

Zur Typologie bilingualer Unterrichtsmodelle: Gedanken zu einer möglichen Systematik, gefolgt von Beispielen aus der Praxis

Anemone GEIGER-JAILLET

Alla luce delle tipologie dei modelli di educazione scolare bilingue, passiamo in rassegna lo sviluppo dell'insegnamento scolare bilingue nel mondo, basato nella maggior parte dei casi sul cosiddetto metodo dell'immersione. Riferendoci a un corso avviato presso la scuola superiore di Strasburgo, presentiamo alcuni casi specifici a partire dal contesto analizzato (scuola e società, organizzazione scolare, allievi e insegnanti). Nell'ultima parte sono raccolti siti Internet in cui si descrivono modelli scolari bi e plurilingui.

A la lumière des typologies de modèles de l'éducation scolaire bilingue, nous passons en revue l'essor de l'enseignement bilingue scolaire dans le monde, basé le plus souvent sur la méthode dite de l'immersion. A partir d'un cours donné dans l'enseignement supérieur strasbourgeois, nous présentons quelques cas spécifiques dans leur contexte (école et société, organisation scolaire, élèves et enseignants). La dernière partie rassemble des sites Internet spécialisés dans la description de modèles scolaires bi- et plurilingues.

Einleitung und historischer Abriss

In der Forschung unterscheidet man verschiedene Modelle bilingualen Lehrens und Lernens. Wir geben einen kurzen Überblick der Modelle und erläutern deren mögliche Systematik mit Beispielen aus der Schulpraxis, um dann unseren eigenen Vorschlag zur Systematik zu unterbreiten.

Zunächst einen kleinen historischen Überblick zum bilingualen Schulunterricht:

Nach Clyne (1986: 11) gab es vor 1916 in Australien schon über 60 bilinguale Schulen, u.a. mit Deutsch, Gälisch, Französisch.

In den Jahren 1951 bis 1953 tauschten Städte in Frankreich mit solchen in Yorkshire und Pennsylvanien ihre Grundschullehrerinnen aus. Man wollte die Kinder einem authentischen ‚Sprachbad‘ aussetzen, ansonsten aber die Natur walten lassen.

1964 gründete Alice Delauney in enger Zusammenarbeit mit Jean-Marie Bressand die ersten immersiven *Maternelle*-Klassen Frankreichs in der *Académie de Bordeaux*. Vier Faktoren waren für sie wichtig: Früherwerb, intensives Sprachbad als Unterricht durch Muttersprachler, Instrumentalisierung der Sprache d.h. Vermittlung von Fächerinhalten über die Fremdsprache. Bereits 1968 gab es nach Jean Petit (2001: 62) über 800

immersive deutsch-französische *Maternelle*-Klassen in Frankreich! Wie ist der Stand heute?

1958 begannen die ersten kanadischen Versuche mit bilinguaem Unterricht in einem Vorort von Montréal, aber der eigentliche Anfang der Immersionsversuche wird ab 1965 in Saint-Lambert gerechnet (1), von dem Neurochirurgen Peal und dem Linguisten Lambert begleitet. Die gleichen vier Merkmale wie in der *Académie de Bordeaux* charakterisieren den dortigen immersiven Unterricht.

Bilingualer Unterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten in allen europäischen Ländern zumindest in Schulversuchen, manchmal auch flächendeckend in einem Land oder einer Region, einen festen Platz erobert. In den 70er Jahren hat man begonnen, familiäre Abläufe von Zweisprachigkeit mit schulischen Faktoren von (bilinguaem) Fremdspracherwerb zu vergleichen. Dabei stieß man auf viele politische, wirtschaftliche, soziologische Faktoren (cf. Duverger/Maillard 1996: 103), welche die umzusetzenden bilingualen Schulsysteme beeinflussen.

Bilingualer Unterricht und Immersion

Manchmal wird für bilingualen Sprachunterricht die Methode der *Immersion* (im folgenden IM) angewendet. So bezieht sich z.B. das französische Erziehungsministerium in verschiedenen Texten (31.7.2001, 5.9.2001) auf die Immersion als möglicher Methode des Sprachunterrichts.

Colin Baker (1988: 158) unterscheidet je nach Alter der Kinder *zwischen früher, mittlerer und später Immersion*. Daneben trennt man nach *vollkommener und teilweiser IM*, je nach dem Zeitaufwand, der diesen Programmen in der Schule gewidmet ist. Das bekannteste kanadische Programm ist das der frühen *Totalimmersion (early total immersion)*, bei der anglophone Kinder mit Eintritt in den Kindergarten gleichzeitig in eine andere Sprache, nämlich Französisch, ‚eintauchen‘. Diese Sprache ist in der Regel nicht im häuslichen Umfeld der Kinder vorhanden. Die über 300 elsässischen bilingualen Klassen funktionieren auch nach diesem Prinzip: Meist frankophone Kinder werden mit drei Jahren zur Hälfte ihrer wöchentlichen Schulzeit in der Zweitsprache Deutsch (mit etwas Elsässisch) unterrichtet, die andere Hälfte erfolgt in Französisch: die teilweise Immersion wird zur *paritätischen Teilimmersion (franz. immersion partielle)*.

Immersion benutzt die Methapher des Eintauchens eines festen Körpers in eine Flüssigkeit. Im übertragenen Sinne bedeutet das, ein Kind wird in ein Sprachbad ‚getaucht‘. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit das

Kind nicht ‚untergeht‘? Wie muss Schule gestaltet sein, damit das Vorhaben gelingt?

Wir grenzen dazu anhand grundlegender Publikationen einige Begriffe voneinander ab und bewerten, welche Faktoren im Lauf der Zeit als konstitutiv für immersiven Unterricht angesehen wurden und ob bilingualer Unterricht nach Meinung verschiedener Autoren einer besonderen Art der Vermittlung bedarf oder nicht.

Henning Wode (1995: 11/12) sieht *mehrsprachige Erziehung* als Ziel des Unterrichts an, während *mehrsprachiger Unterricht* die Art bezeichnet, wie dieses Ziel erreicht werden soll, „nämlich bei bilinguaem Unterricht durch zwei Unterrichtssprachen, die L1 und die L2, bei trilinguaem durch drei. Der Terminus IM (*Immersion*) bezeichnet die Methode, eine Fremdsprache als Unterrichtssprache zur Vermittlung von Fachinhalten zu verwenden“. Besser wäre es nach Wode, bei IM als Methode von ‚*Fremdsprachenlernen über Fachinhalte*‘ und nicht von ‚*bilinguaem Unterricht*‘ zu sprechen. Der Unterricht ist nämlich oft nicht bi-lingual, da er einsprachig in der sogenannten Zielsprache durchgeführt wird (siehe auch Niemeier 2000).

Die Abkürzungen in anderen Sprachen zeigen das gleiche Dilemma auf: der Terminus ‚bilingualer Unterricht‘ ist nicht eindeutig und wird im Französischen ergänzt durch DNL (*discipline non linguistique*, nicht-sprachliches Fach), CLIC (*classes intégrant langue et contenu*, Klasse mit Ergänzung von Sprache und Inhalt); EMILE (*enseignement des matières par l'intégration d'une langue étrangère*, Fachunterricht durch Einbeziehung einer Fremdsprache). Im englischsprachigen Raum findet man CBLT (*Content-Based Language Teaching*) oder CBLE (*Content-Based Bilingual Education*, bilingualer Unterricht von Fächern).

In Kanada und Australien gelten Programme übrigens nur dann als immersiv, wenn mindestens 50% der gesamten wöchentlichen Unterrichtszeit in der Fremdsprache geboten werden. Diese Festlegung auf 50% ist jedoch durch keine Forschungsergebnisse abgesichert, wie Wode (1995) richtig unterstreicht. Zum Vergleich: Im konventionellen Fremdsprachenunterricht ist die Fremdsprache nur Lehrgegenstand d.h. Objekt des Unterrichts, und die Unterrichtssprache ist nicht Kommunikationsmittel zur Vermittlung neuen Wissens in Sachfächern, wie beim bilingualen Fachunterricht.

Eike Thürmann (2000) stellt die Frage, ob es einer eigenständigen Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht bedarf oder nicht. Während Nando Mäsch diese Frage 1996 verneinte und H. Wode 1995 die Immersion als allein ausreichende Methode des bilingualen Fachunterrichts

propagierte, ohne jedoch damit nach Thürmanns Ansicht (S.78) die „Grundlagen einer Unterrichtsmethodik für den bilingualen Fachunterricht“ zu legen, vertreten E. Otten wie auch Thürmann selbst die Position: „Immersion funktioniert, aber nicht ohne spezifische unterrichtsmethodische Unterstützung“ (S.78), ansonsten sei dies nur ein „fachpädagogisches *Laissez-faire*“ (S.79). Deshalb ist es nötig, Publikationen wie das *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht* (DFU) gründlich zu studieren und zum Einsatz zu bringen.

In den letzten 10 Jahren wurde es nötig, spezielle Ausbildungsgänge für bilinguales Unterrichten zu entwickeln. In Deutschland gibt es bilinguale Grund- oder Zusatzausbildungen an den Universitäten Bochum, Wuppertal, Dortmund, Köln Bremen, Landau und am Studienseminar Bonn, an den Pädagogischen Hochschulen in Freiburg und Karlsruhe (Studiengang Europa-Lehramt), in Frankreich am IUFM d'Alsace sowie den IUFM's in Rennes und Grenoble, um nur einige zu nennen.

Nach S. Niemeier (2000: 32) besteht der größte Unterschied zwischen den derzeit gängigen Modellen in der soziokulturellen Umgebung der jeweiligen Lehr-/Lerninstitution, sie unterscheidet daher drei Typen von „sozialem Bilingualismus“ (S.33): den „*parallelen Bilingualismus*, bei dem zwei Sprachen nebeneinander benutzt werden“; den *territorialen Bilingualismus* (Beispiele in Kanada, in Belgien, in Grenzregionen oder kleineren Landesteilen); sowie den *funktionalen Bilingualismus*, wie er in den Schulprogrammen in Deutschland vorherrscht. Darunter versteht man, dass gewisse Schulfächer oder Lernkompetenzen je nach Schuljahr oder Thema in einer festgelegten Sprache erarbeitet werden. Über mehrere Jahre und unter Einbezug mehrerer Fächer soll dies zu einer möglichst ausgewogenen *additiven* Zweisprachigkeit (2) führen; wie in den bilingualen *Collège*-Klassen im Elsass angestrebt. Es erhöht auf jeden Fall die Motivation der Schüler, da der fremdsprachliche Sachfachunterricht mit authentischeren Situationen gestaltet wird als der ‚klassische‘ Fremdsprachenunterricht.

Arten bilingualer oder mehrsprachiger Programme in Schulen für bestimmte Zielgruppen

H. Wode (S.60) unterscheidet folgende Merkmale in der Struktur von Immersionsmodellen:

Alter; Schularart; Wahl und Zahl der einbezogenen Fächer; Funktion von IM im Verbund mit anderen Formen/ Methoden (davon solche mit/ohne ‚*Vorlauf*‘ bzw. ‚*Vorkurs*‘ als erster Aufbauphase der Sprachkenntnisse; solche mit/ ohne Korrigieren der Fehler, solche mit expliziter

Regelvermittlung bzw. Grammatik und ohne). Ferner ist für ihn der zeitliche Anteil der Sprachen am Gesamtunterricht sowie die Auswahl und Anzahl der (weiteren) Fremdsprachen wichtig.

Christine Le Pape-Racine (1999) unterscheidet folgende 13 Kriterien: Alter; Ziel; Klassenzusammensetzung (ein- oder mehrsprachig, mit *reziproker Immersion* (3)); Stand der Kenntnisse bei Beginn von IM; Lehrkräfte (1 Person vertritt eine Sprache oder 1 Person als Lehrkraft zweier oder mehrerer Sprachen, Muttersprachler oder nicht); Materialien; Methoden; Reihenfolge des Erwerbs der beiden Sprachen (gleichzeitig oder hintereinander); Status der Ziel- und der Herkunftssprache (Prestige, Verwendbarkeit); Zeitanteil (totale oder partielle IM); Sprachverteilung/ Anteile (Wechsel halbtags, ganztags oder wochenweise, Verteilung nach Fächern, etc.); Teilnahme für Schüler und/ oder Lehrer freiwillig oder nicht.

Vergleicht man die beiden Ansätze, so misst der vier Jahre später publizierte Artikel von C. Le Pape-Racine folgenden Faktoren größeres Gewicht bei:

der Zusammensetzung der Lerngruppen: es gibt zusehends mehr zwei- oder mehrsprachige Kinder in den Klassen; es werden aber auch in Grenzregionen oder z.B. in der Schweiz - Brügger *et alii.* (1999) und Brohy (1999) Versuche gemacht, Klassen zweier Sprachgemeinschaften zu mischen, u.a. nach dem Prinzip der *reziproken Immersion* (3);

der Methode und Ausbildung der Lehrkräfte; den verwendeten Materialien (für einige Sachfächer in Fremdsprachen kamen in den letzten Jahren Unterrichtsmaterialien heraus, vgl. die Listen auf den Internetseiten des IUFM d'Alsace, siehe Bibliographie);

dem Status der Ziel- und Herkunftssprache (hohes oder niedriges Prestige, additiver (2) oder subtraktiver Bilingualismus, *Submersion* versus *Immersion* d.h. gewollte und erwünschte Teilnahme am Unterricht in einer gewissen Zielsprache oder ‚erlittener Unterricht‘ in einer nicht gewählten Zielsprache);

der freiwilligen Teilnahme der Kinder/ der Lehrer an dieser Art von Unterricht.

Ein Vergleich verschiedener Schulmodelle unter dem Gesichtspunkt der Immersion findet sich in Geiger-Jaillet (2001: 139-144). Dort werden der Status des Lehrers und dementsprechend seine Ausbildung, die Zusammensetzung der Lerngruppe, das Stundenvolumen, die Methode des Unterrichts (evtl. mit Vorlauf) als einige Faktoren beispielhaft herausgenommen.

Die elsässischen Versuche mit einem sechstündigen Unterricht in der Zweitsprache Deutsch haben gezeigt, welche Bedeutung die bilingual unterrichteten Fächer im Fächerkanon ausüben: Musik und Kunst werden weniger ernst genommen als Mathematik, deshalb wurde bei der

Einführung teilimmersiver Klassen mit 13 Stunden Deutsch pro Woche vor zehn Jahren Mathematik als zentrales Fach in der Grundschule für den bilingualen Unterricht gewählt. Naturwissenschaftlich-mathematische Fächer werden jedoch, besonders in der Sekundarstufe, weniger oft für bilingualen Unterricht ausgewählt als geisteswissenschaftlich-gesellschaftliche Fächer wie Geographie, Sozialkunde, etc.

Die verschiedenen Methoden und Ansätze für frühen Fremdsprachenwerb, extensiven Unterricht und bilinguale Ausbildungsgänge sind für das Elsass in Geiger-Jaillet/ Denni (2001) dargestellt: Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, für ausländische Kinder Französisch als Fremdsprache (FLE), Methode der frühen oder mittleren Teilimmersion, der paritätischen Immersion (13 Stunden in deutscher und 13 in französischer Sprache), Totalimmersion in manchen Privatschulen in Frankreich. Es zeigt sich aber auch durch die verschiedenen Ansätze, die wissenschaftlich begleitet wurden, dass schulische Immersion immer durch konkrete Austauschbegegnungen unterstützt werden sollte. Wenn das Schulwissen keine Gelegenheit erhält, konkret einsetzbares Alltagswissen zu werden, sind die Bemühungen nicht von nachhaltigem Erfolg.

Henning Wode (1995: 48-50) unterscheidet Sprachprogramme nach ihrer Absicht und trennt Spracherhaltungs-, Sprachbereicherungs – und Übergangsprogramme. Dabei spielt der Status der Zielsprache eine große Rolle: Ist sie Mutter- oder Fremd-, Zweit- oder Regionalsprache? So sind beispielsweise nicht alle in der europäischen Union gesprochenen Sprachen als Regionalsprachen in der europäischen Charta anerkannt.

Spracherhaltungsprogramme dienen dazu, Minoritätensprachen gegenüber Majoritätensprachen zu erhalten. Das kann ein Konflikt zwischen bodenständigen und eingewanderten Sprachen sein (Wode 1995: 43, Beardsmore 2000: 82), aber auch zwischen Regional- und Nationalsprachen (Beispiel Frankreich: Bretonisch oder Katalanisch werden als Regionalsprachen gegenüber der Nationalsprache Französisch ‚erhalten‘, Katalanisch ist aber ‚Nationalsprache‘ hinter der Grenze.) Auf sprachpolitischer Ebene werden Entscheidungen getroffen, um Minderheitensprachen im eigenen Gebiet zu schützen und über die Schule weiterzugeben (Walisisch in Wales, Friesisch in Friesland, Sorbisch in Deutschland, ...) Die Umsetzung kann in verschiedener Weise erfolgen: in Luxemburg müssen alle Kinder ab vier Jahren obligatorisch die Vorschule für zwei Jahre besuchen; in der Bretagne haben Elterninitiativen die ‚*Diwan*‘-Schulen mit immersivem Unterricht in Bretonisch-Französisch gegründet, während die elsässischen Elterninitiativen der ABCM-Klassen seit dem Jahr 2000 zwei Stunden Elsässisch in den paritätischen deutsch-französischen Schulalltag gebracht haben. Auch der über die gesamte Schulzeit hinweg erteilte einstündige Unterricht in luxemburgischer Sprache dient dem Erhalt der Nationalsprache Luxemburgisch im Großherzogtum Luxemburg und der damit einhergehenden Aufwertung als ordnungsgemäßes Schulfach, und nicht nur als mündliches Idiom.

Sprachbereicherungsprogramme (Wode 1995: 50) richten sich in der Regel an einsprachige Sprecher (L1), die aus verschiedenen Gründen eine weitere Sprache (L2) als Zweitsprache erlernen wollen und darin muttersprachenähnliche Kompetenz anstreben. Dieser Bereich hat in den Schulen in vielen Ländern Europas die längste Tradition: bilinguale Bildungsgänge in Deutschland ab der Sekundarstufe 1; deutsch-französische Gymnasien seit 1961 (Cluseret 2001, Bufer 1994); bilingualer paritätischer Unterricht im Elsass mit Französisch sowie Deutsch als Zweitsprache seit 1991; Auslandsschulen, die auch Kinder aus diesem Land aufnehmen (z.B. die deutsche Schule in Rom, in die auch italienische Kinder ohne deutschen Hintergrund gehen). In diese Tradition mit z.T. elitärem Charakter gehört, dass die finanziell besser gestellten Familien über fremdsprachige Gouvernanten, Hauslehrer und neuerdings *Au-pair*-Personen die Einsprachigkeit ihrer Kinder im frühesten Alter mit einer zweiten Sprache ‚bereichern‘ wollen.

Übergangsprogramme (Wode 1995: 50, Beardsmore 2000: 80) haben zum Ziel, Kinder anderer sprachlicher Herkunft als der des Wohnsitzlandes über Zusatzprogramme in der für sie fremden Sprache L2 des Aufenthaltslandes speziell zu fördern (und greifen dabei oft, aber nicht immer, auf die Erstsprache dieser Kinder L1 zurück), um sie möglichst schnell in einsprachige Regelklassen eingliedern zu können. Der muttersprachliche Anteil weicht im Verlauf von mehreren Monaten oder Jahren der aufzubauenden Fremdsprache, die manchmal die dominante Umgebungssprache des Landes sein kann. Beispiele hierfür sind z.B. die FLE-Klassen (*Français langue étrangère*) an der Internationalen Robert-Schuman-Schule in Straßburg oder die Spanischklassen in Kalifornien mit Zielsprache Amerikanisch (siehe C. Brohy 1999: 27-28). Bei Übergangsprogrammen handelt es sich nicht um bilinguale Programme im eigentlichen Sinne, sondern um das Erlernen einer dominanten Sprache, wobei in solchen Programmen oder Klassen oft Kinder eingeschult sind, die mehr oder minder zweisprachig sind (oder es werden), aber das Programm als solches ist nicht bilingual. Im Gegenteil: oft soll die ursprüngliche Sprache möglichst schnell ‚vergessen‘ werden. Das geschieht in den Programmen für Erstankömmlinge (franz. *classes d'adaptation pour primo-arrivants*).

Ein letztes Beispiel sind Programme, die von Kindern eher ‚erlitten‘ als von Ihren Eltern gewählt oder gesucht wurden, die sogenannten *Submersionsprogramme* (Beardsmore 2000: 79f.). Das ist der Fall, wenn ausländische Kinder ein einsprachiges Schulsystem (z.B. Deutschland oder Frankreich) besuchen und dabei so getan wird, als sei die Sprache des Landes Muttersprache *aller* Kinder. Ihre eigene Muttersprache hat keinen Platz im Schulsystem, wird u.U. negativ bewertet, meist nicht vom Lehrer verstanden, manchmal bestraft. Dies kann auf längere Sicht zu Defiziten und zu einem subtraktiven Bilingualismus führen.

L. Gajo (2001: 34) systematisiert in einer etwas abstrakteren Form die eben genannten Unterscheidungen in Form von 5 Modellen, wobei er, wie bereits Siguan und Mackey (1986), das Hauptgewicht darauf legt, inwieweit die Schulstruktur die Erstsprache der Kinder berücksichtigt:

1. Bilinguale Struktur BIL für monolinguale Schüler MON;
2. Monolinguale Struktur MON2 für monolinguale Schüler von MON1;

3. Bilinguale Struktur für bilinguale Schüler BIL-BIL;
4. Monolinguale Struktur MON für bilinguale Schüler BIL;
5. Monolinguale Struktur MON1 für monolinguale Schüler von MON2.

So ist z.B. Modell 1 das der klassischen Teilimmersion, als Bereicherungsprogramm für von Hause aus einsprachige Schüler, z.B. das elsässische Grundschulmodell oder das der bilingualen Klassen in deutschen Sekundarschulen. Modell 2 könnte z.B. das private bretonische oder okzitanische Immersionsprogramm für französischsprachige Kindergartenkinder (*école maternelle*) sein, das nur in Bretonisch bzw. Okzitanisch über 2 oder 3 Jahre abläuft, während Französisch erst im zweiten Schuljahr mit 7 Jahren eingeführt wird. Modell 3 ist ein Modell, von dem natürlich bilingual aufwachsende Kinder nur träumen können: Das deutsch-französische Gymnasium in Saarbrücken (Bundesland Saarland) hat sogenannte '*classes biculturelles*' im Sekundarbereich eingerichtet, in denen ausgewogen bilingale Muttersprachler des Französischen und Deutschen gemeinsam, und zwar jeweils mit muttersprachlichem Ansatz unterrichtet werden. Solchen Unterricht nennt man andernorts *reziproke Teilimmersion*. Modell vier gibt es z.B. als Minderheitenschulen oder Auslandsschulen (*Lycée français* im Ausland z.B.). Das fünfte Modell trifft man oft dort an, wo ausländische Kinder, einsprachig in ihrer L2, in der dominanten Schulsprache und Umgebung der L1 lernen.

Kriterienraster bilingualer oder mehrsprachiger Programme in Schulen

Aufgrund dieser Vorarbeiten wurde an den Universitäten in Straßburg ein Raster zur Bestimmung von mehrsprachigen Schulprogrammen entwickelt. In zwei Sommersemestern wurde je ein Kurs an der Université Marc Bloch (Strasbourg II) zu diesem Thema durchgeführt, in zwei Wintersemestern an der Université Louis Pasteur (Strasbourg I). Die Ergebnisse in Form von stichwortartigen Kurzbeschreibungen finden sich in französischer Sprache im Internet (<http://www.alsace.iufm.fr>).

Das Untersuchungs raster umfasst vier Teile:

1. Die Schule innerhalb der Gesellschaft (*l'école/ la société*),
2. Die Organisation des Schulalltags (*l'organisation scolaire*)
3. Die Schüler (*les élèves*)
4. Die Lehrer (*les enseignants*)

Mit diesen vier Bereichen sind die Faktoren des Achtecks (Raasch *et alii.*, 1989: XIV), die beim Spracherwerb zu einer Verzahnung führen, abgedeckt: Institution, Lerner, Medien, Lernziele, Leistungsmessung, Lernstoff, Methode, Kursleiter (Lehrer). Beschreibt man ein fremdes Schulsystem, muss man dem Leser diese Parameter erklären, was stichpunktartig in

unseren Rastern erfolgt. Am Ende jedes Rasters stehen bibliographische Angaben, die standardmäßig nach gedruckten Werken, Video- oder Filmbeiträgen und Internetadressen getrennt sind und sowohl Einstiegs- als auch Vertiefungsmöglichkeiten in das Thema bieten.

Nach einer Einführung in bilinguales Unterrichten und bilinguale Unterrichtsmodelle wurden im Kurs Hilfsmittel zur Suche und Beurteilung solcher Systeme erarbeitet. Das Internet bietet hierzu fast alles. Die von uns am häufigsten bearbeiteten Web-Seiten waren (genaue Angaben siehe Bibliographie): Die Seiten von Jacques Leclerc namens ‚*Aménagement linguistique*‘, die Seiten von *Euromosaïc*, die Seiten zu den Regional- und Minderheitensprachen (*mercator*), sowie bei gewissen Themen die Seiten und Berichte der französischen Regierung und ihrer Ministerien.

Die Studierenden konnten sich mit diesen Hilfsmitteln ein bilinguales Schulsystem nach ihrer Wahl aussuchen, das vorgegebene Raster ausfüllen und mündlich das Thema der Gruppe vortragen. Später schrieb jeder Vortragende auf dieser Grundlage eine schriftliche Hausarbeit, die im IUFM d’Alsace eingesehen werden kann.

Ausländische Studierende, die häufig in der ‚*Licence*‘ in Erziehungswissenschaften eingeschrieben sind, konnten auch das bilinguale Schulsystem ihres Herkunftslandes darstellen. So wurden z.B. der Libanon (Schulsystem Arabisch - Französisch), Vietnam (überwiegende Anzahl der Schulen mit englischen Zweigen, aber auch einige mit Französisch), und Deutschland jeweils von Muttersprachlern dargestellt, die wenigstens einen Teil ihrer Schulbildung im Heimatland absolviert hatten.

Mittlerweile gibt es auch junge Franzosen, die in ihrer Schulzeit in den Genuss eines Unterrichts in Regionalsprache kamen: Die bilinguale Schullaufbahn mit Okzitanisch und Französisch wurde von einer Absolventin aus Montpellier präsentiert.

Im Internet finden sich unter Punkt 1 des Rasters ‚*Die Schule innerhalb der Gesellschaft (Ecole/société)*‘ allgemeine Angaben zum Land: Bevölkerung, Art des Schulsystems, Anteil des Bruttoinlandsprodukts an den Ausgaben des Erziehungswesens, Existenz und Art von Privatschulen (geschlechter- oder religionenspezifisch, aus anderen Gründen), Schulpflicht (Alter, Dauer, Geschlecht), Ziele der Erziehung im Land/ in der Familie, Vorgaben zu Lernzielen und Lernstoff, Partner der Schule in Erziehungsfragen (Eltern, Familie, andere Institutionen wie z.B. *Ecole de la rue* im Senegal, ...). Auf Malta können die Eltern abends Kurse besuchen, um ihren Kindern dann besser in schulischen Fragen helfen zu können.

Der 2. Bereich untersucht ‚*Die Organisation des Schulalltags (L’organisation scolaire)*‘: Unterricht in Klassenverbänden oder anderen Gruppierungen, Ganztags- oder Halbtagschule, Vermittlung des Lernstoffs in Abhängigkeit von der Klassengröße,

die in Afrika, Brasilien oder auf Madagaskar z.B. durchaus 80 Schüler stark ist. Dann geht es um die Anzahl und den Status der verschiedenen Sprachen (Sprache aus der Kolonialzeit wie z.B. Englisch-Maltesisch auf Malta oder schulisches ‚Bereicherungsprogramm‘ mit einer völlig fremden Sprache), das Alter der Kinder bei Eintritt in bilinguale Klassen, Sachfachunterricht in der fremden Sprache und in welchen Fächern, die dazu verwendeten Unterrichtsmaterialien. Wichtig ist ferner, ob das Schulsystem nur eine Sprache in den Vordergrund stellt oder zum Beispiel während der Primarschulzeit bereits eine zweite Fremdsprache (L3) für die Kinder einführt und somit zur Mehrsprachigkeit erzieht (in Ägypten wird z.B. in den bilingualen Klassen mit Arabisch-Französisch die Fremdsprache Englisch noch während der Grundschulzeit eingeführt).

Im 3. Bereich stehen die *Schüler* im Vordergrund: Was bedeutet es, Schüler im Libanon oder im Senegal oder in Deutschland zu sein? Ehre oder Last? Welche Art von Unterricht wird ihnen angeboten? Müssen Sie Hausaufgaben machen? Wie oft müssen sie sich Leistungstests und Notengebung unterziehen? Gibt es Maßnahmen für lernschwächere Schüler? Stehen ihnen moderne Medien unterstützend zur Verfügung? Werden behinderte Schüler in besonderen Einrichtungen betreut oder in den Regelunterricht integriert? In Britisch-Kolumbien wird z.B. dem Lehrer eine weitere Person in der Klasse zur Verfügung gestellt, wenn er ein behindertes oder ein hochbegabtes Kind in der Klasse hat!

Der 4. Bereich ist den *Lehrern* gewidmet, ihrer Erstausbildung und ihrer Einstellung (nicht alle Lehrer sind Beamte!), ihrer Karriere und ihrer Besoldung, ihrer Fortbildung, ihren Arbeitsbedingungen (in manchen Ländern brauchen sie ein zweites Einkommen neben dem Lehrergehalt), ihrem Berufsstand und ihren länder- oder schulspezifischen Problemen. So kann man auf der Insel Mauritius ohne Erstausbildung nach einem Bewerbungsgespräch mit dem Direktor als Lehrer eingestellt werden. Auf Malta müssen die Lehrer eine Art ethischen Lehrerkodex unterschreiben, der sie gegenüber Schülern und Kollegen moralisch verpflichtet. Da die Klassen außerdem bewusst klein gehalten werden, gibt es auf Malta kaum Schüler, die sitzenbleiben.

Schlusswort

Die meisten europäischen Schulsysteme sind nach wie vor einsprachige Strukturen, in die sich allerdings in den letzten Jahren Konzepte mit zwei Unterrichtssprachen Eintritt verschafft haben.

Wir sind überzeugt, dass ein Mehrsprachenkonzept vertreten und gesamtgesellschaftlich durchgesetzt werden sollte, dass - wie es u.a. Wode, Petit, Bleyhl usw. vorschlagen - so aussieht: Im Kindergarten mit 3 Jahren beginnt die erste Fremdsprache als Kontakt- oder Nachbarsprache, in der Grundschule die 2. Fremdsprache im Alter von etwa 8 Jahren als internationale Verkehrssprache (Englisch, Französisch, Deutsch oder Spanisch, Russisch, Chinesisch,...), zu Beginn der weiterführenden Schule kommt die 3. Sprache hinzu, diese ist eine alte oder moderne Fremdsprache). Für Gymnasiasten kann eine vierte Sprache hinzukommen, wenn die anderen nach dem bilingualen- bzw. Immersionsprinzip beibehalten werden. Erika Werlen (2003) nennt dieses „Modell 3+“.

Ist die Erstsprache des Kindes die dominante Sprache in Schule und Gesellschaft, ist es besser, mit der schwächeren Zweitsprache in der Schule zu beginnen (vgl. Hamers/ Blanc 1983: 345). Ist die Erstsprache des Kindes eine nicht in der Schule vertretene Sprache, wäre es besser, grundlegende Lernschritte in der Erstsprache der Kinder anzubieten, möglichst rasch die Schulsprache hinzuzufügen, aber stets darauf zu achten, dass die Erstsprache der Kinder positiv belegt bleibt. So muss schulpolitische Planung versuchen, die Chancen der Entwicklung eines additiven Bilingualismus zu optimieren.

Man kann die Anforderungen noch höher schrauben und ab der Grundschulzeit bereits ein dreisprachiges Modell verfolgen, wie es z.B. in den ladinischen Dolomitentälern besteht. Die Eltern entscheiden sich hier für die Grundsprache Deutsch oder Italienisch, hinzu **kommt obligatorisch** die nicht gewählte Grundsprache, sowie Ladinisch. Während hier in den Bergtälern wochenweise auch die Sprache wechselt, ist sie in Luxemburg (ebenfalls obligatorische Dreisprachigkeit im Schulsystem) an das Alter der Kinder gebunden: Luxemburgisch in der Vorschule, Deutsch als Unterrichtssprache in der Primarschule, Französisch in der Sekundarschule. Auch die Europaschulen bieten häufig ein trilinguales Modell an.

Wir halten fest, dass über die herausragenden Systemeigenschaften bilingualer Schulmodelle die sozio-historischen und sozio-strukturellen Faktoren (z.B. Kräfteverhältnisse zwischen ethnischen Gruppen, vgl. Hamers/Blanc 1983, Kapitel VIII.) ebenso berücksichtigt werden müssen wie die soziokulturellen und sozio-psychologischen, das **heißt** der Status der Sprachen, die in Kontakt sind, ihre positive Bewertung durch die Schule und das Kind, etc. Nur dann kann das mehrsprachige Abenteuer gelingen!

Notes

(1) Wir beziehen uns im folgenden auf einen öffentlichen Brief von Jean Petit an den Direktor des *Institut Supérieur des Langues de la République Française*, Herrn Philippe Hammel, vom 15. Oktober 2001, sowie auf J. Rebuffot (1993).

(2) Beim additiven Bilingualismus tritt die neue Sprache L2 nicht in Konkurrenz zur L1, sondern L1 ist positiv belegt und behält gewisse Funktionen bei.

(3) *Reziproke Immersion* bezieht sich darauf, dass in einer Schulklasse z.B. die Hälfte der Kinder deutsche Muttersprachler, die andere Hälfte spanische Muttersprachler sind und beide die jeweils andere Sprache lernen. Umgesetzt wird dieses Modell z.B. in den internationalen Schulen, in Europaschulen und in der Staatlichen Europaschule Berlin (siehe Zydatiß 2000), sowie in der Schweiz (siehe *Babylonia* N° 4/1999).

BIBLIOGRAPHIE

1. Publikationen im Internet, die Hilfe zur Beschreibung von Sprach- und Schulmodellen geben

- *CIRAL (Centre International en Aménagement Linguistique au Québec)
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/>
- *Forschungsprojekt zur aktuellen Situation der Minoritätensprachen in der Europäischen Union <http://www.uoc.es/euromosaic/web/homefr/index1.html>
- *Europarat (*Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires*)
<http://www.coe.fr/fr/txtjur/148fr.htm>;
<http://www.culture.fr/culture/actualites/index-rapports.htm>
- *Unterricht und Medien in Regionalsprachen <http://www.troc.es/mercator>
- *Mercator: drei Forschungs- und Dokumentationszentren zu Regional- und Minderheitensprachen <http://www.mercator-central.org/index-fr.htm>
- *European Network for Regional or Minority Languages and Education
<http://www.mercator-education.org>
- *Die Sprachen Frankreichs inklusive Überseegebieten (*Les langues de la France*)
<http://www.culture.fr/culture/actualites/index-rapports.htm>
- *Cerquiglini, B. (avril 1999), *Les langues de la France, rapport aux ministres de l'Éducation nationale et de la Culture* (Rubrik Berichte = 'rapports')
<http://www.culture.fr/culture/actualites/index-rapports.htm>
- *IUFM d'Alsace (Institut für Lehreraus- und Weiterbildung in der Region Elsass)
<http://www.alsace.iufm.fr> *Enseignement scolaires bilingues dans le monde* (2002) Präsentation von Ländern, Regionen mit bilingualen Schulsystemen
http://www.alsace.iufm.fr/ressourc/pedago/discipli/ens_scolaire_bilingue/tout.htm

2. Gedruckte Publikationen: Immersion, bilingualer Unterricht

- Actualité de l'enseignement bilingue*. Coordination J. Duverger. *Le Français dans le Monde*, janvier 2000 (Beschreibung verschiedener bilingualer Regionen).
- Bach, G., Niemeier, S. (Hg.) (2000): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Baetens Beardsmore, H.B. (2000): « Typologies des modèles de l'éducation bilingue », 77–84, in *Actualité de l'enseignement bilingue*.
- Baker, C. (1988): *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Brohy, C. (1999): *L'immersion réciproque – ou quand ça circule dans les deux sens*, 27-28, *Babylonia* 4, Comano
- Brügger/ Siegwart/ Andereggen (1999): « Trois modèles d'immersion réciproque allemand-français au niveau post-obligatoire », 29-31 in *Babylonia* 4, Comano
- Bufe, W. (1994): « Les lycées à section bilingue en Allemagne: analyse critique », 165-173, in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*.

- Cluseret, V. (2001): *L'éducation bilingue et interculturelle dans les trois lycées franco-allemands d'Europe*, Université Louis Pasteur, Strasbourg: Mémoire de Maîtrise des Sciences de l'Education.
- Clyne, M. (1986): *An early start: Second language at primary school*. Melbourne: River Seine.
- Duverger, J./ Maillard, J.-P. (1996): *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris: Albin Michel (darin besonders Kapitel 2).
- Gajo, L. (2001): *Immersion, bilinguisme, interaction en classe*, Paris: Didier.
- Geiger-Jaillet, A. (2001): *Ecoles primaires plurilingues: Quelle immersion pour quel plurilinguisme?*, 139-144, in Regnault/ Folliet/ Gauthier (Hg.).
- Geiger-Jaillet, A., Denni, K. (November 2001): *Elsass: Sprachausbildung in der Primar- und Sekundarstufe – eine Bestandsaufnahme im europäischen Jahr der Sprachen*. Franz. Teilprojekt im Rahmen des Interreg-II- Projekts „Kohäsion und Bilingualität der sprachliche-kommunikativen Ausbildung am Oberrhein“, IUFM d'Alsace, Manuskript.
- Hamers, J., Blanc, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Brüssel: Mardaga (vor allem Kap.VIII zu 'éducation bilingue').
- Le Pape-Racine, C. (1999): „Gedanken zu einer Didaktik des immersiven Unterrichts“, 9-11, in *Babylonia* 4, Comano <http://babylonia.romsem.unibas.ch>
- Niemeier, S. (2000): *Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht*, 27-49, in Bach / Niemeier (Hg.).
- Petit, J. (2001): *L'immersion, une révolution*, Colmar: Do Bentzinger.
- Raasch, A., Burkhardt, L., Sick, C. (1989): *Fremdsprachen für Erwachsene - Bibliographische Hinweise*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Rebuffot, J. (1993): *Le point sur l'immersion au Canada*. Québec: Centre éducatif et culturel.
- Regnault/ Folliet/Gauthier (Hg.) (2001): *Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation*. Actes du XXIIIème Congrès International de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée) de juillet 1999 à Strasbourg. Vol. 54 *Education comparée* (Sèvres: AFEC).
- Siguan, M. et Mackey, W.F. (1986): *Education and bilingualism*. Ed. Unesco. Delachaux et Niestlé.
- Werlen, Erika / Haunss, Jeannette / Manz, Stephanie (2003): „Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und erste Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung“, 10-15, in *Lehren und Lernen* 9/2003.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- ZydatiB, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Max Hueber Verlag.