

## **Das Projekt «Unterrichtssprache Französisch/Deutsch» Zweisprachiger Unterricht als Mittel zur Verbesserung der Kommunikation über die Sprachgrenzen**

### *1. Mehrsprachigkeit in der Schweiz*

#### *1.1 Die Schweiz als mehrsprachige Nation*

Die Schweiz wird nicht selten als Beispiel für einen mehrsprachigen Staat zitiert, in dem das Zusammenleben der Sprachgruppen harmonisch und problemlos sei. Dem stehen auf der anderen Seite warnende Stimmen gegenüber, die darauf hinweisen, dass die Verständigungsfähigkeit und -bereitschaft über die Sprachgrenzen hinaus im Schwinden begriffen sei. Jean CAVADINI (1987), Präsident der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, stellt die Frage: «Ist die Schweiz dabei, sich in . . . zueinander im Gegensatz stehende, füreinander taube Teile zu spalten?»

Wie stehen diese beiden scheinbar gegensätzlichen Betrachtungsweisen zueinander? Die Antwort liegt in der Tatsache begründet, dass die beiden Standpunkte zwei verschiedene Ebenen widerspiegeln. Die Mehrsprachigkeit der *Nation* ist geregelt durch die Bundesverfassung, Art. 116, die Deutsch, Französisch und Italienisch als Amtssprachen bezeichnet, aber als Landessprache das Romanische mit einbezieht. Ferner gelten als ungeschriebenes Gewohnheitsrecht die Sprachenfreiheit und das Territorialitätsprinzip; ersteres stellt dem/der Einzelnen die Wahl der eigenen Sprache frei, das zweite regelt die sprachliche Zugehörigkeit einer Gemeinde zu einem Sprachgebiet und damit die Sprache der Verwaltung in dieser Gemeinde (vgl. dazu MARTI-ROLLI, 1978). Allerdings widerspiegelt die Sprachstatistik die individuelle Mehrsprachigkeit nicht, enthalten doch die Fragebogen der Eidgenössischen Volkszählung nur die Frage nach der Muttersprache (WEIBEL, 1988, 80). Die territoriale Zuordnung einer Gemeinde zu einem Sprachgebiet liegt in der Zuständigkeit der Kantone und geschieht in der Regel rein zahlenmässig aufgrund einer einfachen Mehrheit einer Sprachgruppe. Diese Regelung hat zum Beispiel dazu geführt, dass in der Zeit zwischen 1940 und 1970 35 ursprünglich romanische Bündnergemeinden deutschsprachig wurden (CAMARTIN, 1982, 313).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Politik der nationalen Mehrsprachigkeit keine Politik der individuellen Mehrsprachigkeit gegenübersteht.

#### *1.2 Die individuelle Mehrsprachigkeit*

Aus diesem Grund fällt es nicht leicht, klare Aussagen über individuelle Mehrsprachigkeit in der Schweiz zu machen. Trotzdem lassen sich aber Tendenzen feststellen. Die Romanen als Sprachgruppe sind praktisch zur Mehrsprachigkeit gezwungen. Romanisch ist, wie erwähnt, zwar Landes- aber nicht Amtssprache; der Verkehr mit den Bundesbehörden, Einträge ins Zivilstandsregister und ins Grundbuch haben jedoch in einer Amtssprache zu erfolgen (VILETTA, 1984, 116). Durch wirtschaftliche Gegebenheiten und die Nähe zum, bzw. die Abhängigkeit vom Tourismus ist das Erlernen einer anderen Landessprache, meistens Deutsch, für die Romanen auf einer frühen Altersstufe zwingend. Höhere Bildung schliesslich setzt eine solche Sprachkompetenz voraus (EDI, 1989a, 262ff.). Eine ähnliche Situation besteht im italienischsprachigen Landesteil. Der Zwang, mindestens eine weitere Landessprache, wiederum meistens Deutsch, zu erlernen, ergibt sich aus drei Gründen: erstens besteht eine enge wirtschaftliche Verbindung zur *Svizzera interna*, zweitens erreicht der Anteil an Deutschsprachigen im Tessin zum Teil ein sehr hohes Mass durch die grosse und wachsende Bedeutung der Region für den Dienstleistungssektor sowie die traditionelle Beliebtheit des Landesteils als Ferien- und Alterssitz (vgl. Karte 14, EDI, 1989b), und drittens verfügt das Tessin über keine eigene Hochschule.

In den Sprachgrenzgebieten präsentiert sich eine etwas andere Situation. Aufgrund des Territorialitätsprinzips gibt es keine offiziell zweisprachige Gemeinden – Ausnahme ist Biel/Bienne. Durch die Sprachkontaktsituation ergibt sich jedoch eine entsprechend höhere Tendenz zur individuellen Mehrsprachigkeit, wobei einschränkend zu sagen ist, dass die sprachliche Minderheit aus naheliegenden Gründen eher dazu tendiert, zweisprachig zu sein (PICHARD, 1978, 292), während dies für die Mehrheit nicht unbedingt erforderlich ist.

Ausserst komplex ist die Lage der Ausländer, die zwischen Assimilation/Integration und Isolation entscheiden müssen. Um jedoch die Situationen des täglichen Lebens meistern zu können, ist eine gewisse Kompetenz in der Umgebungssprache unerlässlich, wobei diese Kompetenz sehr rudimentär sein kann<sup>1</sup>.

Somit lässt sich die These aufstellen, dass in der Schweiz Mehrsprachigkeit für sprachliche Minderheiten praktisch unumgänglich ist.

<sup>1</sup> Bei schlecht integrierten Ausländern, die eine wenig prestigeträchtige Sprache sprechen, lässt sich zudem nicht selten eine Gegenform zum Bilinguismus feststellen, die als «Semi-linguismus» (MILLER, 1983, 45) bezeichnet werden könnte.

### 1.3 Anstrengungen zur Verbesserung der Kompetenz in LN2

Grundsätzlich sieht das Schweizer Schulsystem vor, dass alle Schulkinder in der obligatorischen Schulzeit eine zweite Landessprache LN2 wenigstens in Ansätzen erlernen sollen. 1974 erliess die EDK eine Empfehlung an die Kantone (EDK, 1974), die Einführung des Unterrichtes in der zweiten Landessprache auf das vierte oder fünfte Schuljahr vorzulegen und damit den Beginn des Fremdsprachunterrichts gesamtschweizerisch zu harmonisieren. Bis zum definitiven Beschluss, diese Massnahme einzuführen, vergingen allerdings mehrere Jahre – zum Teil kam es in Ostschweizer Kantonen zu Initiativen gegen die Vorverlegung –, so dass die Harmonisierung erst Anfang der neunziger Jahre in allen Kantonen realisiert sein wird (EDK-Ost, 1985).

Mit der Reform des Fremdsprachunterrichtes geht auch eine Neuorientierung der Lernziele und der Methodik einher: die Primarschüler sollen in erster Linie spielerisch und weitgehend ohne Notendruck zur Fremdsprache hingeführt werden, wobei das Hauptgewicht auf der mündlichen Kommunikation liegen soll (ZEITZ, 1989).

Bis heute liegen allerdings noch kaum gesicherte Daten über die direkten Auswirkungen dieser Massnahme auf die LN2-Kompetenz der Schülerinnen und Schüler vor. Im Vorfeld der Abstimmungen über die Einführung von Frühfranzösisch im Kanton Zürich beriefen sich sowohl Gegner wie Befürworter auf die gemachten Erfahrungen (vgl. ANDRES, 1988).

Die EDK sieht in der Einführung des vorgezogenen Fremdsprachunterrichts ein Etappenziel. Weitere Massnahmen zur Verbesserung der Verständigungsfähigkeit zwischen den Sprachgruppen im Rahmen der Schule sind mit dem «Modell Schweiz» anvisiert (EDK, 1987).

## 2. Zweisprachiger Unterricht als weiterführende Massnahme

In diesem Abschnitt werden die Arbeit der Projektgruppe beschrieben und einzelne von ihr untersuchte Fallbeispiele für zweisprachigen Unterricht aufgezeigt, die dem Projekt zugrunde liegen und/oder in der Schweiz (mit gewissen Anpassungen) realisiert werden könnten.

### 2.1 Die interdisziplinäre Projektgruppe «Unterrichtssprache Französisch/Deutsch»

An der Universität Bern besteht ein Gremium, das sich aus je einem Professor der einzelnen Fakultäten, aus Exponenten der Wirtschaft und aus

Politikern zusammensetzt. Dieses Gremium, die Akademische Kommission, hat sich zum Ziel gesetzt, interdisziplinäre Forschungsprojekte materiell und ideell zu unterstützen. Seit 1987 ist unter den Auspizien der Akademischen Kommission eine Projektgruppe tätig, deren Ziel es ist, die Realisierungsmöglichkeiten von zweisprachigem Unterricht in der Schweiz zu evaluieren, die Öffentlichkeit für diese Unterrichtsformen zu sensibilisieren und in einer potentiellen letzten Phase bei der Verwirklichung von Schulversuchen beratend und forschend mitzuwirken. Die Projektgruppe unter der Leitung des Linguisten Richard J. WATTS setzt sich zusammen aus Romanisten, Germanisten und Vertretern der Angewandten Linguistik, aus Psychologen, Pädagogen und Juristen (da auch rechtliche Fragen anstehen) sowie aus Vertretern der Erziehungsbehörden (ED Bern) und aus Lehrerkreisen. Koordiniert werden die Aktivitäten der Projektgruppe von einem Koordinationsteam, das in der Vorphase für die Untersuchung von Schulmodellen mit Vorbildcharakter für die Schweiz zuständig war, im November 1988 ein Symposium zum Thema «Zweisprachiger Unterricht» organisierte und nun die Präsentation des Projektes und seiner Zielsetzungen gegen aussen wahrnimmt.

## 2.2 Modelle

### 2.2.1 Immersion nach kanadischem Muster

Der Ausgangspunkt der Überlegungen waren die sehr gut dokumentierten kanadischen *Immersionsmodelle* (siehe u.a. SWAIN und LAPKIN, 1982 und YALDEN, 1984). In der Immersion beschränkt sich die Beschäftigung mit der Zielsprache in der Schule nicht nur auf den eigentlichen Fremdsprachenunterricht, sondern bezieht auch den Sachunterricht mit ein, der ebenfalls in der Zielsprache erteilt wird.

Die ursprüngliche Initiative für Immersion ging von kanadischen Eltern des Mittelstandes aus, die im Sprachgrenzgebiet wohnten und Zweisprachigkeit als etwas Wünschenswertes ansahen. Die Motive für diese Initiative werden je nach Standpunkt etwas anders dargestellt: positiv als der Wunsch, in einem mehrsprachigen Land mit grösserer Effizienz die zweite Landessprache zu lernen und damit den Grundstein zu legen für weitere Fremdsprachen (GIBSON, 1984, 8), etwas kritischer als die Möglichkeit zu besseren Karriereaussichten im Bundesbereich für zweisprachige Stellenbewerber (HELLER, demnächst).

Es existieren verschiedene Formen von Immersionsunterricht, die nach Beginn des Programms und Anteil an Lektionen in der Zielsprache im

Curriculum kategorisiert werden könnten<sup>2</sup>. So wird unterschieden zwischen folgenden Formen:

- *Early Total Immersion*, d.h. vollständige Immersion ab Kindergarten, wobei der Anteil an Unterricht in der Muttersprache im Laufe der Programme kontinuierlich zunimmt, bis er ab dem 10. Schuljahr 60% ausmacht.<sup>3</sup>
- *Early Partial Immersion* eine seltene Form der Immersion, bei der ebenfalls ab Kindergarten in der Zielsprache unterrichtet wird, allerdings nur zu 40–60%.
- «*Middle*» *Immersion* (LAPKIN und SWAIN, 1984, 50) ist eine Zwischenform, bei der ab fünftem Schuljahr für 4 Jahre der Anteil der Zielsprache 50%, dann bis zum 12th Grade 40% am gesamten Unterricht beträgt.
- *Late Immersion* beginnt erst im 7. Schuljahr, nach 4 Jahren normalem Fremdsprachunterricht. Allerdings wird während den ersten 2 Jahren immerhin 80% des Unterrichts in der Zielsprache erteilt. Für die restlichen 4 Jahre ist der Anteil Englisch und Französisch je 50%.

Zwischen den Leistungen der Schulkinder in *Early* oder *Late Immersion* Programmen lassen sich zum Teil nur erstaunlich geringe Unterschiede feststellen (HELLER, 1982; STOTZ sowie ALBRECHT, MATHIS und LATSCHA, demnächst). Dies lässt sich damit begründen, dass Absolventinnen und Absolventen von *Late Immersion* Programmen zwar über weniger Spontaneität, dafür aber mehr Lernstrategien (produktiven metalinguistischen Transfer) verfügen. Bei den jüngeren Schulkindern wirkt sich die altersbedingte Spontaneität zwar positiv aus, steht aber einem kleineren Schatz an Lernstrategien gegenüber.

Während der Vorabklärungen stellte sich heraus, dass Immersion nach kanadischem Muster nicht ohne erhebliche Anpassungen auf die Schweiz übertragbar ist. Daraus ergaben sich zwei Konsequenzen: zuerst mussten weitere Modelle für zweisprachigen Unterricht untersucht werden, ferner war es notwendig, zur Abklärung der Akzeptanz und Realisationsmöglichkeiten von solchen Modellen Experten, Politiker, Eltern und Lehrer zu konsultieren. Um über diese Aspekte Aufschluss zu erhalten, wurde im November 1988 in Bern das erwähnte Symposium durchgeführt, an dem die verschiedenen im folgenden aufgeführten Modelle auf ihre Übertragbarkeit auf Schweizer Verhältnisse geprüft wurden.

<sup>2</sup> Die folgenden Informationen sind im wesentlichen den Ausführungen von LAPKIN und SWAIN, 1984 entnommen.

<sup>3</sup> Die gesamte Schulzeit besteht aus einem Jahr Kindergarten und 12 sogenannten *Grades* (Klassen).

## 2.2.2 Weitere Modelle

Diese Modelle können nach ähnlichen Gesichtspunkten kategorisiert werden wie die Immersionsmodelle, nämlich nach Beginn des Programms, der Intensität, mit der Schülerinnen und Schüler der Zielsprache ausgesetzt werden und zusätzlich, ob für das Programm vorrangig formeller Sprachunterricht notwendig ist. Die folgende Darstellung soll die einzelnen Modelle in diese Kategorisierung einordnen.

Intensität Alterstufe	«einsprachig» in der Zielsprache	Mutter-/Zielsprache gemischt	L2 beschränkt auf einzelne Stunden
früh, ohne vorherigen L2-Unterricht	<i>Early Total Immersion</i> (ETI)	<i>Early Partial Immersion</i> (EPI)	<i>Fremdsprachliche Frühförderung</i>
Modellbeispiele	Kanada, Ecole La Tanne	kaum Beispiele, da eher selten	Münchner Kindergar- tenversuche Zweisprachige Alphabi- tisierung Berlin
spät, mit vorherigem L2-Unterricht	<i>Late Immersion</i> (LI)	<i>Middle</i> oder <i>Late Partial Immersion</i>	<i>Extended L2-Training</i>
Modellbeispiele	Fremdsprachliches 10. Schuljahr (FR)	möglicher alternativer Typus D	Sachunterricht (z.B. Geschichte) in L2

Abbildung: Modelle für zweisprachige und immersive Unterrichtsformen

Die nachfolgende Darstellung der Modelle wird aus Platzgründen nicht auf alle Aspekte eingehen können, aber doch die wichtigsten und für unser Land relevanten Punkte herausarbeiten.

Für die *Kindergartenebene* wurden während den Vorabklärungen keine Modelle untersucht; aufgrund früherer Studien bestand jedoch ein Kontakt zu den *Münchner Kindergartenversuchen mit Englisch* (SCHMID-SCHÖNBEIN, 1978).<sup>4</sup> Bei diesem Modell der fremdsprachlichen Frühförderung verbrachten fünfjährige Kinder pro Woche dreimal 20 Minuten mit einer Frau, die anscheinend nur Englisch sprechen konnte (FRÖHLICHWARD, 1979, 286). Die Aktivitäten waren sorgfältig auf die Altersstufen ausgerichtet und bestanden im wesentlichen aus Liedern, Spielen, Abzählversen und einfachen Rollenspielen. Bei der Evaluation der Initianten zeigte sich, dass der Erfolg der Massnahme im wesentlichen von zwei Faktoren abhängt, nämlich von der Kindgerechtigkeit der Aktivitäten und der kommunikativen Notwendigkeit, die sich dadurch ergibt, dass die Lehrperson nicht auf Deutsch angesprochen werden kann. Ähnliche Modelle liessen sich in der Schweiz verhältnismässig einfach verwirklichen, vor

<sup>4</sup> Geplant war, diese Kindergartenversuche am Symposium zu präsentieren, was aber aus organisatorischen Gründen nicht möglich war.

allem in den Gebieten nahe der Sprachgrenzen. Sie böten auch die Möglichkeit, unter Umständen italienisch als Zielsprache einzubeziehen, was einen positiven Einfluss auf die Integration von italienischen Kindern haben könnte.

Auf der *Primarschulstufe* wurden folgende Modelle untersucht und am Symposium präsentiert:

- In der *Ecole La Tanne* im französischsprachigen Berner Jura werden die Kinder der deutschsprachigen Mennonitengemeinde während der gesamten obligatorischen Schulzeit in allen Fächern von französischsprachigen Lehrkräften unterrichtet. Die Begründung dafür ist eine integrative: man musste häufig feststellen, dass sich für die Schulabgängerinnen und Schulabgänger grosse Probleme ergaben, wenn sie aus der Isolation der Mennonitengemeinde herauskamen und in der französischsprachigen Umgebung Lehrstellen antreten wollten. Mit dieser Form von *Early Total Immersion* wird eine annähernde funktionale Zweisprachigkeit erreicht, die diese Integration ermöglicht, wobei in einem geplanten Forschungsprojekt abgeklärt werden soll, wie weit sie effektiv reicht. Ein weiteres Ziel dieses Forschungsprojekts wird es sein, aufgrund der in La Tanne gemachten Erfahrungen eine Methodik für ethnographische und pädagogische Abklärungen für die Standortsuche von möglichen Schweizer Immersionszentren sowie Parameter für schweizerische Immersionsmodelle zu erarbeiten.
- In Berlin-Kreuzberg besteht ein Schulversuch, in dem türkische Kinder in koordinierter *zweisprachiger Alphabetisierung* gleichzeitig türkisch und deutsch schreiben und lesen lernen. Die Leselernmethode ist für beide Sprachen dieselbe, wobei die Buchstabenprogression in beiden Sprachen koordiniert wird, d.h. es werden zuerst Buchstaben gewählt, die in beiden Sprachen gleich oder ähnlich ausgesprochen werden, erst nachher werden diejenigen eingeführt, die sich unterscheiden. Durch diese koordinierte Konfrontation mit der Schrift lernen die Kinder bewusst Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen kennen (vgl. NEHR et al., 1986). Die Untersuchungen der Initianten belegen, dass es nicht nur möglich ist, sondern sogar von Vorteil sein kann, in zwei Sprachen den Schritt zur Literarität zu machen. Bei einem Schweizer Versuch käme erleichternd hinzu, dass Mutter- und Zielsprache prestigeträchtige (National-)Sprachen sind, was bei den Kreuzberger Versuchen nicht der Fall ist.

Als Beispiele für zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I und II evaluierte das Koordinationsteam folgende Modelle:

- An der *Goffs School in England*, wird nach einem Jahr Französischunterricht begabten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, den Geographie- und später den Lebenskundeunterricht in Französisch zu erhalten. Die Fremdsprache ist so nicht mehr primäres Lernziel, sondern ein Instrument zur Aneignung eines Wissensgebiets. Dieses Modell belegte, dass der Unterricht in einem Sachfach ohne übermässigen Aufwand (evtl. mit Lehreraustausch und Koordination der Lehrmittel) in der ersten Fremdsprache abgehalten werden kann. Hier läge auch ein Ansatz zu einer erfolgversprechenden Neugestaltung des Maturitätstypus D, der diesem zu einem besseren Status innerhalb der Mittel schulabschlüsse verhelfen könnte.
- In Frankreich und Deutschland (z.B. Buc bzw. Freiburg, Saarbrücken) bestehen *zweisprachige Gymnasien*, an denen die Sachfächer abwechselungsweise in der Muttersprache und der Zielsprache unterrichtet werden. Wie zu erwarten ist, erreichen zwar bei weitem nicht alle Schülerinnen und Schüler eine «vollständige» Zweisprachigkeit, sie sind aber trotzdem in der Lage, sowohl an deutsch- wie französischsprachigen Hochschulen zu studieren. Solche Gymnasien könnten auch in der Schweiz, insbesondere in Sprachkontaktregionen und in Gebieten mit hohem Anteil an anderssprachigen Bevölkerungsgruppen, eingeführt werden und liessen sich ebenfalls in den Typus D integrieren. Allerdings müsste hier die Maturitätsanerkennungsverordnung angepasst werden (vgl. KELLER, demnächst).
- Im Kanton Freiburg haben Schulabgängerinnen und Schulabgänger die Möglichkeit, das letzte Jahr der obligatorischen Schulpflicht als *10. fremdsprachliches Schuljahr* im anderssprachigen Kantonsteil zu wiederholen. Sie sind also mit dem Stoff im wesentlichen bereits vertraut und haben in allen Fällen bereits die benötigten Schulabgangszeugnisse. Wie aus den Fragebögen der Koordinatoren hervorgeht, fördert der direkte Kontakt im Einzelaustausch die sprachliche und kulturelle Verständigung ausserordentlich, wenn es sich bei der Massnahme nicht um ein reines «Wartejahr» handelt. Deshalb wäre es sinnvoll und mit nicht zu grossem Aufwand verbunden, ein derartiges Angebot auf die gesamte Schweiz, das Tessin eingeschlossen, auszuweiten.

### 3. Vorschläge für zweisprachige Erziehung in der Schweiz

#### 3.1 Schlussfolgerungen des Symposiums

Die Zielsetzung des Symposiums war die Antwort auf zwei Fragen: erstens, ist zweisprachige Erziehung in der Schweiz sinnvoll und zweitens, wenn ja, welches Modell könnte in unserem Land realisiert werden?

##### 3.1.1 Begründung für die Einführung

Vorauszuschicken ist, dass zweisprachiger Unterricht aus rechtlichen wie aus psychologischen Gründen freiwillig sein muss. Darin liegt sicher der wesentlichste Unterschied zur von der EDK propagierten und nun durchgesetzten Reform des Fremdsprachunterrichtes.

Für eine Einführung (in Beantwortung auf die erste Frage) sprechen vorerst sicher sprach- und staatspolitische Gründe wie die *bessere Verständigung* zwischen den Sprachgruppen und der *Abbau von Stereotypen*. Der EDI-Bericht umreisst diese Gründe folgendermassen:

Im Interesse der Erhaltung aller unserer Sprachen und einer guten Verständigung der Schweizer untereinander und der Schweizer mit den Ausländern müssen unbedingt Massnahmen ergriffen werden, um die Zwei- und Mehrsprachigkeit zu fördern und das Potential, über das wir verfügen, auch ins Spiel zu bringen. Das Sprachenlernen ist in der Schweiz zwar nicht neu, aber angesichts der Komplexität unserer Situation in allen Bereichen . . . ist heute eine grosse Anstrengung unerlässlich.» (EDI, 1989a, p. 64f.)

Hinzu kommen aber auch *volkswirtschaftliche* Überlegungen. Einesteils verlagert sich die schweizerische Wirtschaft immer stärker auf den Dienstleistungssektor, der einen wesentlich höheren Grad an allgemeiner Sprachkompetenz voraussetzt (vgl. SIEBER/SITTA, 1984, S. 29–37) als der Primär- oder der Sekundärsektor. Ferner weisen Wirtschaftsfachleute zur Verhinderung lokaler Arbeitsplatzknappheit auf die Notwendigkeit von Mobilität der Arbeitnehmer hin, die, finden wir, auch über die Sprachgrenzen hinaus möglich sein sollte. Beide Überlegungen verlangen nach einem höheren Mass an LN2-Kompetenz, als sie in der heutigen Situation gegeben ist.

Eine weitere Überlegung ist die, dass in Europa nach 1992 zwar Englisch weiterhin eine wichtige Rolle spielen wird, aber Französisch und Deutsch aus geographischen und wirtschaftlichen Gründen<sup>5</sup> an Bedeutung eher

<sup>5</sup> Der Europäische Gerichtshof, der Sitz des Europaparlamentes sowie das Verwaltungszentrum Brüssel liegen im französischen Sprachgebiet; die Bundesrepublik ist eine der tragenden Wirtschaftsmächte innerhalb der EG.

noch gewinnen werden. In diesen Ländern werden, wie bei der Besprechung der Modelle in 2.2.2 angedeutet wurde, bereits heute gezielte und erfolgreiche Anstrengungen für die Verbesserung der Fremdsprachkompetenz mit zweisprachigen Unterrichtsformen unternommen.

##### 3.1.2 Geeignete Modelle

Die zweite Frage nach dem geeignetsten Modell liess sich in dieser Form nicht beantworten. Die Schweiz zeichnet sich durch eine grosse regionale Vielfalt aus. Dieser Rechnung zu tragen bedingt ein differenziertes Paket von Modellvorschlägen.

So eignen sich in den Sprachgrenzgebieten vor allem Versuche mit Sachunterricht in einer LN2 (wie bei der Goffs School) oder zweisprachige Schulen in Anlehnung an die zweisprachigen Gymnasien in Frankreich und Deutschland, weil hier die Lehrkräfte mit den notwendigen Sprachkenntnissen problemlos rekrutiert werden können.

In Agglomerationen empfehlen sich Immersionsschulen verschiedener Prägung oder aber gemischtsprachige Klassen, da anzunehmen ist, dass die Einzugsgebiete möglicher Zentren gross genug sind, um die Führung von solchen Schulen zu erlauben. Wie die Ecole La Tanne belegt, sind Immersionsschulen aber auch in ländlichen Gebieten denkbar, allerdings wiederum unter der Voraussetzung einer genügend grossen Nachfrage.

Gesamtschweizerisch einführbar ist ein Modell nach dem Freiburger Fremdsprachlichen 10. Schuljahr/Dixième Année Linguistique, wobei zu überlegen wäre, ob dieses Austauschjahr auch in die obligatorische Schulzeit gelegt und wie ein herkömmliches *Student Exchange Year* durchgeführt werden könnte.

#### 3.2 Konsequenzen für die weitere Arbeit der Projektgruppe

##### 3.2.1 Sensibilisierung der Öffentlichkeit

Die Erfahrungen in Kanada belegen klar, dass der Wunsch der Eltern nach und die Bereitschaft von Lehrkräften und Politikern zu zweisprachigen Unterrichtsformen für deren Realisierung von zentraler Bedeutung sind (vgl. McEACHERN, 1980). Allerdings sind sich Öffentlichkeit und Behörden in unserem Land vielfach zu wenig bewusst, welches Potential für derartige Unterrichtsformen in unserem Land vorhanden ist. Deshalb ist eine der vorrangigsten Zielsetzungen für die Projektgruppe UFD die Öffentlichkeitsarbeit: die Möglichkeiten zweisprachiger Erziehung und die Vorteile der Mehrsprachigkeit in der heutigen Welt müssen Eltern, Lehrerinnen und

Lehrern, Erziehungsbehörden und Politikern plausibel gemacht werden (vgl. HÄNNI, demnächst).

### 3.2.2 Begleitende Massnahmen

Neben dieser Arbeit wird es nötig sein, eine Methodik zu entwickeln, die einerseits der inhärenten Interdisziplinarität des zweisprachigen Unterrichts gerecht wird, und andererseits für Abklärungen bei zukünftigen Schulversuchen herangezogen werden kann. Die Forschungsarbeit wird sich auf drei Fachgebiete konzentrieren, die aber alle von der angewandten Linguistik überdacht werden.

Damit ein Modell auf die Gegebenheiten eines möglichen Standortes ausgerichtet ist, müssen vorerst *ethnographisch/soziologische Abklärungen* durchgeführt werden. Gegenstand dieser Abklärungen sind beispielsweise Sprachattitüden, aber auch die Motivation von Eltern und Schülern, die sich im potentiellen Einzugsgebiet für zweisprachige Schulformen interessieren.

Auf *pädagogischer Ebene* sind vor allem Fragen der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Lehrmittelwahl zu klären. Hier bietet sich eine echte Chance, vor allem in der Ausbildung. Aufgrund der heutigen Stofffülle in der Schule ist Lernen und Lehren weitgehend «Spracharbeit» (DOUGHTY et al., 1972, 7–20). Allerdings sind sich Lehrkräfte, die Sachunterricht erteilen, dessen kaum bewusst. Für zweisprachige Unterrichtsformen, in denen der Sachunterricht (noch ausgeprägter) auch Sprachunterricht ist, wird es unumgänglich sein, eine Basis an Soziolinguistik und Diskursanalyse in Aus- und Fortbildung einzubeziehen. Auch die Lehrmittel müssen natürlich reflektieren, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Müssten Lehrmittel für diese Unterrichtsformen entwickelt werden, böte sich die Gelegenheit, mit den von VESTER (1978, 120ff.) geforderten Lehrmitteln, deren Sprache klar und zugänglich ist, und so das Lernen fördert, statt es zu behindern, ernst zu machen.

Als drittes Fachgebiet ist die *Psychologie* zu nennen. Sie spielt natürlich auch bei den erwähnten Punkten Lehrerbildung und Lehrmittelwahl/-konzeption eine wichtige Rolle. Zusätzlich sind aber bei Schulversuchen auch psychologische Begleituntersuchungen nötig, um die Überforderung von Schulkindern zu verhindern, denn trotz der relativen Leichtigkeit, mit der in zweisprachigen Unterrichtsprogrammen eine L2 gelernt wird, erfordert der Spracherwerb eine nicht unbedeutende Leistung von den betroffenen Kindern.

### 3.3 Ausblick: Mehrsprachigkeit als Thema für Forschung und Praxis

Abschliessend noch eine persönliche Überlegung: Die meisten offiziell mehrsprachigen Länder (Belgien, Kanada), aber auch einige einsprachige (z.B. BRD), besitzen Institutionen, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen. Ein ähnliches Zentrum existiert in unserem Land nicht. Sollte es zur Einführung von mehrsprachigen Unterrichtsprogrammen in der Schweiz kommen, so dürfte sich eine Forschungs- und Beratungsaufgabe stellen, deren Komplexität von *einer* Arbeitsgruppe an *einer* Universität (Bern) aus personal-, aber auch staatspolitischen Gründen nicht mehr zu bewältigen ist.

Deshalb glaube ich, dass es auch unsere Aufgabe und die von Linguisten in der ganzen Schweiz ist, sich für ein Forschungs- und Beratungszentrum für Mehrsprachigkeit einzusetzen, nicht zuletzt, damit der Politik der nationalen auch eine der individuellen Mehrsprachigkeit gegenübergestellt werden kann.

Universität Bern  
Akademische Kommission  
CH-3008 Bern

FRANZ ANDRES

### Literatur

- ALBRECHT, Urs; MATHIS, Sylvia und LATSCHA Verena (demnächst): «Künstliche/schulische Mehrsprachigkeit». In: WATTS, Richard J. und ANDRES, Franz (Hrsg.): *Zweisprachiger Unterricht: Erträge des Projektes «Unterrichtssprache Französisch/Deutsch»*. Bern, Haupt.
- ANDRES, Franz (1988): «Die Frühfranzösisch-Kontroverse», 39–35. In: LATSCHA, Verena und ANDRES, Franz (Hrsg.): *Unterrichtssprache Französisch/Deutsch. Einführende Texte zum Symposium*. Mimeograph, Bern, 81 p.
- CAMARTIN, Iso (1982): «Die Beziehungen zwischen den Schweizer Sprachregionen», 301–351. In: SCHLÄPFER, Robert: *Die viersprachige Schweiz*. Zürich, Köln, Benziger, 356 p.
- CAVADINI, Jean (1987): «Verschärfung des Sprachenproblems in der Schweiz». In: *Neue Zürcher Zeitung* 12.5.87, Nr. 108, 23.
- DOUGHTY, Peter; PEARCE, John und THORNTON, Geoffrey (1972): *Exploring Language*. London, Edward Arnold, 191 p.
- Eidgenössisches Departement des Innern (EDI) (1989a): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Departementes des Innern*. Bundeskanzlei: Bern.
- (1989b): *Materialienband zum Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Artikel 116 der Bundesverfassung*. Bundeskanzlei: Bern.
- Erziehungsdirektorenkonferenz der Region Ostschweiz (EDK-Ost) (1985): *Reform des Fremdsprachenunterrichts und Vorverschiebung in die Primarschule in der Ostschweiz*. St. Gallen, Bern.
- FRÖHLICH-WARD, Leonora (1979): «Teaching English to German children aged five to eight: A teacher's report», 284–287. In: *English Language Teaching Journal* XXXIII 4.

- GIBSON, Judy (1984): «For my kids, its French without tears», 8-10. In: YALDEN, Maxwell (Hrsg.): *In Language and Society: the Immersion Phenomenon* (special issue).
- HÄNNI, Rolf (demnächst): «Immersion in der Schweiz aus sprachpsychologischer Sicht». In: WATTS, Richard J. und ANDRES, Franz (Hrsg.): *Zweisprachiger Unterricht: Erträge des Projektes «Unterrichtssprache Französisch/Deutsch»*. Bern, Haupt.
- HELLER, Monica (1982): «Ethnic relations and language choice in Montreal», 108-118. In: GUMPERZ, John (Hrsg.): *Language and Social Identity*. Cambridge, London, Cambridge University Press, 272 p.
- HELLER, Monica (demnächst): «French immersion in Canada: a model for Switzerland?» In: *Multilingua* 90/1.
- HENSCH, Thomas (1987): «Chacun coté de le rivière». In: *Weltwoche*, 22.1.87.
- KELLER, Peter (demnächst): «Rechtliche Aspekte der Unterrichtssprache: Möglichkeiten und Grenzen des Immersionsunterrichtes in der Schweiz». In: WATTS, Richard J. und ANDRES, Franz (Hrsg.): *Zweisprachiger Unterricht: Erträge des Projektes «Unterrichtssprache Französisch/Deutsch»*. Bern, Haupt.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1974. *Berichte und Anträge*. Bern.  
- 1987. *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichtes in den Landessprachen*. Bern.
- LAPKIN, Sharon und SWAIN, Merrill (1984): «Research update», 48-53. In: YALDEN, Maxwell (Hrsg.): *In Language and Society: the Immersion Phenomenon* (special issue).
- MARTI-ROLLI, Christine (1978): *La liberté de la langue en droit suisse*. Zürich, Juris Druck + Verlag, 124 p. ISBN 3-260-04610-0.
- MCEACHERN, William (1980): «Parental decision for French Immersion. A look at some influencing factors», 238-246. *Canadian Modern Language Review*, Vol. 36/2.
- MILLER, Jane (1983): *Many Voices. Bilingualism, Culture and Education*. London, Routledge and Keegan Paul, 212 p.
- NEHR, Monika et al. (1988): *In zwei Sprachen Lesen lernen - geht denn das?* Berlin, Beltz, 127 p.
- PICHARD, Alain (1978): *Land der Schweizer. Eine Beschreibung der Schweizer und der schweizerischen Eigenart (und Unart)*. Frauenfeld, Huber, 449 p.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, Gisela (1978): *Möglichkeiten und Grenzen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs im Vorschulalter*. München, Minerva Publikation, 289 p.
- SIEBER, Peter und SITTA, Horst (1984): «Schweizerdeutsch zwischen Dialekt und Sprache». In: *Kwartalnik Neofilologiczny* 30/1, 3-40.
- STOTZ, Daniel (demnächst): «Übersicht über die Immersionsprogramme in Kanada». In: WATTS, Richard J. und ANDRES, Franz (Hrsg.): *Zweisprachiger Unterricht: Erträge des Projektes «Unterrichtssprache Französisch/Deutsch»*. Bern, Haupt.
- SWAIN, Merrill und LAPKIN, Sharon (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 2.
- VESTER, Frederik (1978): *Denken, Lernen, Vergessen*. München, DTV, 189 p.
- VILLETTA, Rudolf (1984): «Die Rätoromanen. Geduldetes Relikt oder gleichberechtigter Teil der Eidgenossenschaft?» 94-134. In: CATTANI, Alfred und HÄSLER, Alfred A. (Hrsg.): *Minderheiten in der Schweiz*. Zürich, Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- WEIBEL, Ernest (1988): «Sprachgruppen und Sprachprobleme in der Schweiz. Konflikte und Konfliktregelungsmodelle», 79-99. In: WEHLING, Hans-Georg: *Die Schweiz*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, W. Kohlhammer, 264 p.
- YALDEN, Maxwell (Hrsg.) (1984): *In Language and Society: the Immersion Phenomenon* (special issue), 142 p.
- ZEITZ, Alex (1989): «Die viersprachige Schweiz. Bildungspolitische Herausforderung und pädagogische Chance». In: *Die Neueren Sprachen*, Bd. 88/4.