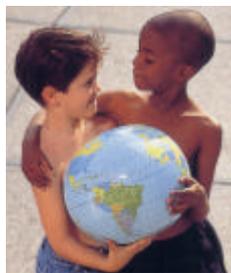


Ulrich Ramer

**Handreichungen
zur
bilingualen Erziehung**



edicione*s*ur

Ulrich Ramer

**Handreichungen
zur
bilingualen Erziehung**

2. Auflage

**edicione*s*ur
Ó Porto Alegre 2001**

l'appétit vient en mangeant,
l'idée vient en parlant..

Heinrich von Kleist

Für alle DaF-Lehrer in Brasilien

1. Bestandsaufnahme

Die vorliegende Zusammenstellung sammelt Forschungsergebnisse zum Thema Bilingualität, bilinguale Erziehung und zu Immersions-Theorien, während herkömmliche bilinguale Erziehung z. B. im Fall Deutsch in Brasilien schlicht und einfach bedeutet, dass nicht muttersprachlich deutsche Kinder in allen Fächern auf Deutsch unterrichtet werden.

Sinn dieser Sammlung ist es, jene Erkenntnisse an alle, die mit bilingualen Erziehungsformen in Kontakt kommen, weiterzugeben.

Längst ist allen fortschrittlichen Sprachlehrern klar geworden, dass in Zeiten, in denen den Jugendlichen sämtlicher Schul- und Freizeitkonsum auf dem Tablett serviert wird, angefangen vom Internet über Gameboy, Walkman, Handy, TV, Video etc., ein inaktiver, lehrerzentrierter und nur rezeptiver Unterricht nicht mehr zu verantworten ist. Die traditionelle und hoffentlich längst überholte Vorstellung von Schule ist vorwiegend frontal und belässt den Schüler in einer lediglich passiven Rolle. D. h. Selbstbeteiligung am Lehr- und Lernprozess, eigenverantwortliches, selbständiges und eine den individuellen Lernrhythmus respektierende Pädagogik finden sich nicht in der Unterrichtspraxis wieder.

Wenn Schüler dann auch in der Schule nicht mehr initiativ werden dürfen, ist es nicht verwunderlich, wenn für Agression und sozial- und umweltfeindlichen Individualismus Ventile gesucht werden müssen.

In den letzten 20 Jahren sind beispielsweise in Finnland, Schweden, Chile, Kanada, USA, im Elsass, in Südtirol, in der Schweiz und vielen Deutschen Auslandsschulen bilinguale Erziehungsansätze mit großem Erfolg praktiziert worden. Auch in Brasilien gibt es einige gute Beispiele. Vor allem in Regionen, die stark von deutschen Einwandererdialekten geprägt sind, herrscht ein großes Potenzial dafür, dass schnell und ökonomisch der Sprung zum Erreichen der Standardsprache geschafft werden kann. Zur besonderen Situation in RS sei angemerkt, dass sich eine bilinguale Erziehung mit Immersionsprinzip auch im öffentlichen Schulwesen, vielleicht nicht immer und unbedingt mit einer gesamten Schule, aber mit einem Zweig derselben, zweifellos lohnen würde. Denn es gibt in Südbrasilien, wie soeben angesprochen, viele Gebiete, wo sich in langer Tradition deutschsprachige Dialekte gehalten haben, was wahrscheinlich einmalig auf der Welt ist. Hier steckt ein großes Sprachreservoir, das gefördert werden sollte, weil mit relativ wenig Aufwand eine zweite Sprache erworben werden kann. Viele Kinder sind mit einer Sprache aufgewachsen, die dem Standarddeutsch ziemlich nahe ist. Mit Deutsch als Immersionssprache werden sie in ca. zweieinhalb Jahren in der Lage sein, eine autonome Kommunikation zu beginnen.

Die Lernziele sind in den monolingualen wie in den bilingualen Klassen dieselben, d. h. man erwartet dieselben schulischen Kompetenzen in den Fächern, die in den beiden Sprachen unterrichtet werden.

In der Vorschule ist der Unterricht vorwiegend auf Verständnis ausgerichtet, aber auch die Sprechfertigkeiten werden gefördert. Das Spracherwerbsprinzip lehnt sich an die „acquisition“ der Muttersprache an. Der starke Bezug des Kindes auf den Lehrer scheint sich an dem natürlichen Spracherwerb zu orientieren. Hier werden gewissermaßen keine Fächer unterrichtet, obschon der Unterricht sich auf präzise Lernziele bezieht: man sollte eher von einer fächerübergreifenden Projektgestaltung sprechen.

Welche Fragen sollte sich der Lehrer stellen, wenn er vor hat, Fächer in einer Fremdsprache zu unterrichten? Bei den folgenden Überlegungen und Forschungsergebnissen ist davon auszugehen, dass kognitiven Ansätzen und einer konstruktivistischen Lerntheorie gefolgt wird: das bedeutet, dass der Lehrer den individuellen Lernrhythmus der Kinder berücksichtigt und Raum für selbstentdeckendes und eigenverantwortliches Lernen gibt. Das bedeutet aber auch, dass der Lernende sich dessen bewusst sein soll, was er lernen wird, dass es ihm möglich sein soll, Fragen zu stellen, wenn er zusätzliche Erläuterungen braucht und dass er in der Lage sein soll, in seiner eigenen „Lernersprache“ zu formulieren, zu welchen Ergebnissen er nach dem Lernprozess gekommen ist. Dabei sollte er idealerweise auch noch die vom Lehrer während des Lernprozesses gesammelten Zwischenergebnisse ganz unterschiedlicher Art, die in der Gruppe entstanden sind, mit seinen eigenen Überlegungen konfrontieren können und die verschiedenen Alternativen logisch miteinander verglei-

chen. Wir müssen hier zwischen drei Problembereichen unterscheiden:

Zum einen sind es **allgemeine pädagogische Probleme**:

Wie gestalte ich meinen Unterricht, damit meine Anweisungen und die Inhalte der verschiedenen Fächer auch in der Fremdsprache verständlich sind?

Welche sprachlichen Mittel stelle ich den Lernenden zur Verfügung, damit sie ihre Fragen, die Ergebnisse ihrer Überlegungen in der Zweitsprache äußern können?

Wo liegt das Wesentliche, das in der Zweitsprache unterrichtet werden kann?

Zum anderen haben wir – vor allem bei Lehrern, die mit bilingualer Unterrichtsmethodik anfangen – **sprachliche Probleme**:

Wie stelle ich den Lernenden eine möglichst komplexe, aber trotzdem im wesentlichen verständliche Sprache vor? (Input)

Nach welchem Prinzip erfolgt die Sprachstrukturierung bei den Lernenden? Wie trage ich dazu bei, diese zu entwickeln?

Was kann ich tun, um meine eigenen Sprachkenntnisse auf höchstmöglichem Niveau zu erhalten?

Schließlich haben wir da noch **inhaltliche Probleme**:

Wie komme ich zu Unterrichtsmaterial? Eine einfache Übernahme der deutschen Lehrwerke ist nicht möglich, weil die Lehrpläne nicht die selben sind und der pädagogische Vorgang beim Unterrichten in einer Fremd- oder Zweitsprache einen anderen Aufbau erfordert. Gerade deswegen ist die einfache Übersetzung der bestehenden erstsprachlichen Lehrmittel auch nicht möglich.

Bevor mit bilingualen Unterrichtsansätzen gearbeitet wird, ist es deshalb ratsam, alle (nicht!) verfügbaren konzeptionellen und materiellen Mittel einer kritischen Bilanz zu unterziehen und zu überlegen, worum es im Grunde geht. Es geht darum, kognitive Inhalte fachsprachlich zu vermitteln, d. h. das Lernziel ist in seiner allgemeinen Formulierung „der Lernende sollte wissen, dass“...

Man kann davon ausgehen, dass beim Sachunterricht der Inhalt vor der Form der Aussage Priorität hat; aber wir sind der Meinung, dass der Lernende den Sachverhalt erst begriffen hat, wenn er in der Lage ist, ihn in seiner eigenen Sprache zu formulieren.

Diese Evaluation kann schriftlich (in Form einer Zeichnung oder eines Textes, der den Vorgang beschreibt) oder mündlich erfolgen.

Aber wenn man Sachwissen vermitteln will, beginnt ein komplexer Vorgang, der noch andere Fertigkeiten sprachlicher Art voraussetzt, nämlich: wie gestalte ich eine Beschreibung? oder: wie stelle ich eine Skizze dar? Und all das sind Vorgänge, die geübt werden müssen.

Um etwas zu formulieren, braucht man sprachliches Material und Strukturen, z. B. in Form einer Wortkiste; im Normalfall besitzen es die Schüler in der Muttersprache, aber nicht auf deutsch.

Wie und wann soll dieses Werkzeug vorgestellt und dessen Gebrauch eingeübt werden, ohne den Fachunterricht in Vokabelpaukereien ausarten zu lassen?

Sprachliches Wissen, um z. B. eine Beschreibung zu verfassen, muss auch in der Muttersprache geübt werden. Daher sind Absprachen über Inhalte und Stoffverteilungsplan mit den Kollegen, die in Muttersprache unterrichten, unerlässlich.

Beobachtungen in den Klassen machen deutlich, dass die Zielsprache zwar Unterrichtssprache ist, aber von den Kindern untereinander kaum gebraucht wird. Die Sprachgestaltung schwankt zwischen „code mixing“ und „code switching“. Sie ist zwar meistens verständlich, aber entbehrt einer strikt genormten Form. Daher die Fragen:
Wie kann ein Schüler seine Ausdrucksweise verbessern?
Wie kann er ein Bewusstsein entwickeln für die Regelmässigkeiten der deutschen Sprache?

Der Lernende versucht zuerst, den Inhalt zu ergründen und die Ergebnisse seiner Beobachtungen oder Versuche mit allen ihm zum Verfügung stehenden Mitteln zu äußern. Dabei benutzt er vorzugsweise seine Muttersprache. Wenn der Lehrer ihn darauf hinweist, dass er es versuchen sollte, sich in der Zweitsprache zu äußern, weil er es wahrscheinlich könne, benutzt er Konstruktionen, die sich häufig an die muttersprachliche Syntax anlehnen.

Welche Prioritäten werden bei der Strukturierung der Sprache gesetzt? Wir gehen von folgenden Hypothesen aus: vom Text zu den Bestandteilen des Textes, von der Syntax zu den Nominal- und Verbalgruppen unter Einbeziehung der Präpositionalgruppen.

Wie soll die Sprache beschrieben werden? Mit lateinischen (der portugiesischen Sprache nahestehenden Termini) oder mit deutschen Bezeichnungen?

Wäre es denkbar, sprachliche Begriffe direkt in der Zweitsprache einzuführen und die Kenntnisse auf die Muttersprache zu transferieren?

Wir gehen beim jetzigen Stand der empirischen Beobachtungen davon aus, dass eine Reflexion über Satzstrukturen und die einfache Syntax in den Grundschulklassen 2 und 3 eingeführt werden kann und die Benennung und Funktionalität der Teile des Satzes den Klassen 4 und 5 vorbehalten bleiben sollen. Die Lehrer, die diese Klassen unterrichten, mahnen zur Vorsicht, weil die abstrakten Kategorien weder in der Muttersprache noch in der Zielsprache Sinn und Bedeutung haben, selbst wenn die Schüler in der Lage sind, einige grammatikalische Termini zu benutzen.

Viele Fragen werden zunächst aufgeworfen und angerissen, und vieles bleibt noch ungeklärt und in der alltäglichen Praxis noch nicht gesichert überprüfbar.

Die nachfolgenden Forschungsergebnisse sind ein einfacher, nicht auf Vollständigkeit bedachter Überblick zu einem sehr komplexen Vorgang.

Es ist weiter nichts als eine Momentaufnahme eines mitwirkenden Beobachters. Wir sammeln laufend Erfahrungen im Kontakt mit den Lehrern und den Lernenden. Wichtig scheint uns: den Lernenden den bestmöglichen Input anzubieten, hohe Forderungen bei der Sprachbenutzung zu stellen und trotzdem die spontane Ausdrucksweise beim Sachwissen nicht zu ersticken.

Wichtig scheint uns auch, einen systematischen Aufbau

Ulrich Ramer Handreichungen zur bilingualen Erziehung

der Sprache als funktionelles Werkzeug anzustreben mit visuellen Referenzhinweisen in der Klasse, ohne in einen normativen, wirklichkeitsfremden und einen dem Kind nicht gemäßen Grammatikunterricht zu verfallen.

Wichtig scheint uns letztlich, mit allen modernen Mitteln Austausch mit Partnern oder Partnerklassen in Deutschland zu fördern und dabei über schulische Inhalte zu diskutieren, um dem Spracherwerb eine kulturelle Verankerung zu verleihen. (Stichwort „Tandemlernen“)

2. Immersionspädagogik

Die Idee der Immersion, also wörtlich genommen das Eintauchen in die Idee der Zielsprache, ist schon alt, hat aber trotzdem mit der herkömmlichen bilingualen Erziehung wenig zu tun, weil gerade auf dem Wege der Sprachdidaktik und Vermittlungsmethodik neue Wege gegangen werden, die mit der traditionellen Vorstellung von Schule nicht zu vereinbaren sind: Wir eignen uns eine andere Sprache durch ihre Anwendung an! So wurde es Jahrtausende lang getan, und so wird es in den Dschungeln der Städte und der fernen Länder natürlich auch weiterhin getan werden.

Zunächst ein Verwendungsexempel: In einem kleinen Gebiet in Südamerika leben etwa ein Dutzend kleiner Sprachgemeinschaften. Die Familiengründung innerhalb der eigenen Gruppe ist hinsichtlich der Erbfaktoren nicht gesund und glücklicherweise wird dies auch nicht bevorzugt. Es ist Brauch, dass die Jugendlichen ihre Partner in einer anderen Sprachgruppe suchen. Die Aneignung einer zusätzlichen Sprache ist motivierend, weil sie im Zusammenhang mit einer angenehmen Tätigkeit verwendet wird. Im sozialen Kontakt mit ihrer Umgebung eignen sich die Jugendlichen aktiv oder passiv die Sprachen des Gebietes nach und nach an.

Die außerschulische Aneignung von Sprachen gab es schon immer. Wenn in der Schule Sprachen gelernt

werden, ist nicht so viel Zeit vorhanden wie bei unserem Beispiel im Dschungel oder auf dem zweisprachigen Spielplatz. In der Schule stehen ein gut ausgebildeter Lehrer, ein zweckmäßig ausgestattetes Klassenzimmer und zwei Wochenstunden zur Verfügung. Sehr leicht wird hier aber etwas Wichtiges vergessen: Sprache ist für Gespräche da, mit ihr wird verhandelt, gewitzelt, sich vergnügt, gestritten usw. Mit Sprache ist reale Handlung verbunden. In der Schule ist aber die Tätigkeit logisch so gut organisiert, dass es nicht erreicht wird, dass die Sprache funktioniert. Die Sprache selbst wird nicht angewandt, schlimmer noch, es wird nur in der Muttersprache über sie diskutiert.

In ihrer modernen Form entstand die Immersion in Kanada. Kanada ist offiziell ein zweisprachiges Land, so ist z. B. Montreal eine Großstadt, wo zwei Amtssprachen, Französisch und Englisch, gesprochen werden. Neben den Amtssprachen werden weitere Sprachen gesprochen. In der Vorstadt St. Lambert waren die Englisch sprechenden Eltern in den 60er Jahren besorgt, dass ihre Kinder in der Schule Französisch nicht so lernen, dass die Sprache praktisch funktionieren würde. Gleichzeitig bemerkten sie, dass die französischsprachigen Kinder schon im Vorschulalter auf der Straße und auf dem Spielplatz Englisch lernen. Deshalb nutzten sie ihren Verstand und forderten, dass der Sprachunterricht früh begonnen würde und dass das Lernen durch Sprachverwendung geschehe.

Die Schulbehörde und die Forscher waren anderer Meinung. Es wäre angeblich gefährlich, zu früh zu be-

ginnen, eine frühe Aneignung einer anderen Sprache würde die Begriffswelt der Kinder bedrohen. Darüber hinaus waren sie der Meinung, dass die Muttersprache erst fertig ausgebildet werden sollte (wann ist Ihrer Meinung, lieber Leser, Ihre Muttersprache fertig ausgebildet?) usw.

Da es an der Montrealer McGill-Universität aber einige wenige Forscher gab, die an die Idee glaubten, wurde ein Experiment begonnen, das zu einem festen Teil des kanadischen Schulsystems wurde und das vielseitiger als irgendeine andere moderne Sprachaneignungsmethode erforscht wurde.

Mancherorts pflegt man zu sagen, dass die Immersion seit alters her bekannt ist, weil man selbst oder Verwandte in eine Schule einer anderen Sprachgruppe gingen. Solche Lösungen sind keine Immersion! Solche persönlichen Entscheidungen von Eltern wurden auch in Kanada früher getroffen, aber diese führten nicht zur Immersion!

Wer in eine Schule der anderen Sprachgruppe geht, gehört gewöhnlich zur Minderheit der betreffenden Schule. An den Schüler werden harte Forderungen in bezug auf den Sprachgebrauch gestellt, und das Programm ist nicht für seinesgleichen geplant. Er wird nicht immer mit der Situation fertig, weshalb er vielleicht sehr lange stumm bleibt.

Immersion ist dagegen zweisprachige **Tätigkeit**. Am besten wird bereits in der Vorschule hundertprozentig mit

der Immersionssprache begonnen, und während des ersten Schuljahres wird gelernt, in der Immersionssprache zu lesen und zu schreiben. Nach und nach wächst der Anteil der muttersprachlichen Tätigkeit, bis sich beispielsweise in der fünften Klasse eine Hälfte der Tätigkeit in der Muttersprache vollzieht, die andere in der Immersionssprache. Mit Hilfe dieser Alternierung wird z. B. Mathematik zwei Jahre auf Deutsch und danach zwei Jahre auf Portugiesisch gelehrt, jedoch so, dass die Inhalte nicht wiederholt werden.

2.1. Deutsch als Anfangssprache übermächtig

Wenn die Immersionssprache gesprochen wird, kann die Umgebung in vielerlei Weise als Hilfe genutzt werden. Die Schüler können Gleichaltrige treffen, welche die Immersionssprache sprechen, in die Schule können Besucher eingeladen werden und die Gruppen können selbst Exkursionen machen, sie können authentisches Material in Radio und Fernsehen bekommen usw. Erfahrungsgemäß gibt es immer Wege, oft sogar sehr nahe(liegende), zu einer Immersionssprachlichen Umgebung.

Wenn man in der Anfangssprache Erfolg hat, wird man auch in anderen Sprachen Erfolg haben.

Aus diesem Grunde kann die deutschsprachige Immersion auch für die Verhältnisse in Rio Grande do Sul zu einem Mehrsprachigkeitsprogramm entwickelt werden:

Der Beginn des gesamten obligatorischen Sprachprogramms wird auf die Primarstufe verlegt. Wenn man merkt, wie leicht sich die Aneignung der deutschen Sprache vollzieht, ist es auch leichter, Englisch und Italienisch auf dieselbe Art und Weise zu lernen. In der Immersion bemerkt man, dass es nicht schwer ist, Sprachen zu lernen, wenn die Sprache ein Mittel einer angenehmen Tätigkeit ist.

2.2. Deutsch vom ersten Tag an und nur Deutsch!

Die Kinder beginnen die Immersion in deutsch in verschiedenen Orten und Gemeinden in unterschiedlichem Alter. Dazu gibt es auch entsprechende Schulversuche mit der schwedischen Sprache in Finnland. So wurde z. B. wurde in der Stadt Vaasa ursprünglich im Alter von 6 Jahren begonnen, jetzt ist das Anfangsalter 5 oder 6 Jahre. In der Stadt Espoo wurden in der Anfangsphase Schwestergruppen gegründet, was in der Praxis heißt, dass die jüngsten Teilnehmer 3 Jahre alt oder noch jünger waren. Für praktische Entscheidungen ist es das beste, wenn alle Kinder der Gruppe im gleichen Alter sind. Dann ist es am leichtesten, eine Schulklasse zu bilden.

Als die Kinder in der Vorschule in ihre Immersionsgruppe kamen, hatten sie keine Kenntnisse im Schwedischen. Vom ersten Tag an wurde mit ihnen ausschließlich Schwedisch gesprochen. Wie kann das funktionieren?

Die sprachliche Rolle der Gruppenleiterin – man kann nämlich schon fast nicht mehr den herkömmlichen Begriff „Lehrer/-in“ verwenden – in der Vorschule ist von besonderer Qualität, denn sie produziert Sprache im Zusammenhang mit sehr konkreter Tätigkeit. Das bedeutet, dass das Kind von Anfang an versteht, was die Gruppenleiterin meint und will, so dass kein Bedarf an Übersetzung besteht. Einem Erwachsenen kann diese Situation theoretisch problematisch erscheinen, aber für das Kind ist es natürlich und einfach. Wenn die Gruppenleiterin beispielsweise aus einem Stück Papier ein Flugzeug bastelt und gleichzeitig erklärt, was es tut und wie es das tut, versteht das Kind, und es kann nachmachen, was der Gruppenleiter tut: aus Papier ein Flugzeug basteln und gleichzeitig einige Wörter auf Schwedisch murmeln. Wenn der Gruppenleiter aus Papier beispielsweise einen Schmetterling schneidet und diesen bemalt und gleichzeitig erzählt, ist es für das Kind nicht schwer zu verstehen.

Die Beispiele könnten aus jeder beliebigen Vorschule kommen, aber ein Immersionsleiter ist sich seiner sprachlichen Aufgabe auf andere Weise bewusst als ein Gruppenleiter in einer anderen Vorschule oder Tagesstätte. Dem Kind muss die Gelegenheit gegeben werden, für den eigenen Gebrauch eine Reihe von Wendungen entgegenzunehmen und zu verdauen, die zum routinemäßigen Alltag gehören. Solche Wendungen sind z. B. „Guten Morgen“, „Hallo“, „Jetzt gehen wir hinein“, „Stell die Schuhe ins Regal“, „Zieh deine Jacke aus“, „Jetzt darfst du dir ein Buch nehmen“, „Bücher in den

Kasten legen“, „Leg die Bücher in den Kasten“, „Du darfst einen Stift nehmen“, „Hier hast du ein Stück Papier“, „Wo ist der Leim?“ „Jetzt räumen wir auf“, „Setzt euch auf die Bänke“, „Was bekommen wir heute zu essen?“, „Jetzt essen wir“, „Kann ich den Teller haben?“, „Willst du noch Kartoffeln haben?“, „Schmeckt dir die Wurstsuppe?“

Mit expressiver körpersprachlicher, mimisch-gestischer Unterstützung ist das Verständnis solcher Sätze in der Zielsprache sowieso kein Problem. Verglichen mit herkömmlichem Sprachunterricht führen solche Wendungen zu etwas Realem. Wenn ein Kind in der Immersion um einen Teller bittet, dann bekommt es ihn wirklich. Der sprachliche Inhalt ist wirklich sozusagen vor den Augen des Kindes. Er ist nicht nur etwas Eingebildetes, Unwirkliches. Die Wendungen führen schnell dazu, dass das Kind die Sprache hervorbringt. Es kann es zu seiner eigenen Befriedigung schon am ersten Tag tun.

Die im Zusammenhang mit den gegebenen Beispielen (Papierflugzeug, Papierschmetterling) verwendete Sprache schafft eine Grundlage und stabilisiert nach und nach eine Begriffs- und damit eine Sprachwelt, die für die am Spiel und der Kommunikation Beteiligten gemeinsam ist. Mit der Verwendung und der allmählichen Entwicklung der Sprache erweitert sich die Begriffs- und Sprachwelt. Die Existenz eines solchen gemeinsamen Territoriums und seine Nutzung ist für die Immersion von zentraler Bedeutung, und der Gruppenleiter in der Vorschule oder Tagesstätte ist sich dessen bewusst, wo er sich begrifflich und sprachlich bewegt. Die Wendungen und kleinen

Gespräche zusammen mit den täglichen Routinen schaffen den Ausgangspunkt und die sich wiederholende Grundlage, aber sie erweitern auch regelmäßig das sprachliche Repertoire des Kindes. Solche Beschäftigungen, wie sie in den Beispielen gezeigt wurden, erweitern Stück um Stück das gemeinsame Territorium, aber werden erst effizienter, wenn der Gruppenleiter es schafft, neues Territorium zu verwenden. Das geschieht, indem der Gruppenleiter auf natürliche Weise auch neue Begriffe und neuen Wortschatz in verschiedenen Situationen einbringt.

In der Vorschule oder Tagesstätte ist es üblich, dass die Kinder einander verstehen helfen. Wenn sie bemerken, dass ein anderes Kind nicht alles verstanden hat, können sie in der Erstsprache kommentieren und informieren. Eine Kommunikation dieser Art geschieht, auch wenn es sich nicht um Immersion handelt. In der Immersion ist eine solche Kommunikation nur viel wichtiger, und deshalb wirkt sie sich positiv auf das soziale Zusammenleben aus. Aus der Hilfe, die sich die Kinder auf diese Weise geben, wird bewusst kein System gemacht, sondern die Kinder machen dies aus eigener Initiative, und sobald dafür kein Bedarf mehr besteht, machen sie dies allmählich auch nicht mehr.

Gespräche sind für die Absicherung der richtigen Interpretation notwendig, jemand hat vielleicht nicht alles gehört oder verstanden, jemand hat sich vielleicht mit etwas anderem beschäftigt, als die Anweisungen gege-

ben wurden (das soll selbst in der besten Schule vorkommen!!) usw. Alle müssen darüber hinaus Zeit bekommen, um nachdenken und antworten zu können, und eine schnelle Reaktion sollte nicht gefordert werden. Das ist natürlich, unabhängig davon, ob es sich um Immersion handelt oder nicht.

Das alltägliche Programm einer Vorschule kann sehr gewöhnlich sein, aber Kontakte zur äußeren Welt sind für Immersionskinder wichtig und sie spielen ihre eigene sprachliche Rolle. Zu solchen Kontakten gehört z.B., dass man auf den Markt, zum Flughafen, ins Geschäft, in die Schwimmhalle, in andere Vorschulen oder Tagesstätten, auf Bauernhöfe o.a. geht, wobei man sich auf einen Begriffsapparat und Wortschatz stützt, die im voraus geplant sind. Immer wird die Zielsprache verwendet, manchmal gemäß einer vorher getroffenen Vereinbarung, manchmal auch mit Deutsch sprechenden Portugiesischsprachigen, wenn es keine andere Möglichkeit gibt. So lernt das Kind natürliche Sprachverwendungssituationen kennen, was sich positiv sowohl auf das sprachliche Verstehen als auch auf die Ausbildung von Einstellungen auswirkt.

2.3. Leiter, Kind und Immersionssprache

In der Immersion hat der Gruppenleiter eine und nur eine sprachliche Rolle. Er versteht die Erstsprache des Kindes, aber verwendet ausschließlich Deutsch, die Immersionssprache. Wenn er dies nicht täte, würde das

Kind immer eine portugiesischsprachige Erklärung oder eine Übersetzung ins Portugiesische erwarten und sich nicht darum kümmern, was der Gruppenleiter auf Deutsch sagt. Der Gruppenleiter übersetzt **NICHT und NIEMALS**. Und darin liegt erfahrungsgemäß auch die Crux in der traditionellen bilingualen Erziehung, dass sich die „Lehrer“ in der Verwendung der Erstsprache ihrer Kinder nicht total zurücknehmen. In mannigfachen Schulbesuchen und Unterrichtsbeobachtungen ließ sich bemerken, dass innerhalb wie außerhalb des „Klassenzimmers“ auf die Erstsprache des Edukanden nicht verzichtet wird, was zum eigentlichen Scheitern des bilingualen Ansatzes führt.

Der Gruppenleiter ist wichtig als Modell für den Sprachgebrauch, aber von Anfang an ist es zweckmäßig, auch andere Modelle zu bekommen (vgl. die o.g. Besuche und Kontakte mit Gleichaltrigen usw.). Die Kinder dürfen ihre Muttersprache verwenden, aber einige von ihnen werden schon vom ersten Tag an auch die deutschen Wörter verwenden, die sie gehört haben. Einige Kinder verwenden so Deutsch von Anfang an, andere entwickeln erst ihren Wortschatz, bis sie dann plötzlich bereit sind zu sprechen. Zu dieser Phase gehört, dass eine Mischsprache verwendet wird, was sehr wichtig und natürlich ist. Davor kommt eine Phase, wenn die Reaktionen nicht verbal sind, beispielsweise am Mittagstisch:

Aus einer finnischen Immersionschule sei hierzu folgendes Beispiel in deutscher Übersetzung angeführt:
(über den Teller:)

Gruppenleiter: „Jetzt kannst du nehmen. Du kannst selbst nehmen.“ (führt die Hand des Kindes zum Teller).

Eine Woche später:

Gruppenleiter: „Willst du noch mehr Kartoffeln haben?“ (ohne Gesten!)

Kalle: (antwortet mit Kopfschütteln)

Davor hatte der Gruppenleiter am Mittagstisch Gesten zur Unterstützung verwendet, auch die Kartoffeln gezeigt und eine fragende Miene gemacht, die Kartoffeln mit dem Löffel genommen usw. Mit der Zeit kann er natürlich vermuten, dass so etwas nicht mehr nötig ist.

Die nichtverbale Antwort ist auch Kommunikation, ein Teil unseres natürlichen Zusammenlebens; in diesem Fall zeigt sie, dass verstanden wurde.

Zur gleichen Zeit ein anderes Kind:

(hat das falsche Getränk erhalten)

Haurin: „Ich hab ‚Wasser‘ gesagt. Ich hab nicht ‚Milch‘ gesagt.“

Beim Igelbasteln ist die Mittagssituation von Nutzen:

Gruppenleiter: „Hierhin stelle ich das Wasser.“

Lusa: „Wasser und Milch.“

Jarni: „Wasser muss geholt werden.“

Gruppenleiter: „Ja, ich werde Wasser holen.“

Was Lusa sagte, gehörte klar zum Mittagsgespräch. In seiner Replik fügte der Gruppenleiter das Wort "holen" hinzu. Die Arbeit und auch der Dialog gingen somit weiter.

Sehr früh waren auch Kommentare zu hören, die sprachliches Bewusstsein zeigen, z. B.:

Ossi: (Vatten on vettä). "Wasser ist Wasser. „Wasser“ und „Wasser“ beginnen mit dem gleichen Buchstaben!"

Das letzte Beispiel sagt auch etwas darüber aus, warum die Muttersprache des Kindes von der Immersion einen Nutzen hat, auch wenn diese weniger verwendet wird. **Ein Immersionskind ist sich seiner Muttersprache mehr bewusst als ein Nichtimmersionskind**, es macht interessante Beobachtungen und kann mit seinen Sprachen spielen.

(Zwei Kinder hatten in jener finnischen Immersionsschule einmal bemerkt, dass das finnische *kuu* "Mond" und das schwedische *ko* "Kuh" etwas ganz Unterschiedliches bedeuten, obwohl sie auf die gleiche Weise ausgesprochen werden; eine solche Beobachtung hatte zu schallendem Lachen geführt.)

2.4. Thematisches Arbeiten und Arbeitsstationen

Zum Programm einer Vorschule oder Tagesstätte gehört gewöhnlich auch thematisches Arbeiten. So bekommen der Begriffsapparat und die Sprache einen Grundstock, innerhalb dessen sie sich bewegen und entwickeln. So

wird gesichert, dass das gemeinsame Territorium gemeinsam bleibt und sich nach und nach erweitert, und die Entwicklung der Gruppenleiterin und den Kindern nicht entgleitet.

Wenn das Thema die Tiere der Umgebung sind, kann ein Teil der Beschäftigung das Modellieren von Igel aus Lehm sein. Die Arbeit kann beispielsweise damit beginnen, dass die Gruppenleiterin ein Igelbild zeigt, etwas über den Igel erzählt, nach den Erfahrungen und dem Wissen der Kinder über das Leben des Igels fragt usw. Den Kindern gleich zu Anfang ein Bild zu zeigen, kann ein Risikofaktor sein; denn die erste Reaktion des Kindes ist dann das muttersprachliche Wort für den Igel. Wenn das Gespräch mit dem zielsprachlichen Wort und damit verbundenen Dingen beginnen kann, wird dieses Wort im Gruppengespräch als erstes etabliert, und es wirklich in Gebrauch zu nehmen, ist natürlich.

Nach dem Einleitungsgespräch beginnt das Modellieren der Igel aus Lehm. Zur Arbeit gehört natürlich, dass über die Phasen des Prozesses, über den Lehm und seine Eigenschaften, über die Form des zu entstehenden Igels gesprochen wird, dass die Exemplare interpretiert werden (das Stück Lehm sieht wie ein Hamburger aus) usw. Der Sprachgebrauch ist somit mit den motorischen und visuellen Anregungen, mit der Konzentration auf die Arbeit sowie mit den Arbeitsphasen verknüpft. Die Sprache funktioniert als zentrales Arbeitsmittel; **alle Sinne werden verwendet**, um die Aneignung der Begriffe und der Sprache zu erleichtern.

Die Begriffe und die Sprache, mit denen das Thema bearbeitet wird, gehören auch zu den anderen alltäglichen Routinen, zum morgendlichen Treffen, zum Basteln, zum freien wie zum angeleiteten Spielen, zu den Märchenstunden, zum Essen, zum Waldspaziergang usw. Es muss klar sein, dass die herkömmliche Klassenzimmersituation und das Frage- und Antwortspiel zwischen Lehrer und Schüler **NICHT** zu einer annähernd bilingualen Spracherziehungsform führen.

2.5. Schlussbetrachtung

In der Immersion funktioniert die Sprache als Hilfsmittel; die **Tätigkeit selbst ist das Zentrale. Die Sprache wird nicht gelehrt**, obwohl über sie auch gesprochen wird.

Ziel ist es, die Kinder dazu zu bringen, nach und nach die Sprache in den alltäglichen Situationen zu verwenden. Der Gruppenleiter weiß sehr gut, wann ein Kind mit deutschen Wörtern oder gar einem ganzen deutschen Satz oder aber mit einer mischsprachlichen Äußerung antworten kann.

Eine kanadische Vorschule hatte die Idee, den Kindern für Erfolge Knöpfe zu geben; am Ende der Woche wurden die Knöpfe für die nächste Woche wieder eingesammelt, aber jedes Kind kann so selbst seine eigene Entwicklung verfolgen, ohne dass dadurch unbedingt Stress entsteht.

Ulrich Ramer Handreichungen zur bilingualen Erziehung

Leider werden dergleichen Honorarstrategien kaum gewagt, und man muss sich schon darüber wundern, warum man so oft auf positives Feedback verzichtet wird. Die Lösung des Problems liegt sicher in den Ermutigungs- und Honorierungsmitteln, die sich Gruppenleiter überlegen.

Es bleibt schließlich zu folgern, dass die besten Immersionsleiter /-Lehrer die sind, die natürlich und effektiv Mienen und Gesten nutzen und auch sonst als Schauspieler ihrer Mitteilungen fungieren. Es scheint jedoch so zu sein, dass jeder, nahezu jeder beliebige Gruppenleiter besser zu schauspielern lernt, wenn er in die Rolle eines Immersionsleiters schlüpfen muss. Auch Nichtimmersionskinder würden aus einer Weiterentwicklung der Ausdrucksfähigkeit ihrer Gruppenleiter Nutzen ziehen.

3. Die Praxis der Immersion am Beispiel der USA

In den letzten 12 Jahren hat der Fremdsprachenunterricht nur an Grundschulen in den USA nahezu um 12 % zugenommen. An diesem Zuwachs haben auch die Immersions-Programme ihren Anteil. Das Interesse am Immersionsunterricht leitet sich vor allem aus der Erfahrung ab, dass die Schüler solcher Programme weit größere Fortschritte in den einzelnen Sprachfertigkeiten zeigen als die Vergleichsgruppen, die täglich nur einen begrenzten Zeitraum in der Zweitsprache unterrichtet werden. Schüler, die einen vollständigen Turnus im Immersionsmodus durchlaufen, kommunizieren relativ flüssig über die üblichen Minidialoge hinaus, da sie sich mit Sachgebieten des Grundschulcurriculums in der Zweitsprache auseinandersetzen.

3.1. Definition des „Immersions-Programms“

In Immersions-Programmen werden die curricularen Inhalte in der Zweitsprache angeboten und umgesetzt (die lexikalische Übersetzung heißt ja auch „eintauchen, untertauchen“). Sprachenlernen vollzieht sich an Inhalten, die für die Kinder relevant sind. Dabei steht der Inhalt im Vordergrund, und die Sprache ist Instrument zur Erschließung der Themen. Der Fächerkanon des amerikanischen Curriculums umfasst: social studies (Sozialkunde), science (Naturwissenschaften), mathematics (Mathematik), language arts (Literatur), health (Gesundheitserziehung), art (Kunst) und music (Musik).

3.2. Ziele

1. Die Kinder sollen sich zu Themen, die ihrem Entwicklungs- und Interessenstand entsprechen, in der Immersionssprache äußern können.
2. Die Kinder sollen den Anforderungen des vom Schulbezirk aufgestellten Curriculums und den dazu ausgearbeiteten Tests gewachsen sein.
3. Die Kinder sollen für interkulturelle Aspekte sensibilisiert werden.
4. Die Kinder sollen bei Leistungsnachweisen in der Muttersprache die Ergebnisse von Vergleichsgruppen aus einsprachigem Unterricht erreichen oder übertreffen.

3.3. Geschichte

US-Immersionen-Programme basieren auf dem kanadischen Modell. Das erste der US-Programme wurde 1971 in Culver City, Kalifornien etabliert, und nur langsam kamen Programme in anderen Staaten hinzu: 1974 Montgomery County, Maryland (Französisch), 1974 Cincinnati, Ohio (Deutsch), 1977 Milwaukee, Wisconsin (Deutsch).

3.4. Schülerzahlen

Nach einer Statistik des Zentrums für Angewandte Linguistik (Center for Applied Linguistics) aus dem Jahre 1997 gibt es nun mehr als 242 Schulen in 71 Schulbezirken, die Immersions-Programme anbieten.

Diese Schulbezirke befinden sich in 28 verschiedenen Staaten und umfassen mehr als 40 000 Schüler.

Überblick:					
Zahl der Programme pro Sprache					
	1997	1995	1993	1991	1989
Spanisch	131	118	75	69	39
Französisch	73	58	38	36	16
Hawaiianisch	25	7	6	2	2
Japanisch	19	18	11	7	6
Deutsch	13	13	10	9	5
Mandarin	3	1	1	1	1
Arabisch	1	1	1	1	1
Kantonesisch	1	2	1	1	1
Inupiak	1				
Yup'ik	1				
Russisch	1	2	1	1	1

Wie man aus der obigen Tabelle ersehen kann, ist die am stärksten vertretene Sprache Spanisch, gefolgt von Französisch, Hawaiianisch, Japanisch und Deutsch.

Zur Zeit gibt es 13 deutsche Immersions-Programme in den Vereinigten Staaten. Das Programm der German Immersion School in Milwaukee ist davon das älteste und feierte 1997 den 20. Jahrestag seiner Gründung. Die German Immersion School von Milwaukee hat mehrere offizielle Anerkennungen auf bundesstaatlicher und nationaler Ebene erhalten und wurde als „School of Excellence“ ausgezeichnet.

3.5. Verschiedene Modelle

US-Immersions-Programme wurden aus verschiedenen Gründen eingerichtet. Zum einen natürlich wegen der Bereicherung auf sprachlichem, kulturellem und allgemeinbildendem Niveau, zum anderen wollte man aber auch in großen urbanen Gebieten besondere Anziehungspunkte für Kinder verschiedener ethnischer und sozioökonomischer Herkunft schaffen, um ihnen dort gleiche Lernchancen einzuräumen. Diesem Ziel verschrieb sich auch die German Immersion School in Milwaukee, weshalb bis heute dort mehr als 50 % der Schüler „African-Americans“ sind.

Immersions-Programme können sich in verschiedenen Aspekten voneinander unterscheiden:

- **Totale Immersions-Programme (Total Immersion Programs):** zu Beginn (d. h. vom Kindergarten bis zur 2. oder 3. Jahrgangsstufe) erfolgt der gesamte Unterricht in der Zweitsprache – so auch die Alfabetisierung. Die formale Einbeziehung der englischen Sprache erfolgt bis zum 6. Schuljahr graduell. Von da ab wird etwa der halbe Schultag in Deutsch und die andere Hälfte des Tages in Englisch unterrichtet.
- **Teilimmersions-Programme (Partial Immersion Programs):** die Schüler werden von Anfang an jeweils die Hälfte der Unterrichtszeit in Deutsch und Englisch unterrichtet. In *Partial Immersion Programs* der Primarstufe lernen die Schüler das Lesen häufig in beiden Sprachen gleichzeitig.
- **Frühimmersions-Programme (Early Immersion Programs):** Die Schüler beginnen mit der Zweitsprache im Kindergarten (entspricht der deutschen Vorschule) oder im ersten Schuljahr.
- **Spätimmersions-Programme (Late Immersion Programs):** Die Schüler beginnen am Ende der Grundschulzeit oder zu Beginn der Mittelschule (6./7. Schuljahr) mit der Zweitsprache. Die meisten Programme in den USA bevorzugen den Frühstart.
- **Zweiwegimmersions-Programme (Two-way Immersion Programs):** Hier sind sowohl englische als auch deutsche Muttersprachler vertreten. Das Ziel solcher

Programme ist, beiden Sprachgruppen zu einer größeren Geläufigkeit in der Zweitsprache zu verhelfen. Im Vordergrund steht aber nach wie vor die inhaltliche Seite der einzelnen Schulfächer.

Idealerweise werden die Immersions-Programme bis zum Ende der Schulzeit durchgeführt, so dass die Schüler die grundgelegten Sprachfertigkeiten beibehalten und erweitern können.

3.6. Wie “funktioniert” Immersion?

In der Fachliteratur wird detailliert der Unterricht in Immersions-Programmen beschrieben, die im Kindergarten oder im ersten Schuljahr beginnen. Wenn die Kinder am Morgen in die Schule kommen, hören sie den Lehrer ausschließlich in der Zielsprache. Alle Anweisungen werden von Anfang an in der Zielsprache gegeben, die **Stoffvermittlung wird durch gestische, mimische und visuelle Anschauungshilfen gestützt. Die Kinder nähern sich so der Sprache spielerisch und ganzheitlich.** Die Betonung liegt auf den **Lernaktivitäten** und nicht auf dem Spracherwerb. Untereinander und auch im Unterrichtsgespräch werden die Schüler noch eine Weile die Muttersprache benutzen müssen, um Hemmungen und Frustrationen im Ausdrucksvermögen gering zu halten. Graduell geht dann der Weg vom Hören zum Verstehen und schließlich zum Sprechen.

Beim frühen Start der Immersionsmethode zeigen die Kinder erfahrungsgemäß wenig Hemmungen, sich nach etwa ein bis zwei Jahren in der Zielsprache zu äußern. Immer ist die Sprachvermittlung an Inhalte ihres Erfahrungsbereichs geknüpft, d.h. sie lernen die Sprache an Themen, die sie verstehen: im Kindergarten z. B. über Objekte, die schwimmen oder sinken, im ersten Schuljahr über Familie und Schule, im zweiten Schuljahr über die Wirkung von Magneten, im fünften über die Geografie des Zielsprachenlandes usw.

Kinder in *Totalen Immersions-Programmen* lernen das Lesen meist in der Zielsprache und an Inhalten, über die sie sich schon mündlich geäußert haben. Die Eltern werden ermutigt, ihren Kindern in Englisch – in diesem Fall in der Erstsprache - vorzulesen und das natürliche Leseinteresse also auch in der Muttersprache zu unterstützen, aber von einer formalen Leseerziehung in Englisch Abstand zu nehmen.

Nach zwei oder drei Jahren werden die Kinder täglich etwa eine Stunde im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Muttersprache geschult. Die meisten Schüler beherrschen die Fähigkeiten, die sie in der Zweitsprache erworben haben, nach ca. zwei bis drei Jahren auch in der Muttersprache.

3.7. Was kann von Immersions-Programmen erwartet werden?

Eltern und Schulbehörden äußern immer wieder Bedenken, dass die Schüler in Immersions-Programmen den Schülern monolingualer Programme unterlegen sind.

Umfangreiche Studien kanadischer Immersions-Programme haben jedoch schon vor vielen Jahren die positiven Auswirkungen dieser Unterrichtsart belegen können.

Die Schüler von Immersions-Programmen erreichen eine weitaus höhere Geläufigkeit in der Zweitsprache als die Schüler aller anderen Fremdsprachenprogramme. Es muss allerdings betont werden, dass man keine muttersprachlichen Qualitäten erwarten darf, da die Schüler nun einmal nicht die Möglichkeit haben, sich mit Spiel- und Lerngefährten der Zielsprache zu unterhalten. Das einzige Rollenmodell ist meist der Klassenlehrer und die wichtigen informellen Kommunikationsformen, die zwischen Kindern in Pause und Freizeit entstehen, können nicht ausgebildet werden. Die Schüler können sich geläufig äußern, machen jedoch grammatikalische Fehler und müssen auf Umschreibungen zurückgreifen, wenn ihnen der Wortschatz fehlt, um einen komplizierteren Sachverhalt zu beschreiben.

Kinder allerdings, die zu einem längeren Aufenthalt nach Deutschland gingen, haben ihre Sprache in sehr kurzer Zeit den dortigen Muttersprachlern angleichen können.

Untersuchungen und Tests zeigen auch, dass Schüler von *Frühimmersions-Programmen* entweder genauso gute

oder bessere Leistungen in den einzelnen Schulfächern zeigen als die Schüler aus den monolingualen Programmen. Dies ist so, obwohl die Leistungstests (ein wichtiges Evaluationsmittel in den USA) auf Englisch gegeben werden, während ja die Inhalte auf Deutsch gelernt wurden.

3.8. Unterschiede zwischen Teil- und Total-Immersion und die Vorteile von Früh-Immersion

Wie zu erwarten, sind die Sprachfertigkeiten von Schülern aus dem *Total-Immersions-Programm* größer als die von Schülern, die nur partiell in der Zweitsprache unterrichtet werden.

Den meisten Sprachzuwachs aber erleben die Kinder des *Totalen Früh-Immersions-Programms*, da der Kontakt mit der Zweitsprache über viele Jahre läuft. Ein Frühstart im Zweitspracherwerb ist der sicherste Weg zur Zweisprachigkeit, da die **Ausdrucksfähigkeit an Sachzusammenhängen geschult** wird und nicht notwendigerweise etwas mit akademischen Fähigkeiten zu tun hat.

Ein anderer wichtiger Aspekt des Immersionsfrühstarts ist der **Enthusiasmus**, mit dem Kinder die neue Sprache angehen. Sie "wissen" noch, wie das Gehirn die Sprache lernt, wie oft Wiederholungen und Unsinnslaute nötig sind, um ein gewisses fonetisches Muster zu verankern, wie es ist, wenn sich aus einem unverständlichen Sprachganzen plötzlich Teile dem Verstehen öffnen...

Ulrich Ramer Handreichungen zur bilingualen Erziehung

Immersions-Programme werden weiter wachsen, da immer mehr Erzieher von den positiven Seiten dieser Art von Sprachunterricht in einer fast monolingualen Gesellschaft überzeugt sind. Vor allem Schülern in urbanen Ballungsräumen wurden durch Immersions-Programme Chancen eröffnet, von denen sie traditionell ausgeschlossen waren.

4. Troubleshooting der bilingualen Erziehung in der Immersion

Da die Erfolge von Immersion so offensichtlich sind, erscheint es wichtig, dennoch auch die Schwachstellen zu benennen, die Insidern auffallen; denn kritische Distanz ist eine Form des Dienstes an einer guten Sache.

Immersionsinitiativen finden in der ganzen Welt zunehmende Verbreitung, und immer mehr Schüler nehmen an einem solchen Programm teil. Immersion wird oft als eines der erfolgreichsten Fremdsprachenlernprogramme bezeichnet.

Der Forschungsüberblick zeigt, dass beispielsweise kanadische Schüler mit Frühimmersion [in Französisch] in Englisch und in anderen Sachfächern gut abschneiden und dass sie situationsadäquate Fertigkeiten in der Zweitsprache entwickeln, die denen von Schülern in jedem anderen Fremdsprachenunterrichtsprogramm mit wenig oder keinem Kontakt zu gleichaltrigen Muttersprachlern überlegen sind. Darüber hinaus haben Immersionsansätze andere Vorteile:

1. sie sind eine Bereicherung für die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler generell,
2. sie fördern ihre allgemeine kognitive Entwicklung sowie ihre schulische Leistung;
3. bei den Schülern steigt die Wertschätzung für die Menschen und die Kultur der Zweitsprache.

Dieser Erfolg ist befriedigend und spannend, aber er ist nicht ohne Kosten zu haben. Bestimmte Bedingungen müssen gegeben sein, wenn sich Erfolg einstellen soll. Die folgenden zehn Fragen fassen zusammen, was notwendig ist, damit der Fremdsprachenlehrer vor den Kindern in Immersionsprogrammen bestehen kann. Was hier zu bedenken gegeben wird, sind nicht die zahlreichen Erfolge von Immersion, sondern die Themen, die noch auf eine Lösung warten. Diese Themen ergeben sich aus der Revision internationaler Fachliteratur über totale und teilweise Immersion. Sicherlich lassen sich die anzusprechenden Probleme nicht verallgemeinern, doch werden im wesentlichen die folgenden Überlegungen anzusprechen sein, die in der global untersuchten Literatur weltweit übereinstimmend benannt werden.

4.1. Baut das Programm auf den entwicklungsge- mäßigen, sozialen und schulischen Bedürfnissen der Kinder auf?

Kinder brauchen reichhaltige, interaktive, konkrete, begreifbare Lernerfahrungen. Während diese Bedürfnisse sicherlich in vielen Immersionsklassen befriedigt werden, werden dennoch viele Immersionsschüler mit sehr traditionellen, mechanischen Lernerfahrungen konfrontiert, anstatt dass das Kind als aktiver Lerner gesehen wird. Die Forschungsberichte erläutern in ihrer Diskussion über erfolgreichen Immersionsunterricht, dass ein weitaus größerer Einsatz erfahrungsbasierter Lehrverfahren derjenige Einzelfaktor ist, durch den sich Frü-

Immersionen am meisten von Nichtimmersionen unterscheiden. Im Einzelnen sind das multisensorische Tätigkeiten, unterstützt durch visuelle Mittel, Gesten und handhabbare Materialien.

Die Forschungsberichte stellen auch fest, dass Unterweisung in Immersionen als Ergebnis der Integration einer Bandbreite von Vermittlungsstrategien anzusehen ist. Da die Kinder ein Konzept möglicherweise nicht verstehen, wenn es das erste Mal vorgestellt wird, müssen die Lehrer bereit sein, ihre Strategien zu ändern, um prompt auf die Bedürfnisse der Kinder zu reagieren. Unglücklicherweise werden Immersionslehrer oft nicht so ausgebildet, dass sie dieser Aufgabe gewachsen sind.

Bei Kindern mit Lernschwierigkeiten kann ein Problem dadurch entstehen, dass die üblichen Lernhilfen und Förderangebote oft nicht in der Immersionssprache verfügbar sind. Schule und Eltern bleibt deshalb dann häufig nur die unangenehme Wahl, die Kinder aus dem Immersionsunterricht herauszunehmen, damit sie von den speziellen Förderprogrammen profitieren können. Die Eltern von lernbehinderten Kindern stehen oft vor zwei schwierigen Optionen, von denen keine zufrieden stellt. Soll ihr Kind mit Immersion weitermachen ohne die Hilfe, die es eigentlich bräuchte, oder soll es alle Vorteile verlieren, welche die Chance zweisprachig zu werden mit sich bringt, dadurch dass es in eine andere muttersprachlich geführte Schule mit Fördermöglichkeiten wechselt?

Die Verwendung der Immersionssprache so oft wie

möglich - das ist der Schlüssel zum Erfolg. Aber die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Kinder müssen immer an erster Stelle stehen. So kann es z. B. sein, dass in bestimmten Fällen (besonders in Großstadtvierteln) die Muttersprache notwendig ist, wenn die Schule sensible Themen wie Antidrogen-Programme oder präventive Familienberatung aufgreifen muss. Bei solchen Themen wird etwas von der sehr wichtigen Zeit zum Sprachenlernen geopfert, aber die besondere Entwicklungslage des Kindes erfordert das.

Kinder in Immersionsprogrammen arbeiten oft mit Materialien, die vom Lehrer oder der Schule hergestellt worden sind, und nicht kulturell authentisch sind, insofern es sich um Übersetzungen handelt. Die Qualität dieser Materialien lässt sich nicht vergleichen mit dem, was die Schüler im Muttersprachunterricht zur Verfügung haben. Viele Immersionsschüler absolvieren ihre gesamte Schullaufbahn in Fächern wie z. B. Sozialkunde, ohne jemals ein kommerziell hergestelltes, farbiges, attraktives Lehrbuch in Händen gehalten zu haben. Statt dessen arbeiten sie mit Fotokopien von extrem schlechter Druck- und Bildqualität. Wenn die Unterrichtsmaterialien nicht übersetzt werden, sind sie oft zu schwierig, weil sie ja für Lernende entwickelt wurden, bei denen die Immersionssprache die Muttersprache ist. Materialien auf dem richtigen sprachlichen und lehrplanmäßigen Niveau zu finden, ist eine große Herausforderung.

4.2. Berücksichtigt das Programm das Bedürfnis des Kindes nach Weiterentwicklung seiner Mutter-

sprache?

Jedes Immersionsprogramm sollte so konzipiert sein, dass die Muttersprachentwicklung nicht dem Zufall überlassen bleibt. Es besteht die Gefahr, dass Konzepte und Fertigkeiten, die ebenso in der Immersionssprache vermittelt werden könnten, in der Muttersprache ohne Nutzen zu bringen wiederholt werden. Das Curriculum muss sorgfältig dahingehend überprüft werden, ob sich die in der Muttersprache durchzuarbeitenden Themen nicht mit den in der Immersionssprache vorgesehenen Themen überlappen.

4.3. Berücksichtigt das Programm das Interesse des Kindes an der Entwicklung seiner Kompetenz in der Immersionssprache?

Obwohl Immersionsprogramme einen so flüssigen Sprachgebrauch erreichen, dass kein herkömmlicher Fremdsprachenunterricht damit konkurrieren kann, kommen doch die Fertigkeiten der Schüler in der Zweitsprache nicht in jeder Hinsicht an die Muttersprachennorm heran. Die Schüler können sich zwar mit Leichtigkeit ausdrücken und sind im Besitz verschiedener Strategien zur Vermittlung des von ihnen Gemeinten, aber sie machen dennoch morphologische und syntaktische Fehler. Gelegenheiten zu schaffen, in denen die Schüler sprachlich angemessenen „*output*“ liefern können: das ist im Moment die große Herausforderung für den Immersionsunterricht. Forscher und Lehrer sind besorgt

über den Mangel an wirklicher *two-way* Kommunikation in Immersionsklassen und über die Qualität der Schüleräußerungen.

Schon 1988 wurde die Diskussion über die kommunikative Kompetenz (Stichwort: „*comprehensible output*“) der Immersionsschüler eröffnet: es wurde festgestellt, sie benötigten eine Lernumgebung, in der sie vielfältige Gelegenheiten erhielten, neue Formen zu produzieren und ins Gespräch zu kommen; eine Lernumgebung, in der ihre Kommunikationsanstrengungen honoriert und so umgeformt würden, dass sie akzeptierbar und verstehbar seien. Die Schüler bräuchten diese Gelegenheiten zur Produktion neuer Sprachformen, damit sie ihre Hypothesen über die Sprache korrigieren und anpassen könnten. Immersionsklassen geben den Lernenden oft nicht die Gelegenheit, die Immersionssprache zu sprechen.

Aus der Lehrerperspektive wurde einst über Sprachproduktion und Sprechfähigkeiten kommentiert: die Schüler in Immersion lernten spontan natürlich und mit einer bezaubernd selbstsicheren Art - ohne Gedanken an ihre Fehler zu verschwenden -, in der Zielsprache zu kommunizieren. Wenn sie das richtige zielsprachliche Wort nicht parat hatten, wurde der Satz in der Muttersprache zu Ende gesprochen. Wenn sie sich mit keinem der beiden Sprachen retten konnten und der mündliche Ausdruck sich verzögerte, wurden Gestik und Körpersprache eingesetzt, um die Redeabsicht zu vermitteln.

Ein Teil des Problems der Immersionsschüler mit ihrer Sprachproduktion ist darin begründet, dass sie unter anderem nicht genügend Gelegenheiten zum Sprechen haben. So wurde in der Fachliteratur in der Diskussion über die begrenzten Möglichkeiten der Schüler zur Verwendung der Zielsprache im Klassenzimmer und die noch begrenzteren Möglichkeiten, selbst sprachlich initiativ zu werden, festgehalten, dass es sich bei den Äußerungen der Schüler in den meisten Fällen um Antworten auf Lehrerfragen oder von den Lehrern initiierte Kommentare handle. Man ließ in jeder von 19 dritten bzw. sechsten Klassen einen Tag lang einen Kassettenrecorder laufen und fand heraus, dass die Schüler relativ wenig Gelegenheit hatten, die Immersionssprache außerhalb des Klassenzimmers, aber auch innerhalb des Klassenzimmers zu verwenden.

Außerdem haben die Schüler wenig Gelegenheit zu längeren Äußerungen. Die Analyse der Äußerungen in den sechsten Klassen ergab, dass 81 % davon aus einem einzigen Wort, Phrase oder Satzteil bestand. Das ergibt folgenden Befund und beschreibt folgenden Unterrichtsansatz, den man häufig vorfand:

Dieser sei geradlinig, die Lehrer würden Fachinhalte erarbeiten, indem sie viele Fragen zu dem Stoff stellten, den sie vorher präsentiert hatten, oder den die Schüler vorher durchgelesen hatten. Die Lehrer erwarteten auf ihre Fragen bestimmte Antworten, die Schüler würden kurze, genau auf die Frage zugeschnittene Antworten geben. Das hat natürlich mit bilingualer Erziehung und Immer-

sionsmethode nichts zu tun!

Ein drittes Problem mit den Äußerungen der Schüler liegt darin, dass sehr viele Fehler vorkommen und die Verbesserung sporadisch und nach keinem erkennbaren Schema erfolgt. Vielfach ist eben Unterricht ausschließlich inhaltsorientiert und schenkt der Form der Botschaft keine Aufmerksamkeit. Dieses Problem wird dadurch verschärft, dass in den Anfangsphasen von Immersion Lehrer ausdrücklich gesagt bekommen, wie wichtig es sei, exzessiven Grammatikunterricht und Fehlerkorrektur zu vermeiden, weil es sonst einen Kurzschluss im Lernprozess gebe. Immersionslehrer stehen vor dem Dilemma, wann sie korrigieren sollen und wann nicht.

Ein viertes Problem bei den Äußerungen hat mit dem, was die Schüler hören (*input*) zu tun. Den Schülern kommt möglicherweise eine zu begrenzte Zahl von Sprechfunktionen zu Gehör - einfach deswegen, weil in der Schule bestimmte Redeformen nicht natürlicherweise vorkämen. Die schon erwähnte Kassetten-Studie zeigte, dass die Lehrersprache nicht genug variierte, um den Schülern Modelle für die angemessene Sprachverwendung zur Verfügung zu stellen.

Doch dafür gibt es auch Lösungswege: bereits Aufmerksamkeit für das Phänomen könne schon Teil der Lösung sein. So sollten die Lehrer ihren eigenen Sprachgebrauch beobachten und dann Kontexte herstellen, in denen spezifische, sonst eher seltene Redeweisen auftraten. Das typische Frage-Antwort Diskurs-

schema, das Kurzantworten bewirkt, ist zu vermeiden, um statt dessen zumindest für einen Teil der Stunde Tätigkeiten ausführen zu lassen, bei denen längere, komplexere und zusammenhängende Sprache nötig sei. Ferner sollten Verbesserungen und Überarbeitungen Teil des Arbeitsprozesses sein, und den Schülern selbst sollte ein fehlerfreies Endprodukt am Herz liegen.

Die Motivation der Schüler, sich korrekt, zusammenhängend und angemessen auszudrücken, könne auch dadurch gestärkt werden, dass sie an wirkliche Adressaten schreiben oder mit ihnen sprächen. Die Schüler selbst müssten sich bewusst werden, dass es ein Stadium spontaner Textproduktion gibt, das von Stadien der Korrektur und Überarbeitung gefolgt ist, bevor der Text öffentlich präsentierbar ist. In diesen Stadien der Überarbeitung sind Selbstkontrolle und Überprüfung durch die Lernpartner (*peer monitoring*) genauso wichtig wie die Rückmeldungen des Lehrers.

Bei der Diskussion der vielfältigen Fehlertypen in der Sprache der Kinder in Frühimmersionsklassen wurde folgendes festgestellt: Es herrscht Übereinstimmung, dass der Immersionskontext eine ausreichende sozio-psychologische Motivation für die Lernenden bieten kann, ihre Grammatik zu verbessern. Nötig seien der Kontakt mit gleichaltrigen Muttersprachlern und die Spracherfahrungen in Kontexten, in denen die Sprache natürlicherweise verwendet werde. Mit Blick auf die Fehlerkorrektur wird Bewusstseinsbildung durch Fragen vorgeschlagen, wie z. B.: „Meinst du dieses oder jenes? Es geht nicht klar hervor aus dem, was du gesagt /

geschrieben hast.”

Die Immersionsforscher stimmen darin überein, dass man der Frage mehr Aufmerksamkeit widmen muss, wie Strategien gefunden werden können, die Schülern beim Lernen der Fachinhalte zugleich die Möglichkeit zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten geben. Ferner das Interesse an Techniken wie kooperatives Lernen, erfahrungsgeleitetes Lernen und ähnlichem, die aktive Teilnahme und Engagement in sinnvollen Kommunikationssituationen erfordern.

Schon 1987 wurde in der Fachliteratur darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse bezüglich der geringen Möglichkeiten der aktiven Sprachverwendung für die Schüler kaum überraschend waren, denn sie stimmten mit der vorherrschenden Orientierung der Schulen überein, welche dem Lehrer die exklusive Kontrolle über den Unterricht zuweist. Ohne Veränderungen am Schulcurriculum selbst sei das auch nicht zu verbessern.

4.4. Bleibt das Kind lange genug im Immersionsprogramm, damit sich Kompetenz in beiden Sprachen entwickeln kann?

Teilimmersion ist eine ernste Herausforderung für die Schüler, weil die Zeit für die Zielsprache entsprechend reduziert ist. Schüler in diesen Programmen haben möglicherweise nicht genug Zeit, die zur Diskussion abstrakter und komplexer Themen nötigen sprachlichen Fertigkeiten aufzubauen, vor allem in den naturwissen-

schaftlichen und gesellschaftskundlichen Fächern. Freilich ist der Zeitfaktor (*time on task*) nicht hinreichend, um fremdsprachliche Leistung zu bestimmen. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass es keine einfache und konsistente Beziehung zwischen Zeit im Immersionsprogramm und Erfolg gibt.

4.5. Werden die Sprachen in der Konzeption rigoros getrennt, und wird die Art und Weise, wie das geschehen soll, klar gemacht?

Es ist dringend nötig, die Immersionssprache während der zugewiesenen Zeiträume durchgängig zu verwenden. Besonders in den Oberklassen stellen Lehrer ein großes Problem dar, die meinen, die Muttersprache verwenden zu müssen, damit die Schüler „wirklich verstehen“.

Ein weiteres Thema in diesem Zusammenhang ist der Gebrauch der Muttersprache bei Disziplinschwierigkeiten aufgrund der falschen Annahme, die Kinder würden den Tadel in der Immersionssprache nicht verstehen. Dies tritt immer wieder auf, wenn Immersionslehrer neu anfangen und immer wieder die gleichen Fragen stellen.

4.6. Hat jeder Lehrer ein Repertoire an Strategien, mit denen er sowohl die Muttersprache wie die Zielsprache fördern kann?

Gemeint sind:

- Sprachlehrstrategien
- Strategien zur Verbindung von Sprach- und Sachlernen

Oft haben die Immersionslehrer keine eigene Ausbildung in Fremdsprachendidaktik. Sie konzentrieren sich so auf die Fachinhalte und den Lehrplan, dass sie die fachlichen Leistungen zu sehr in den Mittelpunkt stellen und die Sprachproduktion vernachlässigen. Ein Lehrer sagte z. B.: „Es gibt so viele Fachinhalte, dass ich mir gar nicht die Zeit nehme, interaktive Übungen zu gestalten.“ Eine andere Lehrerin meinte: „ich sah mich als Grundschullehrerin, die nun in der Zielsprache unterrichtete und Übungen zur Wortschatzerweiterung machte. Die Kinder mussten ja Mathematik und Naturwissenschaften lernen.“ Und ein dritter Lehrer sprach über die Schwierigkeiten, das fremdsprachliche Können zu bewerten: „Es ist so viel anstrengender, Noten für Grammatik und Sprachgebrauch zu geben.“

Bei Interviews mit Immersionslehrern fand man heraus, dass die Schüler sehr wohl auf das Fach Sprachbetrachtung fixiert seien, aber nicht darauf, in den Sachfächern die Sprache korrekt zu gebrauchen. Eine der ersten Fragen, die sie stellen, lautet: Welches Fach ist das jetzt? Antwortet der Lehrer z. B., es ist sowohl Sprachunterricht wie auch Sozialkunde, so haben sie Probleme mit der Korrektheit, weil sie sich darauf lieber nur dann konzentrieren, wenn es sich um das Fach Sprachunterricht handelt. Die Schüler neigen dazu, der Subjekt-Verb-Übereinstimmung und dem Geschlecht des Wortes mehr Aufmerksamkeit zu schenken, wenn es sich um eine Sprachübung handelt. Gibt man ihnen z. B. Anfänge von Geschichten, und erklärt, es handele sich um eine Aufgabe zum kreativen Schreiben, konzentrieren sie sich

mehr auf die Grammatik. Gibt man ihnen jedoch einen Bericht über Chemieunterricht als Aufgabe, sinkt der Korrektheitsgrad beträchtlich. Anscheinend sind die Schüler sehr auf den Unterschied von Sprache als Fach und Sprache im Sachunterricht fixiert.

Die Lehrer konstatierten, die Schüler könnten wohl in Übungen zur Schulung der Korrektheit sprachlich korrekte Sätze bilden, jedoch nicht, wenn es darauf ankomme, den Sinn einer Botschaft angemessen „herüberzubringen“ (*focus on meaning*). In speziellen Sprachübungen könnten sie Fehler vermeiden, z. B. bei einer Rechtschreibübung. Wenn aber die gleichen Wörter benötigt würden, um z. B. einen Bericht über ein Naturkunde-Experiment zu verfassen, würden sie falsch geschrieben.

**4.7. Hat jeder Lehrer ein Repertoire an Strategien, um die Sachfachkenntnisse des Kindes aufzubauen?
Gemeint ist**

- **Verbindung von Sprache und Sache (Einbau von Sprachschulung zusätzlich zur Planung der Fachziele)**
- **ein erfahrungsgeleitetes, anschauliches, greifbares Curriculum in jedem Fach**

Eine der größten Herausforderungen für die Lehrer - die Aufgabe, die das Kernstück des Lernens bei Immersion ausmacht - liegt in der Planung, wie Sprache und Sache integriert werden können. Fachpublikationen betonen, dass die Elemente, die zu schulischem Erfolg nötig sind,

sich bei der Kombination von Sprach- und Fachunterricht gegenseitig befördern, und dass die Integration von Sprache und Sache einen sinnvollen Anlass zum Einübung von Sprache darstellt, im Vergleich zu isolierten Aufgaben an Sprachmaterial. In der Immersion sind der Fachlehrer, der die Sachinhalte vermittelt, und der Sprachlehrer, der die Kompetenz aufbauen soll, ein- und dieselbe Person. Die Lehrer beziehen gelegentlich schon die zum Verstehen unumgängliche Fachsprache ein, denn sonst könnten ja die Schüler die entsprechenden in der Zielsprache präsentierten Fachinhalte gar nicht begreifen. Die Lehrer übersehen jedoch oft die Chancen, die das Thema erweiternde Sprache einzubauen. Der Lehrer muss sich fragen: Welche anderen sprachlichen Merkmale passen zu dem Konzept oder der Information, die in dieser Stunde im Mittelpunkt stehen? Indem die Lehrer die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler diagnostizieren, fallen ihnen Aspekte auf, wo Klärung oder ausgedehnte Übung notwendig sind.

Leider haben die Lehrer häufig nicht die Zeit für diese Art von Planung. So stellte beispielsweise ein Lehrer klipp und klar fest: „Ich mache diese ausführliche Unterrichtsvorbereitung nicht, obwohl ich weiß, dass sie hilfreich wäre. Wenn ich aber der Verbindung von Sprach- und Sachlernen Aufmerksamkeit schenke, werden meine Stunden viel erfolgreicher.“ Ein anderer fragte: „Geht es uns bei der Beurteilung auch um Lesen, Schreiben und Rechtschreibung, oder fördern wir bei den Schülern nur das Abrufen von Fachinhalten?“ Manchmal kommt es zu einem Konflikt, weil das Immersionsprogramm ja nur Teil

eines viel größeren Systems ist, und das die parallele Aufmerksamkeit für Sprache und Sache beeinträchtigt. Ein Lehrer deutete das bei der Beschreibung seiner Schwierigkeiten an: „Die Berichtskarte für die Schüler ist für mich ein Problem, denn sie zeigt die Verbindung von Sprach- und Sachlernen nicht. Es ist die gleiche Karte, wie sie überall verwendet wird, außer dass es eine Spalte für Zweitsprachunterricht gibt. Sprachenwachstum wird nicht ausgewiesen. Wir brauchen aber ein detaillierteres Bild des gesamten Prozesses und Produktes. Die Kinder entwickeln sich in der Zielsprache, und eine in bloßen Buchstaben ausgedrückte Note bestraft sie.“

4.8. Hat jedes Programm einen Rahmenplan, der die sprachlichen Ziele definiert und dem Lehrer hilft, den Prozess der Sprachentwicklung der Schüler festzuhalten?

Die Entwicklung einer solchen Struktur ist ein Weg, zu gewährleisten, dass die Bedürfnisse der Schüler befriedigt werden. Bei der Erarbeitung eines solchen Dokuments kann die Aufmerksamkeit auf die Verbindung von Sprach- und Sachlernen gerichtet werden.

4.9. Hat jeder Immersionslehrer ein Repertoire an Strategien, um Themen zu behandeln, die mit sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt in Verbindung stehen?

Wenn man Immersion plant, müssen wichtige kulturelle

Fragen geklärt werden. Welche kulturellen Inhalte sind zu vermitteln? Wann und wie? Zusätzlich zum Thema Verbindung von Sprach- und Fachlernen ist das Thema des kulturellen Lernens genau zu diskutieren. Ein anderes Anliegen betrifft die soziokulturellen Auswirkungen von Immersion, und die Frage, wie die kulturelle und ethnische Herkunft der Schüler selbst anerkannt und bestätigt wird.

4.10. Unterstützen die Eltern des Kindes das Programm? Sind sie über alle Aspekte informiert worden?

Die Eltern sind ein Schlüsselfaktor für den Erfolg und müssen als Partner Teil des Programms sein. Die Planer müssen sich über das notwendige starke Engagement auf Seiten der Eltern im klaren sein. Die Eltern müssen bereit sein, ihre Kinder so lange teilnehmen zu lassen, bis Kompetenz aufgebaut ist. Sie müssen bereit sein, sich nach informellen Kontakten mit Muttersprachlern umzuschauen und Gelegenheiten zu finden, in denen ihre Kinder die Immersionssprache in einem natürlichen Kontext hören und verwenden. Man muss ihnen helfen zu verstehen, dass Immersion zwar ein machtvolleres und reichhaltigeres Lernangebot ist, aber aufgrund seiner Natur auch Probleme auftauchen können: Da es eben in zwei Sprachen durchgeführt wird, kann es den Kindern nicht all die Erfahrungen bieten, die ein rein muttersprachlicher Unterricht ermöglicht. Beispielsweise werden sie sich eventuell nicht so viel mit Kinderliteratur in der Muttersprache beschäftigen oder die gleiche Zahl von Liedern

und Reimen lernen. Dafür werden sie aber ein Repertoire in der Immersionssprache haben. Die Eltern müssen sich im klaren darüber sein, dass die muttersprachliche Kompetenz der Immersionsschüler ebenso gut werden kann wie die der Kinder in der Standardschule, dass aber nicht deren gesamtes Curriculum abzudecken ist.

4.11. Schlussbemerkung

Während Immersion eine hochwirksame Form des Lernens einer zweiten Sprache darstellt, sind jedoch noch viele Felder zu klären und viele Fragen unbeantwortet. Wir müssen mehr über eine Methodologie wissen, die Sprach- und Fachlernen so verbindet, dass Fachinhalte und sprachliche Korrektheit erreicht werden. Eine Forschungsagenda zu diesen Fragen muss Priorität haben. Folgenden Aspekten, die das Funktionieren der Programme betreffen, wurde noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt: Die Rolle des Lehrers, Art und Einsatz der aus dem normalen Curriculum genommenen Materialien, die Einführung und Organisation von Zielsprachenimmersion durch die staatlichen und kommunalen Schulbehörden, und die Kennzeichen der politischen Soziologie beim Aufeinandertreffen von Immersion und der herkömmlicher Schulkultur.

Die dringendsten Forschungsaufgaben sind die didaktischen, einschließlich Experimente mit alternativen Vermittlungsformen bei Immersion. Es fehlen auch Be-

schreibungen, wie z. B. mit Hilfe vom Fragebögen oder Interviews über die Interessen und Bedürfnisse der Schüler Information gewonnen werden kann. Darüber hinaus seien ethnografische Studien über diese Art der Lernerfahrungen nötig.

In vier Bereichen müssen neue Forschungsarbeiten beginnen:

Erstens die typischerweise bei der Vermittlung jeweiliger Fachinhalte verwendete Sprache (Wortschatz, Grammatik, Diskurs), um daraus Hilfen abzuleiten, wie Sprachunterrichtsstunden gestaltet werden könnten.

Zweitens Untersuchungen zu Lehrtechniken, die den aktiven Sprachgebrauch der Schüler fördern (prozessorientiertes Schreiben, Gruppenarbeit, kooperatives Arbeiten).

Drittens sollten Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, welche die gesamte Bandbreite von Sprachfunktionen abbilden.

Viertens müssten Studien zu geeigneten Formen der Grammatikvermittlung durchgeführt werden.

Schließlich und endlich geht es darum, jetzige und neue Immersionslehrer mit den Fragen vertraut zu machen, die hier zusammengefasst wurden. Und was noch wichtiger ist: Wir müssen ihnen genügend Zeit geben und die Ausbildung, die sie brauchen, damit sie fähig werden, selbst Antworten auf diese Fragen zu finden. Auf diese Weise können wir unserem Bildungsauftrag gegenüber den Kindern gerecht werden.

5. Bilingualität und Immersion im Internet

5.1. Nützliche Adressen zur Unterrichtsplanung und Fortbildung

Warum nicht auch ins Internet eintauchen, wenn man Informationen zum Thema *Immersion und Bilingualer Unterricht* haben will?

Hier sind einige Adressen aufgelistet, die bibliografische Hinweise, nützliche Informationen über Immersionsprogramme und konkrete Hinweise auf Unterrichtsmaterialien bereithalten. Diese Liste stellt eine Auswahl dar, sie kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da das Internet mittlerweile eine solche Fülle an Angeboten enthält, dass man den Überblick gar nicht behalten kann. Sie kann und will nicht konkurrieren mit den teilweise beeindruckenden Listen von *Links* (*Links* sind Querverweise auf andere Adressen, die man durch einfaches Anklicken mit der Maus sofort ansteuern kann), die auf manchen *Homepages* (*Homepages* sind die Eingangsseiten der Einträge im Internet, gewissermaßen die Buchdeckel und Inhaltsverzeichnisse in einem) zu finden sind (siehe unten). Für diese Liste gilt: *Weniger ist mehr*. Sie ist ein einfacher Schlüssel zum labyrinthartigen Schloss Internet. Das Problem der Internetrecherche ist nicht so sehr Informationen zu finden, sondern die Informationsfülle zu sichten und zu filtern. In diesem Sinne beschränken sich folgende Empfehlungen auf wenige,

aber ergiebige Adressen. In vielen Fällen ist der Einstieg in eine Adresse vollkommen ausreichend, da man mit Hilfe der unterschiedlichen *Links*, die in einer sorgfältig gestalteten *Website* enthalten sind, sofort an weitere Informationen gelangt.

Das Internet ist global. Es wäre also eine unzulässige, ja dem Charakter des Internet widersprechende Beschränkung, wenn hier nur deutschsprachige Seiten genannt waren.

5.2. Grundsätzliches (Theorie, Literatur usw.)

Die University of Minnesota hat eine umfangreiche annotierte Bibliografie zum Thema *Immersion* im Internet.

<http://carla.acad.umn.edu/immersion-bibl.html>

Die Bibliografie ist in fünf Teilgebiete gegliedert: Sozialer und geschichtlicher Kontext, Immersions-Unterricht, Lernen im Immersionszusammenhang, Immersionsforschung und spezielle bilinguale Programme.

Daneben enthält diese Seite

<http://carla.acad.umn.edu/immersion-rscs.html>

noch Hinweise auf E-mail-Diskussionsforen und Newsletters für Immersionsinteressierte:

- **Lim-A (Immersion in Nord- und Süd-Amerika)**

<http://carla.acad.umn.edu/LIM-A.html>

- Französische Immersion (vor allem Kanada)
majordomo@sfu.ca
- Finnland majordomo@garbo.uwasa.fi und
- Immersionsprogramme in Japan und Australien
majordomo@darkwing.uoregon.edu

Diese Website enthält noch eine Reihe weiterer Verzweigungen, die hier nicht alle aufgeführt werden können. Reinschauen lohnt sich!

<http://www.uwasa.fi/hut/areas.html>

Über diese Adresse der Universität von Vaasa in Finnland gelangt man an die Verknüpfungen (im sogenannten Gopher-Format) zu folgenden Themen:

- Language Immersion Research Project
- European Immersion Institute
- Published Reports and Articles

<http://www.pch.gc.ca/OFFLANGOFF/english/EFO2/EFO2g.htm>

Unter dieser Adresse erhält man eine annotierte Bibliografie zum Thema „Französische Immersion“ (angeboten vom Department of Canadian Heritage, dem Ministerium für Zweisprachigkeit in Kanada)

Das Center for Applied Linguistics (CAL) hält eine umfangreiche Datenbank bereit mit vielen Einträgen zum

Thema *Immersion*.

<http://www.cal.org/links/immerse.htm>

In Deutschland stellt das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest/Nordrhein-Westfalen eine umfangreiche Literaturdatenbank zum Thema *Immersion und Bilingualer Unterricht* zur Verfügung.

<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/Bilingual/Alt/medio.htm>

„In der Datenbank ‚Fremdsprachen als Arbeitssprachen in anderen Fächern‘ finden sich Literaturhinweise - meist mit kurzen Inhaltsangaben - zum Entwicklungsstand des bilingualen Unterrichts in den deutschen Bundesländern und bei den europäischen Nachbarn, zu didaktisch-methodischen Fragestellungen, zu Unterrichtsmaterialien u.a.m.“ (Zitiert aus der Website)

<http://www.lehrer.rz.uni-karlsruhe.de/~za122/ref/biling.html>

Hier findet man eine kurze und nützliche Übersicht über Schlüsselbegriffe zum Thema *Bilingualer Unterricht*.

5.3. Interessengruppen, Elterninitiativen etc.

<http://www.sfu.ca/cprf/acpi/index-e.htm>

Über diese Adresse gelangt man zur Homepage der

‚Canadian Association of Immersion Teachers‘

Immersion wäre in Kanada ohne die Arbeit von Initiativen wie den ‚Canadian Parents for French‘ (CPF) nie in dem Maße erfolgreich gewesen. Mehr über diese Initiative erfährt man unter der Adresse:

[http:// www.cpf.ca/index.html](http://www.cpf.ca/index.html)

In Europa ist eine Elterninitiative im Internet vertreten, nämlich der ‚Elternverein für Zweisprachigkeit in Südtirol‘, der sich zum Ziel gesetzt hat die Kenntnisse der zweiten Sprache (in diesem Fall Deutsch) zu fördern.

http://www.ines.org/gebi/welcome_dt.htm

5.4. Programme

Über Immersions-Programme in Nordamerika kann man sich unter der bereits oben erwähnten Adresse der University of Minnesota informieren.

Eine japanische Immersionsinitiative stellt sich unter folgender Adresse vor:

http://www.katoh-net.ac.jp/Elementary/e_imm.htm.

Einen Überblick über australische Immersions-Programme liefert folgende Adresse:

http://lacitep.cqu.edu.au/content/immersion/winter_96.html

Es gibt viele Homepages, vor allem deutscher Schulen mit bilingualen Zügen, die ihr jeweiliges Unterrichtsprogramm vorstellen. Die Auflistung all dieser Adressen würde den Rahmen dieser Liste sprengen. Eine Adresse aus Ungarn soll hier allerdings aufgeführt werden, da sie eine Fülle nützlicher *Links* zu deutschsprachigen Adressen (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein) und ungarischen Adressen enthält, und zwar:

<http://www.bkv.net/home/Rotter/deutsch/DB01.htm>

Hier stellt sich eine Schule mit bilingualem Unterricht (also Deutsch als Zielsprache) in Mezöberény in Südungarn vor.

5.5. Materialien, Bücher, Kontakte zu Schulen usw.

Kolleginnen und Kollegen, die sich in Immersions-Projekten engagieren und Sachunterricht in einer fremden Sprache erteilen, kennen das Problem: Wo kriege ich meine Unterrichtsmaterialien her? Wie kann ich meinen Unterricht interessant gestalten? Daneben besteht sehr oft der Wunsch mit Schulen in deutschsprachigen Ländern Kontakt aufzunehmen. Folgende Adressen helfen in diesen Fällen:

www.goethe.de

ist die Adresse des Goethe Instituts. Diese Website ist hervorragend gestaltet und eine unerschöpfliche und unentbehrliche Quelle für alle, die sich mit Deutsch als

Fremdsprache beschäftigen.

Über die Leitseite oder Homepage gelangt man u. a.

- zu den Seiten der Auslandsinstitute (84 Institute sind mit eigenen *Homepages* im Netz vertreten
- zum Link ‚Bibliothek und Information‘ und
- zum Link ‚Deutsch lernen‘.

Für Deutschlehrer/innen ist diese letztgenannte Verknüpfung ein ‚Sesam-öffne-dich‘. Dieses Angebot führt schließlich zu weiteren Verknüpfungen.

An dieser Stelle darf natürlich der Hinweis auf den e-mail-Partnerschaftspapst in Deutschland, Reinhard Donath, nicht fehlen, der eine eigene Homepage hat –

<http://www.englisch.schule.de/dafwww.htm#WWW-Projekte>

- und unter folgender e-mail-Adresse erreichbar ist: reinhard.donath@p8.Gym-Neustadt.nsn.ni.schule.de. Dieser Internettipp ist ausgezeichnet.

Ein weiterer interessanter Tipp zum modernen DaF-Unterricht findet sich auch bei den Beiträgen von Ulrich Ramer unter

<http://www.dafnett.com.br>

bzw.

Ulrich Ramer Handreichungen zur bilingualen Erziehung

<http://www.dafnett.com.br/uliramer/scrs98.htm>

Hinweise auf Unterrichtsmaterialien finden sich in schlaffenlandähnlicher Fülle auch unter folgender Adresse:

<http://www.schulweb.de/>

Das deutsche Schulweb ist eine unschätzbare Initiative deutscher Pädagogen, die alles Wissenswerte zum Thema Schule sammeln und ins Internet stellen. U. a. enthält diese Seite alle Schulen im deutschsprachigen Raum mit eigenen *Homepages*, *Links* zu Quellen, die für die Unterrichtsarbeit nützlich sind, und eine Materialienbörse (nach Fächern geordnet) als Datenbank mit entsprechenden Suchfunktionen.

Daneben enthält das Schulweb

<http://www.schulweb.de/learning.html>

eine schwindelerregend lange Liste mit Einträgen zum Thema ‚Learning and Teaching with World Wide Web‘ (Lernen und Unterrichten mit dem WWW) mit Hinweisen auf Indices, Katalogen mit pädagogischen Schwerpunkten, Organisationen; Instituten usw., Nachrichten und Quellen, Terminen, Projekten, Programmen, Schulverzeichnissen aus der ganzen Welt.

Ähnliche Angebote liefert der Deutsche Bildungsserver unter der Adresse

<http://dbs.schule.de/db/listen.html>

Hier kann man Materialien nach bestimmten Kategorien (z. B. Artikel, Aufsatz, Biografie, Illustration, Katalog, Datenbank, Lehr-/Lernmittel, Nachschlagewerk, um nur einige zu nennen) und Fächern suchen.

Schließlich gibt es noch eine Schatzkiste für Unterrichtsmaterialien unter der Adresse

<http://www.zum.de/>

„Die Idee dieser „Web-Seite“ ist es zu helfen, die Möglichkeiten des WWW sowohl für den fachspezifischen als auch für den fächer-, schultyp- und standortübergreifenden Unterricht an Schulen zu erschließen und die Beiträge von interessierten Kollegen, Schülern und Eltern vor allem im deutschsprachigen Raum zu bündeln und sinnvoll gegliedert zugänglich zu machen. Der Leser wird zur aktiven Mitarbeit aufgefordert. Man kann Listen von Internetquellen selbst erweitern, durch Stichwortsuche im Internet solche Quellen selber aufspüren, in einem Diskussionsforum eigene Gedanken zur Nutzung des WWW im schulischen Bereich veröffentlichen und schließlich eigene Materialien einbringen.“ (Zitiert aus der *Website*)

Schließlich gibt es noch einen deutschen Bildungsserver unter dem Titel ‚Schulen ans Netz‘ (SAN):

<http://www.san-ev.de/>

Diese Initiative will den Einsatz des Internet in den Schulen fördern.

Eine wichtige Fundgrube mit unzähligen *Links* ist auch der Server der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) „Deutsche Auslandsschulen ans Netz“:

<http://www.dasan.de>

5.6. Deutsche DaF-Verlage und Materialanbieter

Die meisten Verlage, die Materialien und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache anbieten, sind mittlerweile auch im Internet vertreten. Die bekanntesten:

<http://www.hueber-vfd.de>
Hueber/Verlag für Deutsch

<http://www.geist.de/iudicium>
Iudicium-Verlag

<http://www.cornelsen.de>
Cornelsen

<http://www.langenscheidt.de>
Langenscheidt Verlag

<http://www.klett.de>
Klett Online incl. Klett Edition Deutsch

<http://www.wolfverlag.de>
Dürr + Kessler

<http://www.inter-nationes.de>
Inter Nationes, inzwischen auch über die Homepage des Goethe Instituts zu erreichen.

<http://www.juma.de>
JUMA (Jugendmagazin). Bietet eine Fülle von sofort brauchbaren Unterrichtsmaterialien

5.7. Sonstiges

Ein buntes Allerlei ist in Hakonis Magic Page

<http://members.aol.com/habikon/welcome.html>

zu finden, z. B. Hinweise auf Unterrichtsmaterialien, Software, Datenbanken, Fortbildung usw.

Alles, was mit Kindern zusammenhängt, kann unter folgender Adresse erforscht werden:

<http://www.kidnet.de/>

Auf internationaler Ebene gibt es eine ähnliche Seite:

<http://www.npac.syr.edu/textbook/kidsweb/>

Hier finden sich Informationen, die für Kinder geeignet

sind: Unterrichtsmaterialien, kindergerechte Links usw.

5.8. Suchmaschinen

Im übrigen stehen für eigene Recherchen die gängigen Suchmaschinen im Internet zur Verfügung.

Diese Suchmaschinen muss man sich wie Kataloge in herkömmlichen Bibliotheken vorstellen. Man unterscheidet zwischen echten Katalogen, die zu einer Unmenge von Stichwörtern entsprechende Einträge bereithalten. Der bekannteste Suchkatalog im Internet ist Yahoo!

www.yahoo.com oder www.yahoo.de

Andere deutsche Suchkataloge sind unter

www.eule.de, www.web.de und www.dino.de

zu finden. Hier sammeln die Redakteure vorher gesichtete Informationen und sortieren diese zu Hyperlinks. So kann man z. B. Seiten zu gängigen Bereichen wie Wetter, Medien usw. finden. Allerdings stoßen diese Katalogsuchmaschinen an ihre Grenzen, wenn man auf der Suche nach einem speziellen oder ausgefallenen Thema ist. Hier kommen echte Suchmaschinen wie

Alta Vista (www.altavista.com)

Hotbot (www.hotbot.com)

Excite (www.excite.com)

Fireball (www.fireball.de)

zum Einsatz. Es würde zu weit führen, die Namen und Adressen aller Suchmaschinen hier aufzulisten. Eine Liste dieser Suchmaschinen findet sich unter dem *Link* ‚Andere WWW-Server‘ auf der Goethe Institut Leitseite. Zu den genannten Suchmaschinentypen gesellen sich mittlerweile Suchprogramme, die sich auf bestimmte Themen spezialisiert haben.

Da man sich bekanntermaßen das Beste für den Schluss aufheben soll, sei hier also eine Suchmaschine genannt, die für Deutschlehren/innen ein echtes Bonbon ist:

‚Die Blinde Kuh‘ (www.blinde-kuh.de)

Das ist die Suchmaschine, die von Kindern für Eltern und Kinder gemacht worden ist. Hier findet sich alles, was das Kinder- (und auch Erwachsenenherz) begehrt.

Kinder können hier Links zu Büchern, Comics, Fernsehen, Märchen, Musik, Spielen, Tieren, Weihnachten, Wissen finden, sie können sich über das Wetter erkundigen, sie können e-mails verschicken, sie können Geschichten erzählen, sie haben eine eigene Meinungsseite und sie können herausfinden, wer das Internet eigentlich erfunden hat, nämlich Käpt'n Blaubär, nachzulesen unter der Adresse

<http://62.132.24.200/blaubaeer/blaubloednet/mitte.html>

6. Literatur

Branaman, Lucinda und Rhodes, Nancy (1998): *A National Survey of Foreign Language Instruction in Elementary and Secondary Schools*. Washington DS: Center for Applied Linguistics

Cummins, J., Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. Burnt Mill, Harlow: Longman Group Limited.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. (pp. 1-50) In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Sacramento: Office of Bilingual Bicultural Education.

Cummins, J. (1988). Beyond content-based instruction. Paper presented at the Monterey Institute of International Studies, Monterey, CA, October.

Curtain, Helena and Pesola-Dahlberg C.-A. (1994): *Languages and Children: Making the Match*. New York: Longman

Curtain, H., Pesola, C. A. (1994). *Languages and children: making the match*. Glenview, Illinois: Scott-Foresman Addison Wesley.

Curtain, H. (1994). Immersion education and the teaching of subject content: A qualitative research project. Unpublished Manuscript.

Day, E. M., Shapson, S. M. (1987). Assessment of oral communicative skills in early French immersion programmes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8 (3), 237-260.

Day, E. M., Shapson, S. M. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Endt, Ernst: „Immersionsunterricht. Modelle, Chancen und Probleme.“ In: *Die offene Tür / La porta aperta. Beiträge zur Immersionsdidaktik in Bozen*, Hrsg. Barbara Gramegna, April 1997, 1-39/100 Bozen Via Duca d'Aosta 46.

Fortune, T., Jorstad, H. (1996). US immersion Programs: A National Survey. *Foreign Language Annals*. 29, No. 2.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. New York: Newbury House Publishers.

Genesee, F. (1989, May). *Second language learning in school settings: lessons from immersion*. Paper presented at the conference on bilingualism, multicultural-

ism and second language learning in honor of Wallace Lambert. Esterel, Quebec.

Hammerly, H. (1987). The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication. *The Modern Language Journal*, 71, 395-401.

Hammerly, H. (1991). Fluency and accuracy. *Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.*

Hamers, Josiane, Blanc, Michel. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga 1983.

Lambert, W. E. und Tucker, G.R. (1972): *Bilingual Education of Children: The Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House

Lapkin, S. (1984). How well do immersion students speak and write French? *Canadian Modern Language Review*, 40, 575-585.

Lapkin, S., Harley, B., Taylor, S (1993). Research directions for core French in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 49, 476-513.

Lapkin, S., Swain, M., Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Review*, 46, 638-674.

Lorenz, E., Met, M. (1989). *What it means to be an immersion teacher*. Rockville, MD: Montgomery County Public Schools.

McGroarty, M. (1992). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. In P. Richard-Amato, M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers*. New York: Longman.

McLaughlin, B. (1989). Second-language development in immersion contexts. In E. B. Lorenz, M. Met, (Eds.), *Second Language Acquisition*. Washington DC: Montgomery County Public Schools.

Met, M., Lorenz, E. (1997). Lessons from US immersion programs: Two decades of experience. (pp. 343-264) In Johnson, R. K., Merrill, S. (Eds.) *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ramer, Ulrich. El Entrenamiento de Profesores a través del Microteaching. *Osorno 1995*.

Ramer, Ulrich. El Efecto de las Habilidades-Clave para la Enseñanza y la Organización Escolar. *Osorno 1996*.

Ramer, Ulrich. Body Language. Lenguaje Corporal. *Santiago 1997*.

Ramer, Ulrich. Landeskunde im Projekt. *In: <http://www.dafnett.com.br>*

Ramer, Ulrich. Clustering und Mindmapping. *In: <http://www.dafnett.com.br>*

Ramer, Ulrich. Gruppenarbeit. *In: <http://www.Dafnett.com.br>*

Ramer, Ulrich. Gruppenpuzzle. *In: <http://www.dafnett.com.br>*

Ramer, Ulrich. Konstruktivismus und Fremdsprachendidaktik. *Anais do IV. Congresso Brasileiro de Professores de Alemão. Curitiba 1999.*

Ramer, Ulrich. Projekt Lernen. *Seminarkonzept Porto Alegre 2000*

Ramer, Ulrich. Modernes Deutsch und Interdisziplinarität. *Seminarkonzept. Jahresseminar für DaF-Lehrer, Ivoti 2000.*

Ramer, Ulrich. Vermittlungsdidaktik von Forschungsergebnissen. *Schrift zum Vortrag an der UNISINOS São Leopoldo 2000.*

Ramer, Ulrich. Präsentationstechniken für Daf-Lehrer. *Seminarkonzept. Jahresseminar für DaF-Lehrer Ivoti 2001.*

Ramer, Ulrich. Die Körpersprache des Lehrers und des Schülers. *Seminarkonzept Porto Alegre 2001*.

Safty, A. (1989). Some reflections on a decade in the French immersion classroom. *Canadian Modern Language Review*. 45 (3), 549-560.

Sarter, Heidemarie. *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1997.

Snow, M. A. (1987). *Immersion teacher handbook*. (CLEAR Educational Report No. 10) Washington DC: Center for Applied Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 291-243).

Snow, M. A. (1990a). *Negotiation of meaning in the immersion classroom*. Rockville, MD: Montgomery County Public Schools.

Snow, M. A. (1990b). Instructional methodology in immersion foreign language education. In A. Padilla, H. Fairchild, C. Valadez (Eds.) *Foreign language education issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Snow, M. A., Met, M., Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 201-217.

Swain, M. (1984). A review of Immersion education in Canada; Research and evaluation studies. In *Studies on immersion education: Sacramento CA: California State Department of Education*.

Swain, M. (1988). Manipulation and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83.

Swain, M., Johnson, R. K. (1997). Immersion education: a category within bilingual education (pp. 1-16) In Johnson, R. K., Swain, M., Eds., *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Swain, M., Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: "The goods" and "the bads". *Contact*, 5 (3), 2-9.

Tardif, C., Weber, S. (1987). French immersion research: A call for new perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 44 (1), 67-77.

Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. Gass, C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Ulrich Ramer Handreichungen zur bilingualen Erziehung

INHALT

1. Bestandsaufnahme	7
2. Immersionspädagogik	15
3. Die Praxis der Immersion am Beispiel der USA	31
4. Troubleshooting der bilingualen Erziehung in der Immersion	40
5. Bilingualität und Immersion im Internet	59
6. Literatur	73
7. Inhalt	81