

Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen: Effizientes Sprachenlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache

7. Schweizerisches Forum des Ausschusses Langue 2 / Fremd-
sprachenunterricht der EDK

A pays plurilingue - écoles plurilingues: ap- prendre efficacement les langues par un en- seignement dans une langue seconde

7e Forum suisse organisé par la Commission Langue 2 /
enseignement des langues étrangères de la CDIP

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)

Bern 1995

Herausgeber / Editeur:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Ausschuss Fremdsprachenunterricht der Pädagogischen Kommission

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Commission Langue 2 de la Commission pédagogique

Zu beziehen bei / Commandes:
Sekretariat EDK / Secrétariat de la CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern

Druck / Impression:
Marcel Kürzi AG, Einsiedeln

Inhalt

1	Einleitung	
	<i>Michelle Bovet</i>	7
2	Das Forumsthema - Introduction	
	<i>Claudine Brohy</i>	8
2.1	Du Canada...	8
2.2	...à la Suisse	9
2.3	...au Monte Verità	10
2.4	...à la pratique quotidienne	11
3	Immersion im europäischen Kontext	
	<i>Henning Wode</i>	12
3.1	Zielsetzung	12
3.2	Geschichte und Leistungsfähigkeit von Immersion: Erfahrungen aus Nordamerika	13
3.3	Bedingungsfaktoren	14
3.4	Optionen für Europa	16
3.5	Schlussfolgerungen	24
3.6	Bibliographie	25
4	Modèles d'enseignement bilingue en Suisse	
	<i>Georges Lüdi</i>	27
4.1	Conditions liminaires	27
4.2	De la nécessité de distinguer entre formes d'éducation et formes d'enseignement bilingues	30
4.3	Quelques premières réalisations	32
4.4	Pour des projets locaux accompagnés scientifiquement	35
4.5	Conclusions	37
4.6	Bibliographie	38

5	Varianten von Immersionsmodellen	
	<i>Christoph Flügel</i>	40
5.1	Definition	40
5.2	Varianten von Immersionsmodellen	40
5.3	Ziele und Zwecke von Immersionsunterricht	43
5.4	Sprachenwahl: Sprachen und ihr jeweiliger Status	48
5.5	Realisierungsformen von Immersionsunterricht	53
5.6	Mögliche Immersionsformen in der Schweiz	56
6	Les ateliers	
	<i>Claudine Brohy</i>	59
6.1	Maternelles ABCM (Alsace)	60
6.2	Ecole maternelle bilingue Scou-BI-doux (Villars-sur-Glâne, Fribourg)	61
6.3	Champfèr (Graubünden)	62
6.4	L'enseignement bilingue à l'école primaire (Vallée d'Aoste)	63
6.5	Ecole bilingue Genève, section de l'Ecole Moser (Genève)	65
6.6	Schulversuch Bilinguale Realschulen, Zielsprache Englisch, im Nordrhein-Westfalen (Köln)	67
6.7	Sprachliche Mobilität - eine Überlebenschance (Sent, GR)	69
6.8	Lehreraus- und -fortbildung für den bilingualen Sachfachunterricht (Georgsmarienhütte, Niedersachsen)	70
6.9	Liceo artistico, Kantonsschule Freudenberg (Zürich)	72
6.10	Deutsch / Französisch / Englisch im Geschichtsunterricht am Gymnasium (Interlaken)	73
6.11	Les Sections Internationales du Lycée des Pontonniers (Strasbourg)	75
6.12	Sprachunterricht und Lernen in der Fremdsprache am Beispiel "Deutsch für Juristen und Juristinnen" (Rechtswissenschaftliche Fakultät, Universität Freiburg)	76
7	Wiedergabe des Podiumsgesprächs	
	<i>Michael Deforné, Claudine Brohy</i>	81
8	Projekte / Projets	
	<i>Claudine Brohy</i>	95
8.1	Teilimmersion in der neu zu konzipierenden WBS (Weiter- bildungsschule) Basel ab 1997, im 8. und 9. Schuljahr	95

8.2	Un projet d'enseignement bilingue dans les écoles commerciales à plein temps et en système dual	96
8.3	Möglichkeiten des Zweitsprachenerwerbs: Projekte am kantonalen Lehrerseminar / Ecole normale cantonale I (Freiburg / Fribourg)	96
8.4	Vorschlag für ein Immersionsmodell zwischen den Kantonen Baselland und Jura	99
8.5	Projet relatif à une intégration fonctionnelle des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement neuchâtelois	100
8.6	Projet sierrois: apprentissage bilingue	103
9	Bilan du Forum <i>Ursina Fried-Turnes</i>	106
10	Umsetzungsvorschläge des Ausschusses Langue 2 / Fremdsprachenunterricht zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts <i>Joseph Baumann</i>	108
11	Gründung einer Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz <i>Joseph Baumann</i>	110
	Anhang 1: Forumsprogramm	112
	Anhang 2: Bibliographie	114
	Anhang 3: Anschriften der Autoren und Autorinnen	117

1 Einleitung

Michelle Bovet

1975 erliess die EDK Empfehlungen, die einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht für *alle Schüler und Schülerinnen* ermöglichen sollten. Diese Anstrengungen wurden 1986 durch die Publikation "Herausforderung Schweiz" ausgeweitet und klarer definiert. Im Kapitel "Treffpunkte am Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschlusschulen" werden Lernziele klar definiert, Lernziele, die als Basis für ein Abschlussprofil dienen können. Zusätzlich enthalten die "Treffpunkte" didaktische Hinweise, wie die formulierten Ziele erreicht werden können.

Weitere entscheidende Impulse zu einem effizienteren Fremdsprachenlernen vermittelten sechs Foren - durchgeführt vom Ausschuss L2 der Pädagogischen Kommission der EDK. Während sich vier mit Schulabschlüssen oder Übergängen zwischen verschiedenen Schulstufen befassten, konzentrierten sich die beiden anderen auf die Evaluation mündlicher Kommunikation und auf das "Schreckgespenst" Grammatik. Die Foren orientierten sich dabei an der Vermittlung einer Fremdsprache im herkömmlichen Sinn.

Das 7. Forum, das vom 17. bis 19. November 1993 auf dem Monte Verità im Tessin stattfand, sollte Grenzen öffnen. Ziel war es, aufzuzeigen, dass Fremdsprachenkompetenz nicht nur über "isolierten" Fremdsprachenunterricht im herkömmlichen Sinne zu erreichen ist, sondern dass Sprachenlernen verknüpft mit dem Erwerb von Sachwissen den Sprachunterricht aus seiner Isolation befreit. Für die Lernenden bedeutet dies, eine Fremdsprache zu erlernen und sich gleichzeitig Sachwissen anzueignen. Diese Form von Unterricht hat sich seit mehr als 30 Jahren in Kanada bewährt und wird zunehmend auch in unseren Nachbarländern praktiziert. Das Forum sollte aber nicht als einmalige Veranstaltung einsam in der Landschaft des Fremdsprachenlernens stehenbleiben. Es wurden konkrete Ergebnisse angestrebt: nach dem Forum sollte eine Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts gegründet werden. Auf politischer Ebene wurde ein Entwurf zu Empfehlungen zuhanden des Ausschusses L2 formuliert.

Das Forum auf dem Monte Verità ist nach 1975 und 1986 ein weiterer Meilenstein in der Geschichte des Fremdsprachenlernens in der Schweiz. Dabei wird der Stellenwert des heutigen Fremdsprachenunterrichts nicht geschmälert. In einer sich schnell verändernden Zeit ist es wichtig, neue und andere Wege aufzuzeigen, die es den Lernenden erlauben, sich den geänderten Realitäten anzupassen, sei es auf nationaler Ebene, um sich in einer viersprachigen Schweiz besser verständigen zu können, oder um in einem näher zusammenrückenden Europa sich in einer oder mehreren Fremdsprachen ausdrücken zu können. Das Forum versuchte, beiden Zielen gerecht zu werden.

2 Das Forumsthema - Introduction

Claudine Brohy

2.1 Du Canada...

Difficile d'évoquer, de commenter ou même simplement de citer l'enseignement bilingue, c'est-à-dire la transmission du savoir en deux langues au moins, avec réflexion sur les langues en question, sans faire mention de l'immersion canadienne, qui est certainement l'expérience pédagogique la plus et la mieux évaluée au monde et qui est devenue un produit d'exportation par excellence. Instaurée en 1965, elle a - après un régime d'exception (de "bons" parents, de "bons" élèves, de "bons" enseignants, et probablement de "bons" chercheurs/évaluateurs) - atteint aujourd'hui sa vitesse de croisière avec un plafond de 300'000 élèves inscrits dans les différents programmes immersifs. Notre premier conférencier, Henning Wode, a présenté l'immersion d'une manière générale, puis l'a transposée dans un contexte européen. Pour synthétiser l'évaluation canadienne, on peut dire que la langue maternelle (l'anglais) ne pâtit pas, que la réception écrite et orale en L2 (le français) est parfaite et que, après une période transitoire, le savoir acquis dans les branches est comparable à celui des classes unilingues. Par contre, la production orale et écrite n'est pas à la hauteur des attentes, le langage des élèves présente souvent des traces de fossilisation, les phrases sont moins longues, moins complexes et moins idiomatiques que celles des locuteurs natifs; ces résultats ont été amplement soulignés par les détracteurs de l'immersion. Au niveau des liens intercommunautaires, on ne note pas une nette intensification des contacts entre Anglophones et Francophones. Peu à peu, l'immersion canadienne s'est démocratisée et métissée: on a démontré qu'elle pouvait être adaptée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et aux enfants migrants. En plus, on pouvait lui faire subir un régime light (extended French: français L2 plus une matière enseignée en français) et la gonfler (immersion double). A la longue, des prémisses importantes de l'immersion canadienne - à savoir qu'elle était réservée aux seuls enfants majoritaires et que les enseignants devaient être des locuteurs natifs - ont subi des entorses. Guérie de ses maladies d'enfance, elle reste néanmoins un moyen puissant au service de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

Depuis le Canada, l'immersion a essaimé dans le monde entier où elle doit servir des attentes et des objectifs forts différents. De nombreuses publications font état de l'exportabilité soit du terme canadien, soit du produit qu'il est censé définir. Le modèle allemand (selon son auto-définition), par exemple, s'en distancie sciemment: "l'enseignement/apprentissage bilingue" jette le regard vers le résultat, tandis que l'"immersion" insiste plutôt sur la méthode. Mais l'éducation-enseignement-apprentissage bilingue/plurilingue (peu importe finalement le terme) met surtout en exergue la synergie entre la langue 1 et la langue 2, et, partant, entre la langue et la matière, alors que le terme immersion réduirait la méthode à un simple "input" en L2.

2.2 ... à la Suisse

En Suisse, l'enseignement bilingue et l'enseignement dans la L2 n'est pas nouveau. Mais il a été soit l'apanage des riches, soit - à partir de l'école obligatoire - une solution boiteuse qui avait pour but, ou pour conséquence, l'assimilation des minorités soit indigènes soit allogènes.

Des solutions et des modèles se sont dégagés dans les zones situées à la frontière des langues et dans les Grisons, et, depuis fort longtemps, des parents considéraient que le bilinguisme faisait partie de l'école de la vie. Après la fin de la scolarité obligatoire, jeunes filles et apprentis passaient (et passent encore) une année dans une autre région linguistique. Pour les étudiants en droit, il était de bon ton de s'aiguiser les dents sur des lois écrites dans une autre langue, et ceci avant l'avènement des programmes d'échanges. Les écoles privées, quant à elles, ont vite su tirer partie des niches sur le marché des langues. Ce n'est qu'à partir des années 80 que les échanges s'institutionnalisent et que, dans la foulée des réformes concernant l'enseignement des langues secondes, on amorce une réflexion sur l'enseignement bilingue, bien après la France et l'Allemagne, qui ont commencé à mettre des filières bilingues en place suite aux accords franco-allemands conclus en 1963, et le Val d'Aoste qui dispose depuis quelques années d'une structure bilingue dès la maternelle. C'est le début des années 90 qui voit éclore le plus d'initiatives et de projets, avec une tendance à l'implantation de modèles "précoces" (maternelle, école enfantine, 1^{ère} primaire) à proximité de la frontière linguistique, et de modèles "moyens" (3^e ou 4^e primaire) ou "tardifs" (secondaire I et II) dans des régions officiellement unilingues.

Mais la situation linguistique de la Suisse ne se résume pas à son seul quadrilinguisme. Des événements politiques extérieurs et l'industrialisation ont amené des minorités qui ne jouissent d'aucune assise territoriale. Cette réalité et une migration importante de la Suisse alémanique vers la Romandie confirment une constatation faite à la suite des mouvements migratoires vers les pays du Nouveau Monde: "All teachers are second language teachers". Nos deux conférenciers suisses, Georges Lüdi et Christoph Flügel, nous ont présenté différents aspects de l'enseignement bilingue en Suisse; le premier en soulignant les réalisations et le contexte sociopolitique et sociolinguistique, le second en mettant en exergue les potentialités liées aux ressources existantes dans un pays plurilingue.

Au niveau de la politique de formation, la Suisse se trouve à un tournant. De nouvelles écoles, filières, certifications, de nouveaux labels sont soit à l'état embryonnaire, soit sont l'objet d'une réflexion avancée. Il conviendra donc d'inclure une discussion autour de l'enseignement bilingue dans tout nouveau projet éducatif, car c'est là que réside la chance de l'enseignement plurilingue en Suisse: l'exiguïté du territoire, la densité des différents réseaux de communication, la position (géographique) au centre de l'Europe permettent d'interagir, ce qui rend certains points faibles de l'immersion canadiennes beaucoup moins problématiques pour la Suisse.

L'immersion canadienne n'est pas un modèle - c'est un matériau brut qu'il faut à chaque fois façonner selon les données sociopolitiques, socioculturelles et sociolinguistiques d'un canton, d'une région, d'une commune ou même d'un quartier.

2.3 ... au Monte Verità

Pour une fois, l'Utopie (du grec ou-topos, à nulle part) avait un emplacement: le Monte Verità. Ce majestueux site qui surplombe le Lac Majeur en avait vu d'autres; il a abrité, tour à tour, comme l'a souligné dans son allocution de bienvenue Moritz Arnet, secrétaire général de la CDIP, des anarchistes, des naturistes, des artistes, donc pourquoi pas des linguistes et... des immersistes? Nous n'allons pas tomber dans la facilité, et éviter de faire trop allusion aux intempéries et aux crues qui ont mis à rude contribution toute la région peu avant notre arrivée...

Par le biais du Forum, les quelque 135 participants et participantes ont pu aborder le sujet sous des angles différents. Les trois exposés constituaient une approche théorique, tandis que les douze ateliers présentaient les conditions de mise en oeuvre et les aspects pédagogiques de modèles qui variaient tant par le point de départ que par l'intensité de l'utilisation de la L2. La table ronde a permis, d'une part, d'inclure d'autres interrogations, telles que des aspects didactiques et interculturels ou la sauvegarde du romanche, d'autre part, d'élargir le débat et donner des réponses à certaines questions posées par les participants et participantes. Les projets esquissés individuellement ou en groupe posaient les jalons pour de futures réalisations; vous trouverez dans cette publication certains projets mis à jour. Deux projets présentés, l'un concernant la création d'une association ayant pour objectif la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (chap. 11), et l'autre la rédaction de recommandations concernant l'encouragement de l'enseignement bilingue, étaient résolument tournés vers l'avenir.

Une exposition, conçue pour être itinérante (qu'on se le dise!), complétait les informations fournies. Elle comprenait plusieurs parties: quatorze panneaux explicitaient les enjeux de l'enseignement bilingue, des modèles suisses et étrangers, donnaient des définitions et des exemples de préjugés contre l'enseignement bilingue et le bilinguisme en général; des tables invitaient à parcourir des ouvrages scientifiques et didactiques ainsi que des cassettes vidéo pouvaient être visionnées dans une salle.

Mais cette brève description du Forum resterait incomplète sans l'évocation de la *Camerata giovanile della Svizzera italiana*, qui, sous la direction de Giancarlo Monterosso, nous a offert un moment de recueillement lors de l'ouverture du Forum, et de la *Scuola Dimitri*, qui, comme des essences colorées et odorantes dans un bain relaxant, nous a rendu l'immersion dans l'immersion plus agréable. Personne sans doute n'oubliera le plongeur à côté de la salle à manger aquariumesque, l'aphasique avec les

langues infusées, les dérangés du langage au bout de leur perf' (ici perfusion et non performance), le walk-dictionnaire, les sketches sur la communication réussie et ratée, les compositions qui surgissaient ici et là au fonds d'un couloir ou derrière une vitre, les improvisations sur la langue, lingua, language. Comme tout au long du Forum, la troupe va vous accompagner dans ce dossier sous forme de clins d'oeil au fil des Actes.

2.4 ... à la pratique quotidienne

Si le Forum s'est terminé sur une note euphorique, nous avons été vite rattrapés par la réalité. Des structures rigides, une conjoncture maussade, des collègues réticents - ce sont autant de facteurs qui font capoter des projets ou les empêchent même de voir le jour. Les parents, souvent traumatisés par l'apprentissage ou le non-apprentissage des langues dans leur enfance et leur jeunesse, et conscients de l'importance de la connaissance de langues étrangères, sont souvent les partenaires les plus enthousiastes. Pour faire face aux questions en rapport avec la pratique pédagogique, il faudra donc mettre en place une formation initiale et continue des enseignants et enseignantes, mettre à profit les ressources humaines et matérielles déjà disponibles, créer un pool pour le matériel didactique et un réseau d'échange et d'information, et mettre sur pied un suivi ainsi qu'une évaluation. Dans un souci d'égalité des chances, on veillera à ne pas privilégier les niveaux périphériques de la formation (préscolaire sans continuité, secondaire II et tertiaire), mais de promouvoir les projets au niveau primaire, secondaire I et professionnel.

Au niveau technique, industriel et scientifique, on a souvent parlé de l'incompatibilité entre l'économie et l'écologie. Aujourd'hui, l'intégration d'enjeux à première vue disparates constitue un formidable défi pour l'avenir. Il en va de même pour les enjeux langagiers et culturels: au nom de la biodiversité des langues, il convient de conserver, de préserver et de développer les langues en tant que ressources, ce qui aura des retombées favorables au niveau social, culturel et économique. A ce titre, les langues des communautés migrantes en Suisse sont à intégrer dans le processus soit de bilinguisation, soit de maintien du bilinguisme. L'école, et l'enseignement plurilingue en particulier, en constitue un maillon de prédilection.

Les maisons d'édition et les institutions suivantes nous ont mis à disposition des publications et du matériel concernant l'enseignement bilingue: Canadian Parents for French, Ottawa; Centre Educatif et Culturel, Anjou, Québec; Cornelsen Verlag, Berlin; Ecole Bilingue, Genève; Guérin, Montréal; IRRSAE, Val d'Aoste; Klett Verlag Stuttgart et Zoug; Multilingual Matters, Clevedon, England; Musique Editions Jacquot, Clarksburg, Ontario; Scholastic Canada, Richmond Hill, Ontario. Nous les remercions très sincèrement.

3 Immersion im europäischen Kontext

Henning Wode

3.1 Zielsetzung

Immersion gilt derzeit als das erfolgreichste Fremdsprachenvermittlungsverfahren. Bei Immersion wird die zu lernende Sprache nicht als Lehrgegenstand, sondern als Unterrichtsmedium über den eigentlichen Fremdsprachenunterricht hinaus auch im Fachunterricht eingesetzt, z.B. in Deutschland Geschichte, Geographie oder Biologie auf Englisch, Französisch oder Niederländisch. Dabei dürfen keine Beeinträchtigungen der Muttersprache (L1) oder Defizite im Fachwissen entstehen. Bei Immersion fallen die ausgezeichneten Fremdsprachenkenntnisse daher als Nebenprodukt der Vermittlung von Fachwissen ab. Damit steht Immersion in Widerspruch zu den gerade in Europa weit verbreiteten Annahmen, dass die Schulbildung über die L1 erfolgen sollte (z.B. UNESCO 1953) und dass die zu vermittelnden Inhalte den Schülern und Schülerinnen dabei erklärt und bewusst gemacht werden.

Wegen dieser beiden Annahmen dürfte Immersion in Europa noch immer auf viel Skepsis stossen. Deshalb sei vorab an einige alltägliche Beobachtungen erinnert, die zeigen, dass Immersion, also Lernen in einer fremden Sprache, etwas ganz Normales sein kann und Kinder nicht überfordert. Wenn z.B. Familien mit schulpflichtigen Kindern ins Ausland gehen, ist nur selten sichergestellt, dass sie in der ihnen vertrauten Sprache beschult werden. Sie besuchen die Schulen vor Ort und lernen in der Regel die Sprache des Gastlandes durch Teilnahme am Unterricht, also ohne gesonderten Fremdsprachenunterricht. Ähnlich ergeht es meistens Kindern aus Minderheiten, deren Familiensprache nicht die Schulsprache ist. Und nicht zuletzt ist es in der Dritten Welt geradezu der Ausnahmefall, wenn Kinder in ihrer Familiensprache beschult werden. Sie alle müssen die Inhalte der Schulfächer und die Schulsprache gleichzeitig lernen. In Europa mag man die obigen drei Fälle mit dem Hinweis abtun, sie seien als Notlösungen pädagogisch nicht wünschenswert. Gleiches lässt sich jedoch weder von den deutschen bilingualen Bildungsgängen, von den Europaschulen, noch von den in den Ateliers dieser Tagung vorgestellten Fällen sagen (s. Beiträge in diesem Dossier). Hier wird Immersion gezielt als pädagogische Massnahme eingesetzt, und zwar zur Intensivierung von herkömmlichem Fremdsprachenunterricht, zum Erhalt bedrohter Kleinsprachen oder zur Einführung neuer Sprachen.

Ziel meines Vortrags war es, einen Überblick über den Entwicklungsstand von Immersion im Hinblick auf seine Übertragbarkeit auf europäische Verhältnisse zu geben. Referiert wurde die Wiederentdeckung von Immersion in Kanada als Anstoss für die heutigen Entwicklungen, die Struktur von Immersions-Modellen, ihre Leistungsfähigkeit im Spiegel jüngster wissenschaftlicher Evaluierungen, psycholinguistische Grundlagen für den Spracherwerb bei Immersion, Grundzüge einer Immersions-Didaktik sowie

diverse Schulmodelle mit Immersions-Komponenten als Anregung für die Entwicklung eigener, auf die Besonderheiten der Schweiz abgestellter Modelle. In dieser verkürzten Fassung gehe ich ausführlicher nur auf die Frage ein, wie weit Immersion sich auf europäische Verhältnisse übertragen lässt. Anhand einiger ausgewählter Modelle wird ausführlicher gezeigt, welche Faktoren in welcher Weise gewichtet werden müssen, damit die Immersions-Modelle den diversen Besonderheiten in Europa gerecht werden. Berücksichtigt werden vor allem der Frühbeginn, die Intensivierung von Fremdsprachenunterricht durch Immersion in späteren Altersstufen und Möglichkeiten zur Förderung von mehr als nur einer zusätzlichen Sprache. (Zu den anderen oben genannten Punkten vgl. ausführlicher Wode 1990, 1992, 1995)

3.2 Geschichte und Leistungsfähigkeit von Immersion: Erfahrungen aus Nordamerika

Der Begriff Immersion kommt aus dem Englischen. "*Immerse*" bedeutet eintauchen. Entsprechend spricht man auch von einem Sprachbad (Laurén 1991, Vesterbacka 1991).

Immersion ist vermutlich das älteste Sprachlehrverfahren überhaupt. In der Antike und im Mittelalter wurden Griechisch und Latein so gut gelernt, weil sie die Schulsprachen waren (Genesee 1987, Wode 1995). In jüngster Zeit wurde Immersion Mitte der 60er Jahre in Kanada erstmals verwendet, und zwar um anglophonen Kindern bessere Französischkenntnisse als nach herkömmlichen Methoden möglich zu vermitteln (Lambert/Tucker 1972). Der Ausgangspunkt war 1965 eine Klasse in St. Lambert, einem Vorort von Montreal, die erstmals immersiv unterrichtet wurde. Der Erfolg war so beeindruckend, dass im Jahre 1990 rund 288'000 Schüler und Schülerinnen in ganz Kanada Immersions-Unterricht besuchten (Wode 1995). Dieser Unterricht ist von Anfang an sehr detailliert wissenschaftlich untersucht worden. Die derzeitigen Überlegungen in Europa können sich daher auf die Forschungsergebnisse aus Kanada und ergänzend auf die aus den USA stützen. Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse grundsätzlicherer Art, etwa zu den Lernfähigkeiten von Schülern, zur Rolle der Schule in der Sozialisation von Kindern, zu den Lernabläufen im schulischen Kontext oder zu den psycholinguistischen Grundlagen für Spracherwerb auch für Europa gelten. Geprüft werden muss, in welcher Weise die Besonderheiten Europas, vor allem seine sprachliche, kulturelle und politische Vielfalt, besondere Massnahmen erfordern.

Als durch die nordamerikanische Forschung wissenschaftlich nachgewiesen kann folgendes gelten:

- Defizite bei den Fachinhalten müssen nicht auftreten.
- Die Entwicklung der L1 leidet nicht.

- Das erreichbare Niveau der Immersions-Sprache übertrifft das Leistungsniveau konventionell unterrichteter Kinder gleichen Alters um ein beachtliches Mass. Das Lese- und Hörverstehen kann das altersgemässe Niveau von L1-Kindern erreichen. Für die Produktion gilt dies in der Regel nicht.
- Eine besondere Eignung der Schüler und Schülerinnen für Immersion ist nicht erforderlich.
- Immersion fördert die Entwicklung einer positiven Einstellung der Schüler und Schülerinnen.
- Immersion kann für Kinder aus Minoritäten und Majoritäten eingesetzt werden.

(Einzelheiten zu den obigen Punkten vgl. z.B. Genesee 1987, Calvé 1991, Baker 1993, Rebuffot 1993, Wode 1990, 1991, 1992, 1995)

3.3 Bedingungsfaktoren

In Abb. 1 sind die wichtigsten Faktoren zusammengefasst, die, soweit heute abschätzbar, über Erfolg und Misserfolg von Immersion entscheiden (nach Wode 1995). Abb. 1 ist daher besonders bei der Entwicklung von Schulmodellen hilfreich, die den jeweils vor Ort gegebenen Besonderheiten durch unterschiedliche Gewichtung der Faktoren Rechnung tragen sollen.

Alter bei Beginn	
Intensität des Kontakts:	Kontakt pro Zeiteinheit, z.B. als Anzahl der Wochenstunden pro Jahr
Sprachliche Situation:	Status der Familiensprache gegenüber der Schulsprache Zahl der Sprachen im Klassenraum Sprachen ausserhalb des Klassenraumes, z.B. im schulischen Umfeld
Lehrmethode	
Lehrmaterialien	
Lehrperson	

Abb. 1: Hauptbedingungsfaktoren für Immersion

Abb. 1 liesse sich ergänzen bzw. weiter untergliedern. Aufgeführt sind vor allem jene Faktoren, die sich kurzfristig durch curriculare Entscheidungen beeinflussen lassen.

Alter: Der Faktor Alter ist wichtig, da der Unterricht natürlich auf das jeweilige Alter der Schüler und Schülerinnen ausgerichtet sein muss. Ferner wird über das Alter auch der Faktor Dauer mitbestimmt.

Entsprechend spricht man von früher Immersion, wenn sie ab der Einschulung oder gar vorher beginnt, von mittlerer Immersion bei Beginn ab dem 3. - 4. Schuljahr und von später Immersion ab dem 6. Jahr.

Intensität: Dauer allein bewirkt wenig. Entscheidend ist die Intensität, dass nämlich in relativ kurzer Zeit möglichst viel Kontakt zur neuen Sprache geboten wird.

Entsprechend unterscheidet man völlige Immersion, wenn sämtliche Fächer, und partielle Immersion, wenn nur einige Fächer einbezogen sind.

Sprachliche Situation: Aus europäischer Sicht verdient die sprachliche Situation ganz besondere Aufmerksamkeit. Wie viele und welche Sprachen werden im Einzugsbereich der Schule gesprochen? Welche Sprachen bringen die Schüler und Schülerinnen mit in die Klasse? Gibt es Unterschiede im Hinblick auf Prestige und Verwendungsdomänen der Sprachen im schulischen Umfeld bzw. in der Klasse? Sind Schüler und Schülerinnen dabei, für die die Familiensprache oder die Sprache, die sie in der Regel in ihrer Freizeit verwenden, nicht die Unterrichtssprache ist? Diesen Fragen nachzugehen, ist deshalb wichtig, weil sich in Verbindung mit der sprachlichen Situation ungleiche Startbedingungen für die Schüler und Schülerinnen ergeben können.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die fast sprichwörtlich niedrigeren Schulleistungen von Minoritätenkindern, wenn sie in einer anderen als der ihnen aus ihrer Familie und ihrem täglichen Umgang vertrauten Sprache beschult werden. Diese Schüler und Schülerinnen müssen ein doppeltes Handikap überwinden: Sie müssen die Schulsprache lernen und gleichzeitig die konzeptuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulbesuch entwickeln. Über letztere verfügen sie in der Regel dann nicht, wenn ihre Familiensprache nicht für die Domäne der Erziehung verwendet wird. Kein Wunder daher, dass diese Minoritätenkinder in der Schule schlecht abschneiden (s. ausführlicher Cummins 1986a, b;). Sowohl konventioneller Fremdsprachenunterricht wie Immersions-Unterricht müssen diese anfänglichen Defizite in Rechnung stellen und für Ausgleich sorgen.

Entsprechend muss nach der Zahl der geförderten Sprachen unterschieden werden, und zwar einfache Immersion bei nur einer zusätzlichen Sprache, doppelte Immersion bei zweien.

Lehrmethode: Wie im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ist auch bei Immersion ein lehrerzentrierter Unterricht in der Regel weniger effektiv als ein interaktionsorientierter, bei dem die Schüler und Schülerinnen viel Gelegenheit erhalten, eigenständig sprachlich miteinander zu interagieren. Damit ist nicht gesagt, dass lehrerzentrierte Unterrichtsmassnahmen grundsätzlich gemieden werden sollten. Sie müssen nur sinnvoll auf den Immersions-Unterricht abgestimmt sein.

Lehrer, Lehrmaterialien: Immersion steht und fällt mit der Lehrperson, und Lehrmaterialien sind natürlich unerlässlich. Auf beide Faktoren wird im folgenden nicht

weiter eingegangen, da die Immersions-Lehrerausbildung noch ganz in den Anfängen steckt und Lehrmaterialien noch nicht in hinreichendem Masse entwickelt sind.

3.4 Optionen für Europa

Die für Europa zu entwickelnden Immersions-Modelle müssen sich natürlich an den jeweiligen örtlichen Besonderheiten im Rahmen der spezifischen europäischen Zielvorgaben orientieren. Im Gegensatz zu Nordamerika ist Europa sprachlich und kulturell heterogener, und das auf wesentlich gedrängterem Raum. Manche Länder gelten zwar offiziell als monolingual; in der Regel aber haben sie alle diverse sprachliche Minoritäten mit den oben angesprochenen Prestigeunterschieden. Vor allem müssen sich die Industrienationen Europas auf die durch Arbeitsmigration entstehenden sprachlichen und kulturellen Minoritäten und ihre relativ kurzfristigen Wanderbewegungen einstellen. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Zielsetzungen: Manche Schulprogramme werden im Sinne von Fishman 1976 der Spracherhaltung dienen, manche der Bereicherung und in manchen Fällen wird es kaum zu verhindern sein, dass die Schulprogramme ungewollt zu Übergangsprogrammen werden.

Ferner wird es nicht, wie in Kanada, ausreichen, über Immersion lediglich eine zusätzliche Sprache anzubieten. Wer z.B. wie in Deutschland nur eine Fremdsprache intensiv fördert, und dazu ausgerechnet Englisch, wird zwar über Immersion ein beachtliches Niveau erreichen. Da das Gros dieser Schüler und Schülerinnen aber das gleiche, vermutlich ausgezeichnete Bildungsniveau erreicht, produziert man ungewollt die Arbeitslosen von morgen, da sie alle die gleiche Qualifikation haben. Für Europa sollte daher darauf geachtet werden, dass zwar ein gutes Niveau erreicht wird, dass aber mehr als nur eine, und dabei möglichst viele verschiedene Sprachen gelernt werden. Ferner muss bedacht werden, dass die öffentlichen Erziehungssysteme in Europa nicht von heute auf morgen verändert werden können. Immersion sollte daher so einbezogen werden, dass sie zu einer Weiterentwicklung der existierenden Erziehungssysteme führt und dass dabei möglichst keine oder nur geringe Kosten entstehen.

3.4.1 Simultanmodelle für doppelte Immersion

Der Grundgedanke dieser Modelle ist, die neu eingeführten Sprachen gleichzeitig anzubieten, und zwar entweder als frühe, doppelte Immersion mit gleichen Stundenanteilen (Abb. 2) oder mit unterschiedlichen (Abb.3).

Abb. 2: frühe doppelte Immersion mit gleichen Anteilen

Li= Französisch

Lj= Hebräisch

Bei dem in Abb. 2 skizzierten Modell werden beide zu fördernden Sprachen von Anfang an mit gleichen Stundenanteilen berücksichtigt. Einen solchen Modellversuch hat es in Montreal gegeben (Genesee 1987). Die L1 war Englisch, die beiden L2 Französisch und Hebräisch. Hebräisch wurde einbezogen, weil Montreal eine grosse jüdische Gemeinde hat. Die Leistungsfähigkeit dieses Modells wurde im Hinblick auf Mathematik und die drei involvierten Sprachen überprüft. Defizite in Mathematik und Englisch traten nicht auf; das Niveau von Französisch und Hebräisch war besser als bei nach herkömmlichem Fremdsprachenunterricht unterrichteten Kindern und fast so gut wie bei Kindern mit einfacher Immersion.

In Montreal wurde im gleichen Kontext auch eine Variante früher doppelter Immersion mit unterschiedlichen Stundenanteilen erprobt (Genesee 1987).¹ Sie führte zu ähnlichen Ergebnissen wie die Variante in Abb. 2.

¹ Genesee 1987 klassifiziert das Modell mit unterschiedlichen Stundenanteilen für Französisch und Hebräisch (Abb. 3) als späte doppelte Immersion. Die von Genesee genannten Zahlen verdeutlichen aber, dass von Anfang an Kontakt zu allen drei Sprachen bestand. Nur entfiel auf Französisch anfangs ein geringerer Stundenanteil. In der kanadischen Forschung wird nur dann von Immersion gesprochen, wenn mindestens 50% des Unterrichts in der Immersions-Sprache erteilt wird. In der einleitend gegebenen Definition dieses Beitrags spielt der quantitative Anteil von Immersion im gesamten Unterricht keine Rolle, da die Grenzziehung bei 50% willkürlich ist (ausführlicher Wode 1992, 1995).

Abb. 3: frühe doppelte Immersion mit ungleichen Stundenanteilen. Kiga=Kindergarten, Li=Französisch, Lj=Hebräisch

Insgesamt scheinen beide Varianten für frühe doppelte Immersion dann gut geeignet zu sein, wenn keine der betroffenen Sprachen bedroht, die Schüler und Schülerinnenpopulation im Hinblick auf ihr sprachliches Vorwissen und ihre kognitive Entwicklung homogen ist und kein ausgesprochenes Prestigegefälle zwischen den Sprachen besteht. Sie können dabei durchaus unterschiedliche Sprachverwendungsdomänen aufweisen.

3.4.2 Sequenzmodelle für doppelte Immersion

Bei Sequenzmodellen werden die beiden Sprachen nacheinander eingeführt. Gute Ergebnisse werden damit z.B. in den Europaschulen (Abb. 4), dem Luxemburger Schulsystem oder bei reziproker Immersion (Abb. 5) erzielt.

3.4.3 Europaschulen

Abb. 4: Schema des Sprachunterrichts an Europaschulen. Dunkel = konventioneller Fremdsprachenunterricht; x = Sachfachunterricht in der L2; () = Wahlfach; L2 = Deutsch, Englisch oder Französisch; L3 = eine der Amtssprachen der EU; L4 = Latein oder Griechisch. Europäische Stunden, Sport und musische Fächer sind nicht berücksichtigt. Ges. = Geschichte, Geo. = Geographie

In Europaschulen beginnt der Fremdsprachenunterricht zunächst konventionell und zwar ab der 1. Klasse. Die zweite Fremdsprache, L3, wird ebenfalls konventionell eingeführt, und zwar ab der 7. Klasse. Ab der 8. kann fakultativ die 4. Sprache gelernt werden. Gleichfalls ab der 8. Klasse werden zwei Fächer in der ersten Fremdsprache, der L2, immersiv unterrichtet. In Frage kommen die Fächer Geschichte, Geographie und Politikwissenschaft. Ergänzend bieten die Europaschulen über europäische Stunden und andere Möglichkeiten Kontakt zu weiteren Sprachen (Wode 1995).

Gerade an Europaschulen zeigt sich, wie wichtig zusätzlicher Kontakt zur zu lernenden Sprache ausserhalb des eigentlichen Unterrichtes ist. Diese Kontaktmöglichkeiten ergeben sich durch die sprachliche Umgebung des Schuleinzugsgebietes und durch die Schülerschaft. In Brüssel sind z.B. Französisch und Niederländisch die dominierenden Umgangssprachen ausserhalb der Schule. Zusätzlich hört man viel Englisch und manche andere Sprache. In der Schule und auf dem Schulhof finden sich in der Regel über 50 verschiedene Sprachen. Auf diese Weise ergibt es sich von selbst, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerinnen fast täglich in Situationen gerät, in denen er/sie mal sprachlich überlegen, mal unterlegen ist. Vorurteile und Ängste reduzieren sich so von selbst. Diese Erfahrung führt dazu, dass die Schüler und Schülerinnen in der Regel eine sehr positive Einstellung zu anderen Kulturen und Sprachen und ihren Sprechern und Sprecherinnen gewinnen und ihnen sehr tolerant gegenüberstehen (Baetens Beardsmore/Kohls 1988, Baetens Beardsmore 1993b).

Das an Europaschulen erreichbare Niveau an Fremdsprachenkenntnissen ist beeindruckend. In einem Vergleich zwischen kanadischen Schülern und Schülerinnen aus einfacher Immersion für Französisch mit Schülern und Schülerinnen der Europaschule in Brüssel waren sowohl die Europaschüler und -schülerinnen mit Immersion ins Französische wie jene, die Französisch als L3 oder L4 gewählt, also keinen Immersions-Unterricht auf Französisch gehabt hatten, den kanadischen Schülern und Schülerinnen überlegen (Beatens Beardsmore/Swain 1985). Zu beachten ist in diesem Fall ferner, dass bei den Europaschulen der Frühbeginn des Fremdspracherwerbs nicht über Immersion, sondern über konventionellen Fremdsprachenunterricht erfolgt.

3.4.4 Das Luxemburger Schulsystem

Nach Lebrun/Baetens Beardsmore 1993 ist der Grundgedanke des Luxemburger Schulsystems, dass die Kinder über die ihnen vertraute L1, also das umgangssprachige Luxemburgisch in den Schulbetrieb eingeführt werden. Von diesen Grundlagen ausgehend wird Deutsch als eng verwandte Sprache schon im ersten Grundschuljahr als Fach eingeführt und nach und nach als Unterrichtssprache für die meisten Fächer verwendet. Später kommt Französisch hinzu, und zwar zunächst als Fach. Danach ersetzt es zunehmend Deutsch als Unterrichtssprache. Die Richtlinien geben vor:

- Vorschule und erstes Schuljahr auf Luxemburgisch.
- Einführung des Deutschen als Lehrgegenstand im 1. Grundschuljahr.
- Bis zum 6. Schuljahr muss der gesamte Unterricht auf Deutsch als Unterrichtssprache umgestellt werden.
- Französisch wird im 2. Grundschuljahr als Lehrgegenstand eingeführt, damit es in den letzten Jahren des Sekundarbereichs Deutsch als Unterrichtssprache ersetzen kann.
- Während der ersten drei Jahre der Sekundarstufe werden alle Fächer bis auf Mathematik und die Sprachen auf Deutsch vermittelt. Der Anteil des Deutschen als Unterrichtssprache wird dabei sukzessiv verringert, bis es mit Ausnahme des Faches Deutsch ganz durch Französisch ersetzt wird. Auf diese Weise wird über das öffentliche Schulsystem sichergestellt, dass die gesamte Bevölkerung mindestens dreisprachig ist. Weitere Fremdsprachen, vor allem Englisch, werden später eingeführt.

Der genaue Stundenanteil der Sprachen im Luxemburger Modell ist nicht genau zu ermitteln, da die Lehrpläne den Schulen und Lehrpersonen viel Freiraum im Hinblick darauf lassen, wann und in welchem Umfang sie die Sprachen im Sinne von Abb. 5 einführen bzw. nutzen.

Ob Modelle wie das Luxemburger grundsätzlich für Situationen empfohlen werden können, wenn die betreffende Hochsprache gegenüber regionalen bzw. lokalen Varianten so drastische Unterschiede aufweist, dass beide, wie im Falle von Luxemburgisch und Deutsch, nicht ohne weiteres gegenseitig verständlich sind, lässt sich zurzeit nicht

sagen. Luxemburg ist nach Umfang der Bevölkerung und geographischer Ausdehnung klein und besitzt keine Hochschulen. Die Luxemburger und Luxemburgerinnen gehen zum Studium ins Ausland. Man wird wohl davon ausgehen müssen, dass der Erfolg des Luxemburger Modells auch dadurch bedingt ist, dass gute Kenntnisse mehrerer Sprachen, vor allem der Nachbarsprachen Französisch und Deutsch, aus beruflichen und politischen Gründen unerlässlich sind, so dass eine entsprechende positive Einstellung für den Erwerb fremder Sprachen in der gesamten Bevölkerung angenommen werden darf.

3.4.5 Reziproke Immersion

Abb. 5 skizziert ein Sequenzmodell für den Erwerb von drei Sprachen in gemischtsprachigen Klassen, wo eine der zu fördernden Sprachen gefährdet sein kann und ein geringeres Prestige genießt.

Abb. 5: Sequenzmodell für drei Sprachen, L_i = Französisch, L_j = Hebräisch

Nach Abb. 5 beginnt man mit früher völliger Immersion für die gesamte Klasse in der schwächeren Sprache. Kinder, die die gefährdete Sprache als Familiensprache zu Hause oder als L_1 sprechen und die die Majoritätensprache für den Schulunterricht nicht gut genug beherrschen, erhalten so Gelegenheit, das schulische Register ihrer schwächeren Sprache zu lernen und die konzeptuellen Grundlagen für den Schulbesuch über ihre besser beherrschte Sprache zu entwickeln. So gewinnen diese Kinder

eine positive Einstellung zu ihrer gefährdeten Sprache, weil sie u.a. erkennen, dass auch letztere für so wichtige Dinge wie Erziehung und Zugang zu Beruf und Schriftlichkeit geeignet ist. In ähnlicher Weise bauen sich bei den Majoritätenkindern Vorurteile gegen die schwächere Sprache ab.

Nach zwei oder drei Jahren wird die völlige Immersion in die schwächere Sprache aufgegeben und ihr Stundenanteil reduziert, damit die Majoritätensprache eingeführt werden kann. Nun erfolgt eine teilweise Immersion für die Kinder mit der schwächeren Sprache als L1 in die Sprache der Majorität. Zu einem späteren Zeitpunkt lässt sich eine dritte Sprache nach Immersion einführen. Auf jeden Fall aber sollte die gefährdete Sprache, auch wenn nur in reduziertem Umfang möglich, bis zum Schulabschluss weitergeführt werden, um die altersgemässe Entwicklung der Schriftlichkeit sicherzustellen.

Das Sequenzmodell aus Abb. 5 ist in dieser Form m.W. noch nicht erprobt worden, wohl aber seine Komponenten frühe völlige Immersion, mittlere partielle Immersion und späte partielle Immersion. Der Kunstgriff, gemischtsprachige Klassen zunächst in der schwächeren Sprache zu unterrichten und dann für die ganze Klasse gemeinsam den Übergang zur Majoritätensprache zu vollziehen, ist u.a. dem San-Diego-Projekt mit Spanisch und Englisch (Genesee 1987) entnommen. Nachdem man zunächst völlige Immersion ins Spanische durchgeführt hatte, waren auch die Minoritätenkinder mit Spanisch als L1 in der Lage, dem Unterricht auf Englisch zu folgen und altersgemäss vergleichbare Leistungen wie die Schüler und Schülerinnen mit Englisch als L1 zu erbringen. In San Diego wurde meines Wissens Spanisch nicht bis in spätere Altersstufen, etwa reduziert wie in Abb. 5, weitergeführt.

3.4.6 Deutsche bilinguale Bildungsgänge

Abb. 6: Grundmuster bilingualer Gymnasien bzw. Züge. L1 = Deutsch; L2 = 1. Fremdsprache; L3 = 2. Fremdsprache. Dunkel = konventioneller Fremdsprachenunterricht; X = Sachfachunterricht in der L2.

Üblicherweise wird in den deutschen bilingualen Bildungsgängen die erste Fremdsprache in der 5. Klasse auf herkömmliche Art eingeführt. In der 7. kommt die zweite Fremdsprache hinzu und gleichzeitig wird die erste in zwei Fächern, in der Regel Geschichte und Geographie, für Immersion eingesetzt. Defizite in den Sachfächern scheinen nicht aufzutreten (z.B. Mäsch 1993, Lagemann 1993, Weber 1993). Das erreichbare Niveau in der ersten Fremdsprache übertrifft das durch herkömmlichen Fremdsprachenunterricht erreichbare um ein beachtliches Mass (z.B. Mäsch 1993, Lagemann 1993, Drexel-Andrieu 1991 zu Französisch; zu Englisch Otto 1991, Wode 1994). Um sicherzustellen, dass die Schüler und Schülerinnen in der 7. Klasse durch Immersion nicht überfordert werden, wird in der 5. und 6. Klasse der Fremdsprachenunterricht um in der Regel zwei Stunden pro Woche verstärkt; aus ähnlichen Gründen die beiden Sachfächer ab der 7. Klasse meistens um je 1 Stunde.

Es fragt sich, ob dieses Modell so verändert werden kann, dass sich auch für die 2. Fremdsprache ein besseres Niveau erreichen lässt und ob es nicht Möglichkeiten gibt, die zusätzlichen Kosten, die vor allem durch Verstärkungsstunden entstehen, zu reduzieren. In Frage käme einerseits ein früherer Beginn. Man könnte schon im Kindergarten und in der Vorschule, spätestens aber mit der Einschulung beginnen, wie es in Kanada und anderswo üblich ist. Zum anderen ist zu überlegen, ob nicht durch Intensivierungsmassnahmen über den Einbezug weiterer Fächer der gleiche Effekt wie durch Verstärkungsstunden erzielt werden kann. Dass diese letzte Möglichkeit nicht unrealistisch ist, ergibt sich aus der Evaluierung der deutsch-englischen bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein (Göttsche/Schütze 1994, Kickler 1992, Knust 1992, 1994, Müller-Olm/Schnell 1992, Pries 1992, Wode 1994).

Abb. 7: Drei Modellalternativen für bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein, Deutschland

Die schleswig-holsteinische Erprobung bietet drei Alternativen mit unterschiedlichem Stundenaufwand (Abb. 7). Alle drei entsprechen dem Grundmuster für bilinguale Bildungsgänge in Deutschland. Die erste Fremdsprache wird in der 5. Klasse eingeführt, ab der 7. kommt Immersion hinzu. Die Alternative (c) entspricht nach Anzahl der Immersions-Fächer und der Zahl der Verstärkungsstunden dem klassischen deutschen Modell (vgl. Mäsch 1993, Wode 1995). In der Variante (b) wird statt zwei nur ein Fach immersiv unterrichtet, und das mit den üblichen Verstärkungsstunden. Die Alternative (a) enthält wie (b) nur ein immersives Fach und das ebenfalls wie in (b) um eine Stunde verstärkt. Der Vorlauf der Alternative (a) entspricht jedoch nach der Stundenzahl dem regulären Unterricht ohne Verstärkungsstunden.

Aus technischen Gründen musste der erste Test in Schleswig-Holstein bereits sieben Monate nach Beginn der Immersions-Phase erfolgen. Selbst zu diesem Zeitpunkt waren die bilingual unterrichteten Kinder den zum Vergleich herangezogenen konventionell unterrichteten im Hinblick auf ihre Englischfähigkeiten beträchtlich überlegen. Das wurde besonders an den mündlichen Leistungen in den Bereichen kommunikative Kompetenz, Diskursverhalten, Wortschatz, Syntax und in etwas geringerem Masse in der Flexionsmorphologie deutlich. Die Aussprache wies hingegen keine nennenswerten Unterschiede auf.

1995 werden die ersten Jahrgänge der Modellalternativen (b) und (c) soweit sein, dass sie nach dem gleichen Verfahren wie (a) evaluiert werden können. Zu vermuten ist, dass die Kinder der Alternative (c) besser als die von (a) und (b) abschneiden werden und dass sich dieser Leistungsvorsprung auch ohne oder mit einer geringeren Anzahl an Ergänzungsstunden erreichen lässt, wenn statt der kostenträchtigen Ergänzungsstunden mehr Fächer als bislang geschehen bzw. vorgesehen in die Immersion einbezogen werden. Auszugehen ist ferner davon, dass dieser Spareffekt und das erhöhte Leistungsvermögen in der Fremdsprache noch weiter gesteigert werden können, wenn eine Immersions-Methodik und die Immersions-Lehrerbildung weiter als zurzeit entwickelt sind.

3.5 Schlussfolgerungen

Die in Abb. 2-7 aufgeführten Modelle bieten viele Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der europäischen Erziehungssysteme. Umso wichtiger ist es, dass keine ungerechtfertigten Schlussfolgerungen gezogen, keine falschen Hoffnungen geweckt sowie die vorliegenden wissenschaftlichen Ergebnisse und praktischen Erfahrungen auch tatsächlich zur Kenntnis genommen werden. Aufgrund der psycholinguistischen Lernfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen ist Sachfachunterricht in einer Fremdsprache grundsätzlich machbar. Bedenken gegen einen Frühbeginn ab Kindergarten oder ab der Einschulung bestehen nicht, solange der Unterricht altersgemäß gestaltet

wird. Defizite bei den Fachinhalten, in der L1 oder in der intellektuellen Entwicklung der Kinder sind nicht zu befürchten.

Die Modelle zur Förderung von drei Sprachen nehmen noch eine Sonderstellung ein. Für sie alle gilt, dass wissenschaftlich nur wenige oder gar keine Studien zu ihnen vorliegen. Anders sieht es mit der praktischen Erfahrung aus. Das Luxemburger Schulsystem, die Europaschulen und das Grundmuster der deutschen bilingualen Bildungsgänge sind durch die praktische Erfahrung überzeugend bestätigt. Für die Beschulung von Minoritätenkindern durch Immersion in der schwächeren Sprache gibt es in Europa gerade in den Gegenden mit ausgeprägter Minoritäten-Majoritäten-situation, wie etwa in der Schweiz, in Südtirol, in Katalonien oder Finnland, sehr viel, in langen Jahren gewonnene praktische Erfahrung. Diese Erfahrungen sollten verstärkt in die Diskussion um Sinn und Machbarkeit von Immersion in Europa eingebracht werden.

3.6 Bibliographie

- Baetens Beardsmore, H. 1993a, European models of bilingual education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore 1993b, The European School model. In: Baetens Beardsmore 1993a.
- Baetens Beardsmore, H., & Swain, M., 1985. Designing bilingual education: Aspects of immersion and "European school" models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 1-15.
- Baker, C., 1993. Bilingual education in Wales. In Baetens Beardsmore 1993a. 7-29.
- Calvé, P., 1991. Vingt-cinq ans d'immersion au Canada 1965-1990. *Etudes de Linguistique Appliquées* 82, 8-23.
- Cummins, J., 1986a. Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education. In J. Cummins & M. Swain (ed.), *Bilingualism in education*. London / New York: Longman, 80-95.
- Cummins, J. 1986b. Language proficiency and academic achievement. In J. Cummins & M. Swain, (ed.), *Bilingualism in education*. London / New York: Longman, 139-161.
- Drexel-Andrieu, I, 1991. Bilinguale Geographie. In: Wode, H. & Burmeister, P. (Hrsg.), *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts*. Informationshefte zum bilingualen Unterricht 2 34-48.
- Fishman, J.A., 1976. *Bilingual Education. An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F., 1987. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Göttsche, K., & Schütze, U., 1992. Flexionsmorphologische Auswertung des Tests "A difficult decision" zur bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.

- Kickler, K. U., 1992. Lexikalische Aspekte des L2-Wortschatzerwerbs im bilingualen Unterricht. Mimeo, Universität Kiel.
- Knust, M., 1992. Die Entwicklung eines Tests zur Überprüfung der fremdsprachlichen Leistung von Schülern im deutsch-englisch bilingualen Unterricht der 7. Jahrgangsstufe in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.
- Knust, M. 1994. Pilotstudie zur Evaluierung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein. Dissertation, Universität Kiel.
- Lagemann, A., 1993. Bilinguale deutsch-französische Bildungsgänge am Beispiel des Gymnasiums Osterbek. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 5.
- Lambert, W.E., & Tucker, G.R., 1972. The bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Laurén, C., 1991. A two-phase didactics for school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12, 67-72.
- Lebrun, N. & Baetens Beardsmore, H., 1993. Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In: Baetens Beardsmore 1993a, 101-120
- Mäsch, N., 1993. Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland. *Der fremdsprachliche Unterricht* 27, 4-8.
- Müller-Olm, M., & Schnell, T., 1992. Phonetische Auswertung des Tests "A difficult decision" zur bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.
- Otto, A., 1991. Das Fremde und das Eigene. In: H. Wode & P. Burmeister (Hrsg.), *Erfahrungen aus der Praxis bilingualen Unterrichts*. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 2, 28-33.
- Pries, B., 1992. Evaluation der Syntax von Schülern aus der deutsch-englisch bilingualen Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Mimeo, Universität Kiel.
- Rebuffot, J., 1993. Le point sur l'immersion au Canada. Anjou, Québec: Centre Educatif et Culturel inc.
- Unesco, 1953. The use of vernacular languages in education. Monograph on fundamental education No. 6. Paris, UNESCO.
- Vesterbacka, S., 1991. Ritualised routines and L2-acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12, 35-43.
- Weber, R., 1993. Bilingualer Erdkundeunterricht und bilinguale Erziehung. Nürnberg: Süddruck.
- Wode, H., 1990. Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache Heft 1, Edestätt / Kiel.
- Wode, H., 1991. Fremdsprachenunterricht für Europa: Psycholinguistische Voraussetzungen für alternative Unterrichtsformen. In: W. Brusch & P.W. Kahl (Hrsg.), *Europa - Die sprachliche Herausforderung*. Berlin: Cornelsen, 82-101.
- Wode, H., 1994. Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Arbeitsberichte und Materialien zu bilinguaem Unterricht und Immersion 1-2. Kiel: l&f Verlag.
- Wode, H., 1995. Lernen in der fremden Sprache²: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.

² Siehe Fussnote S.17

4 Modèles d'enseignement bilingue en Suisse

Georges Lüdi

4.1 Conditions liminaires

La Suisse de la fin du XXe siècle reste officiellement quadrilingue, mais la réalité linguistique du pays est de plus en plus plurilingue. Si les territoires linguistiques ont tendance à se renfermer sur eux-mêmes, le pourcentage de locuteurs de langues non nationales a augmenté de 0.7% en 1950 à 8.9% en 1990. De ce fait, l'homogénéité des territoires linguistiques se réduit. Lors du recensement fédéral de 1990, 14.3% de la population en Suisse alémanique, 16.9% en Suisse italienne, 23% des Romands et 26.7% des habitants des communes romanchophones des Grisons déclaraient une autre langue principale que la langue des territoires respectifs. Par ailleurs, des taux variables de bilinguisme individuel caractérisaient la population suisse. Ainsi, deux ou plusieurs langues sont régulièrement employées en famille par 13% des Alémaniques, 16% des Romands, 21% des habitants de la Suisse italienne, voire 26% des habitants du territoire romanchophone.

Et la prise de conscience de ce fait est assez généralisée. Ainsi le Conseil fédéral suisse fit-il une analyse nuancée et courageuse de la situation linguistique en Suisse dans son message aux Chambres concernant la révision de l'article 116 de la Constitution de 1991. Il mentionnait la "mobilité croissante de la population" ayant conduit à une "déstabilisation de la situation des langues"; "l'homogénéité de nos aires culturelles n'existe plus", dit-il et vit dans ce phénomène une chance dans la mesure où "les mouvements de population (la version allemande parlait plus explicitement des "familles migrantes bilingues") contribuent à atténuer les préjugés à l'endroit de cultures différentes" à condition de "favoriser la mixité culturelle, en promouvant par exemple un enseignement qui exploite les richesses de ce double apport culturel et linguistique."

Il est vrai que, l'enseignement étant du seul domaine des cantons, ce sont eux qui, souverainement, décident de la politique linguistique scolaire. Celle-ci est-elle cohérente et tient-elle compte des faits mentionnés? Si on lit les documents produits par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, il se dessine en effet une politique commune, initiée, en 1975, par l'affirmation que "...dans un pays plurilingue comme la Suisse (...) la connaissance d'une deuxième langue nationale est, pour tous les citoyens, d'une grande importance politique et culturelle" (CDIP 1987, 12). Cette politique concerne d'abord l'enseignement des autres langues nationales:

- (a) Selon les *Points de rencontre* adoptés par la CDIP en 1986, tous les jeunes en Suisse doivent être capables, à la fin de leur scolarité obligatoire, de: prendre part à une conversation qui tienne compte de leurs connaissances et de leurs intérêts,

comprendre les messages, les opinions et les intentions d'autrui, participer à une conversation simple, raconter, exprimer leurs intentions et leurs opinions, donner et obtenir des renseignements simples, s'exprimer de façon intelligible pour que la communication soit possible, etc. (CDIP 1987, 31ss.).

- (b) Les objectifs du degré secondaire (formation professionnelle, gymnases) sont encore plus ambitieux notamment à propos des compétences linguistiques (grammaire, littérature) et socioculturelles (civilisation, littérature) dans les écoles de maturité et à propos de langues spécialisées dans le cadre des écoles professionnelles.
- (c) Le *Modèle suisse* de 1987, de son côté, postule une forme particulièrement intéressante de communication intercommunautaire, voire bilingue dans notre pays, à savoir que "chaque Suisse s'exprime dans sa langue maternelle et se fait comprendre par ses concitoyens" (CDIP 1987, 100).

Mais la CDIP s'est aussi intéressée aux enfants qui parlent des langues déterritorialisées de l'immigration. En plusieurs étapes (2.11.1972, 14.11.1974, 14.5.1976, 24.10.1985, 24.10.1991), elle a commencé à chercher des solutions qui permettent de tenir compte d'abord des difficultés rencontrées par les enfants migrants dans leur scolarisation. Et elle a souligné, dans une deuxième étape, l'importance de préserver le patrimoine linguistique des enfants migrants. Ont ainsi été préconisés: un enseignement gratuit de la langue locale courante (= langue d'accueil) dès l'âge préscolaire, des cours d'appui gratuits en langue d'accueil à tous les niveaux, un enseignement régulier de la langue et de la culture du pays d'origine, "de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine lors des décisions portant sur la promotion et la sélection" ainsi que de favoriser les contacts et les formes d'enseignement interculturel.

On remarquera, en passant, que des ambiguïtés peuvent naître du fait que les langues déterritorialisées peuvent faire l'objet, pour les autochtones, d'un simple "éveil au langage" ou d'un enseignement plus poussé comme "langues du voisin" et que des réponses différentes sont données quand il s'agit de savoir si l'acquisition d'une seconde langue nationale est une charge ou plutôt une chance pour des enfants alloglottes.

Si l'on interprète ces différents objectifs à la lumière de définitions récentes du bilinguisme, qui n'exigent plus, et de loin, une compétence parfaite et équilibrée, mais parlent de bilinguisme dès qu'une personne est capable de communiquer dans une seconde langue dans plusieurs domaines de sa vie quotidienne, on peut dire que la CDIP vise, à travers ces objectifs, un *bilinguisme fonctionnel* de l'ensemble de la population impliquant les langues nationales, mais aussi d'autres langues, avec le multiple but de faciliter la communication entre les régions linguistiques, de favoriser la compréhension entre les autochtones et les migrants et d'augmenter les chances professionnelles et économiques des individus et de l'ensemble du pays respectivement.

Cette visée risque de soulever des objections. Est-il possible de "promouvoir les langues nationales à l'intérieur de leur territoire", comme le préconise un texte récent de la CDIP et, simultanément, de favoriser le multilinguisme fonctionnel grâce à un enseignement généralisé et communicatif d'autres langues nationales? La protection des minorités territoriales à l'aide du principe de la territorialité est-elle compatible avec l'épanouissement du multilinguisme "naturel" des migrants?

Les réponses que les parents, les médias, les autorités scolaires et même les enseignants donnent à cette question sont fréquemment déterminées par des préjugés, le plus souvent inconscients:

- qu'il est "normal" d'être unilingue et que le bi-, voire plurilinguisme est une exception;
- que le bilinguisme risque de nuire cognitivement aux enfants, voire au minimum d'affecter leur maîtrise de la langue dominante ("ils ne parlent bien aucune langue...");
- que les bilingues ne sont pas "entièrement de chez nous" et qu'ils représentent, d'une certaine manière, une menace pour l'intégrité culturelle et linguistique d'une "nation", pour ainsi dire naturellement unilingue.

Mais il se trouve que tous ces arguments sont faux. En réalité, la plupart des êtres humains sont plurilingues; il est difficile de s'imaginer un état où ne vivraient pas d'alloglottes (sauf, bien sûr, si on le crée par une politique de génocide...); rares sont les pays, même en Europe, qui n'admettent pas qu'il existe, sur leurs territoires, des minorités linguistiques; et plutôt que de représenter un risque de discorde, le plurilinguisme semble bien être l'instrument par excellence pour rapprocher des groupes linguistiques qui cohabitent sur un même territoire. Ajoutons que le multilinguisme ne représente évidemment aucune surcharge cognitive pour les enfants à condition que des mesures de précaution minimales soient prises. Par ailleurs, nombre de bilingues parlent aussi bien ou mieux l'une et/ou l'autre de leurs langues que bien des unilingues. Et il y a aussi et surtout le fait que le bilinguisme individuel - à condition, bien sûr, d'inclure la langue de la majorité locale - est absolument compatible avec le souci de la protection des langues minoritaires comme le prouvent les résultats du recensement fédéral 1990 pour la Suisse romande et le Tessin.

Reste donc la question de savoir comment enseigner les langues. Un des efforts principaux de la CDIP a toujours concerné l'efficacité des méthodes d'enseignement. D'où par exemple, à la suite des recommandations de 1975, un investissement considérable dans l'introduction, la propagation et l'amélioration de méthodes dites "communicatives" qui, tout en privilégiant l'oral par rapport à l'écrit et la compréhension par rapport à la production, mettent l'accent sur les savoir-faire par rapport aux savoirs et la faculté de communiquer par rapport à la correction grammaticale. Or, malgré un bilan général positif, les résultats de l'enseignement des langues vivantes dans les systèmes éducatifs suisses ne sont pas encore vraiment satisfaisants. C'est dans ce contexte que, pour augmenter l'efficacité de l'acquisition des langues étrangères, de

nouvelles méthodes et, en particulier, la méthode de l'enseignement des langues vivantes "par immersion" sont à considérer.

4.2 De la nécessité de distinguer entre formes d'*éducation* et formes d'*enseignement* bilingues

Une recherche récente dans des milieux francophones à Bâle a révélé que le bilinguisme est, en général, le produit non pas de la seule décision de l'individu, mais surtout d'un *projet d'éducation des parents*: "j'aimerais que mes enfants soient bilingues depuis le départ: je ne sais pas ce que je leur apprendrais mais ouais alors ça c'est vraiment une révélation depuis que je suis à Bâle" (Lüdi/Py et al. 1994).

De nombreux projets d'éducation bilingue se réalisent sans aucune aide extérieure. Des parents alloglottes scolarisent leurs enfants dans la langue du territoire (en général sans avoir le choix) et s'efforcent, avec plus ou moins de succès, de maintenir la langue d'origine dans la famille. Du point de vue scolaire, il s'agit, la plupart du temps, de "submersion" dans la mesure où l'école ne respecte pas la langue d'origine de l'élève (que celui-ci soit Turc, Américain ou Suisse en provenance d'une autre région linguistique).

Par contre, l'*enseignement bilingue* correspond à un projet d'éducation bilingue se déroulant à l'*intérieur du système éducatif* et soutenu par celui-ci.

On a vu que l'objectif de l'enseignement "traditionnel" de L2 est un bilinguisme fonctionnel des élèves. On espérait atteindre cet objectif à l'aide de brefs espaces d'enseignement spécialisé dits *classe de langue étrangère*. La méthode dite "par immersion" ou "bilingue" veut augmenter l'efficacité de ce même enseignement en utilisant la langue seconde non pas comme objet d'étude, mais comme *instrument de communication* pour la transmission du savoir dans d'autres disciplines scolaires (p.ex. la géographie, les mathématiques et les arts ménagers) avant, pendant ou après la classe de langue proprement dite.

Selon une terminologie internationalement acceptée, on parlera d'immersion plus ou moins totale et plus ou moins précoce, selon le nombre de matières incluses et le niveau de la scolarité (du jardin d'enfants jusqu'à l'université).

La grille suivante visualise une représentation schématique de l'immersion par rapport aux systèmes scolaires suisses:

langues niveau	unilingue L1	enseignement de L2 comme objet		enseignement mixte, employant L1 et L2 comme instrument			enseignement de L1 comme objet	unilingue L2
		marginal	intensif	L1>L2	L1=L2	L1<L2		
préscolaire							immersion précoce	
primaire								
secondaire I					immersion partielle		immersion totale	
secondaire II								
post-scolaire						immersion tardive		

\ formes d'enseignement bilingue en Suisse
 \ formes de présence simultanée de deux langues dans l'enseignement suisse
 / projets d'éducation bilingue en Suisse /

Une difficulté supplémentaire dans les discussions autour de l'enseignement "bilingue" est due à la polysémie de ce terme qui est employé pour désigner des projets d'enseignement très divers quant aux langues et aux types d'élèves qui y participent. En voici quelques exemples:

- (1) enseignement bilingue pour enfants migrants, avec le but de leur permettre d'acquérir la langue d'accueil tout en développant et maintenant la langue d'origine;
- (2) enseignement bilingue pour germanophones dans la "Raetoromania submersa", dans le but de renforcer la position du romanche;
- (3) enseignement bilingue dans des régions linguistiquement mixtes, avec le but d'enseigner aux enfants de chacun des groupes en contact la langue du voisin;
- (4) enseignement bilingue en une langue véhiculaire dans des zones à faible densité d'alloglottes et loin des frontières linguistiques;
- (5) enseignement bilingue incluant une langue de l'immigration comme "langue de proximité" dans des régions à haute densité d'alloglottes, etc.

Outre le choix des langues d'enseignement, des réponses différentes à la question de savoir s'il faut préférer des groupes d'élèves homoglots ou au contraire mixtes représentent un facteur supplémentaire de diversité.

4.3 Quelques premières réalisations

Même si les écoles bilingues sont plus nombreuses à l'étranger (notamment au Canada et aux États-Unis, mais de plus en plus aussi en Europe; voir Nelde 1993 et Baetens Beardsmore 1993), un nombre croissant de réalisations et de projets suisses témoigne de la pertinence de cette approche pour la Suisse. Sans aucune prétention d'exhaustivité, nous voudrions, dans ce qui suit, illustrer la richesse de ces formes d'enseignement bilingue en Suisse dans l'espoir que cette liste s'allongera de nombreuses expériences issues de ce Forum.

Il y a longtemps que les *Romanches* ont admis que leur langue était trop minoritaire pour constituer la seule et unique langue d'enseignement, même dans leur propre région linguistique. Renoncer à l'enseigner aurait pourtant équivalu à une espèce de "suicide linguistique". La situation est d'autant plus complexe qu'il s'agit, simultanément, de renforcer la L1 des romanchophones, de leur permettre d'acquérir une maîtrise aussi bonne que possible en allemand et d'intégrer les non-romanchophones par un enseignement du romanche.

On a donc opté pour différentes formes d'enseignement bilingue (voir Département fédéral de l'intérieur, éd. 1989, 55ss.):

- Un premier type renforce le romanche par une scolarisation primaire quasi unilingue, mais donne une place importante à l'allemand par un passage à l'immersion quasi totale à partir du secondaire inférieur. Les fortes minorités alloglottes subissent, dans ces écoles une immersion précoce quasi totale en romanche. Les problèmes posés par le grand nombre d'élèves germanophones dans les classes, le manque de motivation de la part des élèves aussi bien que de celle des enseignants et des parents ainsi que l'absence de suivi dans les cycles supérieurs diminuent toutefois l'efficacité de cette mesure destinée à soutenir la langue menacée.
- Les écoles d'un deuxième type qui représentent une forme d'immersion totale précoce en allemand dès le primaire, privilégient l'acquisition de l'allemand pour les romanchophones et favorisent par ailleurs la germanisation en freinant à peine le changement de langue et en omettant d'intégrer les locuteurs d'autres langues.

Les compétences des romanchophones en allemand sont sans doute le plus beau succès de l'enseignement par immersion en Suisse. On peut toutefois critiquer le manque de souci pour développer sérieusement, dans les classes supérieures, la littérature en

romanche. A plus forte raison, le deuxième type indique une forte avance de la germanisation et favorise en même temps cette dernière.

Si l'on veut combattre ce déclin, il faut d'une part prendre les mesures économiques et politiques nécessaires pour revaloriser le romanche sur le marché linguistique local et suisse, mais il faut aussi multiplier les occasions pour les non-romanchophones de l'acquérir. Une initiative récente qui veut améliorer la compétence en romanche des germanophones scolarisés en allemand à l'aide d'une immersion partielle représente un premier pas dans la bonne direction.

Prédestinés à expérimenter avec différentes formes d'enseignement bilingue, les cantons bilingues, situés à cheval sur la *frontière linguistique franco-allemande*, ont pourtant longtemps hésité à s'engager dans cette voie - et sont en partie toujours réticents. Plusieurs tentatives ont toutefois été réalisées ou sont sur le point de l'être:

- Au niveau préscolaire, une classe maternelle privée bilingue réalisée à Villars-sur-Glâne et des jardins d'enfants publics bilingues prévus à Fribourg et Morat ont choisi le modèle bilingue à "voie double" avec des groupes d'élèves mixtes, bien connu aux États-Unis. Un projet pilote de classe enfantine allemande à Sierre opte au contraire pour des groupes d'élèves homoglots francophones (ce modèle a été employé avec succès au Canada).
- Des classes pilotes primaires bilingues, elles aussi avec des groupes d'élèves mixtes, sont en préparation à Fribourg et Morat.
- La 10^e année linguistique à Fribourg représente une forme réussie d'immersion totale tardive au niveau secondaire inférieur; des classes bilingues pilotes sont aussi prévues dans le secondaire du canton du Valais.
- Les collèges St. Michel et Gambach à Fribourg proposent diverses formes d'enseignement bilingue au niveau secondaire supérieur (classes mixtes) et cherchent à offrir une maturité avec mention "bilingue".
- Une licence "bilingue" peut être obtenue à l'Université de Fribourg en droit et en sciences économiques.

Toutes ces tentatives veulent exploiter pédagogiquement le double avantage de la présence de la langue du voisin dans la vie quotidienne des cantons bilingues, mais aussi d'une culture de communication et d'une mentalité plus ouvertes à l'autre langue telles qu'on les observe dans les régions frontalières (Windisch et al. 1992).

Mais la chance de recevoir un enseignement bilingue ne devrait pas être réservée à la petite minorité des élèves vivant dans la Rhétoromania ou dans les zones mixtes à la frontière franco-allemande. Aussi observe-t-on une grande richesse de formes d'enseignement bilingue - dans la plupart des cas sur la base d'initiatives locales plus ou moins privées - dans toutes les régions linguistiques.

- On citera d'abord les cas, peu nombreux et à la limite de la légalité, de parents germanophones qui envoient leurs enfants à l'École française de Bâle ou à l'International School de Zurich ou de Bâle. Des formules analogues existent dans la région genevoise. Ces écoles, destinées à des élèves alloglottes étrangers dont les parents ne restent que peu de temps en Suisse, accueillent parfois des élèves autochtones qui y cherchent un enseignement par immersion totale en anglais (Genève, Bâle, Zurich), en français (Bâle, Zurich), voire en allemand (Genève).
- Dans le domaine de l'école bilingue, l'École privée Moser de *Genève* a joué un rôle remarquable de pionnier en introduisant l'immersion partielle en allemand pour des enfants francophones dès 9 - 10 ans.
- Parmi les écoles offrant un enseignement bilingue français-anglais précoce, on mentionnera l'École primaire enfantine et maternelle privée promue par l'Institut du Haut-Lac à Vevey.
- Il est vrai que le système éducatif public a pris du retard. Ce sont les cantons romands qui, les premiers, s'apprêtent à le rattraper. Parmi les recommandations de la Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA), il y en a en effet plusieurs qui touchent des formes d'enseignement de l'allemand par immersion. Partant de l'idée que "l'immersion totale et précoce n'est certainement réalisable en Suisse que dans certains cas", qu'il "convient (...) de ne pas perdre de vue que le français est en Suisse une langue de minorité" et que l'enseignement bilingue "ne doit en aucun cas faire l'objet de contrainte", elle propose quatre modèles, qui se distinguent par le début de l'enseignement (entre la 1ère année et la 4e année primaire) et le rôle et l'importance que l'enseignement de l'allemand y assume (mais toujours sous forme d'immersion partielle). On envisage même "d'enseigner certaines branches en immersion pendant des périodes de durée variable", voire d' "alterner la langue d'enseignement sur des périodes plus brèves" (*L'allemand...*). Des initiatives de la CDIP Nord-Ouest font écho à ces recommandations.
- Mais on n'en est pas aux seuls projets. Bien qu'encore peu nombreuses, des écoles bilingues incluant une deuxième langue nationale existent déjà dans des cantons dits unilingues comme p.ex.:
 - La 9e année préprofessionnelle à *Bâle* offre une année d'immersion totale en français (sauf les classes d'allemand) à des non-francophones.
 - Le *Liceo artistico* de *Zurich* qui permet à des élèves germanophones (et italophones, groupes mixtes) de faire une maturité bilingue allemand-italien à la suite d'un enseignement en immersion partielle.
- On n'oubliera pas non plus de mentionner, ici, les écoles francophones du secondaire supérieur (p.ex. l'École supérieure de commerce de Neuchâtel) qui enseignent des classes entières de germanophones sur le mode de l'immersion totale, ainsi que les écoles professionnelles spécialisées accueillant des élèves d'autres régions linguistiques (École supérieure suisse des arts graphiques, Lausanne; Scuola dei tecnici dell'abbigliamento e dello stile, Viganello TI). Sans mentionner les Tessinois, mais aussi les étudiants dits "de mobilité", qui étudient dans une autre région linguistique dans un régime d'immersion totale, contrainte pour les uns, librement choisie pour les autres.

De nombreux spécialistes hésitent à parler d'enseignement bilingue à propos des *élèves alloglottes* (= dont la langue principale ne correspond pas à la langue officielle du territoire) parce qu'il s'agirait, comme nous l'avons déjà indiqué, de *submersion*.

Il y a pourtant quelques exceptions:

- durant l'année scolaire 1992/93, la ville de Bâle a expérimenté avec des jardins d'enfants pilotes bilingues allemand-italien et allemand-espagnol pour enfants migrants et autochtones avec l'objectif explicite de favoriser l'acquisition de l'allemand par les migrants et l'objectif implicite de sensibiliser les enfants autochtones à la langue déterritorialisée respective (mais sans enseignement proprement dit de celle-ci);
- à la Chaux-de-Fonds, les classes de langue et culture d'origine italienne dites "consulaires" ont été récemment ouvertes à des enfants autochtones;
- à Lucerne, un projet bien préparé d'une école primaire allemand-italien a dû être repoussé par manque d'inscriptions;
- au niveau secondaire supérieur, le Liceo artistico de Zurich, mentionné plus haut, est géré ensemble par le canton de Zurich et l'Italie et accueille de nombreux enfants de travailleurs migrants.

Aucune de ces réalisations ne vise explicitement le maintien de la langue d'origine auprès des enfants des "minorités nouvelles" (Lüdi 1990). On remarquera pourtant un changement de paradigme. Après que l'enseignement de la L1 a été, pendant de longues années, l'apanage d'un système parascolaire organisé et financé par les pays d'origine dans la perspective d'un retour au pays de leurs ressortissants, on observe aujourd'hui un effort grandissant des cantons vers l'intégration de ces cours dans le système éducatif d'accueil - souvent dans la perspective d'une éducation interculturelle des autochtones.

On remarquera que, à l'exception du *Liceo artistico* - mais qui enseigne par ailleurs dans la troisième langue nationale! -, ces tentatives se limitent à la scolarité obligatoire, voire aux premières années de la scolarité.

4.4 Pour des projets locaux accompagnés scientifiquement

L'enseignement bilingue représente un défi important pour le système scolaire. Il faut réorganiser les programmes, former les enseignants, préparer des matériaux didactiques, convaincre les parents, etc. Sans parler du travail de conviction qu'il s'agit de mener à l'intérieur de l'école même. Au vu de la lourdeur de la machine administrative et de l'importance des moyens mis en oeuvre, on voudrait savoir à l'avance où mettre les pieds - et si cela en vaut la peine...

On peut évidemment renvoyer à des expériences positives à l'étranger, comme Wode le fait dans ce dossier. La recherche dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde a, en effet, clairement prouvé que la compétence communicative - qui figure parmi les objectifs didactiques formulés par la CDIP en 1975 - s'acquiert beaucoup plus sûrement à travers des échanges dans la langue étrangère, sur des sujets qui intéressent l'apprenant, qu'à travers l'enseignement traditionnel. Quantité de rapports d'expérimentation ou d'évaluation de l'enseignement plurilingue montrent de façon extrêmement probante non seulement que les différentes formes d'enseignement plurilingue comptent parmi les meilleurs instruments pour améliorer la transmission de compétences linguistiques en milieu scolaire, mais aussi qu'elles ne sont en rien préjudiciables à l'évolution de la langue première (voire de la langue officielle de l'école) et qu'à la longue les connaissances acquises dans les différentes disciplines enseignées dans la langue étrangère ne sont pas moins importantes que celles que l'on peut acquérir dans des classes unilingues.

Pourtant, ces recherches ont le défaut d'avoir été effectuées sur des projets réalisés à l'étranger, qui ne correspondent jamais exactement à ce que l'on voudrait faire en Suisse - et que l'on ne peut pas, dans la plupart des cas, adopter tels quels.

Au contraire, on a vu la diversité des modèles d'enseignement bilingue, qui correspond bien à la grande hétérogénéité des situations linguistiques et pédagogiques locales ainsi que des besoins des élèves. En effet, ce "7e Forum suisse" organisé par la Commission L2 de la CDIP a montré de façon extrêmement éloquente toute la diversité des formes d'enseignement plurilingue introduites ou planifiées et scrupuleusement adaptées aux besoins de chaque région et type d'école. C'est ici que l'autorité cantonale en matière d'éducation peut s'avérer un grand avantage dans le sens qu'elle permet de réagir *localement* à toute sorte de propositions et possibilités pour favoriser le plurilinguisme.

On ressent, dans les milieux concernés, un grand besoin d'expérimentation avec de multiples formes d'enseignement bilingue avant de prendre des options plus définitives (quelle langue? quelle proportion? quelles branches enseigner en L2? groupes homogènes ou mixtes?). En même temps et surtout, ces classes pilotes doivent absolument réussir parce qu'elles ne concernent pas des cobayes, mais des élèves, volontaires, certes, mais bénéficiant néanmoins du droit à une éducation optimale. Or, les expériences qui ont été faites jusqu'ici, en Suisse et à l'étranger, ont montré que toute expérience pédagogique prometteuse doit nécessairement bénéficier d'une préparation, d'un accompagnement et d'une évaluation scientifiques. Là encore, on n'entre pas dans l'inconnu: la nécessité de l'accompagnement scientifique et de l'évaluation est reconnue depuis longtemps déjà par beaucoup.

Il s'agit donc de concevoir, en même temps que des expériences décentralisées, un dispositif de recherche. A une époque où les moyens financiers sont de plus en plus limités, l'accompagnement scientifique et l'évaluation des projets d'enseignement plurilingue (de même que leur coordination) sont d'autant plus importants. Toutefois,

accompagnement et évaluation scientifiques doivent aussi, pour être réellement utiles, être coordonnés. On pourrait penser à la création d'un nouveau centre de recherche. Mais il semble plus réaliste et plus praticable de travailler avec les institutions existantes, universitaires et non universitaires. Une institution appropriée pouvant, en l'occurrence, être désignée pour faire office de "clearing house", est l'IRD de Neuchâtel, déjà fortement engagée dans plusieurs projets d'accompagnement et d'évaluation d'enseignements plurilingues et qui a déjà pris l'initiative, heureuse, de mettre en réseau d'autres centres et chercheurs susceptibles de participer.

Pour le financement, il faudra évidemment pouvoir compter sur l'aide des cantons et communes concernées. Mais une aide financière de la Confédération sera nécessaire de la même manière qu'actuellement des recherches sur l'augmentation de l'efficacité de l'enseignement des langues sont subventionnées par le Fonds National dans le cadre du PNR 33.

4.5 Conclusions

"Nuestra generación es testimonio de la liberación definitiva de la lengua de sus constricciones de espacio y de tiempo", disait - il y a quelques années déjà - un des grands spécialistes du plurilinguisme (Mackey 1986, 11). Cela concerne la mobilité de la population: Rex et al. (1987, 9) soulignent que les sociétés européennes modernes doivent accepter pour plusieurs générations que "apart from citizens of states of the normal sort (...) there are whole communities maintaining links with two countries or living in a diaspora which is a more important focus for identity than nationality" (European Science Foundation 1988, 8). Mais cela concerne aussi et surtout les besoins communicatifs des individus et des groupes dans un monde de plus en plus interdépendant où des échanges avec des membres et institutions d'autres communautés linguistiques sur les plans économiques, professionnels, culturels, scientifiques et politiques se multiplient.

Linguistiquement, certains voient la solution des problèmes communicatifs que cela soulève dans l'adoption d'une langue véhiculaire internationale comme l'anglais. Or, des penseurs comme Umberto Eco s'interrogent avec beaucoup de raison sur l'obstination humaine à trouver une solution "unilingue" aux problèmes mondiaux de communication à l'aide d'une "langue universelle" et proposent de "réévaluer Babel", longtemps tenue pour une malédiction divine (*Le Monde*, 7 octobre 1994). Certains se sont penchés sur ce que peut apporter la diversité culturelle et linguistique pour des communautés comme la Suisse ou l'Union européenne et ont montré, quels en sont les enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels, et, inversement, quels seraient les inconvénients qu'apporterait l'uniformisation avec sa déculturation et ses déficiences

identitaires (Bressand 1994). Par ailleurs, on a pu prouver que le maintien de la langue d'origine par des groupes immigrés était économiquement profitable aux individus autant qu'à la communauté (Grin 1994).

Or, tout porte à croire que la voie la plus aisée vers un maintien de la diversité linguistique passe par l'enseignement plurilingue. C'est dans cet esprit qu'une "Charte Européenne de l'Éducation Plurilingue" est à l'heure actuelle en préparation. En Suisse, l'enseignement plurilingue pourrait et devrait ainsi renforcer la cohésion entre les différentes communautés linguistiques et culturelles que compte la Suisse, faciliter la communication avec les pays voisins, mais aussi promouvoir, sur un fond de compréhension et tolérance mutuelles, un esprit de convivialité à l'égard des autres minorités linguistiques qu'abrite notre pays tel que le préconise la déclaration de la CDIP du 6 juin 1991 sur le thème "Le racisme à l'école".

Les obstacles qui s'opposent à l'extension rapide de projets d'enseignement bilingue en Suisse sont nombreux. En partie, ils sont d'ordre administratif et juridique, et il incombera aux législateurs de les éliminer. D'autres obstacles sont pédagogiques et techniques; de nombreux exemples en Suisse et à l'étranger montrent qu'il peuvent être surmontés. Mais il y a aussi des obstacles qui dérivent de nos représentations langagières à tous, que nous soyons enseignants, parents ou élèves, politiciens, journalistes ou chercheurs. Les blocages à ce niveau sont les plus redoutables dans la mesure où ils sont souvent inconscients et fondés sur un "savoir quotidien" nourri de schématisations discursives - et de préjugés. Or, quel meilleur moyen de surmonter cet obstacle que de faire des expériences réussies? Dans cet esprit, les projets présentés au "7^e Forum Lange 2" (et largement documentés dans ce Dossier) sont une source d'espoir. On ne peut qu'espérer qu'ils se multiplient.

4.6 Bibliographie

- Baetens Beardsmore, Hugo (ed. 1993): *European models of bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bressand, Jean-Marie (1994): Texte introductif aux débats de la 1^{re} Session du Conseil international du Programme "Pax Linguis" (Aoste, samedi 15 octobre 1994)
- CDIP (1987): *La Suisse - un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Conseil fédéral suisse (1991): *Message concernant la révision de l'article constitutionnel sur les langues (art. 116 cst.)*. Berne, Chancellerie fédérale

- Département fédéral de l'intérieur (éd. 1989): *Le quadrilinguisme en Suisse - présent et futur. Analyse, propositions et recommandations d'un groupe de travail du Département fédéral de l'intérieur*. Berne.
- European Science Foundation (1988). *Final Report Additional Activity on Migration*. Strasbourg, dactylographié.
- Grin, François (1994): "Conséquences économiques de l'intégration linguistique des immigrants". *IVe Conférence internationale sur le droit et les langues: "Droit et langue(e) d'enseignement. Fribourg, 14-17 septembre 1994. L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement / apprentissage. Ouvertures IRDP - CREA 92.4001. Neuchâtel, mars 1992*
- Lüdi, Georges (1990): "Les migrants comme minorité linguistique en Europe", *Sociolinguistica* 4, 113-135.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard et. al. (1994): *Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden*. Basel, Helbing & Lichtenhahn.
- Mackey, William F. (1986): "Lenguas y educación en el mundo contemporáneo", in: Siguán, Miquel (coord. 1986): *Las lenguas minoritarias y la educación*, Barcelona, ICE, 7-19.
- Nelde, Peter Hans (1993): *Sociolinguistica 7: Mehrsprachigkeitskonzepte in europäischen Schulen*. Tübingen, Niemeyer.
- Rex, John/Joly, Daniele/Wilpert, Czarina (eds. 1987): *Immigrant Associations in Europe*. Aldershot, Gower.
- Windisch, Uli et al. (1992): *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*, 2 tomes, Lausanne, Payot.

5 Varianten von Immersionsmodellen

Christoph Flügel

5.1 Definition

Unter Immersion wird hier *(Sach-)Unterricht in einer anderen Sprache als der Schulsprache* verstanden, und zwar *mit vorangehendem, gleichzeitigem oder nachfolgendem Fremdsprachunterricht*, also Unterricht der (Immersionen-)Sprache. Von Immersion kann also gesprochen werden, wenn zum Beispiel an einer Deutschschweizer Sekundarschule der Geographieunterricht auf französisch erteilt wird und wenn die Schüler und Schülerinnen, die diesem Unterricht folgen, vorher, gleichzeitig oder nachher auch noch Französischunterricht erhalten (haben).

5.2 Varianten von Immersionsmodellen

Verschiedene Versuche sind schon unternommen worden, die verschiedenen Typen von Immersionsunterricht zu klassifizieren. W.F. Mackey hat dabei schon 1970 neunzig verschiedene Typen zweisprachigen Unterrichts unterschieden (W.F. Mackey: A typology of bilingual education. Foreign Language Annals 3, 596-608). Auch wenn solche Typisierungen kaum je die Vielfalt der Realisierungen mehrsprachigen Unterrichts zu erfassen vermögen, sei hier für interessierte Leser und Leserinnen doch kurz das etwas vereinfachte Schema dargestellt, das Colin Baker in seinem Buch "Foundations of Bilingual Education and Bilingualism" (Clevedon 1993) vorstellt. Baker unterscheidet dabei die folgenden Typen schulischen Fremdsprachenerwerbs:

5.2.1 "Mainstream Education"

Schüler und Schülerinnen, welche die Schulsprache als Erstsprache sprechen, besuchen Schulen, wo der Unterricht in dieser Sprache erfolgt; daneben erhalten sie auch Fremdsprachenunterricht. (Geheimes) Erziehungsziel ist die Erhaltung des Status quo. In der Regel erreicht die grosse Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen durch blossen Fremdsprachenunterricht, so gut er auch sein mag, nur eine sehr eingeschränkte und begrenzte Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit.

5.2.2 "Submersion Education"

(mit oder ohne speziellen Zusatzunterricht in der Mehrheitssprache) Schüler und Schülerinnen, welche eine Minderheitensprache, also nicht die offizielle Schulsprache,

als Erstsprache sprechen, besuchen den Unterricht zusammen mit Sprechern und Sprecherinnen der Mehrheitssprache. Unterrichtssprache ist für alle die Mehrheitssprache. "Sink or swim" - "Vogel friss oder stirb" ist hier die Devise. Ziel ist die sprachliche Assimilation. Sprachliches Ergebnis ist die (individuell unterschiedlich gute) Beherrschung der Mehrheitssprache (Zweisprachigkeit wird nicht gezielt angestrebt).

5.2.3 "Transitional Education"

Bei diesem Typ besuchen Sprecher und Sprecherinnen einer Minderheitensprache den Unterricht anfänglich in ihrer Sprache und erhalten gleichzeitig Zweitsprachenunterricht. Können die Schüler und Schülerinnen die Zweitsprache gut genug, um einem Unterricht zu folgen, der in dieser Sprache erteilt wird, schwenkt die Unterrichtssprache dann zur Mehrheitssprache über. Ziel ist auch hier die sprachliche Assimilation, sprachliches Ergebnis - wie bei der "Submersion education" - die (auch hier unterschiedlich gute) Beherrschung der Mehrheitssprache.

Die genannten Typen 5.2.1 bis 5.2.3 haben Mehrsprachigkeit nicht zu ihrem erklärten Ziel gemacht.

5.2.4 "Immersion bilingual Education"

Sprecher und Sprecherinnen einer Mehrheitssprache besuchen den Unterricht, der ganz oder teilweise in einer anderen Sprache erteilt wird (z.B. Immersion auf französisch für englischsprachige Kanadier und Kanadierinnen). Der Akzent liegt bei diesem zweisprachigen Unterricht auf der L2. Erklärtes Ziel ist die Zweisprachigkeit aller Schüler und Schülerinnen. Aus anfänglich einsprachigen Kindern werden zweisprachige Jugendliche.

5.2.5 "Heritage language bilingual Education"

Sprecher und Sprecherinnen einer (autochthonen) Minderheitensprache folgen einem Unterricht, der ganz oder teilweise in ihrer Sprache erteilt wird. Im Gegensatz zur oben erwähnten "Immersion bilingual education" liegt hier der Akzent des zweisprachigen Unterrichts auf der L1. Auch hier ist das Ziel die Zweisprachigkeit aller Schüler und Schülerinnen, wobei aber besonders darauf geachtet wird, dass die Minderheitensprache weiterentwickelt und somit erhalten wird.

5.2.6 "Two-way/dual language bilingual Education"

Bei diesem Typus besuchen annähernd gleich viele Sprecher und Sprecherinnen der Mehrheits- und der Minderheitensprache dieselbe Klasse. Beide Sprachen werden im Unterricht verwendet (die Minderheitensprache hat als Unterrichtssprache einen Anteil von mindestens 50 %). Es wird jeweils nur 1 Sprache im Unterricht verwendet. In der Regel werden alle Fächer im Wechsel in beiden Sprachen erteilt.

5.2.7 "Mainstream bilingual Education"

Als Unterrichtssprachen werden zwei oder drei Mehrheitssprachen verwendet (z.B. in Luxemburg zuerst Letzenburgesch, dann Deutsch und von der Sekundarstufe I an in zunehmendem Masse Französisch). Dabei kann auch eine - so etwa in Afrika oder in Indien - "regionale Mehrheitssprache" neben einer internationalen Verkehrssprache (z.B. Englisch oder Französisch) verwendet werden.

5.2.8 "Separatist minority language Education"

Sprecher und Sprecherinnen einer Minderheitensprache besuchen eine Schule, deren Unterricht ausschliesslich in dieser Sprache erteilt wird. Ziel ist Einsprachigkeit in der Minderheitensprache. Eine sehr enge, politisch nicht unproblematische Sicht der "Heritage language education"!

Eine sicher sehr schematische Präsentation schulischen Zweitspracherwerbs, die dennoch interessante Streiflichter auf die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz zu werfen vermag.

Wenden wir uns nun Immersionsmodellen in der Schweiz und für die Schweiz zu! Varianten von Immersionsmodellen in der Schweiz ergeben sich aus der Kombination verschiedener Faktoren. Wir beschränken uns dabei auf drei Hauptfaktoren: Ziele und Zwecke des Immersionsunterrichts, die davon betroffenen Sprachen sowie die Realisierungsformen: Die drei genannten Aspekte stehen dabei in einem engen Zusammenhang, bedingen sich gegenseitig und lassen sich deshalb nur schwer voneinander trennen. Im folgenden sollen vor allem die ersten beiden Variablen, also die Ziele und Zwecke des Immersionsunterrichts sowie die davon betroffenen Sprachen, etwas näher betrachtet werden.

Abschliessend sollen einige Möglichkeiten immersiven Unterrichts in der Schweiz aufgezeigt werden, denn es liegt mir sehr am Herzen, dass über Immersionsunterricht nicht nur geredet und geschrieben wird, sondern dass auch etwas getan wird, und handle es sich dabei auch um noch so kleine und bescheidene Immersionsprojekte oder Vorformen von Immersionsunterricht. Wichtig scheint mir weiterhin, dass dieser Schritt zur Tat nicht erst in zehn oder zwanzig Jahren stattfindet. Dabei ist es auch an

der Zeit, die Erfahrungen, welche in der rätoromanischen Schweiz mit Immersionsunterricht gesammelt werden konnten, gesamtschweizerisch zur Kenntnis zu nehmen und zu würdigen.

5.3 Ziele und Zwecke von Immersionsunterricht

Es wird hier vor allem auf jene Ziele und Zwecke von Immersionsunterricht hingewiesen, die in der Schweiz und für die Schweiz relevant sind bzw. sein können.

- Verbesserung der Mehrsprachigkeitskompetenz jener Schüler und Schülerinnen, welche die jeweilige Schulsprache (Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch) als Erstsprache ("Muttersprache") sprechen;
- Integration anderssprachiger Schüler und Schülerinnen, also von Schülerinnen und Schülern, welche die Schulsprache nicht als Erstsprache sprechen;
- gezielte Förderung von Minderheitensprachen (andere Landessprachen, aber auch Nicht-Landesprachen).

5.3.1 Mehrsprachigkeitskompetenz

Wir leben heute in der Schweiz in einer vielsprachigen und multikulturellen Gesellschaft. Dies ist mittlerweile fast zu einem Gemeinplatz geworden. In scharfem Kontrast zur erwähnten multilingualen Gesellschaft steht der (noch?) weitgehend monolinguale Habitus der Schule. Der (Fremd-)Sprachunterricht in der Schweiz entspricht mehrheitlich den oben erwähnten Typen 5.2.1 bis 5.2.3. Dabei ist der Integrationsdruck sehr oft so gross, dass zumindest in offiziell einsprachigen Gebieten (z.B. im Tessin, aber auch in der Bundesrepublik Deutschland) dieser monolinguale Habitus der Schule auch durch die ausserschulische mehrsprachige Gesellschaft gestützt wird. So kommt es häufig vor, dass etwa in Deutschland mehrsprachige türkische Familien nur sehr geringen Wert auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder legen, wichtiger scheint ihnen zu sein, dass diese möglichst gut und schnell Deutsch lernen, um so die der Elterngeneration oft noch vorenthaltenen Chancen eines beruflichen und sozialen Aufstiegs wahrnehmen zu können. Eine ähnliche Verdrängung der eigenen Mehrsprachigkeit findet z.B. auch im Tessin bei vielen zweisprachigen Kindern und Jugendlichen statt. Im zuletzt genannten Fall ist es interessant festzustellen, wie gross der (schulische, aber auch ausserschulische) Integrationsdruck einer Sprache, hier des Italienischen, sein kann, auch wenn diese auf nationaler Ebene eine Minderheitensprache, in ihrem Verbreitungsgebiet aber die Mehrheitssprache darstellt. Die selbstgewählte Aufgabe dieses Habitus stellt keine blosser Anpassung der Schule an die ausserschulische Wirklichkeit dar, ist keine "Preisgabe" der Sprache, in der bis anhin der gesamte Unterricht erfolgte, sie ist damit auch mit dem Territorialitäts- oder Amtssprachenprinzip durchaus vereinbar; sie stellt aber einen nicht hoch genug einzu-

schätzenden Dienst dar, den die Schule damit der ihr anvertrauten jungen Generation erweist. Ist die Schule bereit, sich der mehrsprachigen Gesellschaft gegenüber zu öffnen und ihren monolingualen Habitus zumindest in bestimmten Fällen "kontrolliert" abzulegen, dann muss sie ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit anbieten, tatsächlich zwei- oder mehrsprachig zu werden, und zwar vor allem jenen, die nicht das Glück haben, in einer zwei- oder mehrsprachigen Familie oder Umgebung aufzuwachsen. Tut die Schule dies nicht, so geschieht dies zum Nachteil der immer noch stattlichen Zahl einsprachiger Schüler und Schülerinnen, deren Sprache man durch den Verzicht auf Immersionsunterricht zu schützen meint.

Immersionsunterricht setzt sich so nicht zum Ziel, den bestehenden Fremdsprachenunterricht zu ersetzen, sondern stellt dazu eine sinnvolle Ergänzung dar. Auch der heutige Fremdsprachenunterricht weist ja eine stark inhaltsorientierte Komponente auf, auch heute wird in einem zeitgemässen Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache nicht nur "gelernt" und dann "beiseite gelegt", sondern auch in verschiedenen Zusammenhängen "verwendet" und "gebraucht". Immersionsunterricht möchte so einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der Mehrsprachigkeitskompetenz jener ("einsprachigen") Schüler und Schülerinnen leisten, welche die jeweilige Orts- bzw. Schulsprache sprechen. Wenn Fremdsprachenlernen inhaltsorientiert sein soll, wenn fremde Sprachen im Unterricht "verwendet" und "gebraucht" werden sollen, was liegt dann näher, als Sachfächer in der Fremdsprache zu erteilen, statt krampfhaft nach "Themen" zu suchen, welche die Schüler und Schülerinnen "interessieren"?

Ein Hauptziel des Immersionsunterrichts ist es demnach, die Effizienz des schulischen Fremdspracherwerbs mit geringen Mitteln - wenn auch nicht gerade zum "Nulltarif" - zu erhöhen und damit die Schüler und Schülerinnen zur besseren Beherrschung einer zweiten, dritten usw. Sprache zu führen.

Denkt man an die Sprecher und Sprecherinnen der jeweiligen Mehrheitssprache (Deutsch in der Deutschschweiz, Französisch in der Suisse romande, Italienisch im Tessin und in Italienischbünden, Romanisch in der Svizra rumantscha), so setzt sich der Immersionsunterricht, wird er konsequent betrieben, zum Ziel, die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, in mindestens zwei Sprachen "über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur mündlich und schriftlich zu kommunizieren" (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1988): Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht. Frechen, 6). Mindestens zwei Sprachen sollen privat und beruflich den eigenen Bedürfnissen entsprechend verwendet werden können. Die durch Immersionsunterricht erworbene Mehrsprachigkeitskompetenz soll es den Schülern und Schülerinnen in der Schweiz also erlauben, die jeweiligen Sprachen als (zusätzliche) "Umgangssprachen" zu verwenden und so auch ohne grosse (sprachliche) Schwierigkeiten,

- eine Berufsausbildung zumindest teilweise in einem anderen Sprachgebiet zu absolvieren,

- in einer anderen Sprache zu studieren, d.h. einen Hochschulabschluss an einer anderssprachigen Universität zu erwerben,
- in einem anderen Sprachgebiet beruflich tätig zu sein.

Dass diese Ziele nicht zu hoch gesteckt sind, zeigt sich schon daran, dass sie durch die grosse Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen der rätoromanischen Schweiz bereits heute erreicht werden.

5.3.2 Integration anders- bzw. mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen

Die Integration anders- bzw. mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen in Sprache und Kultur des jeweiligen Sprachraumes ist ein weiteres legitimes Ziel immersiven Unterrichts. Wie später zu zeigen sein wird, sind die verschiedenen Sprachgebiete der Schweiz alles andere als sprachlich und kulturell homogene Gebilde. Neben unseren vier Landessprachen ist in der Schweiz eine Vielzahl anderer Sprachen "präsent". Auch die Ausbreitung der einzelnen Landessprachen ist keineswegs auf die jeweiligen "Sprachgebiete" beschränkt: So leben etwa von den 524'116 Personen, die bei der Eidg. Volkszählung 1990 Italienisch als ihre Hauptsprache angegeben haben, 271'216 (= 51,8%) ausserhalb der Kantone Tessin und Graubünden. Noch deutlicher sind die Verhältnisse, wenn man die Umgangssprache betrachtet: 691'427 Personen (= 69,3%), die Italienisch als Umgangssprache verwenden, leben ausserhalb der Svizzera italiana!

Handelt es sich bei diesen "Anders- und Mehrsprachigen" um Sprecher und Sprecherinnen anderer Landessprachen - an diese Gruppe wird bei den Integrations- und Fördermassnahmen "fremdsprachiger" Schüler und Schülerinnen in der Regel nicht gedacht -, also zum Beispiel um Französischsprachige in Zürich oder um Italienischsprachige in Genf, so scheint es mir eine Forderung der Gerechtigkeit und des Respekts vor anderen gleichberechtigten, wenn auch kleineren Landessprachen zu sein, ihnen nicht nur einen Unterricht ihrer Sprache (also Französischunterricht in Zürich oder Italienischunterricht in Genf), sondern - zumindest teilweise - auch Unterricht in ihrer Sprache anzubieten. Zumindest sollten Tessiner Schüler und Schülerinnen in Genf, Bern, Zürich usw. nicht schlechter gestellt sein als ihre italienischen Kolleginnen und Kollegen, welche die Möglichkeit haben, die von den italienischen Konsulaten organisierten "corsi di lingua e cultura" zu besuchen. Theoretisch steht der Besuch dieser "Konsulatskurse" seit einiger Zeit auch Schweizer Schülern und Schülerinnen offen, nur selten wird jedoch von diesem Recht Gebrauch gemacht.

Konkret: Französischsprachige an Deutschschweizer Schulen sollten nicht nur Französischunterricht besuchen können - diese Möglichkeit besteht in aller Regel schon -, ihnen sollte auch Gelegenheit geboten werden, einen Teil des Unterrichts auf französisch zu erhalten. Analoges würde gelten für Deutschsprachige in der Suisse romande, der Svizzera italiana und der Rumantschia, für Italienischsprachige ausserhalb des Kantons Tessin und Italienischbündens sowie für Romanischsprachige, die nicht in der Svizra rumantscha leben. Italienisch- und Romanischsprachigen wird an öffentli-

chen Schulen in der Deutschschweiz und der Suisse romande häufig nicht einmal immer Italienisch- bzw. Romanischunterricht angeboten, geschweige denn Unterricht auf italienisch oder romanisch! Erfährt jedoch die Erstsprache der anderssprachigen Schüler und Schülerinnen keine Förderung, auch wenn die Zahl dieser Schüler und Schülerinnen recht gross ist, so kann nicht mehr von "Immersion" gesprochen werden: es liegt "Submersion" (vgl. 5.2.2) mit dem Ziel sprachlicher Assimilation vor. Was den "Förderunterricht", also den zusätzlichen Sprachunterricht (in der Mehrheitsprache) für anderssprachige Schüler und Schülerinnen angeht, so beschränkt sich das Engagement des Staates, Massnahmen dieser Art zu treffen (dazu gehört in gewissen Kantonen auch die Einrichtung von "Fremdsprachenklassen"). Ein eigentlicher Zweitsprach-Förderunterricht, der die Schüler und Schülerinnen in ihrem inner- und ausserschulischen Zweitspracherwerbsprozess fördert und unterstützt, ist in Ansätzen vorhanden, entsprechende Lehr- und Lernmaterialien sind in Entwicklung (verwiesen sei auf das eben erschienene Lehrwerk "Kontakt" des Lehrmittelverlags Zürich). Jedoch wird in der Praxis im "regulären" Unterricht zu oft noch von der (falschen) Ausnahme ausgegangen, die Schüler und Schülerinnen würden alle - die einen besser, die anderen weniger gut - die Schulsprache als Muttersprache sprechen. Natürlich wird in aller Regel auf fremdsprachige Schüler und Schülerinnen "Rücksicht" genommen. Man nimmt jedoch oft an, diesen "fehle" etwas (eine den anderen Schülern und Schülerinnen entsprechende Kompetenz in der Schulsprache) und erkennt meist nicht das "Mehr" dieser anders- und eben mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen gegenüber ihren einsprachigen Mitschülern und -schülerinnen. Eine gezielte Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz findet nicht statt.

Im Sinne eines Beispiels (unter vielen möglichen) seien hier die Massnahmen dargestellt, die der Kanton Tessin in diesem Gebiete getroffen hat:

Das Tessiner Schulgesetz vom 1. Februar 1990 sieht in Art. 72 vor, dass in Schulen aller Stufen und Typen italienische Sprachkurse für fremdsprachige Schüler und Schülerinnen durchgeführt werden, die nicht in der Lage sind, dem Unterricht normal zu folgen. Zu den vom Gesetz vorgesehenen Massnahmen gehören auch Aktivitäten, welche die schulische Integration fremdsprachiger Schüler und Schülerinnen fördern und unterstützen, und zwar unter Wahrung ihrer jeweiligen kulturellen Identität. Ziel dieser italienischen Sprachkurse und Integrationsaktivitäten ist es

"...di favorire un'adeguata padronanza della lingua italiana e l'integrazione di allievi di altra lingua nel nostro contesto sociale e culturale; essi completano le iniziative promosse dagli altri docenti nell'ambito della loro attività d'insegnamento. In particolare i corsi e le attività hanno lo scopo di aiutare gli allievi alloclotti ad acquisire capacità linguistiche sufficienti, tali da permettere loro di seguire i programmi d'insegnamento e di conoscere l'ambiente sociale e culturale in cui sono inseriti." (Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione del 31 maggio 1994).

In der zu Beginn kurz dargestellten Typologie Colin Bakers handelt es sich dabei um "Submersion Education", im Falle der "Fremdsprachenklassen" um "Transitional

Education" Es ist wichtig, dass sich anderssprachige Schüler und Schülerinnen die Schul- und Ortssprache möglichst gut aneignen, es ist aber auch wichtig, dass ihnen die (öffentliche) Schule Gelegenheit bietet, ihre Erstsprache weiterzuentwickeln (deshalb auch, im Sinne eines freiwilligen Angebots, Unterricht in der Erstsprache und entsprechender Sprachunterricht).

Anderssprachige Schüler und Schülerinnen, welche den Unterricht in der Schul- und Ortssprache, für diese Schüler und Schülerinnen also in einer Zweitsprache, besuchen, erwerben in der Regel in dieser Sprache nach einer gewissen Zeit (v.a. wenn sie schon den Kindergarten oder die Primarschule in dieser Sprache besucht haben) eine recht hohe Kompetenz. Erfolgt jedoch keine Förderung ihrer Erstsprache, kann kaum von Immersionsunterricht gesprochen werden. Der Zweck (Integration dank rascher Beherrschung der Ortssprache) heiligt nicht die Mittel (Vernachlässigung der Erstsprache).

Mit dem unter 5.3.2 erwähnten Ziel (Integration anderssprachiger Schüler und Schülerinnen) ist eng verknüpft auch ein weiterer möglicher Zweck von Immersionsunterricht:

5.3.3 Die Förderung von Minderheitensprachen

Eine gezielte Förderung von Minderheitensprachen durch die öffentliche Schule findet in der Schweiz nicht statt. Ansätze dazu sind zu erkennen in den "Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder" vom 24. Oktober 1991 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, wo es heisst:

"Die EDK bekräftigt den Grundsatz, alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden. Die Integration respektiert das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen. Den Kantonen wird empfohlen: (...) die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur von mindestens zwei Stunden wöchentlich nach Möglichkeit in die Unterrichtszeit einzubauen, sie in geeigneter Form zu unterstützen und den Besuch und allenfalls die erfolgte Beurteilung im Schulzeugnis auszuweisen."

Schon der Gebrauch des Begriffs "Herkunftsland" macht deutlich, dass bei diesen EDK-Empfehlungen in erster Linie oder gar ausschliesslich an fremdsprachige Kinder ausländischer Herkunft gedacht wird.

Diese "Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur" (2-3 Stunden pro Woche) werden von Konsulaten der Sendeländer durchgeführt. Der Besuch steht nun in der Regel auch Kindern schweizerischer Nationalität offen. 1994/95 besuchen 19'000 (auch) italienischsprachige Kinder die von den italienischen Konsulaten organisierten Kurse (nur ca. die Hälfte der zur Zeit etwa 35'000 Kinder italienischer Nationalität an schweizerischen Schulen macht demnach von diesem Angebot Gebrauch). Die Beteili-

gung der Kantone und Gemeinden beschränkt sich darauf, ihre Einrichtungen kostenlos zur Verfügung zu stellen.

Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die anlässlich des Gipfeltreffens der europäischen Staats- und Regierungschefs vom 8. Oktober 1993 auch von der Schweiz unterzeichnet worden ist (die Ratifizierung der Charta durch National- und Ständerat steht allerdings noch aus), enthält in Artikel 8 wertvolle Bestimmungen zum Schutze und zur Förderung von Regional- oder Minderheitensprachen im Bereich von Schule und Unterricht. Verwiesen sei hier auf die Bestimmung von Art. 8.2:

"Im Bereich der Bildung verpflichten sich die Vertragsparteien in bezug auf andere Gebiete als diejenigen, in denen die Regional- oder Minderheitensprachen herkömmlicherweise gebraucht werden, Unterricht der Regional- oder Minderheitensprachen oder Unterricht in dieser Sprache auf allen geeigneten Bildungsstufen zuzulassen, zu diesem Unterricht zu ermutigen oder ihn anzubieten, wenn die Zahl der Sprecher einer Regional- oder Minderheitensprache dies rechtfertigt."

Diese Bestimmung der Charta ist deshalb so offen formuliert, weil eine Konvention des Europarates, und um eine solche handelt es sich bei der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, Rücksicht nehmen muss auf die höchst unterschiedlichen Situationen der Regional- oder Minderheitensprachen in den mehr als 30 Mitgliedstaaten des Europarates. Diese Bestimmung kann in der Schweiz auf italienisch-, französisch- und romanischsprachige Schüler und Schülerinnen in der Deutschschweiz, deutsch-, italienisch- und romanischsprachige in der Suisse romande, aber auch etwa auf deutschsprachige im Tessin angewandt werden. Möglich ist jedoch auch eine Beschränkung auf die nationalen Minderheitensprachen Französisch, Italienisch und Rätoromanisch oder nur Italienisch und Rätoromanisch, immer unter der Voraussetzung, dass die Zahl der Sprecher und Sprecherinnen einer Regional- oder Minderheitensprache entsprechende Massnahmen rechtfertigt. Die Sprachen der Migranten und Migrantinnen sind allerdings von den Bestimmungen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ausdrücklich ausgenommen.

5.4 Sprachenwahl: Sprachen und ihr jeweiliger Status

Grosse Bedeutung kommt bei zweisprachigem Unterricht der Sprachenwahl zu. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- a) die *Schulsprache*, das ist in der Regel auch die Ortssprache, in welcher der "reguläre" Unterricht erteilt wird; in der Schweiz also Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch;

- b) die *Immersionssprache*, also die Sprache, in welcher der Immersionsunterricht stattfindet. Es kann dabei gehen um:
- eine grössere oder eine kleinere Landessprache (z.B. Deutsch im Tessin oder Italienisch im Kanton Uri),
 - eine Nicht-Landessprache (internationale Verkehrssprachen wie Englisch, Spanisch usw. oder Sprachen von geringerer kommunikativer Reichweite, die aber im jeweiligen Sprachgebiet stark präsent sind). Einen Sonderfall bilden jene Situationen, wo die Schulsprache (vgl. a) für anderssprachige Schüler und Schülerinnen (vgl. c) die Immersionssprache darstellt.
- c) die *Erstsprache* der Schüler und Schülerinnen. In zahlreichen und immer häufiger werdenden Fällen stimmt die Erstsprache der Schüler und Schülerinnen nicht mehr mit der Schulsprache überein. Auf das komplexe Verhältnis von Mundart und Hochsprache in der Deutschschweiz und die damit verbundene "innere Mehrsprachigkeit" der Deutschschweizer Schüler und Schülerinnen kann hier nicht eingegangen werden. Als Beispiele seien hier erwähnt: deutschsprachige Schüler und Schülerinnen im Tessin oder in der Suisse romande, italienischsprachige in der Deutschschweiz, aber auch spanisch-, türkischsprachige usw. in der gesamten Schweiz).

Unter dem Gesichtspunkt der Sprachen ergibt sich so die folgende Typologie:

1 Immersionssprache ist die Schulsprache

Anders- bzw. mehrsprachige Schüler und Schülerinnen besuchen den gesamten Unterricht (oder einen Teil davon) in der jeweiligen offiziellen Schulsprache. Weitere Differenzierungen ergeben sich, wenn man die unterschiedlichen Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt:

1.1 *Erstsprache der Schüler und Schülerinnen ist eine andere Landessprache*

1.1.1 In offiziell einsprachigen Kantonen (mit nur einer kantonalen Amtssprache) z.B.: (auch) deutschsprachige Schüler und Schülerinnen besuchen im Tessin den auf italienisch geführten Unterricht

1.1.2 In zwei- oder mehrsprachigen Kantonen (BE, FR, VS, GR):

- Erstsprache ist eine andere Kantonssprache: z.B. (auch) deutschsprachige Schüler und Schülerinnen, die im romanischsprachigen Teil des Kantons Graubünden die dort auf romanisch geführte Primarschule besuchen oder (auch) französischsprachige Schüler und Schülerinnen, die im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg wohnhaft sind, und dort den auf deutsch geführten Unterricht besuchen

- Erstsprache ist eine andere Landessprache, jedoch nicht Kantonssprache z.B.: italienischsprachige (Tessiner) Schüler und Schülerinnen an Schulen des Kantons Bern

1.2 *Erstsprache der Schüler und Schülerinnen ist eine Nicht-Landessprache, die jedoch im jeweiligen Sprachgebiet in ausreichendem Masse "präsent" ist*

- 1.2.1 Erstsprache ist eine internationale Verkehrssprache (Englisch, Spanisch usw.)
- 1.2.2 Erstsprache ist eine Sprache von geringerer kommunikativer Reichweite (Türkisch, Kroatisch usw.)

2 Immersionssprache ist eine andere Sprache als die offizielle Schulsprache

Bei diesem Immersionsunterricht sind grundsätzlich zu unterscheiden:

- a) Immersion für Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihrer Erstsprache
- b) Immersion nur für Schüler und Schülerinnen, welche die Immersionssprache als Erstsprache sprechen
- c) Immersion nur für Schüler und Schülerinnen, welche die offizielle Schulsprache als Erstsprache sprechen

2.1 *Immersionssprache ist eine andere Landessprache*

2.1.1 In offiziell einsprachigen Kantonen:

- Immersionssprache ist eine grössere andere Landessprache: z.B. Immersionsunterricht auf deutsch oder französisch für italienischsprachige Schüler und Schülerinnen im Tessin;
- Immersionssprache ist eine kleinere andere Landessprache: z.B. Immersionsunterricht auf französisch oder italienisch für deutschsprachige Schüler und Schülerinnen in der Deutschschweiz; zu berücksichtigen ist dabei ebenfalls, ob es sich bei der Immersionssprache um eine Nachbarsprache handelt (z.B. französischsprachiger Kanton Jura und deutschsprachiger Kanton Solothurn oder italienischsprachiger Kanton Tessin und deutschsprachiger Kanton Uri)

2.1.2 In zwei- und mehrsprachigen Kantonen:

- Immersionssprache ist Kantonssprache:
 - Mehrheitssprache: z.B. Deutsch im französischen Kantons-
teil Berns, in Italienisch- oder Romanischbünden, Franzö-
sisch in Deutschfreiburg oder im Oberwallis
 - Minderheitensprache: z.B. Französisch im deutschsprachi-
gen Kantonsteil Berns. Deutsch im französischen Kantons-
teil Freiburgs oder im Unterwallis, Italienisch oder Roma-
nisch in Deutschbünden

- Immersionssprache ist Nicht-Kantonssprache: z.B. Italienisch in BE, FR, VS, Französisch in GR

2.2 *Immersionssprache ist eine Nicht-Landessprache*

- 2.2.1 Immersionssprache ist eine internationale Verkehrssprache z.B. Englisch, Spanisch usw.
- 2.2.2 Immersionssprache ist eine Sprache von geringer kommunikativer Reichweite, die jedoch durch eine beträchtliche Zahl von Sprechern und Sprecherinnen im jeweiligen Sprachgebiet "präsent" ist.

Eine grosse Rolle spielen dabei:

- a) der Status *der Orts- und Schulsprache* gegenüber den anderen Landessprachen: Mehrheitssprache (z.B. Deutsch) vs. potentiell oder real bedrohte Minderheitensprache (z.B. Italienisch oder Rätoromanisch),
- b) *der Status der in Frage kommenden Immersionssprache* (Mehrheitslandessprache, Minderheitenlandessprache, Sprache von Migranten und Migrantinnen, internationale Verkehrssprache (Nicht-Landessprache).
- c) *die Einstellung der Sprecher und Sprecherinnen der Ortssprache zu ihrer eigenen Erstsprache und zu den anderen Landessprachen (und ihren Sprecherinnen und Sprechern!)*. Dieser Aspekt erlangt besondere Bedeutung bei sprachlichen Minderheiten wie zum Beispiel im Tessin, aber auch bei zweisprachigen Kantonen.

Beim schulischen (Fremd-)Sprachenangebot - sei es für den Immersionsunterricht, sei es für den Fremdsprachenunterricht - ist es nützlich, ja unerlässlich, sich ein Bild über die Sprachensituation in der Schweiz zu verschaffen. Diesem Zweck dienen die nachstehenden Daten, die der Eidgenössischen Volkszählung 1990 entnommen sind.

In 14 der 17 Deutschschweizer Kantone (der Kantone mit nur einer Amtssprache) ist Italienisch die zweithäufigste Hauptsprache. In allen 4 Kantonen der Suisse romande, den zweisprachigen Kantonen FR und VS ist dies Deutsch, in den beiden Halbkantonen Appenzell und in Obwalden nehmen diese Stellung die slawischen Sprachen, im Kanton Graubünden Romanisch ein, und lediglich im zweisprachigen Kanton Bern ist Französisch die zweithäufigste Hauptsprache.

Zieht man zum Vergleich die neben der dominanten Sprache am häufigsten gesprochenen Umgangssprachen heran, ergibt sich folgendes Bild:

- *Italienisch* ist häufigste Umgangssprache lediglich im Kanton Tessin, wird jedoch in 7 Deutschschweizer Kantonen als zweithäufigste Umgangssprache verwendet (GL: 14,82%, AG: 12,17%, TG: 10,23%, SH: 9,93%, SG: 9,03%, AR: 7,91%, UR: 6,52%);

- *Französisch* wird am häufigsten gesprochen in den Kantonen JU, VD, NE, GE, FR, VS und ist in 6 Deutschschweizer Kantonen zweithäufigste Umgangssprache (BS: 20,06%, BL: 18,70%, SO: 14,01%, LU: 9,94%, OW: 7,80%, AI: 5,83%).
Aber auch Englisch kommt als zweithäufigste Umgangssprache vor, und zwar in 3 Deutschschweizer Kantonen (ZH: 16,40%, ZG: 15,71%, NW: 9,85%) sowie im Kanton GE (17,10%).
- *Deutsch* ist in 19 Kantonen häufigste und zudem in 4 der verbleibenden sieben Kantone zweithäufigste Umgangssprache (TI: 20,30%, VD: 15,24%, JU: 14,64%, NE: 13,63%). Auf der Hand liegt, dass in den drei zweisprachigen Kantonen die jeweils andere Kantonssprache die zweithäufigste Umgangssprache darstellt.

	1.	2.	3.	4.	5.
ZH	D (973)	I (69)	Slaw. (28)	Span. (20)	F (17)
BE	D (803)	F (74)	Slaw. (28)	I (24)	Span. (19)
LU	D (289)	I (19)	Slaw. (9)	Span. (4)	Port. (3)
UR	D (32)	I (0,7)	Slaw. (0,7)	Türk. (0,4)	Port. (0,1)
SZ	D (100)	I (3,4)	Slaw. (2,9)	E (0,5)	F (0,4)
OW	D (27)	Slaw. (0,4)	I (0,4)	Port. (0,3)	F (0,1)
NW	D (31)	I (0,6)	Slaw. (0,4)	Türk. (0,2)	F (0,2)
GL	D (32)	I (2,6)	Türk. (0,9)	Slaw. (0,9)	Span. (0,5)
ZG	D (73)	I (3,2)	Slaw. (2,7)	Türk. (1,5)	E (1,1)
FR	F (130)	D (63)	Port. (5,8)	I (4,0)	Span. (3,1)
SO	D (202)	I (11)	Slaw. (4,2)	Türk. (4,0)	F (2,6)
BS	D (157)	I (13)	Span. (5,6)	F (5,4)	Slaw. (5,3)
BL	D (201)	I (11)	F (4,0)	Slaw. (3,6)	Türk. (3,3)
SH	D (63)	I (2,9)	Slaw. (2,5)	Türk. (1,0)	Span. (0,1)
AR	D (46)	Slaw. (1,7)	I (1,5)	Span. (0,6)	Türk. (0,5)
AI	D (13)	Slaw. (0,4)	I (0,2)	Span. (0,2)	Türk. (0,1)
SG	D (373)	I (15)	Slaw. (13)	Türk. (5,2)	Span. (4,4)
GR	D (114)	Rom. (30)	I (19)	Slaw. (3,9)	Port. (1,7)
AG	D (435)	I (25)	Slaw. (13)	Türk. (7,4)	Span. (4,5)
TG	D (180)	I (9,2)	Slaw. (4,6)	Türk. (3,4)	Port. (2,2)
TI	I (234)	D (28)	F (5,5)	Slaw. (3,9)	Span. (2,7)
VD	F (464)	D (36)	I (27)	Port. (21)	Span. (21)
VS	F (149)	D (73)	Port. (8,6)	I (7,5)	Span. (2,9)
NE	F (132)	D (8,6)	I (7,8)	Port. (7,5)	Span. (3,3)
GE	F (267)	D (21)	Span. (21)	I (20)	Port. (18)
JU	F (58)	D (3,1)	I (1,7)	Span. (1,5)	Port. (0,5)

Hauptsprachen in der Schweiz (in 1000)

5.5 Realisierungsformen von Immersionsunterricht

Bei den Realisierungsformen von Immersion gehören *Beginn, Intensität und Dauer* des Immersionsunterrichts zu den wichtigsten Faktoren, die über den Erfolg des Immersionsunterrichts entscheiden.

5.5.1 Beginn

Man unterscheidet: "frühe", "mittlere" und "späte" Immersion. "Frühe" Immersion beginnt im Kindergarten, "mittlere" mit dem 9. bis 10. Lebensjahr der Schüler und Schülerinnen und "späte" Immersion in der Sekundarstufe I oder noch später. "Frühe" Immersion gehört vermutlich zu den wirksamsten Formen dieses Unterrichts. Damit soll aber nicht der kaum zu vertretenden These eines "The earlier the better" das Wort geredet werden. Es gibt zahlreiche Beispiele, die zeigen, dass auch "späte" Immersion in bestimmten Situationen zum Erfolg führen kann (z.B. Französisch-Immersionsunterricht von der Sekundarstufe I an in Luxemburg).

5.5.2 Intensität

Es wird unterschieden zwischen "*totaler*" und "*partieller*" Immersion. Bei totaler Immersion erfolgt, zumindest anfänglich, der gesamte Unterricht in der "Immersionssprache". Aber auch bei totaler Immersion wird nach 2 bis 3 Jahren der Anteil der Immersionssprache auf 80% und nach weiteren 3 bis 4 Jahren auf 50% reduziert, denn nicht Einsprachigkeit, sondern Zweisprachigkeit (in der Schulsprache und der "Immersionssprache") ist das Ziel. Bei partieller Immersion wird nur ein Teil des Unterrichts (in der Regel ca. 50%) in der Immersionssprache erteilt.

5.5.3 Dauer

Erstreckt sich bei früher (totaler oder partieller) Immersion der Immersionsunterricht über eine ausreichende Zahl von Jahren (3 bis 4 oder mehr Schuljahre), ist bei den Schülern und Schülerinnen, die diesem Unterricht folgen, kein Rückstand im Mutterspracherwerb und in der Kompetenz in den Sachfächern gegenüber Schülern und Schülerinnen einsprachiger Schulen festzustellen. Es muss deshalb wohl eine "Minimaldauer" des Immersionsunterrichts angesetzt werden, will man - besonders bei "früher" Immersion - den Erfolg dieses Unterrichts nicht aufs Spiel setzen. Unter bestimmten Bedingungen kann jedoch auch eine kürzere Dauer zum Erfolg führen. Dass aber andererseits lange Dauer noch keine Gewähr für Erfolg darstellt, mögen die Ergebnisse des Unterrichts der "zweiten Landessprache" in der Schweiz zeigen (für alle Schüler und Schülerinnen 6 Jahre Deutschunterricht in der Suisse romande und 5 Jahre

Französischunterricht in der Deutschschweiz, für Schüler und Schülerinnen weiterführender Schulen dauert dieser Unterricht noch entsprechend länger!).

5.5.4 Sprachliche Zusammensetzung der Klasse

Auch die sprachliche Zusammensetzung der Klasse ist ein Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt. Immersion kann erfolgen mit mehrheitlich einsprachigen Klassen (dies ist der Fall bei Schulen mit "bilingualement" Unterricht in Deutschland). Es können aber auch zweisprachige Klassen gebildet werden, z.B. 50 % Sprecher und Sprecherinnen der Schulsprache und 50% Sprecher und Sprecherinnen der Immersionssprache.

5.5.5 Sprachsituation

Die schweizerische und die kantonale Schulsprachenpolitik berücksichtigen die in Kap. 5.4 vorgestellten Daten nur in sehr geringem Masse: "zweite Landessprache" und damit erste Fremdsprache ist in der Suisse romande, in Romanisch- und Italienischbünden generell Deutsch, im Tessin und in der Deutschschweiz mit Ausnahme von Uri Französisch (im Kanton Uri ist Italienisch "zweite Landessprache"; auch in Deutschbünden steht zur Zeit Italienisch, im Kanton Graubünden eine Kantonsprache, als erste Fremdsprache zur Diskussion).

Italienisch wird in der Praxis meist nicht einmal die Stellung einer zweiten Fremdsprache eingeräumt. In der Suisse romande und in der Deutschschweiz wird Italienisch häufig (längst nicht überall) zusammen mit Englisch als Wahlfach angeboten (mit leicht vorhersehbaren Resultaten!). Englisch, in sehr viel geringerem Ausmasse auch Spanisch und Italienisch, in gewissen Kantonen auch Russisch, werden im nach-obligatorischen Schulbereich (Sekundarstufe II und Tertiärstufe) angeboten. Praktisch keine Förderung durch die öffentliche Schule geniessen die zahlreichen anderen in der Schweiz präsenten Sprachen (Portugiesisch, slawische Sprachen, Türkisch usw.). Auch der Spanisch- und Italienischunterricht bleiben im Bereich der Sekundarstufe II in aller Regel Schülern und Schülerinnen der Gymnasien und allenfalls der Kaufmännischen Berufsschulen vorbehalten.

Neben anderen zu treffenden Massnahmen könnte nun auch der von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK unterstützte Immersionsunterricht dazu beitragen, das Sprachenangebot an den öffentlichen Schulen zu diversifizieren und den schulischen Fremdspracherwerb effizienter zu gestalten.

Die in Kap. 5.2 bis 5.4 dargestellten "Varianten" immersiven Unterrichts und die dabei in der Schweiz zu berücksichtigenden Faktoren sollen klar gemacht haben, dass es für die Schweiz nicht "die" Form des Immersionsunterrichts gibt. Neben staatspolitischen Aspekten nationaler Art sind vor allem auch solche zu berücksichtigen, die sich aus der regionalen, kantonalen, ja lokalen Sprachsituation ergeben.

5.5.6 Ziele des Immersionsunterrichts

Klarheit muss man sich besonders auch über die Ziele verschaffen, die mit dem Angebot von Immersionsunterricht verfolgt werden: die grösste Akzeptanz müsste eigentlich das Ziel haben, die Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen zu fördern und dadurch den schulischen Fremdsprachenerwerb effizienter zu gestalten. In einem mehrsprachigen Lande wie der Schweiz sollte es über die Bedeutung dieses Ziels keine Diskussionen geben.

Aber auch die anderen beiden von mir erwähnten Ziele sind nicht geringzuschätzen. Anerkennung findet in der Regel das Ziel der sprachlichen und kulturellen Integration anderssprachiger Schüler und Schülerinnen. Dass aber auch die Erstsprache dieser Kinder und Jugendlichen eine Förderung durch die öffentliche Schule verdient, wird meist nicht zur Kenntnis genommen und wird allenfalls zur Sache ausländischer Behörden und Organisationen gemacht, auch wenn es sich dabei wie im Falle des Italienischen um eine unserer vier Landessprachen handelt!

Komplizierter liegen die Dinge beim dritten der genannten Ziele, der Förderung von Minderheitensprachen. Das Aschenbrödel-dasein, das Italienisch im schweizerischen Schulwesen fristet, steht in schroffem Gegensatz zu den oben erwähnten Zahlen (vgl. 5.4) und ist staatspolitisch nicht zu rechtfertigen. Dass es auch anders geht, beweist der Kanton Uri (Italienisch, Französisch und Englisch obligatorisch in der Volksschule!). Die geringe Beachtung, welche die zahlreichen anderen Sprachen (Portugiesisch, Spanisch, Türkisch, slawische Sprachen usw.) erfahren - auch wenn deren Sprecher und Sprecherinnen in grosser Zahl in der Schweiz leben -, stellt der Flexibilität des schweizerischen Schulwesens nicht gerade das beste Zeugnis aus. Wird das Angebot eines Unterrichts dieser Sprachen und eines Unterrichts, zumindest teilweise, in diesen Sprachen auch von (Schweizer) Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, welche die Ortssprache sprechen, so werden gleich zwei der oben erwähnten Ziele angestrebt (und vielleicht auch erreicht!): Förderung der Minderheitensprachen und Förderung der Mehrsprachigkeit!

Die drei genannten Ziele ergänzen sich gegenseitig, und es dürfen zwischen ihnen keine schroffen Gegensätze geschaffen werden. Wo dies geschieht, kann dies gar zum Stillstand, wenn nicht gar zum Abbruch ganzer Immersionsprojekte führen. Wenn zum Beispiel Deutschschweizer Gemeinden Italienisch dadurch fördern wollen (Ziel 5.3.3), dass sie zweisprachige Klassen bilden, die zu 50% aus italienischsprachigen (Italiener) und zu 50% aus deutschsprachigen (Deutschschweizer) Kindern zusammengesetzt sind, wobei der Unterricht sowohl auf italienisch als auch auf deutsch erteilt wird (Ziele 5.3.1 und 5.3.2), dann aber feststellen müssen, dass in diesen Gemeinden eine zu geringe Zahl italienischsprachiger Familien lebt, um Klassen in der vorgesehenen Art zu bilden, kann dies dazu führen, dass auf das ganze Projekt verzichtet wird und somit keines der drei Ziele erreicht wird.

Nimmt man die in 5.4 erwähnten Aspekte (Status der Orts- und der Immersionssprache sowie Einstellungen gegenüber Sprachen und ihren Sprechern und Sprecherinnen) ernst, so versteht man eher, warum gerade dort, wo Immersionsunterricht eigentlich "auf der Hand" zu liegen scheint, z.B. in zweisprachigen Gebieten, aber auch im Tessin, diese Form des Fremdsprachenerwerbs aus "ideologischen" Gründen zum Teil heftig umstritten ist.

Wenn im folgenden konkrete Hinweise zum Immersionsunterricht, zum zweisprachigen Unterricht, gegeben werden, so sollen damit lediglich Möglichkeiten aufgezeigt werden. Aufgabe der einzelnen Schulen und Schulbehörden wird es sein, in ihren Projekten jene Form(en) des zweisprachigen Unterrichts auszuwählen, die am ehesten den Bedürfnissen ihrer Schüler und Schülerinnen sowie der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.

5.6 Mögliche Immersionsformen in der Schweiz

Im folgenden werden stichwortartig konkrete Hinweise zu möglichen Immersionsformen in den verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz gegeben. Keine Erwähnung findet dabei die "Immersion" in der Schulsprache für anderssprachige Schüler und Schülerinnen.

Bei allen vorgeschlagenen Immersionsformen gilt es, die folgenden drei Grundsätze zu beachten:

- a) Bei der Realisierung von Immersionsunterricht ist Rücksicht zu nehmen auf die jeweilige kulturelle und sprachliche Situation des Kantons bzw. der Region.
- b) Immersionsunterricht soll nur unter ganz speziellen Umständen zum Obligatorium erhoben werden. In der Regel soll Immersionsunterricht eine Wahlmöglichkeit darstellen, ein Angebot also und keine Verpflichtung.
- c) Mit dem hier vertretenen Angebotscharakter des Immersionsunterrichts hängt zusammen, dass bei der Realisierung keine kantonale oder gar regionale "Einheitlichkeit" anzustreben ist.

5.6.1 Mögliche Immersionsformen in der Deutschschweiz

Französisch	alle Formen der Immersion, besonders auch "frühe Immersion".
Italienisch	alle Formen der Immersion, besonders in Kantonen, wo Italienisch als Haupt- oder Umgangssprache weit verbreitet ist.
Englisch	in der Regel keine "frühe Immersion".

Andere Sprachen	in Regel "frühe" oder "mittlere Teilimmersion". Realisierung hängt neben anderen Faktoren auch von der Zahl der Schüler und Schülerinnen ab, die diese Sprachen als Erstsprachen sprechen.
-----------------	--

5.6.2 Mögliche Immersionsformen in der Suisse romande

Deutsch	alle Formen der Immersion, besonders auch "frühe Immersion".
Italienisch	prinzipiell alle Formen der Immersion. Realisierung hängt auch von der Bedeutung ab, die guten Kenntnissen einer dritten Landessprache zugeschrieben wird.
Englisch	in der Regel keine "frühe Immersion" (Ausnahme vielleicht Genf).
Andere Sprachen	s.o. (Deutschschweiz).

5.6.3 Mögliche Immersionsformen in den zweisprachigen Kantonen Bern, Freiburg und Wallis

Deutsch	wie in der Suisse romande bzw. in der Deutschschweiz.
bzw. Französisch	generell wie in der Suisse romande bzw. in der Deutschschweiz.
bzw. Italienisch	Es ist jedoch verständlich, wenn der jeweils anderen Kantonsprache ein "Vorrang" eingeräumt wird. Besondere Situation im Kanton Wallis (Nähe des italienischen Sprachgebietes).
Englisch	s.o. (Deutschschweiz).
Andere Sprachen	s.o.

5.6.4 Mögliche Immersionformen im dreisprachigen Kanton Graubünden

Deutsch	alle Formen der Immersion, besonders auch "frühe Immersion",
bzw. Romanisch	jedoch Berücksichtigung der unterschiedlichen Situationen in den
bzw. Italienisch	verschiedenen Sprachgebieten (und auch innerhalb der einzelnen Sprachgebiete. Die jahrzehntelangen Erfahrungen mit Immersionsunterricht, über welche die Rätoromaninnen und Rätoromanen verfügen, sollten gesamtschweizerisch bekanntgemacht und evaluiert werden.
Französisch	wohl kaum realisierbar bei angemessener Berücksichtigung der drei Kantonssprachen.
Englisch	vgl. Hinweis zu "Französisch".
Andere Sprachen	vgl. Hinweis zu "Französisch".

5.6.5 Mögliche Immersionsformen im Kanton Tessin

Deutsch	prinzipiell alle Formen der Immersion. Berücksichtigung der unterschiedlichen Situationen in den einzelnen Regionen des Kantons.
Französisch	prinzipiell alle Formen der Immersion. Angesichts der Nähe von Französisch und Italienisch leicht zu realisieren, es stellt sich allerdings die Frage der Opportunität.
Englisch	"mittlere" und vor allem "späte Immersion" realisierbar, keine "frühe Immersion".
Andere Sprachen	s.o. (Deutschschweiz)

Zum Schluss sei auf einige an verschiedenen Schulen in der Schweiz schon praktizierte *"Vorformen" von Immersionsunterricht hingewiesen:*

1. Gelegentlicher oder phasenweiser Einsatz fremdsprachigen Unterrichtsmaterials (besonders in den Schulen der Sekundarstufe II).
2. Gelegentliche oder phasenweise Verwendung einer Fremdsprache im Sachunterricht als Ergänzung und Erweiterung des "normalen" Fremdsprachenunterrichts.
3. Austauschaktivitäten mit anderen Sprachregionen. Sehr klein ist der Schritt zum eigentlichen Immersionsunterricht beim sprachgrenzüberschreitenden Austausch von Lehrpersonen.
4. Gelegentlicher oder phasenweiser Einbezug anderer Sprachen, die in der Klasse/Schule "präsent" sind (besonders im Kindergarten und in der Primarschule).

In der mehrsprachigen Schweiz brauchen wir eine Schulsprachenpolitik für eine mehrsprachige Schweiz. Wir brauchen ein diversifiziertes schulisches Fremdsprachenangebot, das Raum schafft für mehrere Sprachen (mehrere Landessprachen, internationale Verkehrssprachen, v.a. Englisch, Sprachen der Migranten und Migrantinnen). Ansätze dazu sind in einigen Kantonen vorhanden. Bauen wir diese aus! Immersionsunterricht ist eine Möglichkeit, das Fremdsprachenangebot flexibler zu gestalten und in stärkerem Masse den Bedürfnissen der Lernenden und der Gesellschaft anzupassen.

6 Les ateliers

Claudine Brohy

Les ateliers, d'une durée de 45 minutes, devaient fournir des informations complémentaires par rapport aux conférences et à la table ronde. Ils constituaient un moment privilégié pour aborder des questions d'ordre pratique au niveau pédagogique, organisationnel, institutionnel, formation des enseignantes et enseignants etc. La présentation des ateliers se terminait par une discussion.

Dans un appel aux contributions, 42 personnes susceptibles de fournir des informations sur des modèles d'apprentissage bilingue en Suisse et en Europe, et ceci pour des niveaux scolaires, des types d'écoles et des langues différentes, ont été contactées. 32 réponses étaient positives, et parmi celles-ci, il fallut donc choisir douze modèles allant de la maternelle à l'université, ce qui ne fut pas une tâche facile! Beaucoup de modèles concernant le niveau secondaire II (très répandus en France et surtout en Allemagne) ont dû être écartés, en plus, l'accent a été mis sur les langues nationales.

Les ateliers suivants ont été retenus:

maternelle	enfantine	primaire	sec. I	sec. II	sec. III
Alsace, maternelles ABCM (P. Kleinclaus)		Val d'Aoste (M. Gerbelle)	Köln (W. Biederstädt)	Pontoniers Strasbourg (J.-P. Perrin)	Uni Freiburg (L. Wertenschlag)
Villars-sur-Glâne (A. Brülhart)		Champfèr GR (R. Bezzola)	Sent GR (R. Falett)	Liceo artistico Zürich (R. Schweizer)	
		Ecole Moser Genève (P. Effront)		Gymnasium Interlaken (T. Schmied)	
				Niedersachsen (M. Ernst)	

La présentation des ateliers a été prévue pour la deuxième journée du Forum. Dans une sorte de gymkhana effréné, les participantes et participants au Forum ont parcouru les douze ateliers. Six ateliers étaient présentés en parallèle deux fois de suite le matin, puis six autres l'après-midi. Mais pas question de s'abreuver à toutes les sources du savoir-faire immersif, le choix des ateliers s'est fait de manière concertée, chaque participant ayant pu fréquenté en tout quatre ateliers. Les participants et participantes avaient été groupés au préalable selon leur type d'enseignement et leurs centres d'intérêts, l'échange d'informations au sein du groupe devait apporter des renseignements sur les ateliers qui n'avaient pas été fréquentés.

La plupart des textes ci-après ont été fournis par les animatrices et animateurs; le cas échéant, ils ont dû être abrégés. Quelques textes ont été reconstitués d'après des notes.

6.1 Maternelles ABCM (Alsace)

En novembre 1990 a été créée l'Association pour le bilinguisme en classe maternelle (ABCM) par des parents et des enseignants avec comme objectifs:

- de regrouper sur l'année scolaire 1990/91 la demande de 500 familles pour des classes maternelles bilingues à la rentrée suivante;
- d'obtenir un enseignement bilingue à parité horaire de la maternelle au baccalauréat dans le cadre du service public éducatif;
- en cas de refus systématique des autorités scolaires de réunir les fonds pour des classes bilingues associatives maternelles et élémentaires avec 13 heures dans chaque langue.

Il fut possible de convaincre quatre communes (Lutterbach, Ingersheim, Saverne et Pulversheim) de fournir les locaux, les assistantes maternelles et les moyens nécessaires. Les classes ouvrirent à partir de septembre 1991. Parallèlement, les autorités scolaires proposèrent et mirent en place quelques expériences d'initiation à l'allemand de 3, 4, parfois 6 heures, soit en maternelle, soit en primaire. Le 24 novembre 1992, le nouveau Ministre de l'éducation donna aux Recteurs instruction d'ouvrir des classes à parité horaire (13 heures en allemand par semaine). Cependant, dans les autres régions (Bretagne, Pays Basque) cette parité est assurée depuis 12 ans, sans financement des collectivités, dans le cadre des directives ministérielles de la maternelle au collège inclu.

En Alsace, trois ombres au tableau, en fin 1992:

- l'enseignement bilingue restait malgré les aides des collectivités locales peu appliqué en maternelle (5 classes sur 2000...). Un seul maître titulaire enseigne à titre exclusif en allemand en classe bilingue paritaire dans toute l'Académie;
- les autorités scolaires locales persistaient à refuser la continuité de l'enseignement bilingue à parité horaire à l'école primaire malgré les directives ministérielles;
- aucun dispositif efficace de recrutement de maîtres germanistes n'était encore prévu au niveau des professeurs d'écoles.

Description du système d'enseignement bilingue

La maternelle

Tous les enfants peuvent être accueillis sans aucune sélection ni discrimination en maternelle à partir de deux ans ou trois ans jusqu'à quatre ans. A partir de l'âge de 5 ans, seuls les enfants dialectophones ou bilingues peuvent être admis. La continuité commence à être assurée au CP (cours préparatoire).

Les activités éducatives générales

Les activités sont les mêmes dans les deux langues, sans qu'il ne s'agisse en rien d'une traduction, et organisées dans chaque langue par demi-journée. Bien évidemment, la progression est plus lente en allemand qu'en français pour les francophones. En conséquence, la langue faible, l'allemand, est généralement placée le matin en maternelle.

La pédagogie

L'association applique le principe "un maître - une langue". Le maître doit posséder cette langue parfaitement, comme si c'était sa langue maternelle. Chaque maître n'utilise que sa langue d'enseignement. Il n'y a pas de hiérarchie entre les maîtres, ni entre les langues. Bien qu'une adaptation essentiellement en maternelle soit nécessaire pour la langue faible, la pédagogie ne peut être totalement considérée comme spécifique. Elle implique cependant, autant que possible, des stimulations extra-scolaires. Les maîtres disposent de deux heures par semaine pour coordonner leurs activités.

Evaluation

Les classes sont évaluées chaque année par un spécialiste, le Professeur Jean Petit. Les résultats sont très satisfaisants dans les deux langues.

6.2 Ecole maternelle bilingue Scou-BI-doux (Villars-sur-Glâne, Fribourg)

Lieu: Villars-sur-Glâne, FR
Début: Rentrée scolaire, automne 1993
Genre: Ecole maternelle privée, 16 élèves
Nom: Scou-BI-doux
Age: 4 - 5 ans
Langues: 1 jour en français avec une maîtresse de langue maternelle française
1 jour en allemand (standard) avec une maîtresse de langue maternelle allemande

Philosophie de la maternelle bilingue

Nous pensons que le bilinguisme et l'éducation bilingue en particulier sont d'un apport positif pour notre société. Le bilinguisme permet une meilleure compréhension de son voisin et rapproche les communautés linguistiques. L'éducation bilingue ouvre de nouveaux horizons et contribue au développement harmonieux de la personnalité.

Objectifs de l'école maternelle bilingue

- Enrichir les capacités d'audition et d'articulation (également en L1);
- faire prendre conscience des différences entre la langue étrangère et la langue maternelle;
- conduire à la manipulation de structures de base et à l'emploi d'un vocabulaire usuel simple;
- créer et développer le goût pour la langue étrangère perçue comme un autre moyen de communiquer et de s'exprimer;
- ouvrir l'esprit aux réalités d'un monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître.

Méthodologie

L'enseignement se fait essentiellement sous forme de jeux, théâtres de marionnettes, activités en groupe avec la maîtresse, dessins et bricolages. Il faut agir par imprégnation, en mettant les enfants dans des conditions parfaitement naturelles. Il faut partir de leur vécu et les "mettre en situation". Le tout est de motiver les petits et que cette motivation les amène à avoir envie de comprendre une langue étrangère.

Suite de l'expérience

En juin 1994, la DIP a donné son aval à l'ouverture d'une classe enfantine bilingue pour l'année scolaire 1994/95 (50% en allemand, 50% en français, une maîtresse bilingue), la majorité de cette classe est composée d'élèves qui fréquentaient la maternelle bilingue en 1993/94. Deux classes de maternelle ont pu être ouvertes (avec 16, respectivement 15 élèves).

6.3 Champfèr (Graubünden)

Im Oberengadin, einem ursprünglich vollkommen romanischen Gebiet, haben sich die Sprachverhältnisse seit der Jahrhundertwende nach und nach zuungunsten des Romanischen verändert. Die attraktive Tourismusregion um den Weltkurort St. Moritz ist heute auf dem besten Wege, ihre rätoromanische Substanz gänzlich zu verlieren.

Die Mehrklassenschule von Champfèr pflegt mit gutem Erfolg den Erhalt und erneuernden Aufbau ihrer Identität mit dem romanischen Kultur- und Sprachgut. Das Umfeld ist fast zu hundert Prozent deutsch- und anderssprachig.

Der Unterricht im Kindergarten und in der Primarschule (1. bis 6. Klasse) wird vollumfänglich in romanischer Sprache gehalten. Deutsch wird als Zweitsprache in der vierten Klasse eingeführt. Dank einer permanenten Immersionssituation können die Schülerinnen und Schüler ohne Schwierigkeiten in eine der ausschliesslich deutschsprachigen Real-, Sekundar- oder Mittelschulen übertreten.

Das *natürlich* gewachsene Modell Champfèr lässt sich vor allem mit dem System der Mehrklassen- bzw. der Gesamtschule erklären. Dazu gehört die transparente und überlickbare Ordnungsstruktur des kleinen Schulbetriebs.

Alle Kinder, vom vierjährigen Kindergarten- bis zum Primar- und Sekundarschüler, kommunizieren ausgeprägt in *vertikalen Verbindungen* miteinander. Besonders in sprachlichen Bereichen erweist sich diese Strukturierung als sehr vorteilhaft. Die Kinder erleben dauernd sehr viele Lehr- und Lernverhaltensrollen, die ihren Verantwortungssinn für die Pflege ihrer romanischen Gemeinschaft fördert. Auf dem Pausenplatz und bei Anlässen der gesamten Schule findet eine wichtige Lernergänzung zum romanischen Schulunterricht statt. Die Umkehrung der Immersion erfolgt im Alltag, in der Kommunikation mit der Erwachsenenwelt.

Folglich stellt sich die Frage, ob sich dieser Schultyp nicht (zumindest teilweise) auf grössere Schulen mit dem Einklassensystem übertragen liesse. Kleine Einheiten mit vertikaler Struktur können besonders in sprachlichen und soziokulturellen Bereichen eine positive Wirkung haben.

6.4 L'enseignement bilingue à l'école primaire (Vallée d'Aoste)

La Vallée d'Aoste, qui est une petite région frontalière de l'Etat italien, bénéficie d'un Statut Spécial d'Autonomie. C'est par ce Statut que:

- la langue française est mise, officiellement, sur un pied d'égalité avec la langue italienne;
- dans les écoles, à l'enseignement du français est réservé un nombre d'heures hebdomadaires égal à celui consacré à l'enseignement de la langue italienne;
- les programmes d'enseignement de l'Etat peuvent être adaptés aux exigences socio-culturelles et linguistiques de la région.

En ce qui concerne l'école primaire, ces adaptations, mises en oeuvre à partir de 1988, se fondent sur les choix éducationnels et pédagogiques suivants:

- deux langues d'enseignement: l'italien et le français (enseignement *de* et *en* langue);

- parité horaire entre l'enseignement de la langue française et l'enseignement de la langue italienne;
- parité d'emploi de ces deux langues dans l'enseignement des différentes matières;
- simultanéité d'alphabétisation dans les deux langues (dès la première classe primaire, à six ans);
- adoption du principe "une langue - une personne" par le biais de "une langue - une situation".

La mise en application de ces choix éducationnels et didactiques a été accompagnée par l'introduction d'autres innovations concernant l'organisation et les structures. Par:

- les "modules" (trois enseignantes et enseignants agissant sur deux classes; le temps d'école hebdo-madaire pour les élèves atteint les 30 heures; celui des enseignantes et enseignants est de 27h30 dont 2h30 sont à consacrer à la planification des activités didactiques et au recyclage);
- les domaines disciplinaires (les trois enseignantes et enseignants du "module" ont chacun un domaine disciplinaire à suivre dans les deux classes; toute matière est enseignée en italien et en français);
- la planification des activités de classe. (Celle-ci est réalisée par les enseignantes et enseignants du "module" dans le but de maintenir l'unité pédagogique des trois domaines disciplinaires.)

Tout ce processus d'innovation a été suivi par un groupe d'étude avec la supervision scientifique du professeur Michel Hubermann de l'Université de Genève.

De même, toute activité a été facilitée par:

- l'organisation d'un Centre de documentation didactique;
- la mise au point de cours de formation pour les enseignantes et enseignants et pour les directeurs didactiques;
- la décharge de cours d'une enseignante dans chaque Circonscription scolaire ayant la fonction de collaboratrice didactique;
- la production de matériel pédagogique;
- l'organisation de "mini-foires" visant l'échange d'expériences entre enseignantes et enseignants;
- la publication d'une revue pédagogique régionale ("L'Ecole valdôtaine");
- la mise au point d'un programme de télévision pour l'école, etc.

Les changements intervenus, les différents processus d'enseignement/apprentissage ainsi que l'évaluation des compétences acquises par les élèves ont été prises en considération et vérifiées à l'aide d'initiatives spécifiques:

- "Etudes de quelques effets d'une majoration de l'enseignement du français à l'école" (année 1988/89, Université de Genève);

- "Evaluation du système scolaire de l'Ecole primaire et des apprentissages des élèves" (année 1992; IRRSAE et Université de Venise);
- "Test d'évaluation de français" (année 1992/93; IRRSAE¹ et Université de Genève).

Des résultats de ces recherches ont été tirées, évidemment, toutes indications utiles à la poursuite et à l'amélioration de l'expérience.

6.5 Ecole bilingue Genève, section de l'Ecole Moser (Genève)

Cette école qui offre un enseignement bilingue français-allemand à des enfants francophones dès l'âge de 9-10 ans était en 1990 unique en Suisse.

Sa base est un enseignement "bilingue coordonné", la deuxième langue étant enseignée dans un contexte scolaire grâce à une aide éducative. On pourrait également parler d'un "bilinguisme additif" où l'enfant élargit son répertoire de langue par une nouvelle langue, tout en gardant les connaissances de la langue maternelle au même niveau.

Il s'agit concrètement d'une immersion moyenne à partir de la 4e ou 5e année. Environ 50% du temps scolaire est enseigné dans la langue maternelle, et 50% dans la deuxième langue.

En Suisse, plus particulièrement en Suisse romande, on craint l'apprentissage de l'allemand et il y a toujours la peur que l'enseignement des matières scolaires en langue seconde nuise à la langue maternelle. On constate aujourd'hui que c'est surtout au niveau de la prononciation que les élèves en immersion moyenne sont supérieurs, car le cerveau est plus souple avant l'âge de la puberté et ils ont souvent moins de préjugés sociaux et linguistiques. Ils sont donc plus ouverts à l'apprentissage des langues.

Le recrutement des élèves à l'Ecole bilingue est volontairement limité à 24 élèves par année, c'est-à-dire douze par classe. Une 4e et une 5e classe est donc ouverte par année scolaire. La formation de base s'étend sur dix semestres (cinq ans) jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

Le programme de l'Ecole bilingue s'appuie sur les plans d'études cantonaux. L'enseignement de la deuxième langue est intensif et, progressivement, des matières comme la géographie, la biologie, l'histoire, etc. sont données exclusivement en langue seconde selon un ordre particulier pendant un semestre, soit 14 semaines. Les quatre dernières semaines sont consacrées à une synthèse en français par un autre professeur.

¹ IRRSAE = Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi

Activités en allemand:

1	Activités créatrices		9 - 10 ans
2	Géographie - Activités créatrices		
3	Géographie - Sciences nat. - Dessin		10 - 11 ans
4	Géographie - Sciences nat. - Dessin		
5	Sciences nat. - Histoire	Latin I	11 - 12 ans
6	Sciences nat. - Histoire	Anglais I Latin II	
7	Histoire - Mathématiques	Anglais II Latin III	12 - 13 ans
8	Histoire - Mathématiques	Anglais III Latin IV	
9	Physique - Géo - Dessin	Anglais IV Latin V	13 - 14 ans
10	Mathématiques - Géo - Dessin	Anglais V Latin VI	
11	Histoire - Physique - Sports	Anglais VI Latin VII	14 ans
12	Sciences nat. - Mathématiques - Sports	Anglais VI Latin VII	

Le bilinguisme à l'Ecole bilingue est basé sur les deux piliers de l'enseignement: l'écrit et l'oral. Il est évident que l'oral a une priorité, vu que la maîtrise du langage permet une compréhension interculturelle, un accès à la vie pratique et un contact direct. Le "Hochdeutsch" - qui est exclusivement enseigné dans cette école - permet également une ouverture aux autres langues germaniques: le suisse-allemand et l'autrichien. L'environnement francophone des élèves n'est pas favorable pour atteindre une compétence parfaite de l'allemand parlé, c'est pourquoi on investit énormément de temps pour une diffusion permanente de la langue. Dans la pratique: dès le premier jour, l'activité scolaire commence par des *cours* d'allemand et se termine par des *activités* en allemand.

Chaque langue est identifiée à une personne, d'où l'engagement exclusif de "native speakers" pour les deux langues. Ainsi, dès la première année, l'enfant est en contact avec deux enseignants.

Il est évident que les professeurs sont appelés à une grande activité à l'intérieur de l'école. La création de cours enseignés en allemand, la préparation des cours individualisés lors des échanges, la mise sur pied des voyages d'études représentent un travail considérable. L'utilisation des manuels allemands ou suisses n'est pas possible sans adaptation. Les activités d'échanges sont complétées par des visites, correspondances et activités communes avec des enfants de langue allemande. Ceci est réparti sur les cinq années; ainsi les élèves approfondiront leurs connaissances culturelles, géographiques et économiques de la région linguistique de leur école partenaire.

Le succès de ce type d'école dépend aussi d'un réel engagement des parents. Leur collaboration est indispensable pour la mise sur pied d'activités extra-scolaires et les rencontres entre familles dans l'une et l'autre des régions linguistiques.

Voici quelques résultats:

Après la première année d'apprentissage, les enfants sont capables de comprendre les indications données par le maître, d'écrire des phrases simples sans subordonnées, de lire un texte court et simple sans fautes. Ils s'expriment avec un vocabulaire de 700 mots environ.

La deuxième année montre une amélioration du langage parlé due aux branches enseignées en allemand comme la biologie et l'histoire, en plus de la géographie, du bricolage et de la musique. Les élèves sont capables de demander - avec des fautes de grammaire - un conseil ou de l'aide, peuvent rédiger un petit texte et le présenter oralement sans l'apprendre par coeur.

La troisième année prévoit une grande complexité du vocabulaire; la prononciation se rapproche du "native speaker" et la grammaire apprise en 1e et 2e année est appliquée.

Avec la création de la maturité fédérale, mention bilingue, l'Ecole bilingue a élargi son programme et propose donc l'enseignement bilingue jusqu'à la fin des études secondaires.

6.6 Schulversuch Bilinguale Realschulen, Zielsprache Englisch, in Nordrhein-Westfalen (Köln)

Zielsetzungen des erweiterten Englischunterrichts in den Klassen 5/6:

- systematische Erweiterung der Wort- und Sachfelder unter besonderer Berücksichtigung geographischer und geschichtlicher Aspekte;
- Erlernen von Besprechungs- bzw. Transportvokabular zur Vorbereitung auf die Versprachlichung geographischer und historischer Fertigkeiten und Sachverhalte;

- Einführung unterschiedlicher Texterschliessungstechniken zur Schulung intensiver und extensiver Lesefertigkeiten, wobei die Entnahme und anschließende Weiterverarbeitung von Informationen besonders geschult werden;
- vermehrte Erzeugung von Lernertexten, wie z.B. Bild- und Vorgangsbeschreibungen, poster, diary entries, letter-writing, collages, mind maps, summaries, fact sheets;
- stärkere Berücksichtigung von Prinzipien der Handlungs-, Projekt- und Produktorientierung;
- content-based learning: Einbeziehung authentischer bzw. quasi-authentischer Sachtexte (Zusammenfassungen anfertigen, Überschriften finden, Bilder beschreiben und erklären, Schlüsse ziehen, vergleichen, etc.);
- veränderte grammatische Progression.

Zielsetzungen des erweiterten Englischunterrichts ab Klasse 7:

- es gelten die Lehrplananforderungen des deutschsprachigen Erdkunde- bzw. Geschichtsunterrichts;
- fremdsprachliches und fachsprachliches Lernen werden integriert.

Prinzipien des Englischunterrichts:

- der Fremdsprachenunterricht ist traditionell in starkem Masse vermittlungsorientiert. Die Vermittlung der Fremdsprache als solcher steht im Vordergrund;
- der fachgebundene bilinguale Englischunterricht ist mitteilungsorientiert. Sachlernen und Fremdsprachen werden sinnvoll miteinander verknüpft.

Organisationsstruktur einer bilingualen Klasse

	Regelklasse	Bilinguale Klasse
Jahrgang 5 und 6	5 Wochenstunden Englisch	7 Wochenstunden Englisch
Jahrgang 7	4 Wochenstunden Englisch	4 Wochenstunden Englisch
	2 Wochenstunden Erdkunde	3 Wochenstunden Erdkunde
Jahrgang 8	4 Wochenstunden Englisch	4 Wochenstunden Englisch
	2 Wochenstunden Erdkunde	2 Wochenstunden Erdkunde
	2 Wochenstunden Geschichte	3 Wochenstunden Geschichte
Jahrgang 9	4 Wochenstunden Englisch	4 Wochenstunden Englisch
	2 Wochenstunden Erdkunde	2 Wochenstunden Erdkunde
	2 Wochenstunden Geschichte	2 Wochenstunden Geschichte
	2 Wochenstunden Politik	3 Wochenstunden Politik
Jahrgang 10	4 Wochenstunden Englisch	4 Wochenstunden Englisch
	2 Wochenstunden Erdkunde	2 Wochenstunden Erdkunde
	2 Wochenstunden Geschichte	2 Wochenstunden Geschichte
	2 Wochenstunden Politik	2 Wochenstunden Politik

6.7 Sprachliche Mobilität - eine Überlebenschance (Sent, GR)

Wenn 75% der Bevölkerung Romanisch als Hauptsprache bezeichnen, müsste die Situation klar sein. Trotzdem sind wir dauernd mit "Feuerwehrlübungen" konfrontiert. Es fehlt das Territorialprinzip. Man kann also, auch ohne ein einziges Wort Romanisch zu beherrschen, in unsere Schule treten. Solange das Einzelfälle sind, lässt sich diese Situation lösen. Wenn jedoch grössere fremde Sprachgruppen kommen, ist es nur noch eine Frage der Zeit, bis auch wir "kapitulieren" müssen. Der Tourismus, ein immer notwendigerer Wirtschaftssektor, wirkt sich auf unsere Kultur leider negativ aus. Das müsste nicht so sein.

Es ist eine Tatsache, dass wir Romanen, im Vergleich zu den Frankophonen und den Tessinern, uns nicht leisten können, nicht einigermaßen gut Deutsch zu sprechen. Darum ist der Brückenschlag zu dieser Sprache in allen Fächern sehr wichtig. Da die Kinder bereits früh von deutschsprachigen Medien und Produkten beeinflusst werden, kann nicht von einer hundertprozentigen Immersion gesprochen werden.

In den ersten drei Primarklassen wird nur in romanischer Sprache unterrichtet. Von der vierten Klasse an ist Deutsch die erste Fremdsprache. In der Sekundarschule ist Französisch die zweite obligatorische Fremdsprache; Italienisch wird als Wahlfach angeboten. In der Realschule sind Französisch und Italienisch Wahlfächer.

In der Realschule von Sent (7. bis 9. Schuljahr) werden auf Romanisch die vier Lektionen "Muttersprache" und ein Drittel der Realfächer, auf Deutsch die restlichen Fächer unterrichtet. Umgangssprache ist aber das Romanische. Ich fördere den Wechsel zwischen diesen zwei Sprachen so oft wie möglich. Das beginnt bereits beim Singen. In Korrespondenz lassen sich beliebige Übungen einflechten. Aber in allen Fächern können Kurzvorträge, Zusammenfassungen, Kommentare zu Diapositiven, Legenden und spezifische Wörterbücher grosse Dienste leisten. Das Ziel ist erreicht, wenn diese "Doppelspurigkeit" ohne grosse Hindernisse psychologischer und materieller Art vollzogen werden kann. Es gilt jedoch, folgendes zu beachten:

1. Die Förderung der sprachlichen Mobilität darf nicht auf Kosten unserer Muttersprache geschehen. Der Druck wird aber immer grösser.
2. Diese Art Unterricht darf nicht in Form eines unkontrollierten Durcheinanders erfolgen. Entweder wird während einer Lektion grundsätzlich Romanisch oder Deutsch gesprochen.
3. Es darf nicht übertrieben werden: Das ständige Einflechten grammatikalischer Übungen während der Realfächer kann bei weniger sprachbegabten Schülern und Schülerinnen auf Abneigung stossen.

6.8 Lehreraus- und -fortbildung für den bilingualen Sachfachunterricht (Georgsmarienhütte, Niedersachsen)

Übersicht über den bilingualen Unterricht in Deutschland

- Ziel des bilingualen Unterrichts: eine ausreichende Zweisprachigkeit (Muttersprache, Partnersprache), die es den Schülern und Schülerinnen erlaubt, über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur mündlich wie schriftlich zu kommunizieren;
- bilinguale Bildungsgänge entwickeln sich bislang überwiegend an Gymnasien, mit kleineren Anteilen auch an Realschulen und Gesamtschulen. Insgesamt gibt es 126 bilinguale Schulen in Deutschland (1991/92):
 - 67 deutsch-englische Züge in 9 Ländern;
 - 52 deutsch-französische Züge in 9 Ländern;
 - 2 deutsch-spanische Züge in 2 Ländern;
 - 2 deutsch-russische Züge in 2 Ländern;
 - 1 deutsch-niederländischer Zug in einem Land;
- bilingualer Sachfachunterricht beginnt in der Regel in der 7. Jahrgangsstufe; in den Klassen 5 und 6 haben die Schülerinnen und Schüler verstärkten Fremdsprachunterricht;
- Schülerinnen und Schüler aus allen sozialen Schichten nehmen teil; die Teilnahme ist freiwillig;
- es überwiegen die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes: Erdkunde, Geschichte, Politik/Sozialkunde. Aber auch Biologie, Sport und Physik (Hamburg) werden bilingual unterrichtet;
- Schülerinnen und Schüler sollten im Laufe ihrer Schulzeit in nicht mehr als zwei Sachfächern unterrichtet werden (Kontinuität, sinnvoller Aufbau);
- in der Regel gibt es keine eigenen Rahmenrichtlinien für die bilingualen Sachfächer;
- es wird in erster Linie die inhaltliche Leistung bewertet;
- die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, vom bilingualen in den "normalen" Zug zu wechseln;
- Abschlüsse in bilingualen Bildungsgängen erleichtern das Studium in Zielsprachenländern.

"Lehrertypen" im bilingualen Sachfachunterricht

- In der Regel für diese Tätigkeit nicht ausgebildete Lehrkräfte mit der Doppelfakultas Fremdsprache und Sachfach;
- Lehrkräfte mit Sachfächern, aber ohne eine Fakultas für eine Fremdsprache, Kenntnisse in der Partnersprache durch Auslandsaufenthalt vorhanden;
- vereinzelt Lehrkräfte mit der Fakultas für die Partnersprache, aber ohne eine Fakultas für ein Sachfach;

- "native speakers" mit Abschlüssen ihres Landes;
- der Idealtyp: ein "native speaker" mit zumindest hinreichender deutscher Sprachkompetenz und mit den deutschen Lehrbefähigungen für das bilinguale Sachfach und für die betreffende Sprache als Fremdsprache, aber kaum zu finden;
- Fortbildungsbedarf besteht hinsichtlich organisatorischer und didaktisch-methodischer Fragen des bilingualen Sachfachunterrichts, insbesondere hinsichtlich der fachspezifischen Unterrichtssprache sowie der Auswahl und des Einsatzes geeigneter Lehr- und Lernmittel.

Bilingualer Sachfachunterricht: Fortbildungsmöglichkeiten in Niedersachsen

1. Zentrale Arbeitstagungen (zweimal im Jahr, jeweils 3 Tage): Sichtung und Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien, Fragen der Lernorganisation, der Leistungsüberprüfung, der Koordination von Sprach- und Sachfachunterricht sowie die Erarbeitung fachspezifischer Unterrichtssprache.
2. Erfahrungsaustausch; Abstimmung gemeinsamer Vorhaben.
3. Regionale Arbeitstagungen (zweimal im Jahr, jeweils 1 Tag): oben genannte Zielsetzungen.
4. Hospitationen im bilingualen Sachfachunterricht.
5. Schulinterne Veranstaltungen: Hospitationen; fächerübergreifende Fachkonferenzen.
6. Zweiwöchige Fortbildungskurse in Bristol (GB): Förderung der fachspezifischen Unterrichtssprache; fachspezifische Hospitationen; praktische "Feldarbeit".

Weitere Fortbildungsmöglichkeiten

1. Hospitationen / Lehreraustausch an Schulen im Zielsprachenland: landeskundliche und sprachliche / fachsprachliche Weiterbildung; Einblicke in Tests und Examina; Kontakte vertiefen bzw. herstellen (z.B. für den Austausch von Materialien); Team teaching unter optimalen Bedingungen praktizieren; Fachgespräche führen.
2. Tagungen von Fachverbänden des Zielsprachenlandes.
3. Fachzeitschriften aus dem Zielsprachenland.

Lehrerbildung an Universitäten und in Studienseminaren

In Deutschland gibt es noch keine institutionalisierte Lehrerbildung für die bilingualen Sachfächer. Rheinland-Pfalz hat als erstes Bundesland Rahmenvorgaben zur Ausbildung für den bilingualen Unterricht herausgegeben. In Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz haben die ersten Referendarinnen und Referendare ihr 2. Staatsexamen in bilingualen Zügen absolviert.

6.9 Liceo artistico, Kantonsschule Freudenberg (Zürich)

Unter dem Namen "Liceo artistico" führt der *Kanton Zürich* in Zusammenarbeit mit der *Republik Italien* eine Kantonsschulabteilung mit doppelter Zielsetzung:

- ein Schwergewicht liegt im künstlerisch-gestalterischen Bereich,
- ein zweites in der sprachlichen Integration zwischen Schülerinnen und Schülern italienischer und deutscher (schweizerdeutscher) Muttersprache.

Von den rund 220 Schülerinnen und Schülern in fünf Jahrgängen zu je zwei Klassen sprechen 80% Deutsch als Muttersprache, die andern 20% sind Italienerinnen und Italiener zweiter Generation mit unterschiedlichem Sprachhintergrund.

Das Liceo artistico schliesst an die 2. Klasse der zürcherischen Sekundarschule sowie an die 3. Klasse der italienischen scuola media an und führt in fünf Jahren zur eidgenössischen Maturität Typus D. Als Besonderheit gegenüber dem im Kanton Zürich üblichen Typus D ist zu vermerken, dass Italienisch anstelle von Französisch und Zeichnen / Gestalten anstelle von Englisch als Kernfächer (mit doppeltem Gewicht) zählen. Die Republik Italien anerkennt diesen Abschluss als einer italienischen "maturità artistica" gleichwertig. Das Maturzeugnis ermöglicht den Zugang zu den italienischen und schweizerischen Hochschulen und zu den italienischen Kunstakademien.

Der Lehrkörper besteht aus Schweizer Lehrerinnen und Lehrern und solchen, die vom italienischen Aussenministerium ernannt und besoldet werden. Zur Zeit unterrichtet der italienische Lehrkörper in den Fächern Zeichnen und Italienisch rund 110 von ca. 550 Wochenstunden. Sie sprechen im Kunstunterricht auch mit Anfängerklassen nach kurzer Anlaufzeit Italienisch. Die Zweitsprache bekommt damit einen lebendigen Aspekt weit über den 45-Minuten-Schulstunden-Rhythmus hinaus.

Die ursprünglich vorgesehene Aufteilung von 50% zu 50% wurde weder bei der Schülerschaft noch im Lehrkörper erreicht. Der Andrang zur Schule ist von Deutschschweizer Seite wesentlich grösser als von italienischer. Das mag damit zusammenhängen, dass das Angebot an Kunstunterricht - sonst in dieser Form im Kanton Zürich unbekannt - auf Deutschschweizer Seite attraktiv wirkt, während die Zweitgenerations-Italiener eher auf Ausbildungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen oder im ökonomischen Bereich ansprechbar sind. Für die Sprachimmersion stellt sich damit die Frage, ob der Gebrauch der Zweitsprache nicht über das momentane italienische Engagement hinaus ausgedehnt werden könnte auf Fächer aus dem naturwissenschaftlichen Bereich. Die momentane Lehrkonstellation, in der Zweitgenerations-Italienerinnen und -Italiener diese Fächer auf Deutsch unterrichten, würde einen solchen Schritt erlauben. Er ist aber im Lehrkörper umstritten, weil man teilweise einen Einbruch in den Leistungen befürchtet.

Zur Zeit ist noch nicht klar, ob sich die Schule in Zukunft stärker in die Richtung der Sprachintegration oder eher auf die Entwicklung des Musischen hin bewegen wird.

6.10 Deutsch / Französisch / Englisch im Geschichtsunterricht am Gymnasium (Interlaken)

Seit dem Schuljahr 1991/92 wurden auf Anregung des Rektors hin einige Sequenzen des Geschichtsunterrichts fremdsprachig durchgeführt. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Angst vor anderen Sprachen verlieren, dass sie diese praktisch einsetzen können und dass der Unterricht durch mehr Authentizität aufgelockert wird.

Voraussetzungen

Von den Voraussetzungen her schien zu Beginn Französisch problemloser, und zwar für die ausgebildete Französischlehrkraft wie für die Schülerschaft, die Französisch als obligatorische erste Fremdsprache gelernt hatte. Für das Englische ist die Lehrkraft aufgrund eines zweijährigen USA-Aufenthaltes qualifiziert. Das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler ist im Englischen aber oft höher als im Französischen (bessere Motivation, vertrautere Sprachstruktur).

Umfang des Immersionsunterrichts

Fremdsprachiges macht nur einen sehr geringen Teil des Geschichtsunterrichts aus. Es handelt sich um Bruchstücke aus den Unterrichtssequenzen zur Geschichte Frankreichs, Englands und der USA, also:

- französischer Absolutismus, französische Revolution, Second Empire und Affäre Dreyfus/Antisemitismus, 5e République (weiteres wäre möglich: Aufklärung, französischer Kolonialismus, Frankreich im ersten und zweiten Weltkrieg, Algerien-Konflikt, etc.);
- Kampf des englischen Parlaments im 17. Jahrhundert, Imperialismus und Commonwealth, Irland (dazu wären noch möglich: Industrielle Revolution, England heute, etc.);
- Gründung der USA, Rolle der USA im 19. und 20. Jahrhundert.

Das Potential für Immersionsunterricht wird zurzeit auf etwa 10-15 % geschätzt, was wenig scheint. Aber es spielen ja nicht nur die drei oben genannten Länder eine Rolle in der Geschichte, sondern Dutzende andere auch, unter denen Deutschland eine bedeutende Rolle zukommt. Dazu nehmen Schweizergeschichte und Staatskunde in den

oberen Klassen einen wichtigen Platz ein. Das meiste Material steht nur auf Deutsch zur Verfügung. Das Werden der modernen Schweiz könnte aber auch mit französischen und italienischen Quellen behandelt werden.

Art der Immersion

Öfters werden Teile des Vortrags in der Fremdsprache gehalten. Daneben werden englische und französische Quellen, seltener Videos und Karikaturen, eingesetzt. Die Textarten gehen also von Primärquellen (z.B. Reden) über Darstellungen und Beschreibungen bis zu Schemata, wobei das Anekdotische, Ereignisgeschichtliche sich besser eignet (spannende Handlung, Beschreibung von lebendigen Personen). Es muss aber gesagt werden, dass das Sammeln dieser Quellen äusserst zeitaufwendig ist.

Freuden und Leiden dieser Immersionsart

Praktisch alle Schülerinnen und Schüler sind mit den Zielen einverstanden und entwickeln Neugier; diese grundsätzliche Akzeptanz ermuntert natürlich zum Weitermachen. Einige haben Bedenken und möchten für ihre Schwächen in den Sprachfächern nicht noch in einem anderen Fach "bestraft" werden. Es wird deshalb behutsam vorgegangen, derselbe Sachverhalt wird in verschiedener Weise formuliert und zuweilen werden Schlüsselbegriffe übersetzt, besonders solche, die an der Tafel erscheinen. Mehr als zweimal müht sich die Lehrkraft nicht in der Fremdsprache ab, dann sagt sie den Sachverhalt klipp und klar auf Deutsch, dieser Fall ist aber selten. Im Immersionsunterricht wird dementsprechend etwa ein Drittel weniger Stoff behandelt.

Zweifellos wächst mit der Fremdsprache die Hemmschwelle, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Viele Jugendliche brauchen viel Zeit, etwas zu formulieren, und haben Angst vor dem Gelächter der andern. Immer wieder wird deshalb darauf hingewiesen, dass es keine Noten für den Fremdsprachengebrauch gibt. Vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler sind sich nicht immer sicher, ob sie den Stoff richtig verstanden haben; man muss also mehr "sprachliche Beruhigungspillen" verabreichen.

Kleine Details können den Immersionsunterricht völlig über den Haufen werfen. Da das Gymnasium klein ist, sind in den meisten Klassen die Maturitätstypen gemischt. Letztes Jahr hatten zwei Schülerinnen Italienisch statt Englisch als zweite Fremdsprache - damit fiel der englische Teil ins Wasser. Dieses Jahr befindet sich in einer Klasse eine Austauschschülerin aus Tschechien, die kein Französisch spricht - somit fällt hier der französische Teil weg.

6.11 Les Sections Internationales du Lycée des Pontonniers (Strasbourg)

L'enseignement bilingue au niveau secondaire en France

Le Ministère de l'Education nationale français est en train de mettre en place des "sections européennes". L'objectif est de parvenir à élever le niveau de formation en langue étrangère des jeunes Français intéressés; le moyen: faire enseigner une autre matière que la langue ou la littérature dans la langue de la section. Les professeurs appelés à enseigner dans ces nouvelles sections postuleront pour des postes "à profil". Les centres de formation d'enseignants (IUFM) doivent prévoir cette nouvelle approche dans leurs programmes pour les futures promotions. C'est pourquoi, pour la première fois cette année, des lauréats du concours de recrutement de diverses matières se sont vus proposer une formation spécifique pendant leur année de stage pratique. En Alsace, ces volontaires sont regroupés autour du Lycée International; l'équipe de direction du Lycée a été chargée de coordonner leur formation avec les responsables de l'IUFM.

Le système éducatif français, de la maternelle à l'enseignement secondaire, a vu et voit se développer des formules d'enseignement des langues étrangères de plus en plus variées, pour répondre à une demande des familles, à une nécessité économique. Les initiatives publiques et privées (classes "bilingues", "trilingues", etc.) en ce domaine vont trouver dans la création récente des Sections Européennes (1992) un cadre pour consolider les innovations en cours. Les Sections Internationales ont été mises en place en 1981 pour former une population scolaire spécifique. Elles ont acquis une expérience pédagogique dans les filières à vocation biculturelle intégrées dans un ensemble plurilingue.

Le Lycée des Pontonniers

Ce lycée public et gratuit dispose de quatre sections (allemande, anglaise, espagnole et italienne) organisées autour d'un tronc français; ces Sections "Internationales" sont fréquentées par la moitié des 850 élèves de l'école qui sont issus et de la "technostructure internationale", amenés par les "accidents de l'histoire" et de la région (majorité). Ils peuvent entrer à tous les niveaux dans le système éducatif (de la 6e à la 1ère), après un test de langue. La vocation "internationale" se trouve aussi dans les nationalités représentées: 54 pour l'année scolaire 1993/94. Les élèves proviennent de tous les milieux sociaux, il y a cependant problème au niveau de l'*information* de certains milieux moins conscients des enjeux à venir, mais il n'y a pas forcément élite intellectuelle en tous points. Les élèves suivent le programme français, ils bénéficient en outre de quatre heures de cours de langue et littérature dans leur langue maternelle, en plus des cours d'histoire-géographie; ils peuvent ajouter à leur formation spécifique l'étude d'une ou plusieurs langues étrangères. Le français langue étrangère (FLE) prend une place de plus en plus importante pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le

français. Les études sont organisées en concertation étroite entre les responsables officiels des systèmes éducatifs étrangers et les autorités nationales. Au sein de l'école, la coopération entre les enseignants de cinq systèmes éducatifs est indispensable. A la fin de leur scolarité, les élèves français et étrangers seront aptes à poursuivre leurs études dans plusieurs pays; les élèves étrangers parviendront à maintenir leur langue d'origine, à acquérir la langue du pays d'accueil et à apprendre une, voire deux autres langues. Le but ultime de la communauté éducative du Lycée est de former au respect de l'autre et à la prise de responsabilité par le biais d'une éducation bilingue et pluriculturelle.

6.12 Sprachunterricht und Lernen in der Fremdsprache am Beispiel "Deutsch für Juristen und Juristinnen" (Rechtswissenschaftliche Fakultät, Universität Freiburg)

*Wenn ich vor einem juristischen Entscheid stehe, der auf deutsch geschrieben ist, habe ich die Neigung, weinen zu beginnen, weil ich schon weiss, dass ich manchmal stundenlang vor einem unendlichen, unglaublich komplizierten Satz sitzen muss.
Halbironischer Kommentar eines frankophonen Studenten*

Vorbemerkung

Das Thema des Forums lautete "Immersion - Effizientes Sprachenlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache". Ich möchte für mich das Thema umformulieren und erweitern: *"Effektives und effizientes Sprachenlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache und durch gezielten Fremdsprachenunterricht"*. Unter gezieltem Fremdsprachenunterricht verstehe ich den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts an den Sachunterricht.

Nach dem Forum habe ich mich immer wieder gefragt, warum dieses Thema so aktuell ist. Ich habe für mich zwei vorläufige Antworten gefunden: die negative zuerst. Offensichtlich hat der Fremdsprachenunterricht, auch der kommunikative, nicht das gebracht, was viele erhofft haben. Deshalb jetzt das Thema *Immersion*? Wollen sich die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen aus der Verantwortung schleichen, oder wissen sie nicht mehr, was eigentlich Ziel und Inhalt ihres Unterrichtes ist? Die positive: Im Rahmen der allgemeinen Tendenz für fächerübergreifenden Unterricht und für erweiterte Lernformen muss sich auch der Fremdsprachunterricht wieder einmal überlegen, wo er steht und wohin er will. Er glaubt, im Sachunterricht seinen idealen Partner gefunden zu haben. Es geht jetzt darum, gemeinsame Ziele und Inhalte zu finden, und die Aufgaben zu verteilen, damit diese Partnerschaft zu fruchtbaren Resultaten führt.

Zum Verhältnis von Sach- und Fremdsprachenunterricht

Die traditionelle Aufteilung von Sach- und Fremdsprachenunterricht lässt sich schematisch wie folgt darstellen:

Fremdsprachenunterricht und Sachunterricht stehen sich als Opposition und unkoordiniert gegenüber.

Ein zweites Modell wäre:

Je nach Fach bzw. Fremdsprache, ergänzen sich Sach- und Sprachunterricht in bestimmten Bereichen. Daneben laufen Sach- und Sprachunterricht weiterhin getrennt und unkoordiniert.

Bei dieser Konstellation stellt sich die Frage, welche Ziele der Fremdsprachenunterricht verfolgen soll. Meiner Meinung nach sollte bei der Bestimmung der Ziele und der Inhalte berücksichtigt werden, dass Sachunterricht in mindestens einer Fremdsprache unterrichtet wird. Die am Fremdsprachenunterricht Beteiligten können nicht ein effizienteres Sprachenlernen durch den Sachunterricht erwarten, ohne gleichzeitig den Lernenden den Zugang zum Sachunterricht durch gezielte Unterrichtsaktivitäten und neue Inhalte zu erleichtern. Dazu gehören zum Beispiel das Einüben von Lerntechniken, das Üben und Bewusstmachen von kognitiven und emotionalen Strategien im Bereich der vier Fertigkeiten und eine inhaltliche Verknüpfung von Fremdsprachenunterricht und Sachunterricht im Bereich der Lexik.

Die heutigen Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts reichen nicht aus (wie sie zum Beispiel in *Herausforderung Schweiz*, EDK, Bern, 1987 formuliert worden sind), oder sie widersprechen teilweise den Zielen des Fach- und Sachunterrichts.

Ein Beispiel: Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht steht das Mündliche im Vordergrund, in Biologie oder Geschichte werden im Bereich des Mündlichen komplexere Anforderungen gestellt als im traditionellen Fremdsprachenunterricht vorgesehen sind. Sicher hat das Schriftliche sowohl rezeptiv wie produktiv in den Sachfächern einen viel höheren Stellenwert. Wichtig scheint mir, dass verstärkt gemeinsame Ziele von Fremdsprachenunterricht und Sachunterricht auf der Ebene der Einstellungen und der kognitiven und sozialen Fähigkeiten definiert werden müssten. Die Vertreter und Vertreterinnen der einzelnen Fächer müssen gegenseitig in ein Gespräch kommen und gemeinsame Unterrichtssequenzen planen und durchführen. Gegenstand und Vermittlungsformen des anderen Faches sollten auch den Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen vertraut sein, um den Sachunterricht effektiv zu unterstützen.

Zusammenfassend stellen sich für mich zwei Fragen: Wie kann der im Fachunterricht un gelenkte, gleichsam automatisch stattfindende Fachsprachenerwerb zusätzlich durch den Fremdsprachenunterricht gezielt gefördert werden? Oder umgekehrt: Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten können oder sollen im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf den Sachunterricht entwickelt werden?

Nur wenn auf diese Fragen (wenn auch vorläufige) Antworten gesucht werden, kann eine fruchtbare Synergie von Fremdsprachenunterricht und Sachunterricht erfolgen.

Ein drittes Modell:

Sachunterricht in der Fremdsprache mit Berücksichtigung des fremdsprachlichen Lernens
--

Den Fremdsprachenunterricht als solchen gibt es nicht mehr. Erwerb und Lernen der Fremdsprache erfolgt im Sachunterricht. Dies ist - vereinfacht gesagt - die Situation von fremdsprachigen Lernenden (z.B. Emigranten und Emigrantinnen) - mit der Einschränkung, dass die Unterrichtssprache mehr oder weniger identisch ist mit der Sprache ausserhalb des schulischen Kontextes.

Stichwörter zum Kurs "Deutsch für Juristen und Juristinnen"

An der Universität Freiburg gibt es in verschiedenen Fachbereichen die Möglichkeit, ein sogenanntes "zweisprachiges Lizentiat" zu erwerben. Dabei müssen Lehrveranstaltungen auf deutsch und französisch besucht werden. Die Studentinnen und Studenten haben so die Gelegenheit, ihre fachliche Ausbildung in einer zweiten Sprache zu machen. Sie lernen dabei nicht nur eine Menge neuer Begriffe in einer anderen Sprache, sondern sie werden auch mit anderen Denk- und Handlungsmustern konfrontiert. Für Studierende aus dem Tessin und für einen Teil der ausländischen Studenten und Studentinnen bedeutet diese Art von Ausbildung, dass sie sich den Lernstoff in

zwei Fremdsprachen aneignen müssen. Studierende aus der Westschweiz bzw. aus der Deutschschweiz können einen Teil ihres Studiums in der Fremdsprache absolvieren.

Der Kurs "Deutsch für Juristen und Juristinnen" wird im ersten Studienjahr des rechtswissenschaftlichen Studiums für nicht-deutschsprachige Studenten und Studentinnen während zwei Wochenstunden angeboten. Nach einem Jahr besteht die Möglichkeit, eine mündliche Prüfung abzulegen.

Die Studierenden verfügen bei Studienbeginn über Deutschkenntnisse auf Maturitätsniveau. Fachkenntnisse sind kaum vorhanden, diese werden in beschränktem Masse innerhalb des Kurses, aber vor allem in den Vorlesungen, die die Studienanfänger und -anfängerinnen besuchen, vermittelt.

Der Fremdsprachenkurs entspricht dem zweiten Modell, indem er versucht, Hilfestellungen für den Sachunterricht (Studienfach "Recht") in mehrfacher Hinsicht zu geben. Dabei werden die konkreten Studienanforderungen in den Fertigungsbereichen berücksichtigt: In der Ausbildung von Juristen und Juristinnen stehen das Leseverstehen (Gerichtsentscheide, Kommentare, usw.) und das Hörverstehen (Vorlesungen) im Vordergrund. Hinzu kommen die spezifischen Prüfungsanforderungen und -techniken im Mündlichen und Schriftlichen.

Anhand von authentischen Fachtexten (Gerichtsentscheide, Artikel aus Fachzeitschriften, Kommentare, Zeitungsartikel) werden Lesetechniken und -strategien eingeübt und bewusst gemacht. Die Grammatik wird soweit behandelt, als sie dem Verstehen von Texten dient. Die Studierenden können gezielt zu bestimmten Bereichen der Rechtswissenschaft ihren Wortschatz erweitern und dabei auch Techniken der Wortschatzstrukturierung und -wiederholung einüben. In speziellen Kurzvorlesungen, die von verschiedenen deutschsprachigen Professoren gehalten werden, haben die Lernenden Gelegenheit, ihr Hörverstehen zu trainieren. Dies alles mit dem Ziel, dass die Studierenden möglichst schnell, d.h. innerhalb des ersten Studienjahres, autonom weiterlernen und damit ein erfolgreiches Studium in der Fremdsprache absolvieren können.

Der Einsatz von authentischen Texten im Sprachunterricht stützt den Wissenserwerb und den Aufbau von inhaltlichen Konzepten im Fach. Die didaktisch unterschiedliche Präsentations- und Bearbeitungsform des Stoffes im Fremdsprachenunterricht ermöglicht einen anderen Zugang und eine bessere Verankerung für die Lernenden. Die Studierenden haben dabei am Anfang grosse Probleme, da nebst den lexikalisch-semanticen und syntaktischen Schwierigkeiten, denen sie in solchen Texten begegnen, vor allem das fehlende Sachwissen das Verständnis erschwert.

Der Kurs bietet den Studierenden Gelegenheit, verschiedene Techniken und Strategien zu erproben und dabei auch Fehler zu machen, damit jene für sich die optimalen Lernformen entwickeln und ihr Wissen und Können aufbauen, ohne dass sie dabei nur den Diskurs- und Vermittlungsformen des Faches unterworfen sind.

Meine Rolle als Unterrichtender: Bei der Didaktisierung habe ich als Nichtjurist ähnliche Probleme wie die Studenten und Studentinnen. Dank der Kooperation mit einem juristischen Fachmann habe ich viel gelernt und erfahren, dass die fächerübergreifende Diskussion nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden eine fruchtbare Sache ist. Gleichzeitig ist diese Zusammenarbeit für mich die Grundbedingung eines effizienten und effektiven Fremdsprachenunterrichts in einem Sachgebiet.



Skizze der Scuola Teatro Dimitri

7 Wiedergabe des Podiumsgesprächs

Michael Deforné, Claudine Brohy

La table ronde du vendredi matin, qui réunissait deux expertes et quatre experts, avait pour but d'éclairer le sujet du Forum sous des angles différents afin qu'on obtienne un complément aux informations fournies par les exposés et les ateliers; les quatre régions linguistiques - et les minorités sans assise territoriale, les migrants, - étaient représentées. *Jean Racine*, président de la Commission Langues vivantes de la CDIP du Nord-Ouest, a dirigé la table ronde et la discussion qui s'ensuivit. La table ronde a été modulée en trois temps: après les prises de position émises par les participantes et participants de la table ronde, le cercle a été ouvert aux animatrices et aux animateurs des ateliers, puis au public. Tous les protagonistes ont finalement tenté de donner réponse aux questions suscitées par les ateliers et les séances plénières, questions qui ont été réunies par Jean Racine.

Cristina Allemann-Ghionda vom pädagogischen Institut der Universität Bern, die ein Nationalfondsprojekt zum Thema Migration und Erziehung in interkulturellen Gesellschaften leitet, hat sich eingehend mit der soziolinguistischen Situation der italienischen Migranten und Migrantinnen, mit Zweitsprachunterricht und mit interkultureller Erziehung befasst. Für sie gibt es keine "kleinen Sprachen"; sie hofft, dass die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur der Migrantenkinder zum festen Bestandteil des Curriculums sowohl für Autochthone wie für Allochthone werden. *Sandro Bianconi* è responsabile dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana e ha pubblicato un volume sulla situazione sociolinguistica ticinese "Lingua matrigna", è coautore della ricerca "Ticino regione aperta". Ha parlato della resistenza ticinese contro l'educazione bilingue e degli riflessi nazionaliste contro l'immigrazione; in molte teste c'è ancora il mito del territorio omogeneo. *Ursina Fried-Turnes*, Sprachlehrerin rätoromanischer Abstammung, gehört zur Expertengruppe für die Revision des Sprachenartikels und berät rätoromanische Lehrkräfte und Gemeinden. Sie selber ist mit einem ausgesprochen multikulturellen Hintergrund ausgestattet; sie sprach vom seit Jahrzehnten bestehenden und flächendeckenden Modell zweisprachiger Erziehung in der Rätoromania, dem einzigen der Schweiz. Ihr Schlusswort war ein Appell, dass die Zweisprachigkeit nicht nur das zwangsläufige Schicksal von Minderheiten sein sollte, sondern auch für Majoritäten eine Chance und Bereicherung darstellen müsste. *René Richterich*, spécialiste en besoins langagiers et compétences stratégiques, s'intéresse à l'espace-temps didactique depuis 1971; il représente la Suisse au Conseil de l'Europe en tant que délégué et expert. Il a parlé de la gestion du temps dans les filières bilingues et il a plaidé pour l'acceptation de compétences partielles, donc aussi pour la reconnaissance de bilinguismes partiels. *Otto Stern*, Romanist am Seminar für pädagogische Grundausbildung in Zürich, mit Spezialisierung in Erst- und Zweitspracherwerb, leitet ein Nationalfonds-Projekt im Rahmen des NFP 33 über "Französisch-Deutsch: zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I". Acht Sekundarlehrerinnen und -lehrer und ihre Klassen sowie fünf Didaktiker und Linguistinnen sind im Projekt impliziert. Es geht

um bilingualen Unterricht in Sachfächern (Geschichte, Geographie, Lebens- und Medienkunde) und vor allem darum, eine Didaktik des zweisprachigen Unterrichts zu entwickeln und das Projekt zu evaluieren. *Jacques-André Tschoumy*, directeur de l'IRDP (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques) à Neuchâtel est impliqué dans les politiques linguistiques et scolaires au niveau européen et dans la formation des enseignants. Il a plaidé pour un enseignement/apprentissage des langues plus précoce, plus naturel et plus cohérent.

Jean Racine: Chères et chers collègues, quelles ont été les motivations profondes qui ont poussé la Commission "Langue 2" à choisir le thème de l'immersion pour le présent Forum? Um diese Frage zu beantworten, lege ich kurz dar, was bis jetzt gemacht worden ist. Dies ist bereits das siebte Forum zum Thema der Fremdsprachen. In Wildhaus und Montreux nahmen wir den Übergang von der Sekundarstufe I zu den Berufsschulen unter die Lupe. Wir organisierten ein Forum in Wilen zum Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, eines in Les Avents zur mündlichen Kommunikation und zum Problem der Evaluation. Es folgte das Grammatikforum in Iseltwald, wo wir uns mit der Frage "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" befassten und die Grammatik als Funktion der Kommunikation untersuchten. In Beatenberg fragten wir uns, was die Maturitätsprüfungen in bezug auf die Reform des Fremdsprachenunterrichts leisten können.

Für dieses Forum einigten wir uns auf den Arbeitstitel "Sprachenlernen in Bewegung". Wir sind dabei von einer zu geringen Effizienz im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ausgegangen. Eine harte Kritik diesbezüglich erteilt Peter Bichsel: "Ich lernte sämtliche Schwierigkeiten der französischen Sprache, nur die Schwierigkeiten, nicht Französisch. Und zum Glück hat niemand versucht, mir auch noch Englisch beibringen zu wollen, weil ich das sonst auch nicht könnte." Mit diesem Zitat steigen wir nun ins Forumsgespräch ein.

Christina Allemann-Ghionda: Auch ich offeriere Ihnen ein Zitat als Einstieg: "Es interessiert uns nicht im geringsten, ob eine Sprache von grossem praktischem Wert ist oder Medium einer grossen Kultur." Das steht in keinem offiziellen Dokument des Bundesrates oder der EDK, sondern das hat SAPIR 1921 geschrieben. Es ging damals um den Nachweis, dass es keine primitiven Sprachen gibt, sondern dass alle Sprachen gleichwertig sind. Natürlich glauben die meisten Behörden auch heute noch nicht, dass alle Sprachen gleichwertig sind. Die Hierarchie unter den Sprachen richtet sich vielmehr nach wirtschaftlichen sowie impliziten und universalistischen Kriterien. Sie räumen Sprachen das Recht ein, anerkannt zu werden. Das ethnozentrische Kriterium von barbarischen und humanen Nationen lebt weiter, trotz aller Bemühungen, relativistisch zu sein. Wegen der weltweiten Migration ist es besonders wichtig, die Definition von kulturellen und sprachlichen Minderheiten zu erweitern. Migranten und Migrantinnen sind ebenso kulturelle wie sprachliche Minderheiten.

Deshalb muss aus der Perspektive der Migration der Begriff der Immersion sehr weit gefasst werden. Man kann sie sich als eine Art Stereophonie vorstellen. Als Beispiel nenne ich hier einen allophonen und allogenen Schüler in der Schweiz, der eine doppelte Immersion erlebt: die Immersion in der L2 (zum Beispiel Schweizerdeutsch, wenn er in der Deutschschweiz lebt) und die Immersion in seiner Herkunftssprache. Man kann sich nun vorstellen, dass der Sachunterricht auf beiden Kanälen stattfindet. Es gibt Projekte, die die herkömmlichen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur als Sachunterricht in einer teilweisen Immersion zu gestalten versuchen. Wenn wir aber die Interkulturalität dazunehmen, dann wird die angesprochene Stereophonie zur Quadrophonie, denn das interkulturelle Prinzip besagt ja, dass die verschiedenen Sprachen und Kulturen gleichwertig sind und miteinander interagieren. So kommt es dann, dass auch autochthone, einheimische Schüler und Schülerinnen einer doppelten Immersion ausgesetzt sein können, d.h. es kann sein, dass sie im Zuge einer Migration von einer schweizerischen Sprachregion in die andere einer Immersion ausgesetzt sind. Wenn man die Kurse in den heimatlichen Minderheitensprachen und Kulturen der Migranten und Migrantinnen anerkennt, so dass sie Bestandteil des normalen Lehrplans sind und auch für autochthone Schüler und Schülerinnen zum Sprachangebot werden, haben wir eine vierfache Immersion, eine Immersion in der Quadrophonie.

Sandro Bianconi: Ora per me si pone il problema di parlare nella mia lingua materna oppure di parlare in una lingua che sia capita dalla maggior parte dei presenti. Scioglio rapidamente il problema, parlando in francese invece che in italiano. Ma se tutti capiscono l'italiano parlo in italiano. Allora, mi si è chiesto di parlare degli *ostacoli che si oppongono all'introduzione dell'insegnamento in immersione qui in Ticino*. Io vedo unicamente un ostacolo, ma è un ostacolo importante e difficile da rimuovere. Questo ostacolo, per me, è un sentimento identitario molto diffuso, ampiamente documentato, un sentimento con una dimensione, se non esclusivamente ma prevalentemente, cantonalistica per non dire localistica, piuttosto che nazionale. Cioè, con questo non voglio negare la giusta consapevolezza delle nostre radici culturali e linguistiche, ma piuttosto criticarne la sua esasperazione. E questa esasperazione del sentimento regionale porta la minoranza a degli atteggiamenti vittimistici di chiusura e di paura nei confronti del nemico numero uno, presunto o reale, cioè del tedesco, ma non solo bensì anche dell'ipotesi del bilinguismo. Quindi constatato una grossa contraddizione di fondo, un grosso scarto tra il sentimento identitario poc'anzi citato e la realtà territoriale vissuta e praticata, cioè il Ticino regione aperta, una realtà concreta a livello economico, finanziario, demografico e culturale. Questa identità percepita e rappresentata è ferma, secondo me, al mito, che ormai è diventato una specie di simulacro o di tabù, del territorio omogeneo e monolingue, sentito come minacciato e quindi da difendere, anche se solo sul piano simbolico o ideologico. Questo atteggiamento porta a delle conseguenze abbastanza importanti che sono rigide e paralizzanti sul piano legislativo e giuridico. Esso è certamente sorretto dalle migliori intenzioni, però i risultati sono segnati dall'emotività e dal rifiuto dei dati reali. Nel nuovo progetto di Costituzione cantonale, nel primo articolo capoverso uno, si dice che "Il Ticino è una repubblica democratica di lingua italiana", si tratta di un'affermazione evidentemente molto

pesante e paralizzante. Un altro esempio lo si trova nella Legge della scuola del 1990 dove si dice esplicitamente: "L'insegnamento è tenuto in lingua italiana". Dunque, questi due elementi sono molto vincolanti e sono quelli che l'anno scorso in Gran Consiglio hanno condotto al rifiuto di un'iniziativa molto elementare di sperimentazione dell'insegnamento bilingue in alcune classi di qualche scuola del Cantone Ticino. Ho citato questi esempi - ostacoli giuridici - poiché ritengo importante tenerne conto, in particolar modo in riferimento agli sforzi e alle buone intenzioni di Christoph Flügel profusi nell'ambito dell'insegnamento in immersione e in generale del bilinguismo. Seconda manifestazione di questo atteggiamento di fondo di chiusura e di paura è la strumentalizzazione demagogica di questi principi da parte di certi gruppi politici. E non è una sorpresa che la Lega dei Ticinesi appunto si fa la paladina, cioè difende a spada tratta questi fantasmi e pregiudizi collettivi, sostenendo una concezione preistorica del plurilinguismo svizzero e affermando l'obbligo dell'assimilazione del diverso nella lingua e nella cultura del territorio. Bisogna tener conto di queste posizioni. Questo tipo di concezione è evidentemente tradotto in azioni politiche che possono essere pericolose per la sperimentazione didattica.

Non ritengo quindi possibile percorrere la strada politica o ideologica perché gli ostacoli sono troppo grossi. Penso che l'unico modo di uscire da questa impasse consista nel riportare il problema ai suoi termini didattici, cioè dimostrare che l'insegnamento tradizionale delle lingue straniere non è molto produttivo e che è molto costoso, nonché provare che l'insegnamento in immersione può portare gli allievi a una maggiore conoscenza, una migliore competenza linguistica e inoltre è fonte di un arricchimento culturale nel senso dell'apertura, della tolleranza e della possibilità di maggiori contatti con gli altri. Grazie.

Ursina Fried-Turnes: Die Rätoromania ist ein Beispiel flächendeckender, obligatorischer und nicht auf eine einzige Schule beschränkter Immersion mit anerkanntem Erfolg. Man weiss schon längst, dass es den rätoromanischen Kindern gelingt, am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit zweisprachig zu sein. Diese bekannte Tatsache findet in der Deutschschweiz einfache Erklärungen. Man sagt, die Rätoromanen und Rätoromaninnen seien eben alle derart sprachbegabt oder gar, ihnen sei das Sprachenlernen in die Wiege gelegt. Es scheint mir ein bisschen merkwürdig anzunehmen, dass ein ganzer Landesteil sprachbegabter sein sollte als die anderen. Ich finde es schade, dass die Forschung noch nicht versucht hat, den entscheidenden Faktor anderswo zu suchen. Er könnte ja auch an einem Schulsystem liegen, dessen angestrebtes Ziel die Zweisprachigkeit ist. Dieses Schulsystem arbeitet bereits seit mehreren Generationen mit Immersion, denn offenbar hat man hier schon vor fünfzig Jahren herausgefunden, dass Zweisprachigkeit nicht allein mit Sprachunterricht erreicht werden kann, sondern dass auch Sachunterricht in der Zweitsprache erteilt werden muss.

Trotz der bekannten Erfolge ist die zweisprachige Schulung vor allem in stark germanisierten Gemeinden der Rätoromania heute in Gefahr. Da man die Zweisprachigkeit weder geschenkt noch in die Wiege gelegt bekommt, ist der Erfolg der Immersion eng mit der Motivation der Kinder und der Eltern gekoppelt.

Die Idee von der Zweisprachigkeit als Normalfall sollte sich in der übrigen Schweiz verbreiten, wie sie ja auch in vielen Ländern Europas langsam Fuss fasst. Die Rätoromanen und Rätoromaninnen hoffen, bald nicht mehr die einzigen in der Schweiz zu sein, die Schulung zur Zweisprachigkeit betreiben. Die denkbar beste Unterstützung des Rätoromanischen wäre die Ausbreitung des Gedankens der Immersion in anderen Landesgegenden, ein wachsendes Bewusstsein, dass Zweisprachigkeit nicht nur das zwangsläufige Schicksal von Minoritäten ist, sondern gerade auch von der Majorität als Chance und Bereicherung angestrebt werden soll.

René Richterich: Depuis 1971, le Conseil de l'Europe conduit ce que l'on appelle des projets "langues vivantes". Actuellement, le projet s'intitule: "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne". Ce projet a été lancé en 1989 à Cintra. En 1991, il y a eu un important symposium à Rüschlikon sur les problèmes d'évaluation, puis nous avons défini des priorités dans ce projet: définition de nouveaux types d'objectifs, notamment en fonction des stratégies d'apprentissage, de ce que l'on commence à appeler des compétences stratégiques, c'est-à-dire "apprendre à apprendre". Deuxièmement, définition des nouveaux moyens d'évaluation, comparabilité et équivalence des moyens d'évaluation. Un groupe de travail est en train d'établir un cadre de référence pour ces évaluations, l'utilisation de nouvelles technologies (ordinateurs, vidéos, etc.). Les stratégies d'apprentissage et l'éducation bilingue - terme de Jean Racine, plus évocateur que celui d'immersion. L'immersion, dans son sens canadien est une technique d'apprentissage, alors que l'éducation bilingue est un objectif plus large et plus générique. Et, enfin, les échanges. Ce sont donc dans ces priorités que nous sommes en train de travailler sous la forme d'ateliers.

Récemment, à Soest a eu lieu un séminaire, auquel Michelle Bovet a participé, sur l'apprentissage / éducation bilingue dans l'enseignement secondaire. Ce qui nous intéresse essentiellement, c'est de promouvoir l'éducation bilingue, mais surtout de la mettre dans un cadre plus large: voir comment on peut organiser autrement le temps d'apprentissage et d'enseignement d'un élève, dans différents systèmes européens. Par exemple, en Suisse, l'étalement de deux heures par semaine d'allemand ou de français sur six, sept, huit ou neuf ans. Peut-être y a-t-il d'autres gestions du temps. Voilà un des problèmes.

Deuxième problème, dans le cadre de l'éducation bilingue. Les expériences canadiennes nous montrent que cela est rentable, mais si nous avons les résultats, il manque encore une didactique et une pédagogie de l'enseignement bilingue. Il ne suffit pas d'enseigner la chimie ou la géographie dans une langue étrangère, il y a en plus un message à transmettre à travers cet enseignement d'une branche dans une langue étrangère. Ce qui nous préoccupe au Conseil de l'Europe, c'est d'une part de promouvoir l'éducation bilingue, mais aussi de réfléchir sur le plan de la formation des enseignants et sur les types de didactiques à utiliser. De même que pour les échanges, il ne suffit pas d'envoyer des élèves pendant 15 jours dans un pays... Il y a également toute une pédagogie des échanges - avant, pendant, après les échanges - à développer. Et c'est là-dessus que nous travaillons dans le cadre du groupe de projet du Conseil de l'Europe.

Otto Stern: Am Projekt "Französisch-Deutsch: zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I" arbeiten acht Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer mit ihren Klassen. Dazu gehört ein Projektteam von fünf Sprachdidaktikerinnen und Linguisten. Ziel ist die Entwicklung einer Didaktik des zweisprachigen Unterrichts anhand bilingualen Sprachunterrichts in Sachfächern. Von Immersion sprechen wir dabei nicht, obwohl wir so etwas wie eine Vorform der Immersion praktizieren, d.h. in bestimmten Unterrichtsphasen wird Französisch, also die zu lernende Sprache, als Unterrichtssprache benutzt. Vielmehr müsste man von einem "enseignement de français enrichi" oder von "extended second language instruction" sprechen. Das Besondere an diesem Projekt ist der fächerübergreifende Ansatz. Am Sachthema, z.B. Geschichte oder Geographie aber auch Lebens- oder Medienkunde, wird auf Deutsch und auf Französisch gearbeitet. Die L1 und die L2 sollen sich dabei gegenseitig stützen, wenn es darum geht, authentische Texte in der zu lernenden Zweitsprache zu lesen. Die Schüler und Schülerinnen müssen dabei über Lesetechniken verfügen, die es ihnen erlauben, mit schwierigen Texten umzugehen. Diese Fähigkeit kann man sehr gut im Deutschunterricht erwerben. Grundlegende sprachliche Lernstrategien werden in der starken Sprache vorbereitet, um sie dann auch in der schwachen Sprache einzusetzen. Das gilt natürlich auch für das Schreiben. Umgekehrt ist auch die Stützung des muttersprachlichen Wissens über die Fremdsprache möglich. Wenn zum Beispiel in der Fremdsprache durch grammatikalische Instruktion ein System als Vorbereitung zum Lernen erklärt wird, kann dieses grammatikalische Wissen später auch für die Sprachreflexion in der Muttersprache angewandt werden.

Auf der anderen Seite evaluieren wir das Lernen der Schüler und Schülerinnen, indem wir das sprachliche Lernen in Klassen mit bilinguaem Unterricht im Sachfach mit dem Lernen in Klassen mit traditionellem Französischunterricht vergleichen.

Jacques-André Tschoumy: J'aimerais orienter mon propos sur la situation des politiques linguistiques, des pédagogies et des projets innovateurs en Suisse et en Europe. En 1970 à Strasbourg, en 1975 à Zoug, le projet de réforme des politiques linguistiques avait tenu en ceci: le projet sera plus social, puisque tous les enfants, même ceux de l'école primaire, accéderont à une langue vivante étrangère, plus précoce, vers 10 ans, plus communicatif et plus oral. Mais c'était toujours un projet caractérisé par l'homogénéité: projet innovateur, mais politiquement et pédagogiquement homogène. Le changement en Suisse, en 1993, est que l'on a arrêté une politique cohérente, mais pas nécessairement homogénéisante, et des pédagogies diversifiées. (La Conférence de la CDIP/SR+TI a approuvé la poursuite par COROME d'une étude sur de futurs moyens d'enseignement d'allemand destinés à la scolarité obligatoire et elle a accepté le concept de modularité proposé par CREA.)

Trois grandes directions d'expériences ont donc été impulsées, plusieurs ont déjà débuté sur divers sites cantonaux ou communaux. Mais toutes sont d'intérêt romand, ou suisse, et donc suivies à échelle romande ou suisse.

Trois orientations principales:

D'abord vers un apprentissage plus précoce encore, à six ou quatre ans. Sierre donne le ton avec son expérience des écoles enfantines dès l'âge de quatre ans; et Bienne, qui fait parler d'elle, mais en excluant de cet apprentissage bilingue les enfants étrangers - ce qui est un nouveau problème. C'est donc dire que les terrains se présentent, et à échelle communale, tout le temps et sous pression des parents. *Apprentissage plus naturel aussi*, par modulation des temps, des objectifs de didactique, des instruments et des moyens. C'est le grand projet de l'IRDP, que de répondre par modulation à une diversité des attentes des enfants. Au même âge, dans la même classe, dans le même village, les enfants ont des situations de sensibilisation linguistique différentes. Il faut répondre à cette diversité. Par échanges, par immersion, par le projet: tout ça, ce sont des méthodes dites plus naturelles qui conduisent à *un apprentissage plus cohérent*. Harmonisation des terminologies et des structures entre langue maternelle et langue seconde. C'est absolument indispensable. Le moment est venu que l'on se mette sérieusement au travail dans nos Universités sur ce sujet. Et puis le "language awareness", très grand projet qui va démarrer à Neuchâtel et à Genève: éveil et sensibilisation non pas à une ou deux ou trois langues, et encore maternelle, mais à toutes les langues représentées par nos enfants dans les classes. Nos enfants ont des savoirs qu'il faut exploiter en matière de langues. C'est là un projet non pas d'apprentissage bilingue, ni multilingue, mais plurilingue. Multilingue, c'est le nombre, mais dans un certain chaos. Plurilingue signifie, certes, la diversité, c'est le nombre, mais dans un ordre cohérent, maîtrisé à échelle romande, suisse, européenne. La politique est cohérente et souple; les expériences se feront à échelle locale ou centrale et souvent suivies en réseau. Voilà la nouveauté de 1993: quitter l'idée de faire tout, tout en même temps, la même chose et selon les mêmes procédures! Et avoir un grand projet de politique linguistique qui ait son homogénéité et son sens, mais marqué par la diversité des méthodes, des lieux, des publics et des horizons de notre diversité suisse...

Encore deux points finaux: le temps d'apprentissage est trop long. La durée est un inconvénient, c'est démotivant de passer neuf ans sur la même langue. Il faut introduire de nouvelles méthodes avec des cours compacts. D'autre part, le défi lancé par l'enseignement privé va nous rafler tous nos élèves si nous ne le relevons pas, car les langues sont, à compétences égales, un facteur décisif d'engagement professionnel. Oui, apprendre les langues constitue un facteur de différenciation. Des communautés comme la Belgique germanophone l'ont bien compris. Longtemps, l'apprentissage avait été réservé aux plus doués; au secondaire. C'est quand l'on a été bon à l'école que l'on avait droit à l'apprentissage des langues. La différenciation se démultipliait. Il ne faut pas dupliquer ce passé. Je reviens sur mon exemple de Bienne et de l'enseignement bilingue dès l'âge de quatre ans à l'école infantine. Il n'est pas supportable, à mon sens, que des enfants d'origine étrangère ne puissent accéder à cet apprentissage bilingue. Pour une fois qu'ils avaient de l'avance, parce qu'ils avaient déjà dû faire le passage à une langue 2, ils auraient eu l'occasion de passer à une langue 3, puis à une langue 4, etc. On veut les empêcher d'avoir de l'avance et on réserve cet apprentissage bilingue aux seuls Suisses? Ce n'est pas tolérable!

Donc, à niveau interne, il faut veiller à ne pas dupliquer le passé. A niveau externe, cependant, les systèmes éducatifs mènent une compétition sur les langues pour donner des chances supplémentaires à leurs enfants.

Jean Racine: Vielen Dank. Das waren die Statements. Ich möchte nun einige der Fragen, die Sie uns gestern über Ihre Gruppenleiter und Gruppenleiterinnen haben zukommen lassen, an das Podium weiterleiten. Eine erste Frage heisst: Ist zweisprachiger Unterricht für Eliten bestimmt?

Christina Allemann-Ghionda: Ich gehe seit einiger Zeit gezielt dieser Frage nach. Es zeigen sich doch Ansätze, die die Dichotomie zwischen einer zweisprachigen Erziehung für die reichen Eliten und einer Erziehung für die armen Nicht-Eliten zu überwinden versuchen. Das deutsche Projekt "Lernen für Europa" versucht die drei Ansätze der zweisprachigen Erziehung, des interkulturellen Lernens und des Lernens für Europa zu verbinden und sich dabei nicht nur an die Kinder der Reichen zu wenden. Zweisprachige Erziehung ist den Eliten vorbehalten, wenn sie eng definiert und schematisch betrieben wird. Als Strategie ist sie aber für alle Lernenden, auch für die schwächeren Schülerinnen und Schüler, geeignet, wenn sie mit Sachunterricht kombiniert wird und wenn für jede Schulstufe geeignete Formen, Strukturen, Methoden und Lehrmittel entwickelt werden.

Aus der Perspektive der Migranten und Migrantinnen ist der konventionelle Unterricht in L2 eine Form von Immersion, in Wirklichkeit aber meist brutale Submersion, d.h. die Kinder werden einfach in die Schule geworfen. Lernen sie schwimmen, ist es gut, wenn nicht, dann ist es eben Pech. Eine Longitudinalstudie vom Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Basel kommt zum Schluss, dass gerade der assimilatorische Ansatz mit seinen ungeeigneten Methoden schuld ist, wenn die italienischen Kinder - dieses Beispiel gilt sicher auch für andere ethnische Gruppen - einen mangelhaften Schulerfolg aufweisen. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass Zweitsprachdidaktik, auf Migranten bezogen, ernst genommen werden sollte. Ich wage zu behaupten, dass dieses Thema bisher an den Lehrerseminaren noch sehr kleingeschrieben wird. Man tut so, als ob es vollkommen gleichgültig wäre, Deutsch als Erstsprache oder Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, und das gleiche gilt wahrscheinlich auch für Französisch.

Ursina Fried-Turnes: Die meisten Modelle bilingualen Unterrichts, die an diesem Forum vorgestellt worden sind, richten sich an eine ausgewählte Schülerschaft. Man kann nun behaupten, sie funktionierten deshalb so gut, weil die Eltern und Kinder diese Schulen bewusst gewählt haben und dementsprechend motiviert sind. Im rätoromanischen Bereich stimmt das nun nicht. Da müssen alle Schüler und Schülerinnen die Immersion mitmachen. Und hier stellt sich genau ein Problem. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nach der Realschule die Anforderung einer Lehre nicht erfüllen kann, liegt es für die Eltern nahe, zu behaupten, der Grund sei die zweisprachige Erziehung. Wäre das Kind nur in einer Sprache geschult worden, dann würde es die Lehre meistern. Hier fehlt es wirklich an Forschung. Es gibt zwar Berichte aus Kanada, nach

denen gerade die schwächeren Schüler und Schülerinnen durch die zweisprachige Erziehung stärker gefördert werden. In unserem Bereich fehlen solche Untersuchungen, und es ist für uns sehr schwierig, den Eltern klarzumachen, dass es nun einmal schwächere und stärkere Schüler und Schülerinnen gibt, und dass ihr Kind wahrscheinlich auch gescheitert wäre, wenn es nur Unterricht in einer Sprache genossen hätte.

René Richterich: Je voulais simplement dire que sur le plan théorique, l'éducation bilingue n'est pas réservée à une élite. La différenciation de capacités d'apprentissage, la différenciation affective, sociale des élèves est de toute façon là, donc le problème n'est pas: "est-ce que c'est réservé à une élite ou pas." Ce qu'il faut définir, c'est justement des pédagogies différenciées, qui permettent à ceux qui ont plus de peine d'apprendre, d'apprendre aussi.

Il ne faudra pas se mettre dans la tête que, parce que les expériences qui ont lieu maintenant en Suisse sont peut-être réservées à des situations privilégiées, que ça devrait être la règle générale! Au contraire, c'est une éducation qui permet à tout le monde d'être plus flexible, compétent aussi professionnellement en jouant sur trois ou quatre langues. Il ne faut pas viser à parler parfaitement 2 langues, c'est complètement erroné, dépassé. Mais développer la notion de compétence partielle, et pouvoir se débrouiller dans 3 ou 4 langues! C'est ce que nous faisons au Conseil de l'Europe.

Jean Racine: Je voudrais passer la parole à Otto Stern, pour qu'il puisse répondre à une série de questions qui ont été posées sur le profil de l'enseignant plurilingue, compétence linguistique, compétence dans la branche, comment il doit être formé, formation aux échanges, etc. Des gens semblent avoir peur que les enseignantes et enseignants ne seraient pas assez compétent dans une branche ou en langue.

Otto Stern: Das Anforderungsprofil der Lehrkräfte in bilingualen Schulen muss so verändert werden, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, Sachunterricht in einer zweiten Sprache zu erteilen. Und ich glaube, die Grundvoraussetzung dazu ist, dass man auch Sprachlehrer bzw. -lehrerin ist. Sprachlehrer bzw. -lehrerinnen in bilingualen Schulen müssen die Fähigkeit haben, Sprachunterricht zu optimieren, sowohl in der L1 als in der L2. Sie müssen grundlegende Lernstrategien, die allen Sprachen zugrunde liegen, erkennen und sich von dort aus auf fremdsprachenspezifische Eigenheiten beziehen.

Jean Racine: Ich bitte nun auch die Atelierleiterinnen und -leiter, an der Diskussion teilzunehmen.

Ronald Schweitzer: Aus der Sicht des Liceo Artistico kann ich behaupten, dass eine elitäre Auswahl gar nicht schlecht ist. Wir haben ein sehr selektives Schulsystem. Die Gymnasien im Kanton Zürich arbeiten mit Aufnahmeprüfungen. Da wird sowieso nur eine Schülerschaft ausgewählt, die bewusst auch diese Anforderungen in Kauf nimmt. Wenn man "Elite" nicht mit "reich" gleichsetzt, sondern mit "motiviert", bereit sein, eine längere Schulzeit in Kauf zu nehmen und Verantwortung zu übernehmen, enthält der Ausdruck durchaus Positives. Ich kann auch belegen, dass "elitär" und "reich" nicht

eins sein müssen, weil das berufliche Niveau der Eltern unserer Schüler und Schülerinnen, vom Hilfsarbeiter bzw. von der Hilfsarbeiterin ohne Berufsausbildung bis zum Akademiker bzw. zur Akademikerin reicht. Eine Elite dieser Art halte ich nicht a priori für negativ.

Gestatten Sie mir aber, noch einen weiteren Punkt anzusprechen, der im Laufe der Diskussion aufgetaucht ist. Es wurde oft davon gesprochen, dass man Sachunterricht zur Verstärkung des Spracherwerbs einsetzen kann. Das ist ein faszinierender Gedanke. Ändert sich mit der Forderung, Sachunterricht soll im Dienste der Fremdsprachen stehen, nicht automatisch das Bild der Allgemeinbildung und nicht unter Umständen auch das Bildungsziel einzelner Fächer? Stellen Sie sich einmal einen L2-Sachunterricht in den Naturwissenschaften vor. Welche Reaktionen sind künftig von den Hochschulen zu erwarten, wenn sich Studenten und Studentinnen einschreiben, die Physik, Mathematik und Biologie zwar perfekt zweisprachig beherrschen, aber nicht bis zu dem Grad, den man bisher gewohnt war?

Manfred Ernst: Ich wage Ihnen zu widersprechen, Herr Schweitzer. In der Bundesrepublik Deutschland geht es in erster Linie um Sach-Fachunterricht, d.h. die Sprache ist nur ein Mittel, um Inhalte zu übertragen. Wir haben Lehrertypen bei uns, die Sach-Fachvertreter sind, aber keine Sprache studiert haben. Sie haben ihre Sprachkenntnisse durch langjährige Auslandsaufenthalte erworben. Und solche Lehrkräfte sind gut.

Jean-Pierre Perrin: Je suis du Lycée International de Strasbourg. Juste un mot sur la notion d'élite. Ce problème nous a bien sûr préoccupé. Des filières se sont mises en place, notamment au Lycée International, qui drainaient une certaine population scolaire. Ce que je constate aujourd'hui, c'est que des filières de même nature ou équivalentes se sont mises en place dans pratiquement tous les collèges et lycées de Strasbourg. Si tout le monde accède à l'élite, c'est réjouissant!

Pour la diffusion de cette notion d'"élite", la seule limite, bien sûr, ce sont les compétences intellectuelles. Je crois que le terme "le combat sur l'élite" est un faux problème. L'ambition doit être collective et ne peut se faire que dans la durée. La limite que nous avons rencontrée: pourquoi est-ce que cela s'est diffusé? C'est essentiellement l'information des familles. Au départ, qui venait? Ceux qui avaient accès à l'information. Plus cette information se diffuse, plus d'autres catégories sociales, d'autres ont la possibilité, elles créent une demande, obligent à mettre en place des filières: la dynamique se déclenche.

Jean Racine: Es bleibt die Frage offen, ob die Bildungsziele in den Fächern, in denen bilingualer Unterricht erteilt werden soll, in Frage gestellt würden.

Georges Lüdi: Ich verfolge die Diskussion innerhalb der Hochschule sehr genau. Erstens stimmt es natürlich, dass unsere Kollegen und Kolleginnen an den naturwissenschaftlichen Fakultäten Bedenken äussern bezüglich dessen, was an den Gymnasien als Vorbereitung auf die Hochschulen geleistet wird. Die Basler Naturwissenschaftliche

Fakultät hat aber ein Papier verabschiedet, in welchem sie ausdrücklich festlegt, dass es nicht die Aufgabe der Gymnasien sei, in den naturwissenschaftlichen Fächern propädeutischen Unterricht für die Hochschulen zu erbringen. Der Hochschule geht es um zusammenhängendes Denken und um Arbeitstechnik und weniger um bestimmte Sachkenntnisse. Man muss hier doch stark differenzieren, wenn man behauptet, die Universitäten und insbesondere die naturwissenschaftlichen und die technischen Fächer verlangen mehr von den Mittelschulen.

Zweitens: Wer an die ETH oder nach Basel ans Biozentrum geht, hört zahlreiche Vorlesungen in einer fremden Sprache. Daraus folgt, dass unsere Kollegen und Kolleginnen von den naturwissenschaftlichen Fächern von ihren Studierenden erwarten, dass sie fähig sind, in einer fremden Sprache Vorlesungen zu besuchen, Notizen zu nehmen und zu lesen. Deshalb sind es gerade die naturwissenschaftlichen Fächer, die ein Interesse daran haben, dass die Studierenden nicht perfekte Grammatikkenntnisse haben, aber diejenigen Kompetenzen von der Mittelschule mitbringen, die für ein erfolgreiches Hochschulstudium in mehreren Sprachen notwendig sind.

Drittens: Zahlreiche Erfahrungen mit bilingualem Unterricht haben gezeigt, dass in den allerersten Phasen der Sachunterricht tatsächlich leidet. Es ist klar, wenn jemand gleichzeitig Französisch und Biologie lernen muss, dann wird er am Anfang etwas weniger mitkriegen. Mit der Zeit allerdings gleicht sich dieses Defizit aus. Dies ist meines Erachtens ein Argument dafür, die Versuche mit bilingualem Unterricht nicht zu kurz anzusetzen. Es ist nicht nötig, jedes Jahr den Sachunterricht in einer anderen Sprache zu machen. Dann besteht nämlich die Gefahr, dass solche Defizite auftreten. Darum sollte man den einzelnen Sprachen genügend Zeit einräumen.

Henning Wode: Ich fand es schön, dass Herr Lüdi auf die ganz besondere Situation der Schweiz hingewiesen hat, in der die Hochschulen auf die sprachliche Vielfalt reagieren und natürlich gerade darauf Wert legen müssen, dass gewisse Grundlagen vorhanden sind, die durch die Mittelschulen erbracht werden müssen. Die gesamte Forschung im Hinblick auf das Niveau der Sachinhalte zeigt, dass kein Grund zur Annahme besteht, das Niveau könne nicht erbracht werden. Im Gegenteil, gerade in Mathematik bestätigt die Forschung, dass die bilingualen Immersionskinder aus Kanada mindestens das Niveau konventionell unterrichteter Kinder haben, in der Regel sind sie sogar besser.

Jean Racine: Ich möchte noch Ursina Fried-Turnes das Wort geben und das gleich mit der nächsten Frage verbinden. Wann soll man mit bilingualem Sachunterricht beginnen und wie sollen die Unterrichtssysteme aufgebaut sein?

Ursina Fried-Turnes: Ich komme nochmals kurz auf die Aussage von Ronald Schweizer vom Liceo Artistico zurück, dass bilingualer Sachunterricht im Dienste der Sprache stehe. Ich warne ganz ernsthaft davor, die Dinge so darzulegen. Das ist sehr kontraproduktiv. Man kann die Stundenzahl in den Sprachfächern sogar vermindern und den Sachfächern mehr Zeit einräumen, weil die Sprachförderung ja gleichzeitig betrieben

wird. Nach zwei oder drei Jahren ist die Fremdsprache im Sachfach zum Normalfall geworden, und es gibt keinen Unterschied mehr in der Sachkompetenz.

Nun zur Frage des Alters, in dem mit bilingualet Unterricht begonnen werden soll. Es gibt kein Idealalter für Immersion. Ich glaube, dass die totale Immersion der Rätoromânia in deutschsprachigen Gemeinden, die trotzdem eine romanische Schule haben, nur funktionieren kann, wenn man mit bilingualet Unterricht schon im oder vor dem Kindergarten anfängt. Partielle Immersion kann aber auch erst im Alter von neun oder zehn Jahren, auf der Oberstufe oder im Gymnasium beginnen. Da es sehr viele Möglichkeiten gibt und keine Schemata per definitionem vorliegen, muss man für jeden lokalen Versuch seine eigenen gültigen Formen entwickeln.

Jacques-André Tschoumy: Encore une question que j'aimerais poser, à laquelle je n'ai pas trouvé de réponse au cours de ces Forums. Partout en Europe, surtout dans l'Union européenne, on parle du statut du maître qui devrait être un native speaker, donc de langue d'origine. Il semblerait que les Douze puissent organiser des politiques d'échange telles que l'on ira enseigner partout. Or, le principe arrêté chez nous, en Suisse, et particulièrement pour l'enseignement fondamental et préscolaire, est que l'on ne peut pas avoir de native speakers pour tous les degrés, et qu'il faut travailler avec les professeurs et maîtres généralistes qui sont chez nous. Ces deux modèles vont-ils se séparer, ou allons-nous vraiment affermir notre modèle de généralistes. En ce cas, il faudra donner des compléments de formation linguistique par échanges, par voyages, par bains linguistiques. C'est un choix qui aura des conséquences sur l'organisation de la formation.

René Richterich: Question d'âge, il est vrai qu'un enfant est beaucoup plus perméable, c'est-à-dire qu'il va apprendre la langue sans trop se formaliser, sans trop se poser de questions sur la langue. Encore une fois, je dis: des bilingues n'ont pas besoin d'être parfaits. C'est la même chose avec le profil de l'enseignant. Je peux très bien imaginer qu'un enseignant enseigne la géographie dans un allemand qui n'est pas un allemand parfait. Il faut démythifier cette pureté et cette correction, une fois pour toutes. Nous parlons tous mal le français, vous parlez tous mal l'allemand par rapport aux critères normatifs des académies et des grammaires! La langue, c'est quelque chose qui vit, c'est quelque chose qu'on invente à chaque moment et il faut cesser de dire que le problème est de savoir si c'est la langue qui est au service de la branche ou la branche au service de la langue. C'est un faux problème. L'essentiel, c'est de transmettre quelque chose, peu importe la pureté de la langue, etc.

Jean Racine: Wenn ich ein Resultat dieses Forums vorwegnehme, wage ich zu behaupten, dass mit dem Bild einer einsprachigen Lehrkraft aufgeräumt werden muss.

Christina Allemann-Ghionda: Im Zusammenhang mit zweisprachiger Erziehung möchte ich noch einmal auf den Begriff der Muttersprache zurückkommen. Eine Zeit lang hat sich in der linguistischen Forschung das Prinzip behauptet: eine Person - eine Sprache.

Und man empfiehlt den biligualen Familien auch, sich nach Möglichkeit an dieses Prinzip zu halten. Unser Kollege aus Strassburg erklärte uns gestern den Geschichtsunterricht am Lycée International de Strasbourg. Er erfolgt in zwei Sprachen, durch zwei Lehrkräfte, die jeweils in ihrer Muttersprache unterrichten. Dies geschieht nicht nur aus sprachpuristischen Gesichtspunkten, sondern auch, weil der Geschichtsunterricht je nach Herkunft der Lehrperson in methodischer Hinsicht ganz anders gestaltet wird. So erhalten die Schüler und Schülerinnen eine doppelte Kompetenz, die es später ermöglicht, an verschiedenen Orten zu studieren, verschiedene Kulturen zu verstehen, usw.

Dabei stellt sich für mich allerdings die Frage, ob der Begriff der Muttersprache und der Begriff des native speaker im heutigen Europa der Mobilität und der multikulturellen Gesellschaft überhaupt noch aktuell ist oder ob wir beim Gebrauch dieser Ausdrücke schon an einem Mythos haften? Ist es aus organisatorischen und pragmatischen Überlegungen heraus überhaupt möglich zu verlangen, dass in jedem bilingualen Schulversuch jeweils native speakers den Unterricht erteilen?

Jean Racine: Es war häufig die Rede von "posséder une langue" und "eine Sprache beherrschen". Man kann keine Sprache beherrschen, die Sprache ist immer grösser als wir. Gerade diese Spannung belebt unser Bemühen, tiefer, besser und effizienter eine Sprache zu verstehen. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und fürs Mitmachen.

Auswahl einiger Fragen der Forumsteilnehmenden an das Podium

Immersione in Ticino:
Quali lingue?
Criteri di scelta?

Gibt es Fächer, die sich nicht als Immersionsfach eignen?

Dans un enseignement par immersion, enseigne-t-on la langue ou des compétences?

Ist ein Stundenabbau in bestimmten Fächern notwendig oder wünschenswert, damit der Leistungsdruck durch die Einführung von Immersionsunterricht nicht zu gross wird?

Quelles formes l'immersion peut-elle prendre pour répondre au mieux aux conditions locales, par exemple proximité des frontières linguistiques?

Kann man Unterrichtsmaterialien aus dem Zielsprachenland einfach so übernehmen?

Peut-on se passer d'un enseignement intensif de la langue étrangère avant le début de l'immersion?

La structure des classes à degrés multiples favoriserait-elle un enseignement bilingue?

Quelle est la demande réelle pour l'immersion? Doit-elle venir de la base (parents/enseignants) ou être imposée d'en haut (par les autorités)?

Gibt es Modelle für erfolgreichen Immersionsunterricht in Berufsschulen?

Ist es sinnvoll bei gemischten Klassen, z.B. in Grenzregionen, hochdeutsch (= erste Fremdsprache!?) an Stelle von schweizerdeutsch als Immersionssprache einzuführen?

8 Projekte / Projets

Claudine Brohy

Vingt-quatre projets furent élaborés au sein des différents groupes avec la collaboration des animatrices et animateurs d'ateliers, puis présentés au carrefour de l'information. Au préalable, les participantes et les participants avaient reçu une grille qui devait guider leur réflexion durant l'élaboration des projets: Possibilité - difficulté(s) - premiers pas - possibilité de transfert, cette dernière entrée devant être complétée par les autres participants durant le marché de l'information. La majorité des auteurs n'a toutefois pas appliqué la grille.

Les projets concernent les différents types et niveaux d'écoles, des régions, un ou plusieurs cantons, des communes, ou des aspects spécifiques tels que la formation du corps enseignant ou l'échange de stagiaires. Ils sont sérieux, farfelus, bilingues, graphiques, utopiques, désenchantés, des mini-projets, des giga-projets. Nous avons choisi les projets qui sont soit en voie de réalisation pour la rentrée 1994, soit envisageables à court terme.

8.1 Teilimmersion in der neu zu konzipierenden WBS (Weiterbildungsschule) Basel ab 1997, im 8. und 9. Schuljahr

Teilweise Wiederaufnahme des bestehenden Basler Immersionsmodells an der BFS (Berufs- und Frauenfachschule), 9. Schuljahr.

Pro Jahrgang 2 Klassen mit je ca. 14 Schülerinnen.

- Problem: diese Schule wird im Rahmen der Reform aufgehoben, es geht darum, auch in der neuen Struktur Immersionsunterricht zu ermöglichen, und zwar mit
- zeitlicher Erweiterung: 8. und 9. Schuljahr
- materieller Erweiterung: zusätzlich Italienisch, evtl. später Englisch und Spanisch.

Logistik

- Zielpublikum: gemischt
 - nicht zielsprachige Kinder (mit vorausgehendem Sprachunterricht)
 - nach Möglichkeit Kinder mit sprachbiographischen Voraussetzungen
- Crescendo-Modell: zunehmende Anzahl von Fächern in der Fremdsprache
- Die Idee des Lehrer- und Lehrerinnen-Teams der WBS muss beibehalten werden

Realisierungsschritte

4. Februar 1994: Gespräch mit Projektleitung
30. März 1994: Positiver Entscheid der Projektleitung für einen Versuch an der WBS
Bitte um Vorschläge
17. Mai 1994: Vorschlag von Dr. Jean Racine, Prof. Georges Lüdi und Enrica Mirolo Fluri für einen bilingualen Versuch an der WBS
Pädagogische Vorbereitung und Begleitung (Evaluation) sind vorgesehen

8.2 Un projet d'enseignement bilingue dans les écoles commerciales à plein temps et en système dual

- Auteur: Julien Keller, licencié-ès-lettres, enseignant à l'Ecole professionnelle commerciale de Bienne, coauteur de la méthode "Trait d'Union International"
Réalisation: 1995 - 2000
Public cible: Enseignants et élèves des matières de culture générale dans les cycles commerciaux
Supports: Bureau des cours de formation pour enseignants OFIAMT à Lyss et à Tramelan
Urs Rickenbacher, expert fédéral, Jens
Accompagnement scientifique: Willy Jeanneret, expert fédéral, Tramelan
Claudine Brohy Dr-ès-lettres, Universités de Fribourg et de Berne
Franz Andres, licencié-ès-lettres, Universités de Fribourg et de Berne

8.3 Möglichkeiten des Zweitsprachenerwerbs: Projekte am kantonalen Lehrerseminar / Ecole normale cantonale I (Freiburg / Fribourg)

Der Kanton Freiburg, ein Kanton, in dem zwei Sprachen nebeneinander gesprochen werden, muss wohl an dieser Stelle nicht weiter vorgestellt werden. Vorstellen aber möchte ich einige Möglichkeiten, wie wir am kantonalen Lehrerseminar (ca. 400 Schüler und Schülerinnen beider Sprachen) diese Sprachsituation zur Förderung des Fremdspracherwerbs nutzen. Einige bestehende und ein neues Projekt möchte ich hier näher vorstellen.

8.3.1 Tandem

Von der Universität Freiburg - eine Vorreiterin in Sachen Tandem - ist diese Methode des Spracherwerbs (zwei Schüler oder Schülerinnen verschiedener Muttersprachen treffen sich auf privater Basis und sprechen abwechselungsweise Deutsch oder Französisch zusammen) schnell auf die kantonalen Gymnasien übergegangen. Die Idealsituation (deutsche und französische Abteilung nebeneinander) ermöglicht es, Tandempaare zu bilden, die sich regelmässig und ohne viel organisatorischen Aufwand treffen können. Bei den Jugendlichen ist diese Methode sehr beliebt, vor allem wohl, weil der Kontakt ausserschulisch und ohne jegliche Kontrolle seitens einer Lehrperson stattfindet. Jedes Jahr sind es ca. 20 Paare im ersten und zweiten Jahr des Lehrerseminars, die sich so zusammenfinden.

8.3.2 Austauschsemester in der anderen Sprachabteilung

Wieder ohne viel organisatorischen Aufwand können wir unseren Schüler und Schülerinnen einen Semesteraufenthalt in der anderen Sprachabteilung unserer Schule anbieten. Einigen Mut braucht es schon, für fünf Monate alle Fächer in der anderen Sprache zu belegen! Da aber die "Muttersprachabteilung" nicht sehr weit weg ist, ist dieser Schritt wohl einfacher zu tun, als in eine andere Sprachregion überwechseln zu müssen.

Für das Schuljahr 94/95 haben sich zwei deutschsprachige und fünf französischsprachige Schüler und Schülerinnen auf den Weg gemacht, die Zweitsprache diesmal in der Schulsituation zu erlernen.

8.3.3 Zweisprachiges Lehrpatent

Ausgehend von einer Schüleranfrage haben wir uns entschlossen, zweisprachigen Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, ein zweisprachiges Lehrpatent zu erwerben, damit sie dementsprechend in beiden Sprachregionen unterrichten können. Im Sommer 1994 hat die erste Schülerin deutscher Muttersprache ein französisches Lehrpatent erhalten. Sie musste dabei u.a. Deutsch und Französisch als Muttersprache belegen; ein 6. Schuljahr (sonst 5 Jahre) in Form von speziellen Kursen zur deutschsprachigen Didaktik ist noch vorgesehen.

8.3.4 Weitere Aktivitäten

Die Sportwoche wird jedes Jahr in Form von verschiedenen Kursen angeboten, die beiden Sprachgruppen offenstehen. Diese Woche - obwohl nur ein kurzer "Immersionsunterricht" - ermöglicht es den Schülern und Schülerinnen beider Abteilungen, sich näher kennenzulernen und weitergehende Kontakte zu knüpfen.

8.3.5 Immersionsprojekt

Im Anschluss an das Forum in Ascona zum Thema Immersion haben wir am kantonalen Lehrerseminar die Frage des deutsch-französischen Immersionsunterrichts wieder einmal grundsätzlich diskutiert. Da an unserer Schule in beiden Sprachen unterrichtet wird (nicht zu verwechseln mit einem zweisprachigen Unterricht!), liegt die Lösung nahe, die Lehrkraft einfach "auszutauschen", d.h. eine französischsprachige Lehrperson unterrichtet ihr Sachfach in einer deutschsprachigen Klasse und umgekehrt. Ein Idealfall, der so ideal nicht ist, wenn man der heiklen Sprachenfrage im Kanton und einigen organisatorischen Problemen gegenübersteht (z.B. beide Lehrkräfte müssen in einem Immersionsprojekt ihre Stunden für beide Klassen blockieren). Frühere kleinere Projekte in diese Richtung sind vor allem auch mangels einer vollständigen Auswertung im Sande verlaufen.

Ein neuer Anlauf soll wieder einmal gestartet werden, mit einem bescheidenen Projekt. Im Vordergrund wird dieses Mal eine kompetente *Begleitung* der entsprechenden Lehrpersonen, sowie eine *Auswertung* am Ende des Projektes stehen. Die Erfahrungen im ersten Jahr sollen uns helfen, die geführten Kurse wenn nötig im nächsten Jahr neu überdenken und das Kursangebot erweitern zu können. Eine Anzahl weiterer Fächer steht schon auf der Liste! Ganz wichtig erscheint uns auch eine gewisse "Institutionalisierung" dieser Immersionskurse. Unser Langzeitziel ist es z.B., dass der Turnunterricht in der ersten Klasse immer in der L2 unterrichtet wird, dass im 2. Jahr Schweizergeographie auch immer in der L2 behandelt wird, etc.

8.3.6 Konkrete Immersionsprojekte für das Schuljahr 94/95

	Fach	Dauer
1. Schuljahr	Turnen	ein Semester
2. Schuljahr	Schweizergeographie	zwei Monate
Verantwortliche für die Koordination:		Sanja Skenderovic Cotting Lehrerseminar I Murtengasse 36 1700 Freiburg

8.4 Vorschlag für ein Immersionsmodell zwischen den Kantonen Baselland und Jura

Die Vertreterinnen und Vertreter der beiden Kantone Baselland und Jura haben sich anlässlich des Forums auf dem Monte Verità darauf geeinigt, ein Immersionsprojekt zwischen den beiden Nachbarkantonen zu verwirklichen. Der Anstoss kam von der Delegation des Juras. In einer ersten Phase fassten wir Versuche auf der Stufe Kindergarten, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ins Auge. Um unsere Pläne zu konkretisieren, vereinbarten wir im Anschluss an Ascona eine gemeinsame Sitzung der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Laufen.

Die erste Besprechung fand am 13. Januar 1994 zwischen der Delegation des Kantons Jura (Michel Boillat, Paul Kury, Jean-Marie Miserez, Paul Simon, Josiane Vernier) und derjenigen des Kantons Baselland (Claude Cramatte, Gérald Froidevaux, Judith Meier, Dorothee Widmer, Ernst Zbinden) statt. Eine erste Tour d'horizon ergab, dass ein Immersionsversuch wohl am ehesten im Kindergarten realisiert werden könnte, denn auf der Sekundarschulstufe ist im Kanton Jura die Umstellung auf die Orientierungsschule noch in vollem Gange, so dass eine neue Belastung der Lehrkräfte im Augenblick nicht in Frage kommt. Für die Sekundarschulstufe II ortete man keine besonderen Schwierigkeiten, weil dort vor allem ein Einzelaustausch von Schülerinnen und Schülern stattfinden wird, der ohne grosse Formalitäten zwischen den einzelnen Schulen (Gymnasien, Lycées, DMS, Ecole Culture Générale) in Absprache mit den zuständigen Direktorien erfolgen kann. Um uns einen Überblick über die Rahmenbedingungen und den möglichen zeitlichen Ablauf der Teilprojekte zu verschaffen, wurden Paul Simon und Ernst Zbinden beauftragt, bis zur zweiten Sitzung eine Vorstudie auszuarbeiten.

Sie unterbreiteten den Delegierten an der zweiten Besprechung vom 24. März in Laufen nachstehenden Planungsentwurf.

Zu dieser zweiten Sitzung wurde auch die zuständige Kindergarteninspektorin aus Baselland, Renate Berger, eingeladen. Sie äusserte grosse Bedenken gegenüber dem geplanten Experiment auf Stufe Kindergarten. Schliesslich willigte sie ein, mit Josiane Vernier zusammen je eine Kindergärtnerin zu suchen, die bereit wäre, sich auf ein Immersionsprojekt einzulassen. An der nächsten Zusammenkunft anfangs November werden sie über ihre Bemühungen berichten. Für die Sekundarschule hat sich das Kollegium Aesch bereit erklärt, dem Collège in Delémont einen ganztägigen Besuch abzustatten, um die nötigen persönlichen Kontakte zu knüpfen und abzuklären, in welchen Fächern ab Schuljahr 97/98 ein Lehreraustausch zwischen diesen beiden Schulen möglich wäre. Claude Cramatte wird ebenfalls an der Novembersitzung Bericht erstatten.

Projet d'enseignement bilingue Jura - Bâle Campagne

	1994	1995	1996	1997	1998
Ecole enfantine	Information des parents Etude du projet	Expérience BL-JU 1 à 2 classes Région Delémont-Birstal	idem		
Ecole primaire		Mise en étude du projet	idem	Début de l'expérience 1 à 2 classes	
Ecole secondaire		Etude du projet Echanges de maîtres de branches		Début de l'expérience Collège de Delémont-Birstal	
Degrés post-scolaires		Etude du projet Echanges entre ECG Delémont et Lycées de Münchenstein + Oberwil		Début de l'expérience	

Gegen den vorgeschlagenen Versuch in der Primarschule äussert sich Dorothée Widmer kritisch. Sie glaubt nicht, dass man die Primarschule mit einem solchen Experiment belasten sollte. Wenn das Projekt im Kindergarten nicht mit mehreren Klassen durchgeführt werden kann, fehlt allerdings auch die nötige Basis für einen durchgehenden Immersionsunterricht ab 1. Klasse.

8.5 Projet relatif à une intégration fonctionnelle des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement neuchâtelois

8.5.1 Institutions impliquées

- Direction de l'école primaire de La Chaux-de-Fonds, par J.-M. Kohler, directeur
- Direction didactique du Consulat d'Italie, par G. Pepe, directeur
- Ecole normale, par Ch. Muller, professeur

8.5.2 Limites

Pour des raisons pratiques et de disponibilités, le projet associe les classes de 3e année primaire d'un même collège de La Chaux-de-Fonds (Collège de l'Ouest) et le cours de langue et de culture italiennes de ce degré.

Remarque: L'aptitude des élèves à la lecture constitue en l'occurrence un critère déterminant.

8.5.3 Programmation (pour la première année expérimentale)

- 2 heures d'enseignement intégré *en langue italienne* dans l'horaire scolaire (élèves italiens *et non italiens* réunis)
- 2 heures d'enseignement ordinaire CLCO (=cours de langue et culture d'origine; hors de l'horaire scolaire)

8.5.4 Matières

Enseignement intégré de deux heures de connaissance de l'environnement du programme neuchâtelois (par thèmes). Matière retenue en raison du caractère universel du vocabulaire.

8.5.5 Enseignants

- Les enseignants de langue maternelle italienne dans le collège concerné
- Les enseignants neuchâtelois de 3e année concernés

.

8.5.6 Parents associés

L'information utile est dispensée:

- par G. Pepe et J.-M. Kohler aux parents des élèves de 3e année du collège concerné (remise d'un bulletin d'inscription);
- par Ch. Muller à titre complémentaire.

8.5.7 Synchronisation

L'horaire (jour et heure) ainsi que les matières du programme neuchâtelois sont sélectionnés en collaboration par les maîtres de CLCO et leur collègues suisses sous l'autorité du directeur de l'école primaire.

8.5.8 Evaluation

Le travail des élèves est évalué

- de manière *interne*, et en collaboration, par les maîtres (italiens et suisses) impliqués dans le projet;
- de manière *externe* par l'Office de la documentation et de la recherche pédagogique.

8.5.9 Matériel

Le matériel pédagogique utile à l'enseignement intégré des matières du programme neuchâtelois de la connaissance de l'environnement est disponible dans les classes concernées.

8.5.10 Formation des enseignants

Les enseignants suisses et italiens coordonnent leurs activités en fonction des objectifs du programme neuchâtelois sous la responsabilité de J.-M. Kohler et Pepe, directeurs, associés à Ch. Muller de l'Ecole normale.

8.5.11 Suivi du projet

Le passage de 3e en 4e année peut être assuré dans la mesure où les parents concernés acceptent, sur inscription, de poursuivre le projet sur les bases établies.

8.5.12 Calendrier

Durée de l'expérience: 3 ans.

Début: 29 août 1994.

8.5.13 Financement

Le projet ne fait l'objet d'aucun financement particulier, à l'exception de quelques frais mineurs (relevant du budget ordinaire de l'école primaire de La Chaux-de-Fonds) relatifs au matériel utile (fiches, photocopies, etc.).

8.6 **Projet sierrois: apprentissage bilingue**

Ouvert à tous les enfants de la commune dont les parents sont volontaires

VOIE 1 (en cours de réalisation: 1994/95)

- Dès la 2e enfantine enseignement bilingue allemand / français
- Horaire 50% / 50%
- Deux enseignants (une maîtresse alémanique / un maître francophone)
- Programme allemand et romand
- Langue d'enseignement: allemand standard
- Deuxième volée en 1995/96

VOIE 2

- Dès la 3e année primaire sensibilisation puis enseignement bilingue allemand / français
- A l'état de projet; sera en fonction dès l'année scolaire 1996/97
- Deuxième volée en 1997/98

Il est prévu de tester ces deux modèles dans le cadre d'une démarche expérimentale et de conduire de cette manière les élèves jusqu'en fin de scolarité primaire. Au Cycle d'orientation, les formes restent à définir.

Projektskizze für ein Immersionsmodell

Projektskizze für ein Immersionsmodell

9 Bilan du Forum

Ursina Fried-Turnes

Dal punct da vista exteriur, il bilantsch da quist Forum es fich positiv, e signur Wode tuornarà in patria, persvas cha la Svizra varà dal 1994 scoulas d'immersiun in mincha chantun.

En français, "in mincha chantun" veut dire: un peu partout, mais cela veut également dire: dans chaque canton. Et là, connaissant la situation suisse de l'intérieur, j'ai des sentiments d'un optimisme - plutôt tempéré. La discussion des procédés politiques de ce matin risque d'avoir atténué un peu notre enthousiasme collectif qui, me paraît-il, a atteint son sommet au cours de la journée d'hier. La richesse des informations qui nous ont été offertes pendant ces trois jours, et surtout les contacts entre tant de personnes réunies autour d'un intérêt commun, tout cela nous a transportés à des hauteurs où nous croyions entrevoir la Vérité, comme nous l'avait promis, d'ailleurs, le Monte Verità.

Si on s'occupe d'immersion et d'éducation bilingue, on se sent souvent seul, très seul dans son coin, dans son canton; cela, de toute façon, c'est mon expérience personnelle, seule face à des collègues, une administration, des politiciens qui ne comprennent pas ce dont nous parlons, qui nous confrontent toujours de nouveau avec les mêmes hésitations, les mêmes peurs, les mêmes préjugés. Et à la longue, on pourrait perdre courage.

Or, ces quelques jours passés m'ont offert à moi, et à vous aussi, j'espère, la possibilité de plonger dans une atmosphère positive, riche en expériences concrètes et diverses, une immersion totale - pas précoce, mais totale -, dans une atmosphère pleine d'espoir, que j'ai ressentie comme un cheminement commun vers les rivages du pluriculturel.

Est-ce que notre travail, dans les ateliers, dans les groupes de travail, où les différences de langue, les particularités régionales n'ont pas joué le rôle destructeur qu'on leur connaît, est-ce que cette expérience n'est pas de bon augure pour la multiplicité de projets, présentés ce matin sur nos posters? J'ai été très surprise et très heureuse de voir la richesse des propositions que vous avez élaborées en si peu de temps.

La Vérité, bien sûr, n'est pas une, et si nous avons appris que l'immersion n'est pas un système clos, à prendre ou à laisser, mais qu'il y a toutes sortes de formes, ou "préformes", qu'on peut mettre en pratique sans beaucoup de peine, alors nous avons peut-être compris un aspect central de la question. Ne pas être puristes, adapter les programmes aux particularités locales, cela déjà me paraît une innovation intéressante dans notre système scolaire.

Dernièrement j'ai lu dans le Monde de l'Education qu'à Paris, qui n'est pas vraiment la capitale du bilinguisme, il y avait un grand nombre de parents qui s'inquiétaient de

l'avenir monolingue de leurs enfants, parce que, paraît-il, une rumeur dit que les monolingues sont les analphabètes de demain. J'aimerais bien que, dans notre pays aussi, il y ait de plus en plus de parents qui se font de tels soucis. Surtout si je pense que dans le territoire traditionnellement romanche il y a de plus en plus de parents qui se font le souci contraire. La vieille peur du bilinguisme monte à la surface ici, juste au moment où, dans le reste de la Suisse, et dans tous les coins de l'Europe, comme Henning Wode vient de nous le montrer, on commence enfin à se rendre compte du potentiel plurilingue qui pourrait enrichir notre éducation.

Ce Forum-ci a eu lieu au bon moment. Après ces trois jours, j'ai l'impression que le fruit est mûr. Cueillons-le, même si les décisions politiques dont on a parlé ce matin vont se faire attendre. Mettons en oeuvre nos expériences immersives de façon subversive. Plus tard, ces expériences seront reconnues comme étant les premiers pas vers une éducation bilingue en Suisse.

Grazia per Vossa cooperaziun.



Skizze der Scuola Teatro Dimitri

10 **Umsetzungsvorschläge des Ausschusses Langue 2/ Fremdsprachenunterricht zur Förderung des mehr- sprachigen Unterrichts**

Joseph Baumann

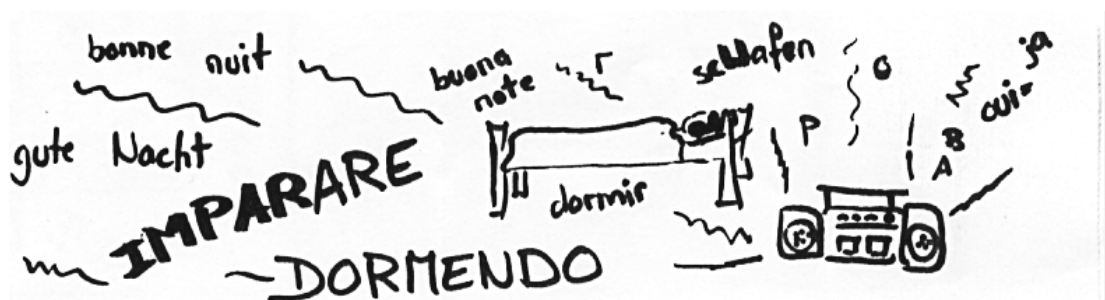
Schon bei der Vorbereitung des Forums hatte sich der Ausschuss Langue 2/Fremdsprachenunterricht der EDK eingehend mit der Frage befasst, welche Ergebnisse aus dieser Veranstaltung hervorgehen sollten. Dabei kristallisierte sich der Vorschlag heraus, dass anlässlich des Forums ein Entwurf von Empfehlungen der EDK zur künftigen Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz ausgearbeitet und den Forumsteilnehmenden zur Verabschiedung zuhanden des Ausschusses Langue 2 unterbreitet werden könnte.

Dieser Vorschlag wurde verwirklicht, und der Ausschuss Langue 2 hat sich im Anschluss an das Forum mit dem einstimmig gutgeheissenen Entwurf weiter befasst. Er hat ihn präzisiert, begründet und kommentiert und am 17. März 1994 an die Pädagogische Kommission der EDK weitergeleitet. Diese hat an ihrer Sitzung vom 25./26. Mai 1994 beschlossen, das Anliegen des Ausschusses grundsätzlich zu unterstützen, dem Ausschuss jedoch nahezu legen, im jetzigen Zeitpunkt aus bildungs- und sprachpolitischen Gründen auf die Weiterbearbeitung von Empfehlungen zu verzichten. Vorgeschlagen wurde stattdessen die Erarbeitung einer politischen Erklärung der EDK mit dem Ziel, die Kantone, Verwaltungen und Lehrerorganisationen zu ermuntern, die immer zahlreicher werdenden Initiativen zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in unserem Land zu unterstützen und zu dessen Verbreitung und Intensivierung beizutragen. Es darf erwartet werden, dass die EDK im Frühjahr 1995 eine solche Erklärung verabschieden wird.

Der Ausschuss Langue 2 macht zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz folgende Umsetzungsvorschläge:

1. Geeignete Formen mehrsprachigen Unterrichts sind im Sinne eines freiwilligen Angebots an Schulen aller Stufen und Typen zu ermöglichen und zu fördern;
2. Schulbehörden und Schulleitungen sind zu ermuntern, im Rahmen ihrer Kompetenzen Projekte für einen mehrsprachigen Unterricht zu planen und durchzuführen;
3. insbesondere an Schulen der Sekundarstufe II sind zwei- und mehrsprachige Schulabschlüsse zu ermöglichen;
4. Institutionen der Lehreraus- und -weiter- bzw. -fortbildung sind aufzufordern, geeignete Massnahmen zu treffen, damit Lehrpersonen aller Stufen und Fächer befähigt werden, mehrsprachigen Unterricht zu erteilen;

5. bei Massnahmen im Zusammenhang mit mehrsprachigem Unterricht, insbesondere jedoch in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, beim Austausch von Lehrpersonen sowie bei der Entwicklung und Beschaffung von Lehr- und Lernmaterialien, soll eng mit Behörden, Schulen und weiteren Institutionen anderssprachiger Regionen des In- und Auslandes zusammengearbeitet werden;
6. für den mehrsprachigen Unterricht sind geeignete Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln bzw. zu beschaffen;
7. verbleibende Schranken der beruflichen Mobilität von Lehrpersonen sind zu beseitigen und Massnahmen zu treffen, die es ihnen erleichtern, in anderssprachigen Regionen in ihrer Muttersprache zu unterrichten;
8. Universitäten, pädagogische Arbeitsstellen und vergleichbare Institutionen sind zu beauftragen, Projekte und praktizierte Formen mehrsprachigen Unterrichts wissenschaftlich zu begleiten und deren Wirksamkeit zu evaluieren, die Forschung auf diesem Gebiet zu koordinieren sowie in der Schweiz und mit dem Ausland den Austausch von Informationen und Erfahrungen zu pflegen.



Skizze der Scuola Teatro Dimitri

11 Gründung einer Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

Joseph Baumann

Am Forum wurde vom Ausschuss Langue2/Fremdsprachenunterricht der EDK auch noch der Vorschlag gemacht, eine Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts zu schaffen. Dem Motto entsprechend "allein kannst Du scheitern, gemeinsam kommen wir weiter" wurde angeregt, für die über die ganze Schweiz verstreuten Einzelinitiativen und -projekte auf dem Gebiet des immersiven, des bilingualen oder des mehrsprachigen Unterrichts eine gemeinsame Plattform zu schaffen. Durch Informations- und Erfahrungsaustausch sowie verschiedene gemeinsame Tätigkeiten könnten sich so die immer zahlreicher werdenden Einzelkämpfer und Initiantinnen in ihren Bemühungen zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts gegenseitig bestärken und ihren Anliegen in unserem Land besser zum Durchbruch verhelfen.

Dieser Vorschlag stiess bei den Forumsteilnehmenden auf grosses Interesse. Im Anschluss an das Forum traf deshalb der Ausschuss Langue 2/Fremdsprachenunterricht der EDK die nötigen Abklärungen und Vorbereitungen, um eine solche Arbeitsgemeinschaft zu errichten.

Genau ein Jahr nach dem Forum fand am 18. November 1994 in Luzern die Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz statt, an der über 100 Personen aus der ganzen Schweiz teilnahmen. Die Veranstaltung fand auch in den Medien ein breites Echo.

Die neugegründete Arbeitsgemeinschaft steht unter dem Patronat der "Stiftung Sprachen und Kulturen".

Ihrem Vereinszweck entsprechend

- unterstützt und berät sie Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung von Projekten mit mehrsprachigem Unterricht;
- fördert sie den Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Information;
- unterstützt sie die Erarbeitung von methodisch-didaktischen Grundlagen und von Unterrichtsmaterialien für den mehrsprachigen Unterricht;
- trägt sie zur Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich des mehrsprachigen Unterrichts bei;
- berät sie Schulbehörden und Schulleitungen in Fragen des mehrsprachigen Unterrichts;
- leistet sie Öffentlichkeitsarbeit zur Bekanntmachung von Zielen und Anliegen des mehrsprachigen Unterrichts.

Durch die Herausgabe eines Bulletins, die Organisation von Tagungen sowie die Beratung bei neuen oder bereits laufenden Projekten will sie praktisch zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz beitragen.

Die Arbeitsgemeinschaft ist offen für Lehrpersonen von öffentlichen oder privaten Bildungseinrichtungen, für Bildungsfachleute, Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen, für kantonale Erziehungsdirektionen und weitere öffentliche oder private Bildungseinrichtungen, die sich mit mehrsprachigem Unterricht befassen oder aktiv für dessen Förderung einsetzen.

Sie will eng mit anderen öffentlichen und privaten Institutionen und Organisationen zusammenarbeiten, die auf schweizerischer, regionaler, kantonaler, lokaler sowie auf internationaler Ebene gleiche oder ähnliche Ziele verfolgen.

Die Arbeitsgemeinschaft steht unter dem Präsidium von Jean Racine, Solothurn, und im Komitee sind alle vier Nationalsprachen vertreten. Obwohl auf Initiative des Ausschusses Langue 2/Fremdsprachenunterricht der EDK gegründet, ist sie ein von der EDK unabhängiges Organ.



Skizze der Scuola Teatro Dimitri

Anhang 1

Forumsprogramm

7. Schweizerisches Forum des Ausschusses Langue 2 der EDK
Ascona, Monte Verità, 17. - 20. November 1993

Mittwoch, 17. November 1993

17.30	Offizielle Eröffnung des Forums durch <i>M. Arnet</i> , Generalsekretär der EDK
18.00	Eingangsreferat zum Thema Immersion Referent: Prof. Dr. <i>H. Wode</i> , Universität Kiel
19.00	Musikalisches Intermezzo mit der Camerata giovanile della Svizzera italiana: Streichkonzert in A-Dur von Antonio Vivaldi (Leitung: Maestro <i>G. Monterosso</i>)
19.00	Begrüssung durch <i>G. Buffi</i> , Regierungspräsident und Erziehungsdirektor des Kantons Tessin Eröffnung der Wanderausstellung zum Thema Immersion Apéro
20.00	Abendessen

Donnerstag, 18. November 1993

ab 7.00	Morgenessen in den jeweiligen Unterkünften
8.15	Organisation der Gruppenarbeit in den Gruppenräumen des Centro Monte Verità
9.00	Übersicht über bestehende Immersionsschulen in der Schweiz Referent: Prof. Dr. <i>G. Lüdi</i> , Universität Basel
9.45	Kaffeepause
10.15	Parcours durch verschiedene Ateliers: Vorstellung von Immersionsschulen aus dem In- und Ausland
12.00	Mittagessen im Centro Monte Verità
14.30	Parcours durch verschiedene Ateliers (2. Teil)
16.15	Kaffeepause
16.45	Informationsaustausch in den Arbeitsgruppen
18.15	Varianten von Immersionsmodellen Referent: Dr. <i>Chr. Flügel</i> , Divisione della scuola, DIC/TI
20.00	Abendessen

Freitag, 19. November 1993

<i>ab 7.30</i>	Morgenessen
<i>9.00</i>	Podiumsgespräch: Leitung: Dr. J. Racine, Präsident der Fremdsprachenkommission der NW EDK Teilnehmende: Dr. C. Allemann-Ghionda, Dr. S. Bianconi, Dr. U. Fried-Turnes, Dr. R. Richterich, Dr. O. Stern, Dr. J.-A. Tschoumy
<i>10.30</i>	Kaffeepause
<i>11.00</i>	<ul style="list-style-type: none">- Teilnehmer und Teilnehmerinnen erarbeiten Projektskizzen zu Immersionsmodellen aus dem eigenen beruflichen Umfeld und besuchen die Forums-Ausstellung- Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Podiumsgespräch, Atelierleiterinnen und -leiter und Referenten diskutieren einen Entwurf für Empfehlungen zur Förderung des Immersions- unterrichts in der Schweiz
<i>12.30</i>	Mittagessen und Mittagspause
<i>15.00</i>	Fortsetzung der Gruppenarbeit, Vorbereitung des Informations- marktes
<i>16.30</i>	Kaffeepause
<i>17.00</i>	Einführung zum Besuch des Museums auf dem Monte Verità
<i>17.15</i>	Besichtigung des Informationsmarktes
	Möglichkeit zum Besuch des Museums
<i>20.00</i>	Abendessen

Samstag, 20. November 1993

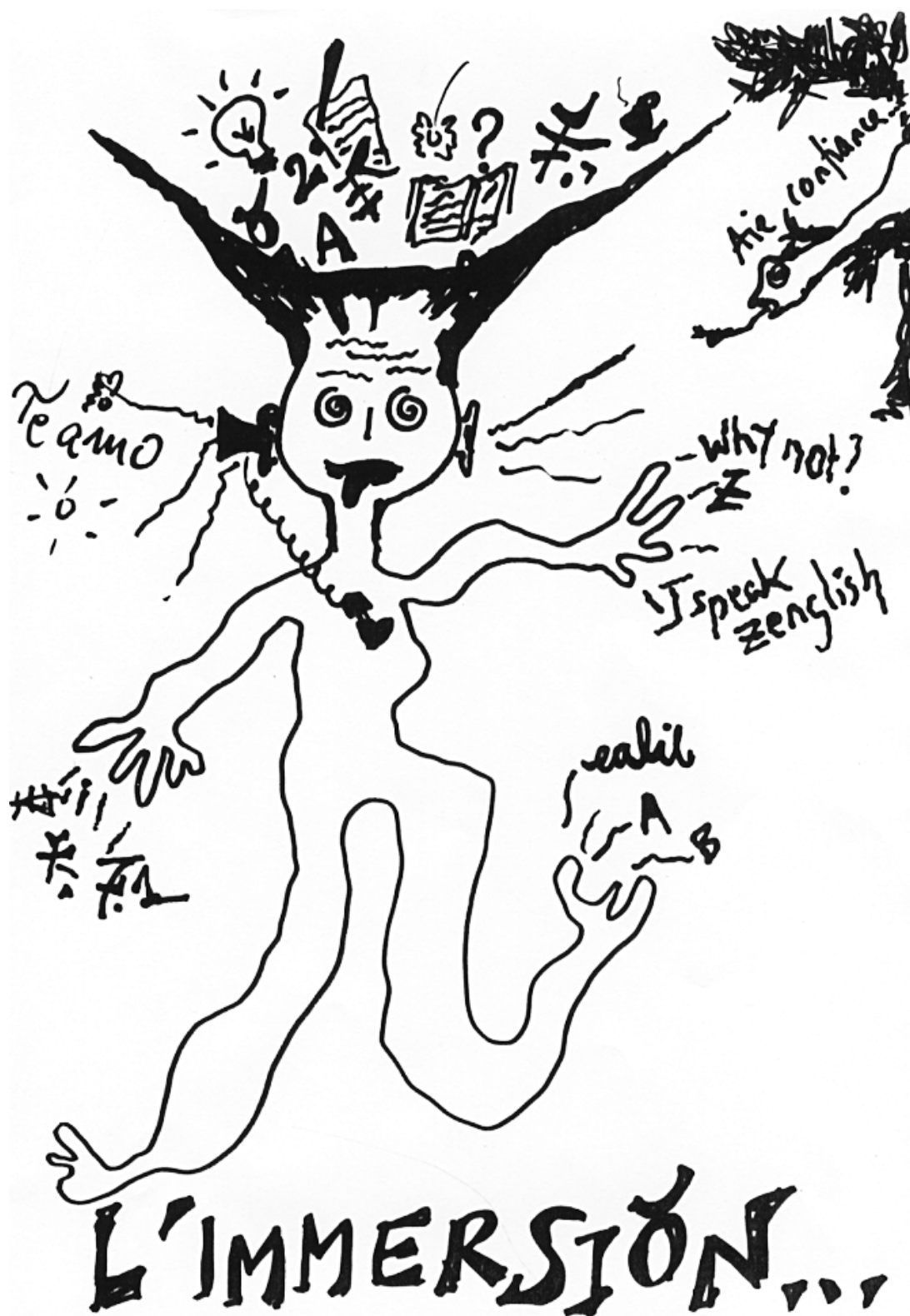
<i>ab 7.00</i>	Morgenessen
<i>8.30</i>	Echo, Impressionen, Reaktionen, Kommentare zum Informationsmarkt
<i>9.00</i>	Vorstellung von Empfehlungen zum Immersionsunterricht und weiteres Vorgehen
<i>9.30</i>	Kaffeepause
<i>10.00</i>	Vorschläge und Vorgehen für die Gründung einer Arbeitsgemein- schaft zur Förderung des Immersionsunterrichts in der Schweiz
<i>10.45</i>	Bilanz und Abschluss des Forums
<i>11.30</i>	Mittagessen

Anhang 2

Bibliographie - Auswahl zum Thema des Forums

- Andres, Franz (ed) (1990): Bilingual Education in a Multilingual Society. *Multilingua* 9-1. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baetens Beardsmore, Hugo et al. (1985): Designing Bilingual Education: Aspects of Immersion and "European Schools" Models. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 1, 1-15.
- Baker, Colin (1988): Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (1993): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Le Bilinguisme et l'éducation (1929), Bureau International d'Education. Genève, Luxembourg.
- Blondin, Christiane (1993): L'immersion: une autre façon d'apprendre une langue étrangère. In: *Recherche en Education*, no 14, 3-12.
- Brohy, Claudine (1992): Une école bilingue à Fribourg?/Eine zweisprachige Schule in Freiburg? Fribourg/Freiburg.
- Butzkamm, Wolfgang (1987): Fachunterricht in der Fremdsprache: Fächerübergreifender und fachspezifischer Fremdsprachenunterricht an Schule und Hochschule. In: *Neue Deutsche Schule* 39, 18-20.
- Bulletins L2 CDIP, 1/1993, 2/1993, 1/1994, 2/1994.
- Calve, Pierre (ed) (1991): L'immersion au Canada. *Etudes de linguistique appliquée*, 82, avril-juin.
- Clyne, Michael (1986): An Early Start. Second Language at Primary School. Melbourne.
- Cummins, J. et al. (1986): Bilingualism in Education. Singapore.
- Cummins, J. (1986): Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 1, 17-31.
- EDK-Bulletins L2, 1/1993, 2/1993, 1/1994, 2/1994.
- Endt, Ernst (1992): Immersion und bilingualer Unterricht: Eine Bibliographie. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache, Heft 3. Eichstätt/Kiel.
- Ernst, Manfred (1992): Bilingualer Sachfachunterricht: Vorschläge zur Ausbildung der Lehrkräfte. In: *Die Höhere Schule*, 2, 39-41.
- Der Fremdsprachliche Unterricht (Französisch), Heft 9, 1993: Bilingualer Unterricht.
- Fthenakis, Wassilios W. et al. (1985): Bilingual - bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Ismaning/München: Hueber.
- Genesee, Fred (1983): An Invited Article: Bilingual Education of Majority-Language Children: The Immersion Experiments in Review. In: *Applied Psycholinguistics* 4, 1-46.
- Genesee, Fred (1987): Learning through Two Languages. *Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

- Gleich, Utta von (1989): Educación primaria bilingüe en América Latina. Rossdorf: TZ-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gompf, Gundi (ed) (1992): Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Graf, Peter (1987): Frühe Zweisprachigkeit und Schule. München: Hueber.
- Hagge, Helmut P. (1993): Les sections internationales du Lycée des Pontonniers de Strasbourg. In: Der Fremdsprachliche Unterricht (Französisch), 1, Februar, 39-41
- Hakuta, K. (1986): Mirror of Language. New York.
- Hamers, Josiane/Blanc, Michel (1983): Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Mardaga.
- Hamers, Josiane/Blanc, Michel (1989): Bilinguality and bilingualism. Cambridge: CUP.
- Lietti, Anna (1989): Pour l'éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens. Lausanne: Favre. (2e édition: 1994, Paris: Payot)
- Lüdi, Georges (1993): Concepts de plurilinguisme dans les écoles en Suisse. In: Sociolinguistica 7, 32-48.
- Lyster, Roy (1990): The Role of Analytic Language Teaching in French Immersion Programs. In: La Revue canadienne des langues vivantes, 47, 1, 159-176.
- Nehr, Monika et al. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen - geht das? Ein Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Die Neueren Sprachen, Band 92, Heft 1/2, April 1993: Bilingualer Unterricht.
- Reading in Two Languages (1991). AILA - Review 8.
- Rebuffot, Jacques (1993): Le Point sur l'immersion au Canada. Anjou: CEC.
- Reynolds, Allan G. (ed) (1991): Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Siguan, Miquel (ed) (1985): Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. Barcelona: Manuel Pareja.
- Snow, M. A. et al. (1989): A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second / Foreign Language Instruction. In: TESOL Quarterly, 23, 2, 201-217.
- Swain, M. et al. (1982): Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique (1991). Le français dans le monde, no spécial.
- Watts, Richard J. et al. (eds) (1990): Zweisprachig durch die Schule. Le bilinguisme à travers l'école. Bern: Haupt.
- Wode, Henning (1992): Immersion und bilingualer Unterricht in europäischer Sicht. In: Eichheim, H. (ed): Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele. München: Goethe-Institut, 45-73.



Skizze der Scuola Teatro Dimitri

Anhang 3

Anschriften der Autoren und Autorinnen

Allemann-Ghionda Cristina
Pädagogisches Institut
Universität Bern
Muesmattstr. 27
3012 Bern

Baumann Joseph
Sekretariat der EDK
Zähringerstrasse 25
Postfach 5975
3001 Bern

Bianconi Sandro
Biblioteca cantonale
via Cappuccini 12
6600 Locarno

Bovet Michelle
Rue de Zähringen 7
1700 Fribourg

Brohy Claudine
Rue de Marcello 5
1700 Fribourg

Deforné Michel
Ch. St Marc 22
1700 Fribourg

Flügel Christoph
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura
Residenza governativa
6501 Bellinzona

Fried-Turnes Ursina
Stöckenackerstrasse 24b3
8046 Zürich

Lüdi Georges
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
4051 Basel

Racine Jean
Fremdsprachenkommission NW EDK
Barfüssergasse 28
4500 Solothurn

Richterich René
53, rue de l'Evoile
2000 Neuchâtel

Stern Otto
Seminar für Pädagogische Grund-
ausbildung (SPG)
Rämistr. 59
8001 Zürich

Tschoumy Jacques-A.
Directeur de l'IRD
Fbg de l'Hôpital 43
2000 Neuchâtel

Wode Henning
Eglisches Seminar
Universität Kiel
Olshausenstr. 40
D-2300 Kiel

Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen

A pays plurilingue, écoles plurilingues

Scuole plurilingui per la Svizzera plurilingue

Scolas plurilinguas per la Svizra plurilingua