



Anemone Geiger-Jaillet (Hrsg.)

Lehren und Lernen
in deutschsprachigen Grenzregionen

MEHRSPRACHIGKEIT IN EUROPA
MULTILINGUALISM IN EUROPE

2

Zum Sprachenlehren und -lernen in (einigen) deutschsprachigen Grenzregionen

1. Zur Einführung

In diesem Band, der von der Konzeption dem Sammelband *„Lehren und Lernen in einer Grenzregion: Schwerpunkt Oberrhein“* (Geiger-Jaillet 2007) folgt, werden neue und innovative Ansätze im Bereich der Sprachenausbildung und des Sprachenlernens vorgestellt. Der Ausgangspunkt der Artikel ist dieses Mal nicht, wie beim zitierten Band von 2007, eine geographisch abgegrenzte zusammenhängende Region, sondern das Verbindende erfolgt über eine gemeinsame Sprache: eine der beiden Kontaktsprachen der im Folgenden vorgestellten Beispiele muss Deutsch sein, als Mutter-, Herkunfts-, Regional-, Minderheiten-, Nationalitäten-, Nachbar-, Ziel- oder Fremdsprache.

Ein anderer Band des Schneider-Verlags (Hg. Sonja Kuri 2008) beschäftigte sich unter einem ähnlichen Titel (*„Sprachenlehren und Sprachenlernen in Grenzregionen“*) mit den Chancen des europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts am Beispiel der Region Friaul-Julisch Venetien – Kärnten – Slowenien. Auch in unserem Band ist Mitteleuropa stark vertreten. Beide Publikationen standen in der Fortführung der Publikation von Wiater/Videsott (Hg., 2006), die *„Schule in mehrsprachigen Regionen Europas“* beleuchtet hatten. Dort sind Beiträge in verschiedenen Sprachen aufgenommen. In französischer Sprache finden sich bei Puren/Babault (2007) Beiträge zur französisch-belgischen Grenze, zur Immersion in niederländischen Schulklassen in Brüssel und zum Flämischen.

Wir haben uns dazu entschlossen, im Einklang mit dem gestellten Thema nur Beiträge in deutscher Sprache aufzunehmen, wobei dies

für manche Autoren nicht ihre Erstsprache war. Ihnen ist es hoch anzuerkennen, dass sie sich auf dieses Wagnis eingelassen haben.

Wir sehen in den folgenden Beiträgen, dass es nicht ein allgemeingültiges Modell gibt – und nicht geben kann –, zu unterschiedlich sind die historischen, sprachen- und bildungspolitischen Unterschiede in den Ländern und Regionen. Eines ist jedoch allen Modellen gemeinsam: Sie zeigen nur Erfolg, wenn Lehrkräfte, Kinder und Eltern einen Sinn darin sehen und sich motiviert fühlen, den (Fremd)sprachenunterricht mit zu tragen. Das schulische Erlernen wird am besten mit realem und virtuellem Austausch gekoppelt.

Die Sprachvermittlung kann über das Modell einer Minderheitensprache erfolgen, aber es kann auch ein mehrsprachiges Schulmodell sein, das von allen Bevölkerungsgruppen getragen wird. Ein solches wird im Beitrag von Merkelbach/Roos am Beispiel der Stadt Bözingen/Boujean in der Schweiz gezeigt, wo eine deutsch- sowie eine französischsprachige Minderheit vertreten sind, und über ein Viertel der Bevölkerung noch weitere Sprachen sprechen.

Die Gliederung der Beiträge des Bandes erfolgt in zwei Teilen: Der erste, „Vom schulischen Sprachnationalismus zu Modellen schulischer Zweisprachigkeit“ betitelt, zeigt an sechs Beispielen auf, wie in verschiedenen Ländern oder Regionen Europas der Monolingualismus der Schule, d. h. die allein gültige Unterrichtssprache, nach und nach in Frage gestellt wird, und durch welche Ansätze und Modelle dieser im Lauf der Zeit ersetzt werden kann oder bereits ersetzt wurde.

Der zweite Teil, „Von der schulischen zur frühkindlichen institutionellen Mehrsprachigkeit“ überschrieben, zeigt in fünf Artikeln, wohin die Tendenz der letzten Jahre geht, nämlich bereits vor der Schulpflicht mit dem Früherwerb einer weiteren Sprache zu beginnen. Da dies für die Kinder einen Sinn haben muss, ist es nicht erstaunlich, dass diese Modelle sich zunächst an Sprachgrenzen entwickelt und in der Regel mit Begegnungssprachenkonzepten gekoppelt haben. Deutschsprachige Kinder sollten schon frühzeitig lernen, dass es unweit von ihnen Kinder gibt, die – je nach geographischer Situation – Niederländisch, Tschechisch, Slowakisch oder Französisch sprechen. Nur im Artikel von Jäger-Manz handelt es sich um eine deutschsprachige Minderheit als „Sprachinsel“ in einem Land (Ungarn) über 1000 km entfernt von der Grenze, die nicht an das geschlossene deutsche

Sprachgebiet angrenzt. Unabhängig von der Zielsprache an sich, geht es in fast allen Projekten auch darum, „nachhaltig und wirksam SprachENkompetenzen bei den Lernenden aufzubauen“ (Kuri 2008: 8).

2. Kurze Untersuchung nach Themen

Im Folgenden sollen die Beiträge nach neun weiteren thematischen Gesichtspunkten durchleuchtet werden, um die Vielfalt der Ansätze in ihrem jeweiligen Kontext zu verdeutlichen.

2.1 Geographische Gliederung und Bedeutung der Grenzregion

Hätte man die Beiträge geographisch im Uhrzeigersinn gegliedert, so wäre die Reihenfolge in etwa gewesen: Schweiz (zwei Artikel), Französisch im Saarland, deutsch-niederländische Grenzregion, deutsch-dänische Grenzregion, brandenburgisch-polnische Grenzregion, deutsch-tschechische Grenzregion, Niederösterreich, Ungarn, Südtirol. Die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens oder das dreisprachige Schulmodell in Luxemburg hätten aufgenommen werden können. Da sie aber in der Literatur schon des Öfteren untersucht worden sind, bleiben sie hier unberücksichtigt.

2.2 Orientierung nach Schulstufen

Interessanter erscheint eine Gliederung nach Schulstufen, mit Ausblicken auf die Lehrerbildung.

Der Elementarbereich ist in den letzten Jahren stark in den Vordergrund gerückt. Schon ganz früh spielerisch und handlungsorientiert einer Fremdsprache zu begegnen, ist zurzeit Trend. Dennoch werden zuweilen gewerkschaftliche, sprachenrechtliche oder psychologische Gründe gegen den frühen zweisprachigen Unterricht in Vor- und Ele-

mentarschule vorgebracht. Die Gewerkschaften fürchten erhöhte Gehaltsforderungen von Lehrkräften, die bilingual oder in einer zweiten Sprache unterrichten (ein in Frankreich stark vertretenes Argument); oder es wird vorgebracht, die Kinder müssten erst eine Sprache „richtig“ lernen, um Sprachvermischung zu vermeiden (Südtirol), oder die Kinder würden muttersprachen- und beziehungslos werden, wenn bei Eintritt in den Kindergarten (etwa drei Jahre alte Kinder) auch gleich mehrere Bezugspersonen mit mehreren Sprachen tätig seien. Bei den späteren Bilingual-Modellen ab der Sekundarstufe werden solche Argumente in der Regel nicht mehr vorgebracht.

Der Artikel von Gangelmayer zeigt, wie sich Niederösterreich seinen Nachbarn öffnet und im Kleinen Wege findet, muttersprachliche Personen zumindest teilweise einzusetzen. Dort ist man überzeugt, dass beim sprachlichen Ersterwerb junger Lerner die (Vor-)Schule die entscheidende Rolle spielt. „Der Begriff Nachbarschaft hat eine räumliche und eine soziale Dimension“ (Kuri 2008: 12). Auch im Artikel von Seidel wird am Beispiel der *Eurokita Frankfurt/Oder* Sprachbegegnung an Kindertagesstätten vorgeführt, ebenso im Beitrag von Wenzel von der deutsch-niederländischen Grenze.

In den neunziger Jahren hatte man diese Altersstufe als mit großem Potential ausgestattet entdeckt. Die Zeichen der Zeit waren reif, das Zusammenwachen Europas, die Öffnung der Grenzen, die Schaffung von Euroregionen, die Aufnahme neuer östlicher Partner in die Europäische Union haben dafür gesorgt, dass nicht nur Englisch als Zielsprache interessant wurde. Daneben hat die Tendenz zu einer altersgemäßen früheren und einer täglich längeren Betreuung bis hin zur Ganztagsbetreuung (u. a., aber nicht nur wegen der Arbeitszeit der Eltern) Spielraum für einen Zeitrahmen geschaffen, der nun neben der Sprachförderung in der künftigen Schulsprache auch Platz für weitere Sprachen bietet.

Gewinnbringend ist es auch, dass die Eltern z.B. über Abendkurse in der Zielsprache, die auch ihre Kinder lernen, ins Boot geholt werden. Dieses gemeinsame Sprachenlernen ist bei Minderheitensprachen

besonders wichtig, wo teilweise eine „Deutschlücke der Elterngeneration“ festzustellen ist, so z.B. im ungarischen Kroisbach¹/Fertőrákos.

Auf diesen sprachlichen Basisangeboten im Elementarbereich aufbauend, werden die erworbenen Kenntnisse in der Grundschule vertieft, so Niederländisch (Artikel Veronika Wenzel) im deutsch-niederländischen Grenzgebiet; Polnischunterricht von der Grundschule bis zum Gymnasium (im Artikel Seidel); Aufbau eines neuen Schultyps Deutsch-Tschechisch nach der Wende in Sachsen am Beispiel des Schillergymnasiums in Pirna (Artikel Bernd Wenzel). Die Sekundarstufe und vor allem das Ende der Schullaufbahn sind traditionell schon länger Versuchsfelder für bilinguale Schulmodelle, wie das Beispiel der Schweizer zweisprachigen *Matura* (Artikel Brohy), aber auch Modelle wie das deutsch-französische *Abi-Bac* (hier nicht vertreten) zeigen. Auch in der arabischen Welt geht der Trend hin zu internationalen Schulabschlüssen und Privatschulen (Artikel Widlok).

Bemerkenswert ist, dass auch in Förderschulen darauf geachtet wird, den Kindern die Sprache des unmittelbaren Nachbarn nahezubringen (z.B. deutsch Guben und polnisch Gubin). Ebenso greift die Lehrlingsausbildung nach grenzüberschreitenden Modellen mit zeitweiliger Immersion (Artikel Seidel zu Polnisch). Grenzüberschreitende Studiengänge oder Doppelstudiengänge sind hier nicht ausdrückliches Thema (siehe dazu bei Geiger-Jaillet 2007) und daher auch nur in einigen Beiträgen erwähnt.

Schwierigkeiten gibt es nach wie vor in der Lehrerbildung (Artikel Seidel sowie Merkelbach/Roos), welche meist staatlichen Vorgaben unterliegt; die Anerkennung von geleisteten Modulen oder Kompetenzen ist nur schwer zu regeln und oftmals gibt es wegen mangelnder Nachfrage nach einer bestimmten Sprache nur wenig

1 Hauptprojekt 2010 der *Österreichischen Landsmannschaft* (Projektträger *Österreichische Landsmannschaft*, Fuhrmannsgasse 18a, A-1080 Wien): Zweimal wöchentlich Deutsch (je 40 Minuten) als Nationalitätensprache für die Vorschulkinder; zweimal wöchentlich jeweils 90 Minuten für die Eltern, über eine Dauer von 5 Jahren. Deutsch ist in der Kroisbacher Volks- und Hauptschule die erste und einzige Fremdsprache. Kroisbach war vor dem 2. Weltkrieg zu fast 100% deutschsprachig, dann erfolgte die Umsiedlung, sprachliche Assimilation der Dortgebliebenen und massive Ansiedlung ungarischer Familien. Deutsch wurde erst 1970 wieder in den Stundenplan integriert.

Bewerber oder kaum Plätze für die schulpraktischen Studien. Denn wenn z.B. die Zielsprache Polnisch für Familien nicht sehr interessant ist, wird sie von deutschen Schulen nur wenig angeboten, und daher mangelt es später an Praktikumsplätzen in der (Lehrer-) Ausbildung.

Ein besonders lesenswertes Modell ist das der grenzüberschreitenden Ausbildung zwischen dem Saarland und Lothringen (Hammes-Di Bernardo). Es sollte eben gerade nicht sein, dass die Personen, die im Früherwerb tätig sind, die geringsten Kompetenzen nachweisen können. In vielen Ländern verlangt aber die Ausbildung zur Erzieherin (oder Kindergartenpädagogin) weder Hochschulreife noch universitäres Studium für die Altersstufe 3–6, was oft bedeutet, dass die Zeit zur Verbesserung der Sprachkenntnisse während der praktischen Ausbildung leider nicht ausreicht. Jedoch gerade falsch angelegte Aussprache im Kindesalter ist Jahre später nur noch schwer zu korrigieren.

2.3 Status der in Kontakt kommenden Ausgangs- und Zielsprachen

Eine weitere Unterscheidung der Modelle kann nach dem Status der Sprachen erfolgen. Grob gesagt sind zwei Modelle zu unterscheiden, das Bereicherungs- und das Spracherhaltungsprogramm.

Das erste große Modell: das Bereicherungsprogramm

Ein Bereicherungsprogramm ergänzt den Spracherwerb der Einsprachigen durch eine Zweitsprache (L2) und macht aus den Sprechern am Ende ihrer Schullaufbahn – im Alter von ca. 18 Jahren – Zweisprachige mit L1/L2. Dies ist der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler in Pirna ein angesehenes Elite-Gymnasien besuchen, welches Deutsch und Polnisch als Unterrichtssprache hat (Artikel Wenzel). Aber auch jeglicher Englischunterricht gehört in diesen Bereich. Ist eine Sprache nicht nur Unterrichtsfach in der Schule, sondern Unterrichtssprache, so ist ihr Erhalt oder ihr Erlernen stärker gesichert.

Statt flächendeckender Einführung aber sind zweisprachige Schulmodelle oft dem Elitegedanken verhaftet. Das fängt bei privaten Kin-

dergärten an, hat sich mit Gründung des ersten Deutsch-Französischen Gymnasiums 1961 zur Versöhnung fortgeführt und kann als eine der neueren Schulen das Schiller-Gymnasium in Pirna vorweisen, das sich ganz bewusst der Begabtenförderung verschrieben hat und dabei vom Land Sachsen unterstützt wird.

Eine Variante:

Die Programme mit Fokussierung auf die Nachbarsprache

Oftmals findet sich für das Bereichungsprogramm eine Bezeichnung wie „Nachbarsprache“ (Französisch im Saarland, Deutsch in Polen). Wo eine Verankerung institutionell nicht sofort möglich ist, wird zunächst mit Arbeitsgemeinschaften gearbeitet, wie z.B. im Falle der Spotkanie-Arbeitsgemeinschaften (*Spotkanie* heißt im Polnischen „Begegnung“). Diese Begegnungssprachenmodelle mit Nachbarsprachen haben schon längere Tradition (seit den achtziger Jahren für Französisch in baden-württembergischen Grundschulen in der Rheinschiene, zur Zeit für Polnisch an Brandenburger Grundschulen).

Weil Dänisch und Deutsch räumlich unmittelbar benachbarte Sprachen sind, sollten sie nicht nur mit dem Statuts „Fremdsprachenfächer“ im Lehrplan stehen. Sie sollten vielmehr als Alltagssprache im Nachbarland erlebt werden und nach Pedersen nicht nur fachbezogen in den Unterricht eingehen. Fremdsprache assoziiert Ferne, Nachbarsprache assoziiert Nähe.

Die Symbolik ist sehr wichtig und taucht in der Namengebung vieler Projekte auf. So heißt ein multimediales Schulprojekt zwischen deutschen und polnischen Schülern „*Brücken-Köpfe*“; Merkelbach/Roos berichten von dem Projekt „*Ponts-Brücken*“ in Bözingen/ Boujean; die *Brückenuniversität* Viadrina Frankfurt/Oder hat sich dank ihrer unmittelbaren Grenzlage zu Polen der deutsch-polnischen Verständigung verschrieben; die *Brücke/Most-Stiftung*² in Dresden ermöglicht durch finanzielle Hilfe im Rahmen von sogenannten Begegnungstagen in den Ferien das Kennenlernen der neuen tschechischen und deutschen Schülergruppe (Artikel Wenzel zu Pirna). Brücken verbinden, Fremdsprachen trennen.

2 „Most“ heißt „Brücke“ in Tschechisch.

In manchen Modellen ist auch von „Partnersprache“ die Rede (z.B. beim Modell der drei deutsch-französischen Gymnasien, in diesem Buch nicht aufgenommen), aber oft wird die neutralere Bezeichnung „Zweitsprache“ bevorzugt. Sie zeigt an, dass es sich um mehr als eine „Fremdsprache“ handelt und dass höhere Sprachkompetenzen erwartet werden.

Die klassische Bezeichnung als „erste“ oder „zweite Fremdsprache“ wird besonders in der Sekundarstufe benutzt und baut gelegentlich auf einer ersten Phase auf, in der die Zielsprache anders hieß, nämlich „Begegnungssprache“ z.B. (vgl. u.a. den Artikel von Seidel zu Polen).

Oft ist es übrigens so, dass bereits eine informelle (Austausch-)praxis von Lehrkräften oder Schülern über die Grenzen besteht, bevor dann eine offizielle Regelung folgt. So war es auch im Fall der zweisprachigen *Matura* in der Schweiz, die informell bereits vor der eidgenössischen Regelung bestand. Auch an der deutsch-französischen Grenze gibt es an mehreren Orten grenzüberschreitenden Schulbesuch von SchülerInnen oder Berufstätigkeit von LehrerInnen, die auf der einer Seite der Grenze wohnen, aber deren Schule auf der anderen Seite liegt (vgl. Geiger-Jaillet 2007b).

Das zweite große Modell ist das Spracherhaltungsprogramm

Im Falle von Spracherhaltungsprogrammen wird eine in der Region traditionell gesprochene Sprache z.B. in den Familien nicht mehr auf natürliche Weise weitergegeben. Es gibt aus den verschiedensten Gründen eine (vollständige oder teilweise) Unterbrechung der sprachlichen Weitergabe über die Generationen. Wenn die Schule dieser gefährdeten Sprache eine institutionelle Stellung zurückgibt, separate Schulen oder Klassen einrichtet, in denen diese Sprache einzige oder hauptsächliche Unterrichtssprache ist, erhöht das ihren Anreiz und hilft möglicherweise, diese Sprache in der Region wieder neu anzusiedeln. Zuerst „künstlich“ in der Schule, kann diese Sprache auf längere Zeit so in einem geschlossenen geografischen Raum erhalten werden (dies ist z.B. der Fall des Bretonischen, welches dank einer Schülergeneration, die mit französisch-bretonischer Immersion aufgewachsen ist, weitreichende Funktionen in der Gesellschaft zurückgewonnen hat).

In den Beiträgen zu diesem Typ ist von der „Nationalitätensprache“ in Ungarn die Rede, von der „Minderheitensprache“ der deutschsprachigen Bevölkerung in Dänemark (und umgekehrt). Anerkannte deutschsprachige Minderheiten gibt es (in alphabetischer Reihenfolge der Länder) in Belgien, Dänemark, Italien, Polen, Rumänien, Tschechien und Ungarn (Ammon 2003: 2). Die deutschsprachige Minderheit in Süddänemark verfügt über ein voll ausgebautes Schulsystem vom Kindergarten bis zum Gymnasium, allerdings ohne eine eigene Hochschule (Ammon 2003: 8).

In gewisser Hinsicht ist diese Unterscheidung auch für die Schweiz sinnvoll, da dort nach Kantonen berechnet wird, wer die sprachliche Minder- und die Mehrheit stellt. In Südtirol ist dies besonders wichtig, da ein sogenannter Sprachenproporz bei der Besetzung von Stellen im öffentlichen Dienst dafür sorgt, dass die Vergabe proportional zur Zahlenstärke des deutsch- und italienischsprachigen Bevölkerungsanteils erfolgt. Entscheidend für die Zuordnung des Einzelnen ist das Bekenntnisprinzip, wie es auch in der Europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen gefordert wird (Ammon 2003: 7–8).

2.4 Methoden der Sprachvermittlung

Die größte Vielfalt bei den Modellen findet sich sicher, wenn man die zugrundeliegenden Methode d.h. das Selbstverständnis, wie Sprachenlernen im jeweiligen Kontext funktionieren soll, hinterfragt. Einige Wege sind so speziell, dass sie nur in bestimmten regionalen Kontexten einsetzbar sind, andere methodische Elemente können durchaus verallgemeinert und auf andere Regionen angewendet werden.

Nicht übertragbare Schulversuche vs Verallgemeinerung bilingualer Züge

Oftmals dürfen die Modelle nicht offiziell so genannt werden, sondern werden bescheiden mit „Schulversuch“ betitelt, da die nationale oder regionale Schulgesetzgebung keinen Unterricht in einer anderen als der offiziellen Unterrichtssprache vorsieht. Ein solcher „Schulver-

such“ kann Jahre oder gar Jahrzehnte dauern und zeigt eine gewisse sprachpolitische Scheu „monolingualer“ Regierungen oder Schulbehörden, in Sachen Mehrsprachigkeit an Schulen weitere Schritte einzuleiten. Relativ neu ist die im Schweizer Artikel von Merkelbach/Roos vorgestellte Methode der Intervision, bei der die Lehrerinnen und Lehrer im Nachbarland bei Kollegen hospitieren, um nicht nur die konkrete Umsetzung der Schulsprache, sondern auch das andere kulturell geprägte pädagogische Geschick mitzuerleben. Es zeigt sich, dass es für Lehrkräfte selbst bei ausreichenden Sprachkompetenzen nicht so einfach ist, bilingual in der Zielsprache oder in Modulen mit Fachunterricht zu unterrichten und dass sie dazu Zeit und Begleitung, auch Aussprache mit KollegInnen benötigen.

Profilierung der Stellen

Nach der Neuorientierung in Mitteleuropa und dem Rückzug des Staates aus einigen Bereichen der Schule ermöglicht nun das Schulgesetz in Tschechien z.B. „die Bildung von Schulprofilen, die an den meisten Schulen zu einem deutlich früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts führen“ (Artikel Widlok). Flächendeckend etwas einzuführen, bedeutet zumeist immense Kosten und stellt das Problem der oft nicht vorhandenen Lehrkräfte. Daher wird oft zunächst punktuell gearbeitet und die flächendeckende Einführung auf einen späteren Zeitpunkt verlegt.

Platz und Rolle der Lehrperson

In den letzten Jahren wohnen wir in verschiedenen Regionen einer frühen sprachlichen Aufmerksamkeit gegenüber der Nachbarsprache bei (Artikel Pedersen; Artikel Widlok). Dennoch führt diese Öffnung nicht zu einer einzigen Umsetzung. Oft wird die Sprachvermittlungsmethode „Eine Person – Eine Sprache“ wie im Elsass bevorzugt, meist mit muttersprachlichen Kräften (überwiegend in Privatkinder-gärten), aber das Beispiel der deutschen Minderheit in Ungarn sowie das Beispiel aus dem deutsch-niederländischen Bereich zeigen, dass es vielerorts parallele Modelle mit unterschiedlicher Anzahl von Wochenstunden gibt. Einerseits ist dies eine Frage der Ressourcen an Lehrkräften, andererseits auch ein politisches bzw. ideologisches

Problem: So ist man in Luxemburg oder im Aostatal (nicht im Band vertreten) der Meinung, die Lehrkraft müsse selbst ein bi- bzw. trilinguales „Modell“ für die Kinder sein. Hingegen bedeutet der 1913 von Grammont-Ronjat geprägte sprachpolitische Ansatz „Eine Person – Eine Sprache“, dass die Bezugsperson oder die Lehrkraft nur in einer Sprache handelt, während man von den Schülern verlangt, dies in (mindestens) zwei Sprachen zu tun.

Oft sind die zu verwendenden Methoden auch noch „Neuland“, und eine Lehrkraft kann durchaus – in Ermangelung strikter Vorgaben – ihre Praxis ändern. So berichtet im Artikel von Gangelmayer eine muttersprachliche Assistentin aus Niederösterreich, dass sie „früher“ in bekannten Liedern oder Texten nur manche Wörter durch ihre slowakischen Begriffe ersetzt hatte (ihre eigene Muttersprache), und „heute“ viel mehr Slowakisch gegenüber den Kindern einsetzt, damit diese nicht nur einzelne Wörter, sondern auch die Satzmelodie des Slowakischen verinnerlichen können.

Angebote zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen

Dem Sprachunterricht förderlich ist es, wenn die Schüler zumindest teilweise in das Nachbarland eintauchen können. Bei manchen Modellen geschieht dies grenznah wöchentlich oder zweiwöchentlich bzw. in Blöcken von mehreren Wochen wie in der deutsch-polnischen Lehrlingsausbildung. Auch ein Gastaufenthalt von mehreren Monaten ist im deutsch-französischen Bereich über das Programm Voltaire, im deutsch-polnischen Bereich über das Programm Kopernikus und im Rahmen der zweisprachigen *Matura* in einem anderssprachigen Schweizer Landesteil ohne Probleme möglich. Oft gibt es für solche Schulaufenthalte finanzielle Zuschüsse.

Ein solches grenzüberschreitendes Projekt wird im Modell „koordinierter Unterricht“ von Pedersen für die deutsch-dänisch Grundschule und für die sogenannte „Europaklasse“ mit Deutsch-Englisch-Dänisch vorgestellt. Bei der Zusammenarbeit zwischen dem Tønder Gymnasium in Tønder auf dänischer Seite und dem deutschen Gymnasium Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll, 20 km voneinander entfernt, fahren Lehrkräfte und Schüler zwischen den Schulen hin und her.

Transnationaler Unterricht und reziprok-immersive Klassen

Verschiedene Beiträge des Bandes zeigen, dass öffentliche Grundschulen angefangen haben, transnational zu unterrichten, so in den sogenannten „Latarnia-Klassen“ (Deutsch-Polnisch) zwischen Frankfurt/Oder und Slubice, wo sprachlich gemischte Klassen in 14-tägigem Rhythmus je einen ganzen Tag Unterricht im anderen Land in der dortigen Unterrichtssprache erleben. Auch am Schillergymnasium in Pirna bilden zwei 15-köpfige Schülergruppen gemeinsam eine Klasse. Alle tschechischen und die meisten deutschen Schüler sind auch gemeinsam im Internat. Manche bedauern jedoch, dass gerade in Polen die finanziellen und institutionellen Mittel zu sehr in die Grenzregionen fließen. An manchen Grenzen ist das ungleiche Interesse auf der einen Seite der Grenze an der „Nachbarsprache“ ein Problem, so haben z.B. brandenburgische Schüler nur mangelndes Interesse an Polnisch und ziehen Englisch vor. Dann können keine zahlenmäßig ausgewogenen Klassen gebildet werden.

In manchen Grenzorten werden auch gemeinsame Schulen errichtet, z.B. die grenzüberschreitende deutsch-französische Schulausbildung in Liederschiedt (Mosel-Departement), da wegen der Gemeindegrößen keine deutsche *und* französische Schule entlang der Grenze parallel finanziert werden können³. Dies ist zu betonen, da genau an der saarländisch-lothringischen Grenze sonst Schüler, die keinen Wohnsitz im Schulland haben, eine recht hohe Schulgebühr zahlen müssen.

Auch das 2007 gegründete Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum in Perl (ohne Artikel) arbeitet nach der Methode der gemischtsprachigen Schülerschaft in reziprok immersiven Klassen (siehe Online <<http://www.schengenlyzeum.eu/>>).

Die Fokussierung auf Spracherhalt behindert die Umsetzung bilingualer Projekte

Das neue Motto lautet in vielen Schulmodellen: „nicht übereinander, sondern miteinander lernen“. In Südtirol gilt dieser Ansatz aber gerade

3 Information anlässlich des Kongresses *Frühkindliche Mehrsprachigkeit als Baustein einer gelungenen Bildungsbiographie* im September 2007 in Saarbrücken; <<http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/>> (ohne Artikel hier im Band).

nicht; dort heißt es, auf jeden Fall nach Sprachen getrennte Schulen und Klassen zu führen, sonst komme es zu einer (immersiven) Vermischung, denn das ist die Angst der verschiedenen Sprachengruppen. Die deutschsprachige Bevölkerung Südtirols stellt ungefähr zwei Drittel der Einwohner der norditalienischen Provinz Bozen (Ammon 2003: 11), wobei der italienischsprachige Anteil in den Städten größer und der deutschsprachige im ländlichen Umland stärker ist.

„Immersion“ wird in Südtirol z.T. wie ein Tabuwort von Seiten der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache behandelt, da es als eine Art Bedrohung für den muttersprachlichen (besonders den deutschen) Unterricht gesehen wird. Das ist sicher die Ausnahme, ist ansonsten „Immersion“ im Sinne von Sprachbad bei allen bilingualen Schulmodellen ein positiver Faktor.

In Südtiroler Volksschulen dürfen daher nur Lehrer und Lehrerinnen in ihrer jeweiligen Muttersprache unterrichten, und auch in der weiterführenden Schule kommen sie in den Genuss einer bevorzugten Einstellung; dies bezeichnet man mit „Sprachgruppenzugehörigkeit der LehrerInnen“ (Artikel Abel). Das Elsass hat eher den entgegengesetzten Weg eingeschlagen: französische Muttersprachler, aber oft elsässischer Herkunft und Sprache, werden im Rahmen ihrer Grundschullehrerausbildung in der Zielsprache Deutsch auf ein möglichst hohes Niveau gebracht (vgl. Geiger-Jaillet/Morgen 2007). Hier ist das Problem, dass die Beziehung zwischen Dialekt und Hochsprache belastet ist, da es „nachhaltige, vom Mehrheitsstaat unterstützte oder betriebene Versuche gegeben [hat], die Verbindung zwischen dem örtlichen Dialekt und der deutschen Sprache zu zerschneiden“ (Ammon 2003: 15).

2.5 Evaluierung der Modelle schulischer Mehrsprachigkeit

Bilinguale Schulversuche werden etwas häufiger als andere Modelle evaluiert, dennoch ist die Anzahl wissenschaftlichen Begleituntersuchungen in Schulen noch nicht sehr groß, sieht man von Ausnahmen wie der Schweiz einmal ab. Daher ist es schwierig, Modelle nach den erzielten Ergebnissen zu beurteilen, und noch schwieriger, die Model-

le zu vergleichen. Einige Artikel in diesem Band befassen sich dennoch lobenswerterweise mit den erreichten Schülerkompetenzen.

Im Schweizer Projekt Bözen wurden Sprachkompetenztests mit verschiedenen Schülergruppen durchgeführt (Artikel Merkelbach/ Roos). Ungeachtet der unterschiedlichen Ergebnisse für die deutsche oder französischsprachige Ausgangsgruppe⁴ stellte man fest, was auch im Elsass in vielen Evaluationen in paritätischen Klassen herausgearbeitet wurde: Die mündliche Ausdrucksfähigkeit hinkt – wie im Spracherwerb von L2 üblich – wesentlich hinter der schriftlichen zurück, welche in der Regel als zufriedenstellend oder erwartungsgemäß betrachtet werden kann.

Besonders erfreulich ist, dass nun auch bereits im Kindergartenbereich nach (messbarer) Qualität gesucht wird. Im Artikel zum deutsch-niederländischen Grenzraum zeigt die wissenschaftliche Begleitforschung auf, dass mehrsprachige Kinder eine feineres Gespür für formale Dinge in den Sprachen haben, während einsprachige Kindergartenkinder in Beispielsätzen immer zuerst nach dem Inhalt (Semantik) forschen. Der Artikel zur deutschsprachigen Minderheit (Jäger-Manz) zeigt auf, wie abhängig die zu erwartenden Ergebnisse vom „Input“, also der angebotenen Tages- oder Wochenstundenzahl in der Fremdsprache abhängt. In Deutschland wird schon seit Jahren wissenschaftlich verfolgt (Henning Wode, Thorsten Piske, Jutta Wörle etc.), welche Faktoren günstig für den Früherwerb (Englisch bzw. Französisch) in deutschen Kindergärten sind (ohne Beitrag).

Im Sekundarbereich gibt es mittlerweile einige Doppeldiplome wie z.B. das Deutsch-Französische Abitur „*Abibac*“ (Freiburg, Saarbrücken, Buc), die deutsch-französische *Matura* in der Schweiz. Im Hochschulbereich gibt es schon länger Doppeldiplome, integrierte Studiengänge und ähnliches mehr.

2.6 Verwendete Lehrmaterialien

In vielen Modellen mit geringen Schülerzahlen werden Lehrbücher verwendet, die für Schüler in anderen Ländern geschrieben wurden.

4 In Bözen handelt es sich nicht um paritätischen Unterricht, im Elsass schon.

Das ist zwar authentisches Material, entspricht aber oft nicht der kulturellen oder historischen Sicht des Schulprogramms. Selbst bei so „allgemeingültigen Fächern“ wie der Mathematik ist das Programm über die Jahre unterschiedlich verteilt und führt zu Problemen, wenn man ein Lehrwerk der 3. Klasse aus Land X in einer 3. Klasse in Land Y einsetzen will. Vielerorts stellen sich daher Lehrkräfte aus eigenen, landesüblichen und zielsprachlichen Elementen ihre Unterlagen zusammen, was einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Nur in seltenen Fällen wie in der relativ reichen Region Südtirol werden an den deutschen Schulen seit den 70er Jahren alle (italienischen) L2-Lehrbücher von der Grund- bis zur Oberschule am Pädagogischen Institut vor Ort selbst entwickelt, wodurch die Besonderheiten der Südtiroler Schule berücksichtigt werden können.

2.7 Identität

M. Pedersen schreibt in ihrem Beitrag (S. 69):

Sprachnationalismus ist immer noch das ideologische Fundament an den öffentlichen Schulen. Er kommt in der praktizierten Einsprachigkeit in sämtlichen Schulfächern (abgesehen vom Fremdsprachenunterricht) sowie in der verbreiteten Alphabetisierung in der National- bzw. Schulsprache, in den meisten Schulsystemen zum Ausdruck.

Während es in der Regel beim Modell der sprachlichen Bereicherung zu keinen Problemen bezüglich der Identität der Schüler kommt (die Zielsprache bleibt eine Fremd-Sprache, wenn auch eine gut beherrschte), ist dies bei den Spracherhaltungsprogrammen wesentlich schwieriger. Dort gibt es oft das Problem der Minderheitensprache gegenüber einer dominanten Schul- und Umgebungssprache. Manchmal kommt noch die Frage hinzu, welche Variante zu lernen sei: die Hochsprache? ein Dialekt? Beides? Nur selten haben beide einen hohen Stellenwert, wie Pedersen (S. 66) von der deutsch-dänischen Grenze berichtet:

Diese Auffassung kommt dadurch zum Ausdruck, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie eine Vielfalt von Dialekten und Regionalsprachen einen hohen

Status haben. Das bedeutet, dass der Gebrauch mehrerer Sprachen zu einer kollektiven Identität beitragen kann, [...]. Zweisprachigkeit wird als Bereicherung betrachtet und nicht als eine Bedrohung nationaler Identität.

Im Gegensatz zum Elsass (vgl. Ammon 2003), wo überwiegend die sie in Anspruch nehmenden Familien die paritätische Schulausbildung als Bereicherung sehen, aber nicht die nationalen Behörden, wird die deutsch-dänische Zweisprachigkeit im Artikel von Pedersen durchweg als Bereicherung und nicht als Bedrohung nationaler Identität gesehen.

Werden die Schüler als kompetente Sprachbenutzer betrachtet, weil sie sich immer in einer der Sprachen behaupten können (und dürfen), und nicht als Schüler, die eine der Sprachen (noch) nicht beherrschen, ist schon viel im Sinne einer ausgewogenen Persönlichkeit erreicht.

2.8 Qualifikation der Unterrichtenden oder Erziehenden

Ein weiterer Punkt, der für viel Aufregung sorgt, sind die Qualifikationen der Lehrkräfte und die Anforderungen, die man an sie stellt.

Wir finden im Artikel von Pedersen (S.72) maximale Anforderungen, da Lehrkräfte, die in der Europaklasse unterrichten, „neben ihren fachlichen Qualifikationen über eine volle Muttersprach- oder Zweitsprachkompetenz in der Unterrichtsprache ihrer Fächer verfügen“ müssen.

Vielerorts wird aber der ausländische „*native speaker*“ als das beste Modell angesehen, soll er/sie doch gleichzeitig Sympathieträger für fremde Sprache und Kulturen sein. Aus diesem Grund ist im Artikel von Seidel vom Einsatz polnischer Fremdsprachenassistenten im Land Brandenburg die Rede. Auch in privaten Kindergärten findet sich dieses Modell häufig, jedenfalls häufiger als in öffentlichen Kindergärten. Aber ein *native* muss unserer Meinung nach auch auf das pädagogische Umfeld, die Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens des neuen Landes vorbereitet werden. Wie sonst kann man z.B. als Franzose „Bildung“ in einem deutschen Kindergarten verstehen? Daher ist als besonderes Plus die berufsbegleitende Ausbildung für die französischen AssistentInnen, die im Saarland arbeiten, hervorzuhe-

ben. Dies ist ein neueres Verständnis eines „weitergebildeten“ Muttersprachlers (vgl. Artikel Hammes Di Bernardo).

Auch in niederösterreichischen Landeskinderergärten (Artikel Gangelmayer) werden muttersprachliche Mitarbeiterinnen, Assistentinnen genannt, eingesetzt. Wenn irgend möglich, ist die österreichisch-sprechende Kinderpädagogin bei diesen Einheiten allerdings anwesend und kann so auf das Erlebte der Kinder zurückkommen und es vertiefen. Auch das ist ein sehr gutes Modell einer „weitergebildeten“ muttersprachlichen Fachkraft. Im Artikel der Goethe-Institut-Referentin (S.155) steht bei den Ausführungen zum frühen Fremdsprachenlernen in Großbritannien:

Oft ist der Klassenlehrer mit anwesend, wenn der Fremdsprachenlehrer die Zielsprache unterrichtet und kann unterstützend mitwirken oder mitlernen.

Natürlich ist solch eine Anwesenheit von zwei Fachkräften bei einer Kinder- oder Schulgruppe kostenintensiver als nur die Anwesenheit einer Person.

Angst vor einer Sprachvermischung kann dazu führen, dass unbedingt zuerst die Muttersprache – auch im außerfamiliären Kontext – gefestigt werden soll und dann erst die Zweitsprache eingeführt wird. In einem solchen Kontext sind keine zwei verschiedenen Muttersprachler gleichzeitig anwesend, wie wir es oben entweder als *Team-Teaching* gesehen haben oder in der Variante, dass der zweite Muttersprachler einfach nur dem Unterricht des anderen Muttersprachlers beiwohnt. So wurde in Südtirol aus Angst vor Mischkultur und aus „Angst vor einer mangelnden Beherrschung der deutschen Standardsprache aufgrund der in Südtirol vorhandenen deutschsprachigen Dialekte“ (Artikel Abel S.126) die Erprobung eines Unterrichts in „Ko-präsenz“ deutscher und italienischer Lehrer alsbald untersagt bzw. stark eingeschränkt.

Wir sehen auch hier, dass es in der Regel nicht sprachliche Überlegungen, sondern im besten Fall (sprachen-)politische Argumente sind, die zur Einführung bestimmter Modelle führen.

Sind allerdings nicht genügend Sprachkenntnisse bei den Betreuungspersonen vorhanden, ist man wohl am ehesten im Kindergar-

tenbereich bereit, sich mit minimalen Anforderungen zu begnügen. So beurteilt Jäger-Manz (S.185–186):

Im Sprachgebrauch des Deutschen bereiten den Kindergärtnerinnen in Ungarn vor allem drei Faktoren die meisten Probleme, so der Mangel an Sprachpraxis und an Sicherheit im deutschen Sprachgebrauch.

[...] Die kindgemäßen und sprachförderungsreichen Angebote eines privaten bilingualen Kindergartens können ausschließlich von Familien der Gesellschaftselite wahrgenommen werden (S.189)

Dagegen stellen die Universitäten bzw. die Länder für die weiterführenden Schulen in der Regel weit höhere Anforderungen an die Sprachkompetenzen der Personen, die die Sprache weitergeben sollen.

2.9 *Standard oder Regionalvariante?*

In den meisten Sprachvermittlungsmodellen wird (nur) eine Standardnorm, die Hoch- oder Schriftsprachenvarietät, vermittelt. Das heißt jedoch nicht, dass es immer so war oder immer so bleiben muss.

In Südtirol kämpft man mit diesem Problem, da die Standardnorm Hochdeutsch als Zweitsprache in den italienischsprachigen Schulen unterrichtet wird, aber kein Sprecher diese dort im täglichen Leben gebraucht. Selbst wenn die Zuordnung zur deutschen Sprachgruppe nicht in Frage gestellt wird, benutzen die Familien für den häuslichen Dialekt „überwiegend Bairisch (Südbairisch), im Westen mit Übergängen zum Alemannischen. Die deutsche Standardvarietät in Südtirol hat einige, hauptsächlich lexikalische Besonderheiten“ (Ammon 2003: 12). Die italienischsprachigen Schüler lernen also in der Schule eine Norm, die sie nur schriftlich, aber nicht in mündlicher Kommunikation anwenden können.

Genau dieses Problem stellte sich auch in der Deutschschweiz. Im Artikel von Merkelbach/Roos wird deutlich, wie ein Projekt, das auf Initiative der frankophonen Eltern *und* der Lehrerschaft beruht, ermöglicht, dass in den französischsprachigen Klassen ein Teil des immersiven Unterrichts in Berndeutsch erfolgt, ein anderer in Hoch-

deutsch. Denn die Kinder brauchen offensichtlich beide Sprachvarianten, um in der deutschsprachigen Schweiz „bestehen“ zu können. „Der selbstverständliche Gebrauch auch in der Öffentlichkeit demonstriert die Anerkennung“ dieser Sprache (Ammon 2003: 6). Was in der Schweiz auch in den Medien und der Politik Einzug erhalten hat, wird im Elsass immer schwieriger. Hier kommt es sogar vor, dass bei Podiumsdiskussionen zu den Regionalsprachen in Standardfranzösisch diskutiert wird.

Pedersen (S.72) sieht für die deutsch-dänische Grenzregion eine größere Offenheit mit positiver Bewertung aller regionalen Varianten:

Dies bedeutet nicht, dass eine Standardsprache das alleinige Vorbild ist. Es kann auch eine regionale Variante sein, die den Schülern Einsicht in sprachliche Variationsmuster der Zielsprache geben kann, so dass sie sich sprachlich in verschiedenen Sprachgemeinschaften zurechtfinden können, z.B. in Bayern oder in Österreich, in Kopenhagen oder auf Bornholm.

2.10 Der Platz des Englischen

In vielen Ländern gehört Englisch zum obligatorischen Schulfach, oft schon ab der Primarstufe. Um dennoch die Chance zu erhalten, zusätzlich eine Regional-, Minderheiten- oder Nachbarsprache zu erlernen, muss oft mit dem Status der Sprache „gespielt“ werden. Englisch wird als erste *Fremdsprache* eingeführt (um den Forderungen der Eltern Rechnung zu tragen), eine weitere Sprache wie Polnisch in Brandenburg gilt dann als *Nachbarsprache* und hat eine eigene Berechtigung in der Stundentafel. Überall, wo Englisch in Konkurrenz zu anderen Sprachen angeboten wird, haben diese über kurz oder lang das Nachsehen. Man könnte auch sagen, die Position der Nachbarsprachen bröckelt im Alltag wie in den Lehrplänen unter der Dominanz des Englischen. Die einzige Chance auf Erhalt oder Ausbau von Mehrsprachigkeit ist, „weitere Sprachen + Englisch“ in genau dieser Reihenfolge anzubieten.

Englisch gehört in Südtirol zu den Pflichtfächern der Grundschule und wurde in den Lehrplan der Mittelschule integriert. Dabei wurde

als Zugeständnis gleichzeitig in Kauf genommen, sowohl den Mutter- als auch den Zweitsprachunterricht stundenmäßig zu reduzieren (Abel). Andere Modelle zeigen, wie z.B. beim paritätischen Unterricht in Korsisch, dass es möglich ist, im Grundschulalter noch Englisch hinzunehmen, ohne dass die Kinder überfordert wären (ohne Beitrag).

Es sind oft Rand- oder Grenzgebiete, die solche Wege des Experimentierens eingehen. Sind doch gerade sie bei mangelnden Sprachkenntnissen sofort mit weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt bzw. einer höheren Arbeitslosigkeit in der Region betroffen.

Deutschland ist ein Land mit verhältnismäßig vielen Nachbarn, die andere Sprachen sprechen. Als Land an vielen Sprachgrenzen bot es sich an, Deutsch in den Mittelpunkt dieses Bandes zu stellen und diese Problematik der Sprachgrenzen besonders in den Blick zu fassen.

Zwar ist die Kernaufgabe des Goethe-Instituts die Förderung der deutschen Sprache im Ausland, aber man sieht Sprache nicht in erster Linie als normorientierte Sprachkompetenz von Sprechern, sondern (S.196) „die Sprache ist der eigentliche Schlüssel zur Kultur des Partnerlandes“. So hilft das Goethe-Institut im Rahmen der „Bildungsoperation“, den Deutschunterricht in aller Welt in die (schulischen) Bildungssysteme einzubringen. Auch das ist ein Beitrag zu einer mehrsprachigeren Schulwelt.

Die deutsche Sprache fördern und erhalten wir nicht, wenn wir gegen Englisch [...] kämpfen. Wir fördern Deutsch, wenn wir uns weltweit – und vor allem in Europa – für eine echte Mehrsprachigkeit einsetzen (Krumm 2003: 12).

Zum Schluss möchte ich noch einmal auf die Rolle der Eltern eingehen, die in dieser Problematik zentral ist:

Eltern müssen also umfassend über Dimensionen der von ihnen abverlangten Entscheidungen informiert werden: Sie müssen über die positiven Aspekte des Frühbeginns in Hinblick auf die kognitive Entwicklung ihrer Kinder und das lebenslange Lernen informiert werden, sie sollen über die positiven Effekte der Umkehrung der Sprachenlernfolge – zuerst also eine „schwierige“ Sprache wie Deutsch oder Slowenisch, danach die „leichteren“ Englisch, Spanisch – Bescheid wissen. Die Umkehrung der Sprachenfolge wird bereits in den Sprachinseln und Minderheitensprachengebieten und auch außerhalb dieser von engagierten Unterrichtenden meistens als Einzelinitiativen erfolgreich praktiziert (Kuri 2008: 21).