



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Brohy, C. & Bregy, A.-L. (1998). Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 85-99. <https://doi.org/10.5169/seals-978366>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Claudine Brohy, Anne-Lore Bregy, 1998

Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: *What's in a name?*

Claudine BROHY & Anne-Lore BREGY

Abstract

In Switzerland, bilingual teaching models exist since a long time. Some schools have a bilingual tradition which reaches as far back as the 19th century, as have informal models along the French-German language border. At the same time exchanges between language communities led to bilingual learning, and the Raetoromania functions at a compulsory bilingual, though transitional, base. The early nineties witnessed a rapid development of bilingual models, largely influenced by the Council of Europe and research at international level. By and large, language borders foster early models while schools further away favor late models at secondary II and tertiary level. Current discourse at political level raises questions of the principle of territoriality, and the integration of English and migrant languages into the curriculum. A small number of models try to break up the traditional antinomy between the national/international and often excluded community languages. It is in the fields of teacher training, curriculum planning and the use of new technologies that progress can be expected.

Einleitung

Die Schweiz vereinigt auf engstem Raum sehr verschiedene Sprachsituationen, die sich natürlich teilweise überlappen. Da wäre das Diglossieverhältnis - manchmal auch innersprachliche Zweisprachigkeit genannt - zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch zu erwähnen¹, das allein schon ein Wissenschaftszweig ist. Ausserdem die intranationale Viersprachigkeit prägt die Schule bezüglich der Wahl der zweiten und dritten Landessprache und der dabei zu erreichenden Standards. Die vielen Migrantenkinder im Einwanderungsland Schweiz stellen die Schule vor neue Herausforderungen in dreifacher Hinsicht. Einmal in Bezug auf das Erlernen der offiziellen Schulsprache seitens der Migrantenkinder, auf die Förderung und den Erhalt derer Erstsprachen und das Ausmass des Einbeziehens ihrer Kulturen und Sprachen in die Curricula. Darüber hinaus prägt die internationale Vormachtstellung des Englischen im wirtschaftlichen und kulturellen Bereich die Sprachbedürfnisse und die Sprachattitüden der Lernenden. Während also diese unterschiedlichen Prämissen in andern Ländern nur vereinzelt auftreten, muss die Schweiz mit geballter Aufmerksamkeit verschiedene Szenarien vor Augen haben.

¹ Das Diglossieverhältnis zwischen den italienischen Dialekten und dem Italienischen ist etwas anders gelagert und wird auch in den Medien weit weniger häufig thematisiert. Das Verhältnis Patols - Französisch ist in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung.

Diese unterschiedlichen Sprachkontaktsituationen, die Auswirkungen auf die soziokulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Sprachregionen haben, bedingen auch die Auto- und Heterostereotype der Sprachgemeinschaften. Die Schule befindet sich dabei in einer interdependenten Situation. Sie ist Auffangbecken von Normen, Verhaltensweisen und Attitüden, die vom Elternhaus der Kinder, aber auch von der Ausbildung der Lehrpersonen und deren eigenen Biographie stammen. Curriculum, Lernziele und Lernmaterialien, sehr oft weder für Lehrpersonen, noch für die Eltern und Kinder transparent und kohärent genug, beeinflussen dieses Bedingungsgefüge. Andererseits setzt man heute auf die Schule grosse Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf Veränderungen, gerade im sozialen und sprachlich-kulturellen Bereich. Auch die Internationalität der Arbeitskontakte verlangt kulturell und wirtschaftlich gesehen bessere und diversifizierte Sprachkompetenzen. Somit steht die "black Box" Schule im Clinch zwischen den heterogenen Bedingungen des Elternhauses und der Umwelt und den zunehmend komplexen Forderungen der Arbeitswelt, dies auch im sprachlich-kulturellen Bereich.

Definitionen

Im Moment herrscht, was Schulmodelle betrifft, die die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen sowohl als Mittel einsetzen als auch zum Ziel haben, ausgesprochene Polysemie. Dies setzt schon bei den Begriffen "Zweitsprache" und "Fremdsprache" ein. Nicht zuletzt dank der - inzwischen abgeschafften - L2 - Kommission (sprich: Langue deux - Kommission) der Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) hat sich der Begriff Zweitsprache für "zweite Landessprache im Bildungswesen der Schweiz" jedenfalls im sprachpolitischen Bereich durchgesetzt². Demgegenüber wird aber auch ein anderer Sprachgebrauch deutlich, wie dieses Zitat bezeugt: "Immersion auf der Primarstufe können wir hier in der Deutschschweiz nicht durchführen. Unsere Immersion, das ist das Schriftdeutsche als Fremdsprache in der ersten Primarklasse" (Zürcher Mutter). Das Hochdeutsche wird also in der Deutschschweiz oft als Fremdsprache, in der Westschweiz hingegen als Zweitsprache bezeichnet. Diese Bezeichnungen (und die Bilder hinter den Begriffen!) prägen natürlich die Beziehungen zwischen den Sprachgemeinschaften. Dass das Hochdeutsche in der Deutschschweiz

² Statt "langue deux" hat sich auch der Begriff "langue seconde" etabliert. Mit einigen Reaktionen, wie dieser Ausspruch bezeugt: "Langue seconde, ça veut dire qu'il n'y aura pas de troisième!" (Lehrerin in Freiburg).

bisweilen als Fremdsprache - oder manchmal auch als "Halbfremdsprache" - bezeichnet und erlebt wird, wird von Frankophonen immer weniger goutiert³. Auch steht der Schweizer Begriff "Zweitsprache" dem deutschen gegenüber: Deutsch als Zweitsprache wird in der deutschen Forschung und im deutschen Bildungswesen in Zusammenhang mit der Lernsituation von Migrantenkindern, die die offizielle Sprache erlernen, gebraucht. Im Grenzbereich zwischen Frankreich und Deutschland hat sich der Ausdruck "Nachbarsprache" (*langue du voisin*)⁴ durchgesetzt, auch hört man den Begriff "Partnersprache", der die Gleichberechtigung zwischen zwei Sprachen unterstreichen soll⁵.

Auch das Begriffspaar "zweisprachiger Unterricht"⁶ und "Immersion" wird teils synonym, teils ergänzend gebraucht⁷. Unter "Immersion" versteht man eine Lernsituation, während der Inhalte in der Zweit- oder Fremdsprache vermittelt werden, dies sowohl im Fach- wie im Projektunterricht. Der Transfer zwischen den Sprachen geht implizit vonstatten, dies, weil die Muttersprache (oder L1) eine valorisierte Mehrheitssprache ist, die in der Familie, den Medien und in der Umwelt des Kindes stark präsent ist. Aus diesem Grunde wurde das Immersionsmodell in Minderheitensituationen (namentlich in den USA) in Frage gestellt. Demgegenüber bietet der zweisprachige Unterricht explizite Transfermöglichkeiten durch Sprachalternanz⁸. In den zweisprachigen Gymnasien in Deutschland (dem bekanntesten zweisprachigen Modell Deutschlands) spricht man von "bilinguaem Unterricht". Immersion und zweisprachiger Unterricht werden zu unterschiedlichen Zwecken und mit unterschiedlichen (erklärten und versteckten) Zielen eingesetzt (siehe Abb. 1). Der Begriff "Immersion" wurde später erweitert und angepasst. So bedeutet "Submersion" eine Unterrichtssituation, in der Migrantenkinder unter

³ Über das Verhältnis der Romands zum schweizerdeutschen Dialekt siehe stellvertretend José RIBEAUD in *La Liberté* vom 15.1.1998.

⁴ Siehe PELZ (ed) (1989). Der Begriff "Begegnungssprache" wird auch gebraucht. Er hat den Vorteil, dass er in Zusammenhang mit offizieller Zweisprachigkeit, Grenzgebietzweisprachigkeit oder in Migrationssituationen verwendet werden kann.

⁵ Dieser Begriff wird auch im zweisprachigen Kanton Freiburg vermehrt gebraucht (siehe Groupe NOYAU 1997).

⁶ Im Englischen oft mit "bilingual education" wiedergegeben. Hingegen bedeutet im Französischen "éducation bilingue" eher zweisprachige Erziehung im Elternhaus.

⁷ Ein anderer Gebrauch hat sich in Australien eingebürgert. In Programmen, in denen die LOTE-Sprache (Languages Other Than English) mehr als 50% ausmacht, spricht man von Immersion. Liegt der Anteil tiefer, so handelt es sich um ein "bilingual program" (Michèle DE COURCY, private Mitteilung).

⁸ Wie hoch die Frequenz dieser Alternanz innerhalb eines Faches sein soll, darüber scheiden sich (noch) die Geister. Gewisse ForscherInnen und LehrerInnen plädieren für einen Wechsel auf Jahresbasis, andere auf Semester-, Trimester oder Wochenbasis. Andere machen sich für eine Zuordnung von Sprache und Fach für die gesamte Ausbildungsdauer stark. Wiederum andere arbeiten sprachintegriert und ziehen die Muttersprache stark in den Lernprozess in der Zweitsprache ein, was zu häufigem Sprachwechsel während einer Unterrichtseinheit führt.

Ausschluss ihrer Muttersprache die Ortssprache und in der Ortssprache lernen müssen. Der Terminus "super immersion" wird dort in Kanada gebraucht, wo Kinder dank dem Prinzip der Sprachenfreiheit in die anderssprachige Schule eingeschult werden, obwohl die Möglichkeit bestünde, sie in die muttersprachige Schule zu schicken. In der Schweiz wurde hierfür auch schon der Begriff "immersion sauvage"⁹ gebraucht.

Abb. 1: Langfristige Ziele des mehrsprachigen Unterrichts

Modell	Charakteristika	Beispiele
Übergang	Empfang in L1, crescendo in L2	Italienische Krippen, Rätoromania, Luxemburg, USA
Erhalt	Erhalt und Förderung der zwei- und mehrsprachigen Ressourcen	Projekt Samedan, Europaschulen
Revitalisierung	Wiedereinführung einer bedrohten oder vom Aussterben bedrohten Minderheitssprache	Rätoromania, Wales, Elsass, Lateinamerika
Bereicherung	Additive Mehrsprachigkeit, L1 ist nicht bedroht	Zweisprachige Modelle u. a. in FR, BE; im VS, zweisprachige Gymnasien; Immersion (Kanada, USA, Australien etc.)

Reziproke Immersion (auch "dual-way bilingual immersion" genannt) wird mit gutem Erfolg dort eingesetzt, wo die SchülerInnen der Minderheitssprache in genügender Anzahl vorhanden und wo die SprecherInnen der Mehrheitssprache gewillt sind, diese Sprache auch zu lernen. In Kalifornien und in anderen Staaten der USA gibt es also sprachlich gemischte Klassen mit Anglophonen und Hispanophonen (siehe CAZABON et al. 1995), in der Schweiz auch in Schulen von Städten an der Sprachgrenze, wie in Biel¹⁰ und Freiburg¹¹.

⁹ In Brüssel wurde dafür auch schon der Ausdruck "immersion spontanée" verwendet.

¹⁰ In Biel wird im Herbst 1998 am Gymnasium ein bilingualer Zweig mit sprachlich gemischten Klassen eröffnet.

¹¹ Diese Modelle gibt es auf der Sekundarstufe II (Gymnasium und Berufsschulen) und im Tertiärbereich (Universität und weiterführende Berufsschulen) zum Teil seit dem 19. Jahrhundert, vor allem aus Kostengründen. Dabei mussten sich die SchülerInnen der Minderheit sprachlich anpassen. Neu ist, dass es jetzt nebst den Lernzielen in den Sachfächern auch sprachliche Lernziele für beide Sprachen gibt und an gewissen Schulen eine zweisprachige Zertifizierung (z. B. zweisprachige Maturität, zweisprachiges Lizentiat).

Eine Variante zu den Modellen, in denen die SchülerInnen immer zusammen sind (ausser in der jeweiligen Muttersprache und in der Zweitsprache), gibt es in Form von "Passerelles", bei denen die SchülerInnen nur einen halben Tag pro Woche zusammen spielen und lernen (Murten, Courtepin, Charmey/Jaun im Kanton Freiburg), was eine Variante von Austauschaktivitäten darstellt. Die unterschiedlichen Modelle streben unterschiedliche Typen von Zwei- und Mehrsprachigkeit an (siehe Abb. 2). So werden in einigen europäischen Ländern bei gewissen "späten" Modellen (Sekundarstufe II, Tertiärstufe) die Begriffe "zweisprachig" und "Immersion" gemieden, dies nicht zuletzt aus politischen Gründen. Man will damit auch ausdrücken, dass diese Schulmodelle die Identität und die Zugehörigkeit der Lernenden nicht beeinflussen, dass die erworbenen Sprachkenntnisse eine instrumentale Funktion wie andere Fertigkeiten haben, wie z. B. Informatik. In der Forschung spricht man dabei von "Content teaching in a foreign language" oder "Sach-/Fachunterricht in einer Zweit- oder Fremdsprache". Ausgewählt werden berufsrelevante Fächer, die in verbreiteten europäischen Sprachen unterrichtet werden (vor allem auf Englisch, aber auch auf Deutsch und Französisch)¹². Der Ansatz des "language awareness"¹³, in England von Hawkins in multikulturellen Klassen eingesetzt, vereinigt Ansätze der interkulturellen Pädagogik und der Integration L1/L2 (ROULET 1980). Mehr als explizite Sprachfertigkeiten will dieser Ansatz Zusammenhänge und positive Attitüden vermitteln, die die Kinder auf das Zusammenleben in einer multikulturellen und mehrsprachigen Welt vorbereiten sollen, aber er will auch aktuelles und zukünftiges Sprachenlernen stützen. In der Schweiz entstanden diesbezüglich Projekte in der Forscherequipe um Christiane PERRREGAUX in Genf. Die Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) hat dazu Lernmaterialien bereitgestellt, die erprobt werden.

Abb. 2: Typen von Mehrsprachigkeit

Typus	Charakteristika
Funktional	Sozioökonomische Argumente
Ausgewogen	Ausgewogene Kompetenzen in mehreren Sprachen
Integrativ	Teilhabe an verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften
Bi-/plurikulturell, interkulturell	Unterstreichen der kulturellen Aspekte

¹² Zu erwähnen wären in diesem Zusammenhang die Stelle an der Universität Jyväskylä (Finnland) und das Projekt "Arbeitsprache Englisch" (Österreich).

¹³ In der Forschung wird der Terminus auch im Sinn von "metalinguistischen Kompetenzen" gebraucht.

Sprach- und bildungspolitische Aspekte

Die Integration von Sprachen und Kulturen in den Lehrplan, in die Lernziele und in die Lernmaterialien geht - oder ging - von Verbot, über Laisser-faire und Empfehlung zur Förderung, dies sowohl auf der Makro-Ebene (eidgenössische und kantonale Bildungsinstitutionen, gesetzliche Rahmenbedingungen), wie auch auf der Meso- (Gemeinde, Schulkreis, Schulhaus) und Mikro-Ebene (Schulklasse). Eine politische Stossrichtung in Richtung von Empfehlung und Förderung ist von einer von der EDK eingesetzten Arbeitsgruppe zu erwarten, die bis Juli 1998 Empfehlungen und Vorschläge zum Sprachenlernen in der Schweiz ausarbeiten wird (Gesamtsprachenkonzept). Diese Gruppe beschäftigt sich mit Fragen um den Zeitpunkt der Einführung welcher Zweit- und Fremdsprachen, der Dauer des Unterrichts dieser Sprachen, den Lernzielen und Formen des Unterrichts. Überlegungen zu einem Fundamentum für alle, Optionen für alle und Optionen für wenige gehören ebenso dazu wie das Einbeziehen von Minderheits- und Mehrheitssituationen und die Möglichkeit, Innovationen und Schulhausprojekte unbürokratisch ein- und durchzuführen. Der Zürcher Entscheid, die englische Sprache durch Vorverlegung des Unterrichts und durch ein Obligatorium zu valorisieren¹⁴, hat das Arbeitstempo der Arbeitsgruppe entscheidend beeinflusst.

Auf eidgenössischer Ebene könnte der zweite Passus des im März 1996 angenommenen Sprachenartikels (Art. 116 BV) "Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch unter den Sprachgemeinschaften" und der letzte Satz des Artikels "Das Gesetz regelt die Einzelheiten" unter anderem zur Schaffung einer Bundesstelle oder eines Gremiums zur Förderung der Sprachkontakte in der Schweiz beitragen. Eine ähnliche Stelle besteht in Biel in Form eines Forums¹⁵, das schulische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit zu einem gesellschaftlichen Projekt vereint. Auch die Landesausstellung 2001 kann die Gelegenheit zu einer Auseinandersetzung mit der mehrsprachigen und plurikulturellen Identität der Schweiz geben.

¹⁴ Siehe dazu u. a. Facts 46, 1997, L'Hebdo 49, 1997. Neu hinzu kommt das Projekt eines breiten Schulversuchs mit Englisch ab der ersten Primarklasse innerhalb des "Schulprojekts 21", das teils mit privaten Mitteln finanziert würde.

¹⁵ Kontaktadresse: Stiftung Forum für die Zweisprachigkeit, Seevorstadt 99, Postfach 1180, 2501 Biel-Bienne, Tel. 032/321 62 36, Fax 032/321 65 33.

Pädagogisch-didaktische Überlegungen

Die pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen stehen in enger Verknüpfung mit den politischen Bedingungen. So steht die Entwicklung der "bilingualität" (in unserem Zusammenhang sollte man eher von "plurilingualität" sprechen) in enger Beziehung zu den politischen Rechten, die Ausländern zugestanden werden. Die bilingualität schliesst eng an das Konzept der "languages across the curriculum"¹⁶ (LAC) an. Dabei strebt man eine Integration von Sprache und Inhalt an, eine Anerkennung von Sprachfertigkeiten in nichtsprachlichen Fächern und eine Auseinandersetzung mit kulturellen Werten und Normen in fächerübergreifender Weise¹⁷. Erfahrungen haben gezeigt, dass vor der Einführung von Projekten allen Teilnehmern klar sein muss, ob dabei die Lernziele schwergewichtig in Zusammenhang mit generischen, sprachspezifischen oder strategischen Inhalten zu definieren sind (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Präzisierung in welchen Kompetenzbereichen man welche Ziele mit welchen Mitteln erreichen will

Kompetenzen	Ziele	Mittel
<i>Generische/allgemeine</i>	Positive Attitüden Wertschätzung Soziale Kompetenzen	Language awareness Interkulturelle Pädagogik Austausch
<i>Spezifische</i>	Funktionale und integrative Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen	Immersion, Zweisprachiger Unterricht, Intensivphasen, Austausch
<i>Strategische</i>	Autonomie, Bedürfnisanalyse, Selbstevaluation, soziale Fertigkeiten	Arbeitstechniken, Lernstrategien, authentisches Lernmaterial in mehreren Sprachen, Language across the curriculum

Auch eine Neuorientierung der LehrerInnenaus- und -fortbildung könnte positive Auswirkungen haben, steht doch eine recht monolithische Lehrerschaft

¹⁶ Im Französischen spricht man von "utilisation transcurriculaire des langues" (UTL).

¹⁷ In den USA unterscheidet man dabei zwischen den "Importmodellen", bei denen Fächerspezifisches in den Sprachunterricht einbezogen wird und den "Exportmodellen", bei denen verschiedene Sprachen in die Sachfächer Einzug halten.

einer immer heterogeneren Schülerschaft gegenüber¹⁸. Die Umwandlung der LehrerInnenausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen, neue Lehrpläne und neue Prüfungsbestimmungen an den Universitäten könnten die Gelegenheit geben, die Curricula neu zu schreiben, neue Lehr-/Lernformen und andere Evaluationsverfahren zu vermitteln, die mehrsprachigen Kindern und Studierenden gerechter werden.

Man befürchtet häufig, dass die neuen Technologien der Verbreitung des Englischen Vorschub leisten würden. Diese könnten aber dazu beitragen, dass authentisches Material auch in Klein- und Kleinstsprachen zugänglich gemacht würde und dass in diesen Sprachen Austauschaktivitäten geführt werden könnten. Erweiterte Lernformen wie Atelier-, Projekt und Freiarbeit liessen das selbständige Arbeiten in mehreren Sprachen ohne weiteres zu, unter der Voraussetzung, dass der Einbezug verschiedenster Sprachen in vielen Formen überhaupt zugelassen und gefördert wird. Dabei könnte ein wirklich integratives Modell entstehen, das nicht nur darauf abzielt, additive Mehrsprachigkeitssituationen zu schaffen und subtraktive zu verhindern (siehe Abb. 4). Minderheitensprachen könnten auch in einem Fernstudium berücksichtigt werden.

Abb. 4: Folgen schulischer Sprachkontaktsituationen

Additive Zwei-/Mehrsprachigkeitssituation	Subtraktive Zwei-/Mehrsprachigkeitssituation
• Gleichzeitige oder konsekutive Zwei-/Mehrsprachigkeit mit gegenseitigem Transfer und gegenseitiger Bereicherung	Konsekutive Zwei-/Mehrsprachigkeit zulasten der minorisierten Muttersprache
• Immersion/zweisprachiger Unterricht	Submersion
• Integration	Assimilation/Segregation
• Zweisprachigkeit der Reichen	Zweisprachigkeit der Armen
• Valorisierte Kulturen	Nicht oder wenig valorisierte Kulturen
• Nationalsprachen, Verkehrssprachen oder internationale Sprachen	Lokalsprachen oder extraterritoriale Sprachen
• Evaluation der/durch die vorhandenen Sprachen	Evaluation der/durch die Mehrheitssprache
• Ganzheitliche Evaluation	Vergleich mit Einsprachigen

¹⁸ Ein Projekt des NFP 33 beschäftigt sich mit der Integration von Sprachen und Kulturen in die LehrerInnenausbildung (siehe Allemann-Ghionda, in Vorbereitung).

• Sprachen im Lehrplan, in den Lernzielen, in den Lernmaterialien, im Lehrkörper, in der LehrerInnenausbildung vorhanden	Sprachen im Lehrplan, in den Lernzielen, in den Lernmaterialien, im Lehrkörper, in der LehrerInnenausbildung wenig oder nicht vorhanden
• Sprachen im sozialen und wirtschaftlichen Milieu valorisiert	• Sprachen im sozialen und wirtschaftlichen Milieu nicht oder wenig valorisiert
• Biliteralität wird valorisiert und gefördert	• Förderung der Biliteralität der Familie überlassen
• Mehrsprachige Modelle vorhanden	• Mehrsprachige Modelle nicht vorhanden
• Mehrsprachige und plurikulturelle Identität	• Risiko von Anomie
• ...	• ...

Zwei-/Mehrsprachigkeit und Interkulturalität: einige Beispiele

In der Schweiz ziehen Zwei-/Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nicht immer am gleichen Strick. Dies hängt einerseits mit den Forschungsdomänen zusammen, die sich mit diesen Themenbereichen beschäftigen, andererseits mit den unterschiedlichen Netzwerken, die mit der Publikation von Forschungsergebnissen und mit der Mittelbeschaffung zu tun haben. Aber es gibt doch Projekte und Realisierungen, die explizit den Zusammenhang zwischen der endogenen und exogenen Mehrsprachigkeit herstellen und sprachliche und kulturelle Lernziele verwirklichen wollen. Es seien hier einige aufgezählt, die einem Inventar zweisprachiger Modelle entnommen sind (siehe BROHY 1996).

a) Das Italienische als Landes- und Migrationssprache

Lange Zeit galt das Italienische in der Schweiz eher als Migrations- denn als Landessprache, aber jetzt ist eine Revalorisierungstendenz feststellbar. An einigen Gymnasien der Westschweiz wird es für gewisse Fächer eingesetzt, so in Genf und Neuenburg und in La Chaux-de-Fonds (NE) wurde es für das Fach "Mensch und Umwelt" während eines dreijährigen Projekts eingeführt (3., 4., und 5. Primarklasse). Ziel ist der Erhalt der italienischen Muttersprache für Migrantenkinder, die Entwicklung des Italienischen bei den andern Kindern oder eine Kombination von beiden für Kinder der zweiten und dritten Generation. Am "Liceo artistico" in Zürich werden die Fächer auf Deutsch und

Italienisch erteilt, der Abschluss erlaubt den Zugang zu den Schweizer Hochschulen und den italienischen Kunsthochschulen. Das Italienische könnte Einzug in die zweisprachige Maturität und Berufsmaturität finden. Ein Priester, Pater Michael Jungo, hat in den siebziger Jahren ein zweisprachiges Modell auf die Beine gestellt, die "scuole a due uscite". Diese zweisprachigen Schulen sollten den italienischen Migrantenkindern ermöglichen, sowohl in der Schweiz wie auch in Italien weiterführende Schulen zu besuchen und eine Arbeit zu finden. Der Kanton Uri hat die Nachbarsprache Italienisch als L2 anstelle des Französischen eingeführt, und der Kanton Graubünden hat das Gleiche beschlossen.

b) Andere Modelle

Die Rätoromania im offiziell dreisprachigen Kanton Graubünden bildet ein einzigartiges Mosaik aus fünf Varianten des Rätoromanischen. Diese Minderheitensprachen werden unterschiedlich lang in der Schule berücksichtigt, wobei jede Gemeinde, ja fast jede Schulklasse, ein Modell darstellt. Im Oberengadin, wo eine ladinische Variante des Romanischen gesprochen wird (Puter), haben Gemeinden, v. a. unter dem Druck des Tourismus und der damit bedingten Migration, das Romanische in der Schule aufgegeben, andere pflegen es weiter, was eine Immersion im Rätoromanischen für die zahlreichen Deutschsprachigen, aber auch für die Anderssprachigen bedingt. Die Gemeinde Samedan, auf romanischem Gebiet, wo aber die Romanischsprachigen jetzt eine Minderheit bilden¹⁹, erprobt von 1997 bis 2000 ein Projekt, in dem das Deutsche in der Primarschule verstärkt zum Zuge kommt und das Romanische an der Orientierungsstufe (Sekundarstufe I) aufgewertet wird. Neu werden auch die Migrantensprachen während einer Stunde pro Woche unterrichtet. Dies geschieht in einer Unterrichtsstunde, während der alle Muttersprachen (also auch das Romanische und das Deutsche) eingesetzt werden (siehe HALTNER 1996). Das Projekt wird vor Ort begleitet und von einer Equipe des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg evaluiert.

In Rorschach (Kanton Sankt-Gallen) arbeitet eine Kindergartenklasse zu 85% auf Deutsch und 15% auf Serbokroatisch. Das Modell sieht eine explizite Förderung der Zielsprache Deutsch und der Muttersprache vor Schuleintritt vor.

¹⁹ Zensus 1990: 54.4% Deutschsprachige, 22.6% Romanischsprachige, 16.5% Italienischsprachige und 6.4% Anderssprachige, bei einer Gesamtbevölkerung von 2875 Personen (Bundesamt für Statistik).

In der Kindergartenklasse der Vignettaz-Schule in Freiburg wurde 1996/97 Stützunterricht zu 20% genehmigt, da in der offiziell deutschsprachigen Schulklasse die Deutschsprachigen in der Minderheit waren, weil mehrere frankophone Eltern den Kindergarten als Immersionsmodell gewählt hatten. Die Präsenz allophoner Kinder, die durch vor- und ausserschulische Aktivitäten eher mit dem Französischen in Kontakt sind und das Faktum, dass sozusagen alle deutschsprachigen Kinder mehr oder weniger zweisprachig sind, bedingten, dass die Umgangssprache der Kinder das Französische war. Der Stützunterricht erlaubte, sowohl das Deutsche zu stärken, wie auch interkulturelle Elemente und Module des "language awareness" - Ansatzes einzubringen. In dieser Klasse wurde das Hochdeutsche, zwar nicht als ausschliessliche, aber doch wichtige Unterrichtssprache von Anfang an eingesetzt.

Das Wallis, offiziell zweisprachig, hat als erster Schweizer Kanton Projekte mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Primarschulstufe in öffentlichen Schulen genehmigt. Die Gemeinde Siders²⁰, die sich an der deutsch-französischen Sprachgrenze befindet, eröffnete 1994, auf Wunsch der Elternvereinigung, als erste Gemeinde eine Projektklasse mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten, in der die Hälfte des Unterrichts in der L2 (Standarddeutsch) erfolgt. Dieses Modell mit früher Immersion soll mit einem Projekt mit mittlerer Immersion verglichen werden, das im Schuljahr 1996/97 begann. Mit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation wurde das Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) in Neuenburg betraut.

Die sprachliche Situation im familiären Umfeld eines jeden Kindes wird beim Eintritt in eine zweisprachige Klasse erfasst und ausgewertet. In der Regel haben die meisten SchülerInnen keine Vorkenntnisse der Zielsprache (L2). Es gibt dennoch einige Kinder, die zuhause bereits in Kontakt mit der L2 sind, wobei es sich in den meisten Fällen um einen Schweizerdeutschen Dialekt handelt und dieser Input von geringer Bedeutung ist. Mehrere Kinder, schweizerischer oder ausländischer Nationalität, sprechen in der Familie noch weitere Sprachen. Einige wenige SchülerInnen kennen beim Schuleintritt weder die Ziel- noch die Ausgangssprache. Die ersten Resultate haben ergeben, dass Lernende, die noch weitere Sprachen beherrschen, grössere und schnellere Fortschritte beim Erwerb der L2 - respektive ihrer L3 oder L4 - machen (siehe BREGY et al. 1996).

²⁰ VS 1990: 67.7% Französischsprachige und 14.5% Deutschsprachige.

Die LehrerInnen der bilingualen Klassen nahmen im Rahmen von Sommerkursen in Sitten und in Freiburg an einer Einführung in die Pädagogik des zweisprachigen Unterrichtes teil. Ziel eines zweisprachigen Unterrichts ist jedoch nicht allein die Vermittlung von Sprachfertigkeiten, sondern auch eine Vorbereitung auf eine multikulturelle und mehrsprachige Welt. Der Impetus der französisch-deutschen Zweisprachigkeit sollte also auch dazu beitragen, dass die Migrantensprachen stärker berücksichtigt werden. Während den Sommerkursen konnten sich die LehrerInnen der bilingualen Klassen auch mit den Ansätzen von "language awareness" und der interkulturellen Pädagogik vertraut machen. Viele der dort angeführten Lehrstrategien können von den Lehrpersonen in ihren Unterricht eingebracht werden. Während den Informationsabenden für die Eltern wurde immer wieder hingewiesen, wie wichtig die nicht-französischen und nicht-deutschen Muttersprachen für die Entwicklung der Kinder sind.

Einige Modelle im Ausland

Auch ausserhalb der Schweizer Grenzen besteht eine Diskrepanz zwischen zwei- und mehrsprachigen Modellen und denjenigen, die eine interkulturelle Kompetenz und den Erhalt von Migrationssprachen anstreben. So wird in den europäischen zweisprachigen Schulen und Immersionsschulen das Englische stark bevorzugt, an zweiter Stelle kommen Französisch und Deutsch, dann Spanisch und Italienisch. Andere Sprachen werden nur marginal eingesetzt. Wo Regionalsprachen gesprochen werden und in Sprachgrenzzonen werden diese jeweiligen Sprachen eingesetzt, wobei die Anzahl der Unterrichtsstunden in der Zweit- oder Regionalsprache stark variieren kann. Andere Projekte haben den Erhalt von Migrationssprachen und eine bessere Eingliederung der Migrantenkinder in das "main stream" - Schulsystem als Ziel, wobei aber immer wieder behauptet wird, dass das eine das andere ausschliesst.

Die USA werden im Moment wieder stark von den Bewegungen der "English only-" und "English first movements" beeinflusst. Auch sind die transitionalen Programme immer wieder im Kreuzfeuer der Kritik, teils, weil sie gewissen Leuten in Sachen Zweisprachigkeit und Interkulturalität zu weit gehen, teils, weil sie gemäss ForscherInnen und PolitikerInnen den raschmöglichen Transfer der Kinder in "normale" Klassen als Ziel haben und somit keine Perspektiven für die Minderheitssprache bieten. Die reziproken Unterrichtsmodelle, die mit gutem Erfolg u. a. in Arbeiterquartieren in Kalifornien gestartet wurden (DOLSON et al. 1995), wären eine Alternative. Auch das Einwanderungsland Australien definiert sich seit einigen Jahren neu

als multikulturelle Nation und sucht Einheit in der Vielfalt. Durch die LOTE - Programme (Languages Other Than English) sollen sowohl die Sprachen der neueren Migration erhalten und gefördert werden, wie auch Kompetenzen in Zweitsprachen bei einsprachigen SchülerInnen entwickelt werden. Der Terminus "Fremdsprache" wird dabei vermieden. Als Zielsprachen steht den SchülerInnen eine reiche Auswahl zur Verfügung, da man einen Ausgleich zwischen europäischen und asiatischen Sprachen, die wirtschaftlich wichtig sind, sucht. Diese Sprachen werden immersiv oder durch Sprachunterricht vermittelt (siehe CALDWELL, J. A. W. et al. 1995). Hingegen kommen diese Programme für die ca. 150 Ureinwohnersprachen sehr wahrscheinlich zu spät. Das Foyer-Projekt in Brüssel schliesslich will Bikulturalität und Dreisprachigkeit vermitteln. Die Migrantenkinder lernen in ihrer Muttersprache lesen und schreiben und verbringen den Schultag teils als separate Gruppe, teils mit flämischsprachigen Kindern. Ab sieben bekommen sie noch Unterricht auf Französisch. Da sie in vorschulischen und ausserschulischen Aktivitäten eher mit dem Französischen in Kontakt sind, ist das Flämische Drittsprache (siehe BYRAM et al. 1990).

Perspektiven

Vorarbeiten zu verschiedenen Projekten haben gezeigt, dass sorgfältiges Planen bezüglich Weiterbildung der Lehrpersonen und der Groblernziele wichtig ist. Aber auch Mut und Offenheit gehören zur Voraussetzung von Innovationen. Ergebnisse der Psycholinguistik sollten beigezogen werden, um zu verhindern, dass dabei die verschiedenen Schulsprachen atomistisch ein additives System bilden, vielmehr sollte ein synergetisches Ganzes angestrebt werden.

Bibliographie

- ALLEMANN-GHIONDA, C. (1992): *Pilotprojekt bilingual- bikulturelle und multikulturelle Kindergärten, Schuljahr 1991-92*. Basel (mimeo).
- ALLEMANN-GHIONDA, C. et al. (in Vorbereitung): *Integration der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern in der Schweiz*. NFP 33.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1993): "European models of bilingual education: Practice, theory and development". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 1 & 2, 103-120.
- BREGY, A.-L. et al. (1996): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*. Neuchâtel: IRDP (= Recherches 96.104).
- BROHY, C. (1996): *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*. APEPS.
- BROHY, C. (1997): "Bilinguisme naissant ou bilinguisme évanescent? Enseignement plurilingue et interculturel en Suisse". *Interdialogos*, 2, 7-11.
- BROI, A.-M. et al. (1995): *L'éveil au langage: Une perspective d'enseignement plurilingue*. Rapport d'expérience du "Groupe L1/L2". La Chaux-de-Fonds: DIP.
- BUNDESAMT für Statistik (1993): *Ergebnisse der Volkszählung von 1990*. Bern (mimeo).
- BYRAM, M. et al. (1990): *Bicultural and trilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CALDWELL, J. A. W. et al. (1995): "Aspects of bilingual education in Australia". In: JONES, B. M. et al. (eds): *Bilingualism, education and identity*. Cardiff: University of Wales Press, 189-212.
- CAZABON, M. et al. (1995): *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos program*. Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- COUILLAUD, X. et al. (1989): "Sprachenvielfalt im interkulturellen Unterricht: Das 'Children's Language Project'". In: HOFMANN, M. et al. (eds): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster: Waxmann.
- CUMMINS, J. (1989): *Empowering minority students*. Sacramento CA: California Association for Bilingual Education.
- DOLSON, D. P. et al. (1995): "World class education for children in California: A comparison of the two-way bilingual immersion and European school models". In: SKUTNABB-KANGAS, T. (ed): *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger (=European studies on multilingualism 4).
- HAWKINS, E. (1985): "Awareness of language - La réflexion sur le langage dans les écoles en Grande-Bretagne". *Les Langues Modernes*, 6, 9-23.
- VON GLEICH, U. (1989): *Educación primaria bilingüe intercultural en América latina*. Eschborn: Verlag GTZ.
- Groupe NOYAU (1997): *Concept pour la promotion de la langue partenaire à l'école*. Fribourg: DIPAC.
- HALTINER, R. (1996): *Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und Kindergarten von Samedan GR* (mimeo).
- JUNGO, M. (1983): *Il bilinguismo precoce e la scuola a due uscite: un'alternativa per i figli degli emigrati: guida per la ricerca e l'insegnamento*. Palermo: La Bottega di Hefesto.
- LAMBERT, W. E (1974): "Language and culture as factors in learning and education". In: ABOUD, F. E. et al. (eds): *Cultural factors in learning and education*. Bellingham: Western Washington State College, 91-122.

- Das MODELL St. Johanns (1996). 2. Bericht der Arbeitsgruppe. Basel: Arbeitsgruppe Modell St. Johanns.
- PELZ, M. (ed)(1989): *"Lerne die Sprache des Nachbarn". Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- PERREGAUX, C. (1995): "L'école, espace plurilingue". *Jalons pour une Europe des langues*, Lidiol, 11, 125-139.
- RAINES, S. C. (ed)(1995): *Whole language across the curriculum: Grades 1, 2, 3*. New York: Teachers College Press.
- RIBEAUD, José (1998): "Quand nous ne parlerons ensemble plus qu'anglais et schwyzertütsch, la Suisse n'aura plus de raison d'être". *La Liberté* 15.1.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Poitiers: Hatier-Crédif.
- STERN, O. et al. (1995): "Französisch lernen im Sachunterricht". *Schweizer Schule*, 3, 3-12.