

---

3.3 CLAUDINE BROHY:  
Eine Didaktik der  
Sprachgrenze

Beispiel Kanton Freiburg, Schweiz

---

### Einleitung

Entlang der europäischen Grenzen werden vielfältige neue Schulen und Kindergärten eingerichtet, die sich die Vorteile der räumlichen Nähe zweier Einrichtungen auf beiden Seiten der Grenzen zu Nutze machen. Beispielsweise kann ein wöchentlicher Unterrichtstag in der Partnerschule fest eingeplant sein sowie regelmäßige Projektstage für die Kinder, Einladungen der Eltern zu den Feiern auf der anderen Seite und besondere Aktivitäten am „Europäischen Tag“ (24. März eines Jahres). Ob Freiburg, Pirna, Gronau – wer sich bei den Stadtverwaltungen von Orten an der Grenze erkundigt, wird von vielen kreativen und funktionierenden Ansätzen erfahren, allerdings auch davon, dass Grenznahe keinen Automatismus für Erfolg mit sich bringt. So ließe sich vermuten, dass es relativ unproblematisch sei, eine Erzieherin oder Lehrerin in die jeweilige Partnerschule oder den Partnerkindergarten zu schicken, also einen so genannten „post to post exchange“ durchzuführen. Wie viele Faktoren aber bei einem solchen Vorhaben eine Rolle spielen, zeigt der folgende Beitrag. Er ist ein Appell, die Vorplanung für ein mögliches eigenes Vorhaben detailliert zu betreiben. Die geschilderte Sprachsituation mag besonders komplex sein, aber gerade deswegen ist die Lektüre lohnend.

Im offiziell zweisprachigen Schweizer Kanton Freiburg/Fribourg gibt es mindestens seit dem 19. Jahrhundert zweisprachige Schulen und Ausbildungsformen, die aber lange Zeit nicht als solche „verkauft“ wurden. Die deutschsprachige Minderheit kam an solchen Schulen zu guten Französischkompetenzen, vor allem in der zweisprachigen Kantonshauptstadt Freiburg und deren Umgebung. Andererseits haben an der Sprachgrenze, wo die freie Schulsprachenwahl besteht, Generationen von Französischsprachigen die deutschsprachigen Schulen als inoffizielle Immersionsschulen benutzt. Bei diesen hat das, bei gleichzeitigem Erhalt des Französischen, gute Hochdeutsch- und Schweizerdeutschkompetenzen bewirkt. Der Besuch der französischen Schule durch Deutschsprachige führt sehr oft zur sprachlichen und kulturellen Assimilation.

Ab den 1980er-Jahren begannen Projekte, die auch das Erlernen der Zweitsprache Deutsch durch die Französischsprachigen berücksichtigten. Es wurden zahlreiche Austauschaktivitäten begonnen, einzelne Fächer in der L2 unterrichtet, den Fächern ein 10. fremdsprachliches Schuljahr angefügt.

Einwohner	240 000
Sprachen	Französisch 60,9 %, Deutsch 29,7 % andere 9,4 %
Hauptstadt	Fribourg/Freiburg, 34 000 Einwohner
Gliederung	7 Bezirke (5 französisch, 1 deutsch, 1 zweisprachig)
Zweitsprachunterricht	Obligatorisch und flächendeckend ab der 4. Primarklasse (Alter: 9–10), der 3. Primarklasse ab 2001
Englisch	Obligatorisch und flächendeckend ab der 7. Klasse (Alter: 12–13), ab 2002 (bis jetzt ab der 8. Klasse für gewisse Schultypen)

Abb. 13: Der zweisprachige Kanton Freiburg stellt sich vor

## Hintergrund des Projekts „Förderung der Partnersprache und anderer Sprachen in der Schule“

Zu Beginn der 90er-Jahre gaben einige parlamentarische Interventionen auf Kantonsebene und die Gründung des Elternvereins „Zweisprachige Schule Freiburg“ die entscheidende Stoßrichtung. Der Standortvorteil einer Region an der Sprachgrenze zwischen den romanischen und germanischen Sprachen sollte eingesetzt werden, um die vorhandenen Ressourcen zu nutzen, aber auch um die sprachlichen Kompetenzen der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger den sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Erwartungen und Anforderungen anzupassen.

1997 wurde am Erziehungsdepartement ein Bericht vorgelegt, der drei verschiedene Zielniveaus in Bezug auf die deutsch-französische Zweisprachigkeit vorsah, weil angenommen wurde, dass die Schulkreise, je nachdem, wie weit sie von der Sprachgrenze entfernt sind, unterschiedliche Sprachbedürfnisse hätten.

Es sollte eine Gesetzesänderung beschlossen werden, damit es in Kindergärten und Schulen möglich wäre, Unterricht auch in Partnersprache zu erteilen (Fächer, Fachanteile und Projekte). Diese Gesetzesunterlage wurde bei einer Volksabstimmung mit äußerst knapper Mehrheit abgelehnt (September 2000).

Das Freiburger Erziehungsdepartement hatte aber auf Drängen der lokalen Schulbehörden schon 1998 einige Pilotprojekte genehmigt. Einige funktionierten nach dem Prinzip des Schüleraustauschs, andere nach dem des Lehreraustauschs, wiederum andere mit Wanderlehrern. Die zehn Projekte betreffen ungefähr 1000 Kinder im Kindergarten und in der Primarschule.

## Das Austauschprojekt zwischen Cressier – Jeuss-Salvenach-Lurtigen, Schuljahr 1999/2000 als Beispiel

Dieses Projekt wurde sehr genau untersucht und daher für die vorliegende Publikation ausgewählt. In den beiden Schulkreisen Cressier und Jeuss-Lurtigen-Salvenach (drei kleine Gemeinden, die in einem Schulkreis zusammengefasst sind)

wurden zwei verschiedensprachige Erzieherinnen ausgetauscht. Für den Kindergarten (aber nicht die Primarschule) ist Barberêche mit Cressier vereint und die zwei Berner Gemeinden Münchenwiler und Clavaleyres schicken ihre Kinder in den Kindergarten in Jeuss. Diese Schulkreise liegen an der deutsch-französischen Sprachgrenze im Süden des zweisprachigen Seebezirks, im hügeligen Mittelland zwischen dem Jura und den Voralpen. Hier verläuft die Sprachgrenze auf offenem Feld.

Diese Sprachgrenze hat sich vor 1500 Jahren entwickelt und ist seit 500 Jahren überraschend stabil. Eigentlich müsste man von einer Sprachgrenzzone sprechen, denn die Mischung von französischen und deutschen Flurnamen und doppel-sprachige Ortsbezeichnungen (Grissach für Cressier, Bärfischen für Barberêche) deuten darauf hin, dass diese Sprachgrenze nie hermetisch war. Bei der Volkszählung von 1990 waren z. B. in dem Ort Barberêche von 525 etwa 310 Einwohner französischsprachig, in dem Ort Salvenach mit 338 Einwohnern hingegen nur 1,5 % französischsprachig.

Zur Sprachgrenze gesellen sich noch andere kulturelle Grenzen: Zwischen Cressier und Jeuss verläuft die Konfessionsgrenze zwischen Katholiken und Reformierten und zwischen Cressier und dem Dorf Münchenwiler verläuft die Grenze zum ebenfalls zweisprachigen Kanton Bern (mit 8 % Französischsprachigen).

In diesem Grenzgebiet, Übergangszone zwischen zwei Sprachen, einem Dialekt, zwei Religionen und zwei Kantonen, keimte der Gedanke, das Erlernen der Zweitsprache zu verbessern, nicht erst zum Schuljahr 1999/2000. Schon 1992 war Cressier auf der Suche nach einem deutschsprachigen Schulkreis, um einen Austausch zu organisieren. Die Bedenken betrafen vor allem die unterschiedlichen Schulzeiten, die verschiedenen Schulkulturen, den Gebrauch des Hochdeutschen und des Dialekts und die Tatsache, dass einige deutschsprachige Familien Cressier als Wohnort gewählt hatten, um das Französische bei ihren Kindern zu fördern. Sie befürchteten, dass durch einen allzu großen Einbezug des Deutschen in der Schule ihre private Sprachpolitik gefährdet würde. Auch wurden einige Germanisierungssängste in Cressier geäußert, dies, weil die Gemeinde von deutschsprachigen Dörfern umgeben ist. Die Diskussionsphase erwies sich im Nachhinein für die Erarbeitung des Konzepts als sehr wichtig. Dieses wurde dann während eines Informationsabends den Bewohnern der Gemeinden der beiden Schulkreise vorgestellt.

Im November 1999 konnte der Austausch beginnen. Zum Auftakt fand am 11. November 1999 noch ein Treffen zwischen den beiden Schulkreisen statt, an dem die Kinder der Kindergarten- und Primarklassen und deren Eltern teilnahmen. Jeden Dienstagnachmittag, das macht zwei Unterrichtseinheiten oder 10 % des Wochenprogramms, ging nun die Lehrerin in die Partnerklasse, um dort bis Ende Juni 2000 in ihrer Erstsprache zu unterrichten. Die Einheiten in der Zweitsprache wurden in Themen behandelt und von den beiden Lehrerinnen gemeinsam vorbereitet. Auch andere Treffen wurden zwischen den Kindern organisiert (Theaterabend, gemeinsames Mittagessen).

	Kindergarten Cressier		Kindergarten Jeuss	
Anzahl Kinder	Total	19	Total	21
	Mädchen	9	Mädchen	6
	Knaben	10	Knaben	15
Muttersprachen	Französisch	9	Deutsch	16
	Deutsch	7	Französisch	1
	Franz./ Dt.	–	Dt./Franz.	2
	Dt./andere	1	Dt./andere	1
	andere	2	andere	1
Wohngemeinden	Cressier	13	Jeuss	4
	Pensier	6	Lurtigen	3
			Salvenach	10
			Münchenwiler	3
			Clavaleyres	1
Stützunterricht	Französisch	7	Deutsch	2
	Logopädie	1		

Abb. 14: Beschreibung der beiden Kindergartenklassen (1999/2000)

## Die Begleitung des Projekts

Die Begleitung bestand aus Unterrichtsbeobachtungen, Gesprächen mit den Lehrerinnen, Mitwirkung bei Sitzungen der Schulbehörden und der Erstellung eines Fragebogens für die Eltern, der im Juni 2000 ausgeteilt und dann ausgewertet wurde.

Während eines ersten Gesprächs zwischen den zwei Lehrerinnen und der Begleiterin wurde beschlossen, keine formellen Tests zur Messung der Zweitsprachkompetenz der Kinder einzusetzen.

Die Lehrerinnen hatten auch den Wunsch geäußert, dass die Einheiten in der L2 nicht gefilmt oder aufgenommen würden.

## Die Themen

Im Laufe des Jahres wurden in beiden Klassen gleichzeitig folgende Themen behandelt:

- Halloween, Hexen und Gespenster
- St. Nikolaus und sein Esel
- Weihnachten
- Musikinstrumente
- Die Bremer Stadtmusikanten
- Burg, Schloss und Bauernhof

Jedes Thema wurde zwischen drei und sechs Wochen besprochen.

## Ablauf des Nachmittags

Obwohl jeder Nachmittag natürlich anders aussah, gab es so etwas wie einen prototypischen Ablauf. In Jeuss war die Umgangssprache der Kinder untereinander das Berndeutsche, eine Variante des Schweizerdeutschen. In Cressier hingegen wurde rege zwischen den beiden Sprachen hin- und hergewechselt. Die Lehrerinnen sprachen in ihrer jeweiligen Muttersprache, im Falle der deutschsprachigen Lehrerin war dies aber das Hochdeutsche und nicht das Schweizerdeutsche, das üblicherweise in deutschschweizer Kindergärten gesprochen wird. Der Unterricht in der Zweitsprache hatte einen positiven Einfluss auf das Hochdeutsche in beiden Klassen. So mussten die Kinder in Jeuss, wenn sie nicht auf Französisch antworten konnten, zum Hochdeutschen greifen, da die französischsprachige Lehrerin den Dialekt nicht verstand. In Cressier lernten auch die deutschschweizer Kinder Hochdeutsch.

Waren alle Kinder da, wurde meistens zum Auftakt im Kreis ein Lied gesungen. Dies konnte ein Begrüßungslied sein oder ein Lied, das mit dem aktuellen Thema in Zusammenhang stand. Nach dem ersten Lied konnte es vorkommen, dass sich Kinder noch ein anderes Lied wünschten, das sie bereits gelernt hatten. Auf diese Wünsche wurde natürlich bereitwillig eingegangen. Der Inhalt der Lieder wurde dabei mit Bewegungen, Mimik und Gestik szenisch verpackt. Immer wieder versuchte die Lehrerin, die Kinder allein weitersingen zu lassen und griff nur ein, wenn es nötig war. Reim und Takt wirkten sich gedächtnisstützend auf das Singen aus. Dann wurde mit einer Geschichte oder einem Ratespiel die Neugier der Kinder geweckt. Die Kinder reagierten positiv auf die Geschichten, es wurde aber deutlich, dass sich dabei jedes eine eigene Geschichte konstruierte. Einige sahen pro Seite eine Geschichte und benannten die Akteure und Objekte („Itemisierung“), andere konnten die Teile gut miteinander verbinden und wiederum andere konnten sich den Fortlauf der Geschichte gewissermaßen hinter den Seiten vorstellen. Durch das Mitmachen und laute Kommentieren wurden die Aussage und der Sinn der Geschichte zu einem Gemeinschaftswerk. Nach den Aktivitäten mit der ganzen Klasse wurde diese geteilt. Die eine Hälfte ging zu Tischen und beschäftigte sich mit einer Zeichnung oder einer Bastelarbeit, z. B. das Herstellen eines Spiels, während die andere bei der Lehrerin blieb und spielte. Diese Zeitspanne mit einer kleineren Kindergruppe erlaubte es, individuell auf die Lernbedürfnisse – auch die sprachlichen – der Kinder einzugehen. Nach ca. 20 Minuten wurden die Gruppen gewechselt. Dann gab es noch mit der ganzen Klasse ein Spiel – manchmal mit Wettbewerbscharakter – oder ein Bewegungsspiel und dann ein Schlusslied. Wirklich freies Spiel wurde nicht sehr häufig eingesetzt, da die Lehrerinnen fanden, dass dabei nur die Erstsprache der Kinder zum Zug kam und dass der Lärmpegel zu hoch war. Das freie Spiel konnte im Unterricht in der Erstsprache genügend berücksichtigt werden. Da der Unterricht am Nachmittag in Cressier länger dauerte, gab es dort eine Pause, während dieser die Kinder wiederum das Französische, Schweizerdeutsche und ab und zu das Hochdeutsche einsetzten.

## Typische Elemente

### Routinen, Riten und Rituale

Die Routinen, Riten und Rituale waren wichtige Stützpunkte für die Kinder. Ihre Wiederholbarkeit und Voraussehbarkeit, ihre kulturelle Komponente, aber auch ihre flexible Anwendung, gab Gelegenheit für Lernen in einem gewohnten Kontext. Begrüßen, sich verabschieden und sich bedanken waren Kommunikationssituationen, die relativ schnell in der Zweitsprache gemeistert wurden. Auch die zeitliche und lokale Strukturierung des Nachmittags in Kreis, Aktivitäten mit der ganzen oder der halben Klasse, Spiel und freies Spiel, wobei die Aufteilung nie genau die Gleiche war, half den Kindern beim Verstehen der Zweitsprache. Deswegen hat der Austausch erst nach den Herbstferien begonnen, dies hat den Kindern die Gelegenheit gegeben, sich von Ende August bis Anfang November zuerst in der Erstsprache mit dem Kindergartenalltag vertraut zu machen. Die Arbeitsaufträge sind ein wichtiger Aspekt der Schulriten. Diese fallen im Rahmen des Unterrichts in der Zweitsprache kürzer und weniger komplex aus, progressiv kann man von einteiligen zu zweiseitigen und komplexeren Anweisungen kommen. („Nehmt bitte die Farbstifte, malt das Bild aus und legt dann das Blatt auf meinen Tisch“.)

### Feedback der Lehrerin

Im Großen und Ganzen verstanden es die Lehrerinnen recht gut, zwischen Inhalt und Form zu unterscheiden. Kleine Lernfortschritte wurden sofort positiv bewertet („Ja“, „Richtig“, „Gut“), auch wenn die Form nicht ganz richtig war. Der korrekte Ausdruck (Aussprache, Artikel, Pluralbezeichnung) wurde dann richtig wiederholt („remodelling“). Stimmt der Inhalt nicht oder war dieser unverständlich, so fragte die Lehrerin nach, zuerst mit einer offenen, dann mit einer geschlossenen Frage. So konnte individuell auf die Kompetenzen der Kinder eingegangen werden. Die Kinder halfen einander, wobei es natürlich immer die „Übersetzer“ gibt, die allzu schnell eingreifen. Eine Antwort in der Erstsprache wurde natürlich immer akzeptiert, so auch gemischte Äußerungen, die häufig waren.

### Beispiel 1:

**Situation:** Eine Klassenhälfte zeichnet Musikinstrumente, während die andere am Boden mit der Lehrerin Lotto spielt. Auf Karten sind Instrumente, für die Musik relevante Körperteile und Gesten abgebildet, die in Zusammenhang mit der Musik stehen. Die Lehrerin zeigt die Karten oder sagt, was abgebildet ist. Die Kinder decken das jeweilige Konzept auf ihrer eigenen Karte zu.

- L:** (zeigt eine Karte)  
**S:** Die Flöte (von „la flûte“).  
**L:** Ja, genau, die Flöte.

### Der Gebrauch der Erstsprache der Kinder durch die Lehrerin

Wie wir gesehen haben, gibt es in Cressier viel mehr Kinder, die zweisprachig oder auf dem Weg dazu sind, als in Jeuss-Lurtigen-Salvenach. Auch verfügen die Lehrerinnen über ganz unterschiedliche Kompetenzen in ihrer Zweitsprache. Wir haben also für die beiden Schulklassen verschiedene Lernvoraussetzungen. Für die Nachmittage auf Deutsch in Cressier gibt die Lehrerin während des Interviews an, am Anfang des Schuljahres noch ab und zu Französisch gesprochen zu haben. Dies war während der Beobachtungen ab Februar 2000 gar nicht mehr der Fall. Die Lehrerin, die in Jeuss auf Französisch unterrichtet, gibt an, die Standardsprache ein wenig zu verstehen, aber den Dialekt so gut wie gar nicht. Sie spricht aber die Vornamen der Kinder im Dialekt aus und hat eine gute Aussprache. Einmal wurde der Versuch einer Übersetzung unternommen, die Lehrerin wollte dabei sicher gehen, dass die Kinder die Sache richtig verstehen:

### Beispiel 2:

- Situation:** Die Lehrerin öffnet ein gerolltes Papier, die Kinder schauen gespannt. Es ist eine Einladung für den 4. April in Cressier: „Die Bremer Stadtmusikanten“ werden von der Partnerklasse aufgeführt.
- L:** Vous êtes invités à venir voir un spectacle à Cressier. Vous comprenez spectacle? Ein Theater, in Grissach.
- S:** (durcheinander) Non, non, à Cressier!

Von einer systematischen Übersetzung ist natürlich abzusehen. Die Erstsprache der Kinder muss aber nicht ausgeschlossen werden, man kann sie im Sinne einer metalinguistischen<sup>1</sup> Reflexion „unter Anführungszeichen“ einbeziehen, vor allem, wenn die Kinder dies initiieren. Die Kinder können selbstverständlich in ihrer Erstsprache sprechen und antworten.

### Der Gebrauch der Partnersprache durch die Kinder

Die Sprachkompetenzen der Kinder in der Zweitsprache sind nicht vergleichbar, aber einige einsprachig aufwachsende Kinder sind nach vier Monaten durchaus in der Lage, kürzere Arbeitsanweisungen, Routinen und einfache Geschichten global zu verstehen und fangen an, Einwort- (oui, danke, s'il-vous-plait, Kuh), Zweiwortsätze und komplexere Äußerungen zu produzieren. Einige befinden sich bereits im Stadium, wo sie Teile („chunks“), die sie zuerst in Form von Wendungen gebrauchten, kreativ einsetzen. Dabei setzen sie aber den Ausdruck nicht unbedingt an die richtige Stelle. Solche „Fehler“ geben wichtige Hinweise auf den Lernprozess der Kinder.

<sup>1</sup> Reflexion über die Sprache, z. B. „Wie man im Französischen ... auch sagt“, „... klingt ja ganz ähnlich.“

**Beispiel 3:**

Situation: Die Kinder sitzen im Kreis. Die Lehrerin zeigt und verteilt dann verschiedenfarbige Kapseln. Die Kinder nennen die Farben und geben ein Beispiel für diese Farbe.

L: (zeigt eine Kapsel)  
 S1: Brun.  
 L: Oui, brun, comme ...  
 S2: Nours.

**Beispiel 4:**

Situation: Die Kinder sitzen im Kreis. Die Lehrerin erzählt eine Geschichte und zeigt die Bilder dazu.

L: Und wo ist die Kuh?  
 Sm: Toben.

Die Beispiele 3 und 4 zeigen, dass die Kinder die Ausdrücke in anderen Kontexten gehört haben (unOURS | ein Bär, dort oben).

Die Kinder gebrauchen spontan deutsch-französische Doppelformen (Dubletten), diese Strategie wird von erstsprachigen bilingualen Kindern oft angewendet. Einige dieser Dubletten sind in zweisprachigen Zonen sogar Teil eines zweisprachigen Codes geworden (fini-fertig, grad-jüst).

**Beispiel 5:**

Situation: Die Kinder sind in drei Gruppen aufgeteilt. Mit Holzbausteinen bauen sie einen Turm, der so gerade wie möglich sein soll.

S: E fa a (ich fange an) – c'est moi qui commence!

**Beispiel 6:**

Situation: Die Lehrerin lässt einen kleinen Wassereimer den Turm hinunter, um zu sehen, wie gerade der Turm ist und was darin sein könnte.

L: Abrakadabra – was ist im Brunnen?  
 S: De l'eau – Wasser!

Die Kinder bilden Hypothesen in Bezug auf Ausdrücke und Sprachformen der Zielsprache und überprüfen sie dann.

**Beispiel 7:**

Situation: Eine Klassenhälfte ist in einer Gruppe vereint. Jedes Kind erhält zwei Karten und beschreibt, was es auf ihnen sieht.

S1: Hüpfen – ça c'est corde à sauter.

**Beispiel 8:**

Situation: Die Lehrerin erzählt eine Geschichte. Die Kinder nennen spontan die Tiere, die sie sehen.

S1: Mause.  
 ...  
 S2: Die Säulen.  
 S3: Non non, c'est Schwein!

Im Beispiel 8 hat das französischsprachige Kind die Mehrzahlmarkierung -e generalisiert, wie in Bein – Beine, Arm – Arme. Es hat schon zwei Lernschritte gemacht: Es weiß, dass im Gegensatz zum Französischen der Plural im Deutschen hörbar ist, und dass -e ein möglicher Plural ist. Ein nächster Lernschritt wird in der Wahrnehmung der ca. zehn Pluralformen im Deutschen und schließlich deren richtige Anwendung sein. Im Fall von „Säulen“ hat ein deutschschweizer Kind die Verkleinerungsform im Dialekt „-li“ (für -lein) wie in „Müitli“ = „Mädchen“ abgewandelt. Ein französischsprachiges Mädchen widerspricht prompt und bringt den Terminus „Schwein“, derjenige, der in der Schule gelernt wurde.

**Beispiel 9:**

Situation: Die Lehrerin zeigt Tierfiguren. Sie will wissen, welche davon auf einem Bauernhof leben.

L: Wer wohnt noch auf dem Bauernhof? Was gibt es noch auf dem Bauernhof?  
 S1: Ein ... der Trakteur!  
 S2: Ein Bauernmann.  
 L: Ja, und welche Tiere?  
 S3: Die Kuh!  
 S2: Bien, il a trouvé d'un coup!

Dieses Beispiel zeigt, dass die Kinder einander loben und helfen. Dies ist auch der Fall, wenn ein deutschsprachiges Kind sich der französischsprachigen Lehrerin nicht verständlich machen kann.

Humor und Sprachspielereien gehörten auch zu den Sprachlernerfahrungen der Kinder:

### Beispiel 10:

Situation: Die Kinder kommentieren die Fotos des Theaterspiels „Die Bremer Stadtmusikanten“. Ein Mädchen sagt im Selbstgespräch die Farben der Kostüme.

S: Mauve, violett (deutsch ausgesprochen). Hé! Mauvette!

### Gespräche mit den Lehrerinnen

Anhand eines Rasters, das den Lehrerinnen ausgeteilt worden war, wurden die Lernziele und deren Erreichen kommentiert. Dabei wurde zwischen verbalen und nicht verbalen Lernzielen unterschieden und bei den verbalen Zielen zwischen dem Wortschatz, der für die Tätigkeiten in der Zweitsprache unabdingbar ist (z. B. die Hauptpersonen einer Geschichte, Arbeitsanweisungen) und dem Wortschatz, der mit Gewinn auch eingesetzt wird, aber nicht obligatorisch ist. Die Lehrerinnen konnten ihren Unterricht realistisch einstufen und Sequenzen erwähnen, die gut oder weniger gut funktioniert hatten. Im Großen und Ganzen deckten sich dabei die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und die Fremdeinschätzung durch die Begleitperson.

Beide Lehrerinnen haben die Ausbildung in ihrer Erstsprache abgeschlossen und sich dann weitergebildet.

Was den Unterschied zwischen dem immersiven Unterricht und dem „normalen“ Unterricht ausmacht, ist für die deutschsprachige Lehrerin die Tatsache, dass sie Hochdeutsch spricht und dass sie viel bewusster mit der Sprache umgeht. Die französischsprachige Lehrerin unterstreicht: „Je dois simplifier, simplifier et me demander comment garder les objectifs pour des enfants de six ans.“ („Ich muss stark vereinfachen und überlegen, wie ich die Lernziele für Sechsjährige im Auge behalten kann.“)

In der Schweiz gibt es aufgrund der verschiedenen Sprachgemeinschaften auch unterschiedliche pädagogische Kulturen. Dies ist vor allem in den vier mehrsprachigen Kantonen spürbar. Für unsere Schulstufe drückt sich dies schon im Namen aus: „Kindergarten“ sagt man im deutschsprachigen Raum und drückt damit einen Übergang zwischen Familie und Schule aus, der näher bei der Familie ist. „Ecole enfantine“ sagt man dazu im französischsprachigen Teil des Kantons und meint damit eine Stufe, die näher an der Schule ist. Darauf angesprochen, meinte die deutschsprachige Lehrerin in dem Projekt: „Es gibt sicher Unterschiede, aber sie sind bereichernd, überhaupt nicht störend, zwischen den deutschsprachigen Kindergärten gibt es auch Unterschiede“ und die französischsprachige Lehrerin meinte: „J’avais un peu peur pour ma classe au début, qu’il n’y ait pas les mêmes règles de vie, mais on a fait un tour d’horizon, on s’est présenté aux enfants avant le début des échanges, on fait passer le même message aux enfants.“ („Am Anfang hatte ich etwas Angst um meine Klasse, dass nicht die gleichen Regeln gelten, aber wir haben das diskutiert, wir haben uns vor dem Austausch der anderen Klasse vorgestellt, wir geben den Kindern das Gleiche mit.“)

Hingegen haben Kindergärtnerinnen in einem anderen Projekt mit weitaus mehr Konflikten die Unterschiede der pädagogischen Kultur immer wieder betont. So sagte dort eine deutschsprachige Lehrerin in Bezug auf den französischsprachigen Partnerkindergarten: „Sie füllen Fichen (Kärtchen/Arbeitsblätter) aus, den ganzen Tag füllen sie Fichen aus!“ Genau mit umgekehrten Vorzeichen sah eine französischsprachige Lehrerin den deutschsprachigen Kindergarten: „Tout ce qu’ils font, c’est jouer, jouer toute la journée.“ („Alles, was sie machen, ist spielen, sie spielen den ganzen Tag!“) Eine positive und konstruktive Zusammenarbeit wie in dem Projekt, das in dem Artikel beschrieben ist, scheint sich also auch auf die Stereotype und Autostereotype auszuwirken.

### Bibliographie

- Brohy, C. (2001): Compulsory or free section: implementation and outcomes of bilingual models in Switzerland. In: Björklund, S. et al (eds.): Language as a tool. Vaasa: Vaasan yliopisto, 140–156.
- Brohy, C. (2001): Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4, 1, 38–49.
- Brohy, C. (ed.) (2002): L’enseignement bilingue dans/par/à travers la forêt. Zweisprachiger Unterricht im/mit und durch den Wald. Neuchâtel: JRDP.
- Kerngruppe des Erziehungsdepartementes (1999): Förderung der Partnersprache und anderer Sprachen in der Schule. Freiburg (www.etatfr.ch/dip).
- Statistisches Jahrbuch des Kantons Freiburg (1999). Freiburg: Statistisches Amt Freiburg.

