funktioniert. Aber da habe ich wirklich positive Erfahrungen gemacht.
125		
126	MK	Wie haben Sie sich entschieden, welche Fächer in der Partnersprache oder immersiv unterrichtet werden können?
127		
128	MJ	Wir haben das zusammen angeschaut. Also Herr Baeriswyl, der Schulleiter, Frau Spicher, die andere Immersionsverantwortliche, und ich. Und
129		
130		

131		<p>schlussendlich war es von Anfang an so, dass die Schüler entschieden haben. Wir haben ganz zu Beginn auch, wenn ich mich richtig erinnere, sogar Mathematik ausgeschrieben. Geografie war auch dabei. Und halt eben die Fächer BG, Musik, Sport, WAH. . Diese Fächer. Und die Schülerinnen und Schüler haben sich von Anfang an viel mehr für diese Fächer entschieden, die halt erstens viel mündlich. . Wo viel übers Mündliche passiert... Und auch nicht relevant sind für den Notenschnitt. Also sie bekommen ja schon Noten, aber für die Promotion ist das nicht relevant (,)</p> <p>WAH, BG, Musik, einfach die, ja.</p>
132		
133		
134		
135		
136		
137		
138		
139		
140		
141	MK	<p>Gibt es wie eine Art Limite, wie hoch der zeitliche Anteil der Partnersprache im Gesamtunterricht sein darf? Maximal pro Klasse?</p>
142		
143	MJ	<p>Maximal nicht. Wir haben einfach die. ..Es ist so, dass sie, wenn sie einfach voll immersiv, also 80 bis 100 Prozent haben, bekommen sie ein Diplom. Ja, gibt am Schluss eines Schuljahres ein Diplom, das ins Zeugnis gelegt werden kann. Und die anderen aber nicht, die nur teilimmersiv unterrichtet wurden. Das ist dann einfach, ja.</p>
144		
145		
146		
147		
148	MK	<p>Ist das eines, das vom Staat her kommt oder haben Sie das an der Schule selbst angefertigt?</p>
149		
150	MJ	<p>Ja, das haben wir an der Schule selbst kreiert. Aber was im Zeugnis vermerkt ist, beim Fach, jetzt zum Beispiel beim Fach Musik, steht dann in Klammern, eben, wurde französisch besucht. . Das ist offiziell vom Staat, ja.</p>
151		
152		
153	MK	<p>Kommen wir zu den wahrgenommenen Erfolgsfaktoren. Was würden Sie sagen, was funktioniert Ihrer Ansicht nach besonders gut im Immersionsunterricht?</p>
154		
155		
156	MJ	<p>Ja, ich glaube wirklich, dass, wie ich vorhin gesagt habe, so den Spass wieder ein bisschen am französischen Unterricht, am französischen Sprechen zu finden (,)</p> <p>Und wirklich vor allem das Mündliche, dass sie mehr verstehen, sicher auch. Gerade Vokabular, das viel repetiert wird, sei es im BG oder auch im Musikunterricht, oder halt allgemein in der Schule, wie. . Ja: «Setzt euch hin.» oder. . ja, einfach Vokabular, das viel repetiert wird, verstehen sie dann sehr gut. Und so, dass die kleinen Erfolgserlebnisse, die die Jugendlichen haben, dass sie merken, das habe ich jetzt doch alles verstanden, wenn sie sich mal darauf einlassen. Das hat wirklich gut funktioniert, ja.</p>
158		
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166		
167	MK	<p>Welche Rahmenbedingungen tragen zum Gelingen bei? Also z.B. die Unterstützung durch die Schulleitung, Eltern, das Kollegium?</p>
168		
169	MJ	<p>Also Unterstützung der Schulleitung ist sicher sehr wichtig. Und, ja, von den Eltern sicherlich auch, weil wenn sie die Jugendlichen zu Hause auch motivieren, dann, ja, ist schon doppelte Motivation vorhanden. . Und im Kollegium, ja. . Ist sicher auch wichtig, wobei das auch immer ein bisschen schwierig ist. Wir hatten oder wir haben immer noch Lehrpersonen, die das ein bisschen weniger gut finden. . Aus verschiedenen Gründen. Ein Grund, den ich aber sehr gut eigentlich verstehen kann, ist, auf der OS ist es halt so, dass z.B. eine Sportlehrperson hält ihre Klasse normalerweise, wenn es geht,</p>
170		
171		
172		
173		
174		
175		
176		

177		<p>über drei Jahre, damit man sie gut begleiten kann und auch eben Erfolge mit ihnen hat. Und, ja, auch für sie ist es ja schön, die Kinder zu begleiten, die Jugendlichen zu begleiten. Und wenn dann eine Klasse den Unterricht immersiv wählt, muss dann die Lehrperson gewechselt werden. Weil nicht jede Lehrperson, die Sport unterrichtet, immersiv unterrichten kann oder möchte. Und oft ist es so, das ist auch ein Fach, dass wenn... Also jetzt bei uns, wenn sie den Unterricht wählen können, sind es oft leistungsstärkere Klassen, Klassen, die eben einen guten Zusammenhalt haben und von dem her sicher auch einfacher funktionieren. . Vielleicht auch einfacher sind im Unterricht. Und die wählen dann immersiv (,)</p> <p>Und dann haben die Sportlehrpersonen, die nicht unbedingt immersiv unterrichten können oder wollen, oft Klassen, die eben schwieriger zu unterrichten sind. Und eben vielleicht eine Klasse, die sie bereits zwei Jahre begleitet haben, müssen sie abgeben und dafür eine Klasse übernehmen, die vielleicht eben sowieso schon schwieriger zu unterrichten ist. Und das verstehe ich, das ist ein Fakt, der, ja, so ein negativer Punkt halt am System, jetzt so wie wir es haben. . Das ist ein valider Punkt. Ja, ja.</p>
178		
179		
180		
181		
182		
183		
184		
185		
186		
187		
188		
189		
190		
191		
192		
193		
194	MK	Welche Rolle würden Sie der Aus- oder Weiterbildung der Lehrpersonen zusprechen?
195		
196	MJ	<p>Also die Weiterbildung, die wir gemacht haben, das war schon sehr wichtig. Es kommt immer mehr. . Ich hatte in der Ausbildung im französischen Bereich noch weniger, aber halt auch im englischen Bereich, von dem CLIL, habe ich sehr viel gehört, schon in der Ausbildung, das hat sicher auch geholfen, ja. Und dann bei der Weiterbildung haben wir viel darüber gelernt, nicht vom Sprachlichen her, mehr so eben, wie man unterrichtet, ja, wie man das den Schülern am besten näherbringt, wie man ihnen hilft, ja, wie viele Hilfestellungen man ihnen geben soll und kann und wie man das am besten macht, das war schon wichtig, das hat gut geholfen. . Und dann wirklich der Zusammenhalt im Team. . Also, jetzt hat es sich, wie gesagt, ein bisschen verloren, aber gerade am Anfang hatten wir viele Klassen, die immersiven Unterricht hatten und da war der Austausch enorm hilfreich und, ja, vor allem, weil man sich dann auch die Arbeit ein bisschen teilen konnte oder von den Erfahrungen der anderen profitieren konnte. .</p> <p>Ich weiss, eine Lehrperson hat dann mal so ein Prisma gemacht, das dann die Schüler auf dem Pult haben konnten und dann immer drehen, wenn sie grün war, so, alles in Ordnung und gelb war so, Hilfe, ich verstehe nicht. Weil es manchmal schwierig ist, halt die Klasse zu spüren in einer anderen Sprache und dann hat das so geholfen und ich habe das dann von ihm übernehmen können, also man hat sich wirklich auch gegenseitig sehr viel helfen können, ja. Wirklich coole Methode (,)</p> <p>Ja, das habe ich vorhin nicht gesagt, das ist sicher auch noch eine Schwierigkeit. . Sind Sie schon bei den Schwierigkeiten?</p>
197		
198		
199		
200		
201		
202		
203		
204		
205		
206		
207		
208		
209		
210		
211		
212		
213		
214		
215		
216		
217		
218	MK	Die kommen noch, aber Sie können trotzdem darauf zu sprechen kommen.
219	MJ	<p>Nein, das ist mir noch in den Sinn gekommen, dass die Konzentration der Schülerinnen und Schüler und das Mitmachen, das ist alles ein bisschen schwieriger, weil es in einer Fremdsprache ist, weil sie manchmal so ein bisschen abdriften vielleicht und allgemein halt die Disziplin ist ein bisschen</p>
220		
221		
222		

223		schwieriger... Vielleicht hat das auch mit dem Alter zu tun. . Sicher auch. Es ist sowieso jetzt im BG-Unterricht zum Beispiel meistens schwieriger, weil es halt offener ist und weil sie herumlaufen. Ja, manchmal brauchen sie da noch eine Farbe oder es ist auch viel individueller und da ist die Disziplin sowieso ein bisschen schwieriger. . Und gerade wenn es dann auch noch in einer anderen Sprache ist, ja, kann das ein bisschen schwieriger sein.
224		
225		
226		
227		
228		
229	MK	Gibt es, abgesehen von diesem Prisma, noch andere Materialien oder Methoden, die sich besonders bewährt haben?
230		
231	MJ	Ja, was ich wirklich wichtig fand und so wie ich jetzt von den anderen gehört habe. . Eigentlich ist bei allen ist so, dass die Basis an Vokabular, dass man das am Anfang... Wir haben es im BG ganz gross aufgehängt, haben ja noch mit Bildern vor allem gearbeitet. Ich weiss, im Sport haben sie alle so ein kleines Heftlein bekommen, das sie dann immer dabei hatten... Einfach so das Wichtigste. Von der «langage de classe» her. Ja, genau. . Und halt fachspezifisch. . Also Schere, Leim. . Bei uns im BG und im Sport eben der Ball und so. . Ja, klar, zum Teil auch einfache Wörter, aber es hat den Kindern auch so ein bisschen eine Stütze gegeben, eine Sicherheit vielleicht auch.
232		
233		
234		
235		
236		
237		
238		
239		
240	MK	Super. Welche Fortschritte haben sie unabhängig von der Sprache bei den Schülern wahrgenommen?
241		
242	MJ	Ich würde sagen, die Selbstständigkeit. . Ja, so ein bisschen sich selber weiterhelfen zu versuchen (,) Vielleicht auch mal den Pultnachbarn fragen, wenn man etwas nicht verstanden hat. Oder halt selber mal überlegen oder einfach probieren. Also so ein bisschen mehr Eigenständigkeit, Selbstständigkeit.
243		
244		
245		
246		
247	MK	Welche Schwierigkeiten und Hürden sind Ihnen im Verlauf des immersiven Unterrichts aufgefallen? Und wie sind Sie damit umgegangen?
248		
249	MJ	Also ich glaube wirklich die schwierigste Hürde war die Disziplin. Ich habe zum Beispiel meine eigene Klasse immersiv unterrichtet im BG-Unterricht. Und da hat man schon eine gute Beziehung. Und da ging es viel einfacher, als ich eine Klasse nur einfach im immersiven BG-Unterricht gesehen habe. Sonst nie. Und das ist wie eine doppelte Schwierigkeit, weil man die Beziehung nicht so hat zu den Jugendlichen. Und dann ist es schwieriger, wenn halt Störungen vorkommen, diese dann auch zu regeln. Mit denen umzugehen. Was ich mir dann manchmal. . Oder in einer ziemlich schwierigen Klasse habe ich es dann so gemacht, dass ich Jugendliche, die gestört haben, mit hinausgenommen habe und draussen vor der Tür dann aber auf Deutsch mit ihnen gesprochen habe. Einfach um so einen Cut auch zu machen und wirklich zu ihnen durchdringen zu können. Vielleicht der Kontakt mit der Klassenlehrperson hat sicher auch geholfen, damit sie auch einmal noch mit ihnen sprechen konnte. Oder ansonsten halt viel versucht an der Beziehung zu arbeiten. Also mit viel Positivem, wie ich das eigentlich auch sonst halt versuche, wenn Störungen oder disziplinarische Schwierigkeiten da sind. Das ist jetzt im BG-Unterricht beispielsweise sehr gut möglich, dass man auch mal Zeit hat, ein bisschen nachzufragen. Oh, du malst das, gefällt dir das? Wenn sie über ein Hobby etwas gemalt haben oder so, dass man ihnen über etwas Persönliches auch sprechen kann.
250		
251		
252		
253		
254		
255		
256		
257		
258		
259		
260		
261		
262		
263		
264		
265		
266		
267		
268	MK	Gab es auch strukturelle oder organisatorische Grenzen in der Umsetzung?

269	MJ	<p>Ja, Grenzen in dem Sinn oder die Schwierigkeit, dass von Jahr zu Jahr haben wir eigentlich nicht gewusst, welche Fächer gewählt werden (,)</p> <p>Also die Erhebung fand immer... Im Januar, Februar... Im Januar, Februar sind Rebecca und ich in die Klassen gegangen, haben den Immersiv-Unterricht vorgestellt. Und dann mussten sich die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche Fächer sie im Immersiv besuchen möchten.</p> <p>Aber das ist ja doch erst halt im Februar, März dann. Und dann ist die Frage, können die Klassen so eingeteilt werden? Gibt es genug Lehrpersonen, die Immersiv unterrichten können und wollen? Muss man eben vielleicht einen Wechsel einer Lehrperson vornehmen? Das hat natürlich dann Herr Baerisywl gemacht, aber das ist sicher von der Struktur her die grösste Schwierigkeit. Und im Moment ist es so, dass am Anfang sehr viele Klassen gewählt haben und jetzt hat es stark abgenommen. . Weswegen wir dann jetzt seit zwei, drei Jahren die Idee hatten, mit dem Musikunterricht, dass der einfach sowieso immersiv ist in der 9H. Das haben wir dann gestartet, um noch ein bisschen mehr die Motivation zu wecken. Aber im Moment ist es eher so, dass es schwierig ist, dass es nicht so gewählt wird.</p>
270		
271		
272		
273		
274		
275		
276		
277		
278		
279		
280		
281		
282		
283		
284		
285		
286	MK	Haben Sie eine Idee, woran dies liegen kann?
287	MJ	<p>Oft ist schon die Angst der Jugendlichen und wahrscheinlich auch der Eltern, dass die Leistungen vielleicht leiden könnten, dass es nochmal etwas Neues ist, noch eine zusätzliche Herausforderung. Für viele ist die OS-Zeit sowieso mit vielen Herausforderungen verbunden und dann noch etwas Zusätzliches. Ich habe jetzt auch eine progymnasiale Klasse, also oft sind es die progymnasialen Klassen, die es noch wählen. Vielleicht eben aus dem Grund, weil sie sonst vielleicht weniger. . zumindest schulische. .. Herausforderungen haben oder weniger Mühe haben mit dem Fachunterricht.</p>
288		
289		
290		
291		
292		
293		
294		
295		
296	MK	Haben Sie vonseiten der Eltern, Lernenden oder im Kollegium konkrete Widerstände mitbekommen? Jetzt abgesehen von den Sportlehrpersonen.
297		
298	MJ	<p>Das, was ich gesagt habe als Beispiel, genau, es betrifft nicht nur Sport, es könnte auch BG, einfach so dieses Thema. .. Ansonsten nein, so konkret nicht. Dadurch, dass die Jugendlichen die Wahlmöglichkeit haben, ist es eigentlich nicht so, dass ich sonst etwas Negatives mitbekommen hätte.</p>
299		
300		
301		
302	MK	Wie gehen Sie spezifisch im immersiven Unterricht mit Heterogenität in der Klasse um?
303		
304	MJ	<p>Also es gibt zwei Aspekte, die es betrifft. Ja, von der Sprache her, vielleicht beispielsweise dieses Prisma, das wir gemacht haben oder halt wirklich noch mehr auf die Schülerinnen und Schüler eingehen, noch mehr erklären, mit anderen Wörtern versuchen zu erklären.</p> <p>Ich glaube, die Präsenz halt bei diesen Jugendlichen, die Mühe haben, erhöhen. Jetzt vor allem im BG-Unterricht... Ansonsten, was das Fach betrifft, ist es im BG-Unterricht eigentlich nicht so anspruchsvoll. Auch da vielleicht halt mehr zeigen noch, wie es geht und vielleicht auch ein bisschen von der Sprache wegkommen, versuchen mehr etwas zu zeigen. . Aber dadurch, dass es BG-Unterricht ist und nicht beispielsweise Geografie, fällt es auch weniger ins Gewicht natürlich, die Heterogenität.</p>
305		
306		
307		
308		
309		
310		
311		
312		
313		
314		

315	MK	Wie sehen Sie die Zukunft des immersiven Unterrichts an Ihrer Schule oder im Kanton allgemein?
316		
317	MJ	Ich hoffe, dass es jetzt bei uns an der Schule wieder an ein bisschen mehr Interesse gewinnt, dass wieder mehr Jugendliche vielleicht den immersiven Unterricht wählen. Aber ich hoffe, dass wir es auf jeden Fall weiterführen können, dass die, die das Interesse haben, das auch wirklich machen können. Und ich denke, allgemein im Kanton wäre es schön, wenn es Lehrpersonen gibt, die das machen (,)
318		
319		
320		
321		
322		
323		Und es muss nicht... Klar, jetzt in einer Schule wie der Vignettaz ist es wie prädestiniert, dass man das macht, das sind natürlich ganz andere Voraussetzungen. Aber gerade an der Weiterbildung war auch eine Lehrperson aus Plaffeien und das fand ich super. Und sie hat auch gesagt, kleine Inseln. . Das muss überhaupt nicht eine ganze Lektion sein, Rituale einführen oder einfach den Kindern schon von vornherein. . Auch eben kleinen Kindern, bei uns in der OS ist es vielleicht schon ein bisschen zu spät zum Teil, aber wenn sie wirklich von Anfang an das Positive mitbekommen, hoffe ich, dass das wirklich mehr noch passiert und dass es wieder einen positiven Blick aufs Französisch geben kann.
324		
325		
326		
327		
328		
329		
330		
331		
332		
333		
334		
335	MK	Gibt es konkrete Empfehlungen, die Sie anderen Lehrpersonen, die Immersionsprojekte oder immersiven Unterricht starten möchten, aussprechen würden?
336		
337		
338	MJ	Ja, sich auch einfach getrauen. Am Anfang hatte ich auch ein bisschen Bedenken, weil ich bin nicht bilingual aufgewachsen oder so, ich habe Französisch gelernt, kann mich gut verständigen, aber weiss nicht alles oder kenne nicht alle Wörter. Gerade als wir das fachspezifische Vokabular gemacht haben damals, habe ich gemerkt, das muss ich dann selber auch noch üben, Wörter, die man nicht unbedingt braucht oder vergessen hat, aber das ist trotzdem möglich und ist vor allem auch sehr authentisch den Jugendlichen gegenüber. . Also auch wenn sie mal merken, ou. . Das weiss die Lehrperson auch nicht. . und das habe ich auch immer offen gesagt: Komm' wir schauen das Wort gemeinsam nach... Und das gibt ihnen auch... Also, ich hoffe, dass es ihnen auch die Motivation gibt, Dinge zu lernen. . Und auch, wenn man eben noch nicht alles versteht. . Und sie merken ja, dass ich mich wohl fühle in der Sprache und dass ich mich gerne in der Sprache unterhalte, obwohl ich nicht jedes Wort kenne... Und ja, da würde ich empfehlen. ., dass man es einfach mal versucht. . und sicher das Vernetzen der Lehrpersonen, vor allem hie an der Schule, da wir so grossflächig gestartet sind, das hat mir sicher viel geholfen.
339		
340		
341		
342		
343		
344		
345		
346		
347		
348		
349		
350		
351		
352		
353		
354		
355	MK	Darf ich dich bitten, eine abschliessende Aussage zum immersiven Unterricht zu machen?
356		
357	MJ	Immersiver Unterricht bietet für mich eine Chance, den Jugendlichen oder den Kindern, die französische Sprache noch auf eine andere Art näherzubringen. .und so ohne den Druck des Korrigierens. . von der richtigen Grammatik her, das ihnen näherzubringen und ihnen so die Freude am Französischen Sprache zu wecken oder zu zeigen.
358		
359		
360		
361		