

Deutsch als Fremdsprache an australischen Primarschulen

Mariel Tisdell

1. Einführung

Fremdsprachenunterricht an australischen Primarschulen existiert mit Unterbrechungen schon seit etwa 150 Jahren, d. h. diese Form des Fremdsprachenunterrichts (FSU) ist älter als der australische Staat und sehr viel älter als das heutige Schul- und Erziehungswesen Australiens, besser gesagt älter als die verschiedenen australischen Schulsysteme, denn die australischen Bundesländer haben, wie auch in Deutschland, ihre autonomen Schulsysteme, Lehrpläne und Lehrstoffe, die sich unabhängig von einander entwickelt haben. Diese Unabhängigkeit, vor allem dem Bund, dem Commonwealth gegenüber wird auch heute noch stark verteidigt.

Trotz der Vielseitigkeit der verschiedenen Schul- und Unterrichtssysteme hat sich der Fremdsprachenunterricht an australischen Primarschulen in der einen oder anderen Form bis auf den heutigen Tag erhalten. Nicht nur das. Die Impulse, die von dem FSU für junge Lerner ausgehen und ausgegangen sind, haben gerade in den vergangenen zehn Jahren entscheidende Wirkungen auf die Planung und Gestaltung des FSU in Australien ausgeübt.

Zweck dieses Artikels ist es, zuerst einen geschichtlichen Überblick über den FSU für Primarschüler in Australien zu geben und dann ausführlicher vor allem zwei Programme vorzustellen und zu besprechen. Schließlich möchte ich dann im

dritten Teil des Artikels auf die methodisch-didaktischen Implikationen eingehen, die sich aus dem Alter der Lerner, der Eingliederung des FSU in den Primarbereich und dem Kontakt zwischen Primar- und Sekundarmethodik für die Belegung von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung im FSU ergeben haben und die sich hoffentlich auch in der Zukunft auf den FSU auswirken werden. Die ersten deutschen Einwanderergruppen nach Australien kamen zwischen 1830 und 1870 in Südaustralien, Viktoria und Queensland an und waren überwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, Lutheraner. Die damalige lutherische Kirche fühlte sich dafür verantwortlich, daß die Kinder dieser Einwanderer nicht nur Hochdeutsch oder Lutherdeutsch lernten, sondern in diesen kirchlichen oder Gemeindeschulen auch Unterricht in der englischen Sprache erhielten. Eine allgemeine Schulpflicht gab es damals noch nicht. Dafür und deswegen richteten die lutherischen Gemeinden bilinguale Schulen ein, die übrigens nicht nur von Kindern deutsch sprechender Einwanderer besucht wurden, sondern auch von Kindern englischer oder anderer Immigrantengruppen, denn die Schulen waren gut organisiert, hatten klar definierte Unterrichtsziele und waren verpflichtet, der Gemeinde bzw. den Eltern der Schüler durch Jahresberichte Rechenschaft über ihre Tätigkeit, die Leistungen der Schüler usw. abzugeben (Clyne 1988;

Jenner 1989). Auf dem Lehrplan standen die Fächer Deutsch, Religion, Mathematik, auch Geschichte, Erdkunde und vor allem Englisch. Die Hälfte des Schultages wurde Deutsch und auf Deutsch gelehrt und gelernt, die zweite Hälfte des Schultages wurde Englisch und auf Englisch gelehrt und gelernt. Der bilinguale oder zweisprachige Unterricht, d. h. das Beibehalten der Muttersprache sowie das Erlernen der Zweitsprache Englisch, wurde folgendermaßen begründet:

»Weil Deutsch unsere Muttersprache ist, nimmt es den ersten Platz in unserem Leben ein, aber es ist für den Bürger dieses Landes von großem Schaden, wenn er der englischen Sprache nicht mächtig ist. [...] In keinem Bereich des Lebens kann der Bürger dieses Landes ohne die englische Sprache auskommen.« (Clyne 1988: 102)

Andere Beispiele für das Vorhandensein von bilingualen Schulen waren die polnisch-englische Primarschule in Seven Hills, Südaustralien (Norst 1985: 16), zwei gälisch-englische Primarschulen in Geelong und Ballarat in Viktorien (Clyne 1988: 97), sowie zwei französisch-englische Gymnasien in Melbourne (Clyne 1988: 97).

Um die Jahrhundertwende gab es etwa 100 deutsch-englische bilinguale Primar- und Sekundarschulen vorwiegend, aber nicht ausschließlich, in Südaustralien und Viktorien. Man muß dabei bedenken, daß die australische Kolonie damals nur etwa 4 Millionen Einwohner zählte.

1916, d. h. zwei Jahre vor dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs, war die Zahl der deutschen bilingualen Schulen auf 61 zurückgegangen. Gründe dafür waren einmal die Schulgesetze (Viktoria 1872, Südaustralien 1875, Queensland 1875, Neusüdwales 1880, Westaustralien 1893), die eine allgemeine und freie Schulausbildung eingeführt hatten. Zum anderen war Australien seit 1901 ein selbständiges Land. Es war deshalb für Einwande-

rer wichtig geworden, ihre Loyalität zu bekunden, d. h. die Muttersprache zu Gunsten der englischen Sprache aufzugeben bzw. zu ersetzen. Die australische Bundesregierung vertrat zunehmend eine starke monolinguale Erziehungspolitik, die von den Erziehungsministerien der Länder unterstützt wurde. Bilinguale Tagesschulen wurden abgeschafft, sogar verboten. Bilinguale Programme bestanden jedoch erstaunlicherweise trotzdem weiter. Sie dienten jetzt aber fast ausschließlich zur Vermittlung von Religionsunterricht. Beispiele dafür, daß Religion durch eine bestimmte Sprache und Sprache durch Religionsunterricht vermittelt werden, finden sich übrigens auch heute noch in Australien in der Form von hebräischen, islamischen, griechischen und russisch-orthodoxen Halbtags-, Sonnabend- oder Sonntagsschulen.

Auch die lutherische Kirche in Australien hatte ja die Meinung vertreten, daß die deutsche Sprache, d. h. Luthers Sprache, als Zeichen des lutherischen Christentums erhalten und gepflegt werden müsse. Das änderte sich, als sich die lutherische Kirche in Australien in zwei Gruppen/Versionen spaltete. Die eine Gruppe behielt die starke Verbindung zur deutschen Sprache, den frühen deutschen Einwanderern und der deutschen Kultur bei. Die andere Gruppe entstand durch den Kontakt mit lutherischen Missionaren aus den USA und Kanada. Diese Gruppe identifizierte sich mit Englisch sprechenden Lutheranern bzw. mit einem autonomen, australischen Lutherum. Die Spaltung wurde 1965 durch den Zusammenschluß beider Gruppen wieder gelöst.

Es ist interessant, daß sich der Herausgeber der Zeitschrift *The Australian Lutheran* in der ersten Ausgabe im Juli 1913 veranlaßt fühlte, eine Erklärung, fast eine Entschuldigung dafür anzubieten, daß eine lutherische Zeitung in englischer Sprache

erschien. In seinem Leitartikel erklärte er, er habe sich entschieden auf Englisch zu veröffentlichen, weil eine große Anzahl von Mitgliedern der damaligen lutherischen Kirche nicht mehr in der Lage sei, von einer in der deutschen Sprache durchgeführten Seelsorge Rat und Hilfe zu bekommen, weil ihre Deutschkenntnisse entweder nicht mehr oder in zu geringem Maße vorhanden seien (Koch 1976: 2). Bilingualer, lutherischer Religionsunterricht (z. B. Kindergottesdienst, Vorkonfirmandenunterricht, Konfirmandenunterricht usw.) wurde also mit der Zeit durch Religionsunterricht in der englischen Sprache ersetzt. Diese Entwicklung ist nicht verwunderlich, was dagegen vielleicht überrascht ist die Tatsache, daß Deutsch an Primarschulen und Deutsch für Primarschüler heute in Australien nicht nur weiter existiert, sondern zunimmt.

2. Formen und Modelle des DaF-Unterrichts an australischen Primarschulen

Es gibt heute drei Modelle, in denen DaF an australischen Primarschulen bzw. für australische Schüler im Primarschulalter angeboten wird:

2.1 Das erste und für den Zeitraum von etwa 1955 bis heute älteste Modell sind die sogenannten *Sonnabendschulen* oder *German Saturday Schools*. Sie wurden von deutschen Einwanderern in den 60er Jahren gegründet und dienten ursprünglich fast ausschließlich dazu, die Deutschkenntnisse der Kinder von deutschen Einwanderern zu erhalten und zu pflegen. (Die jüngste deutsche Sonnabendschule wurde 1982 in Mount Isa gegründet.) Die Lernergruppe umfaßt jeweils Kinder von deutschen Einwanderern im Alter von 5–15, schließt jedoch in zunehmendem Maße auch Lerner aus nicht-deutschen oder nicht deutschstämmigen Familien ein.

2.2 Das zweite Modell besteht aus dem sogenannten *Einschiebeunterricht*, in dem Deutschlehrer zwei bis dreimal in der Woche in die Primarklassen gehen, dort jeweils 30–45 Minuten lang Deutsch als Fremdsprache unterrichten, aber nicht unbedingt KlassenlehrerIn der Klasse sind.

2.3 Das dritte Modell besteht aus bilingualen Programmen für den Primarschulbereich, in dem die Schüler vom ersten Schuljahr an Deutsch als Zweitsprache lernen, und zwar durch Immersionsunterricht. Lehrstoffe, die zum vorgeschriebenen Pensum gehören, werden auf Deutsch unterrichtet. Durch den Umgang mit der deutschen Sprache in diesen Unterrichtssituationen lernen die SchülerInnen nicht nur Deutsch verstehen und lesen, sondern auch Deutsch sprechen und schreiben.

Ich möchte vor allem das zweite und dritte Modell besprechen, da diese beiden Unterrichtssituationen vom methodisch-didaktischen Ansatzpunkt für den DaF-Unterricht am interessantesten und aufschlußreichsten sind, während die Sonnabendschulen in erster Linie für Soziologen, Historiker und Linguisten von Interesse sein könnten.

3. Der deutsche Einschiebeunterricht

Der Einschiebeunterricht (insertion-class-programme) verdankt seine Entstehung der sogenannten *multicultural policy* der australischen Bundesregierung aus den 70er und 80er Jahren. Nachdem die australische Regierung und die Gesellschaft fast 80 Jahre lang dem Prinzip des Monokulturalismus und Monolingualismus gefolgt war, gab es in den späten 70er und frühen 80er Jahren Bestrebungen, die die Vielfalt der Nationalitäten, ihrer Sprache, Gebräuche und Traditionen als wichtigen Teil der australischen Gesellschaft nicht nur anerkannten, son-

dern auch herausstellten und förderten. (Die Gründe für diese Gesinnungsänderung sind historischer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Art, wobei die Tatsache, daß England sich der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft angeschlossen hatte und Australien neue Märkte und Beziehungen finden mußte und wollte, sicher eine Rolle spielte.)

Die multikulturelle Politik machte sich u. a. auch in den Schulen, den Richtlinien und Lehrplänen bemerkbar. LehrerInnen wurden gebeten, Aktivitäten zu entwickeln, die der bisher außer Acht gelassenen Vielfalt der australischen Gesellschaft und der Schüler in der Klasse besser entsprechen sollten. Für die meisten Lehrer stellte das anfänglich eine Überforderung dar. Sie waren ja nie dementsprechend ausgebildet worden. Eltern von Einwandererkindern, Angehörige der verschiedenen Einwanderergruppen wurden jedoch als Sprecher und Hilfspersonen in die Schulen eingeladen. Der australische Bund unterstützte solche Initiativen finanziell. Anfang der 80er Jahre wurde den meisten Lehrern aber klar, daß *Multikulturalismus* ohne Einbezug des *Multilingualismus* ein wenig überzeugendes, leeres Konzept bleiben würde. Man suchte und fand Muttersprachler, die bereit waren, Deutsch, Italienisch, Griechisch, Chinesisch, Polnisch in Form von Einschiebeunterricht in australischen Grund- und Primarschulen zu unterrichten. Diese muttersprachlichen Lehrer wurden, so lange sie eine Lehrerausbildung vorweisen konnten, durch Gelder vom australischen Bund bezahlt, der auch die Entwicklung und Herstellung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien förderte¹.

Der Einschiebeunterricht findet vom ersten bis zum sechsten Schuljahr, d. h. während der gesamten Primarschulzeit statt. Der Deutschunterricht besteht aus 2–3 Unterrichtsstunden pro Woche, wobei jede Stunde 30–45 Minuten dauert. KlassenlehrerInnen sind die ganze Zeit während des Deutschunterrichts mit in der Klasse. Sie können also einmal selbst Deutsch mitlernen, zum anderen sind sie genau darüber informiert, was ihre Klassen gelernt haben. Der Kontakt zwischen Klassen- und Einschiebelehrern ist äußerst wichtig, denn dadurch bleibt der ganzheitliche Charakter des Primarunterrichts erhalten. Der Einschiebelehrer kann sich in seinem FSU auf Lernstoffe beziehen, die für die Schüler durch ihren allgemeinen Unterricht von Interesse sind, und der/die KlassenlehrerIn kann wiederum Aspekte des FSU in die allgemeine Lernsituation einbauen.

4. Lernstoff, Methodik und Fertigkeiten im Einschiebeunterricht

Die Auswahl der sprachlichen Inhalte, der Unterrichtsmethodik und der bei den Schülern zu entwickelnden Fertigkeiten richtet sich beim Einschiebeunterricht nach

- dem Alter und den Interessen der Schüler,
- den Anforderungen, die an den Lerner in den Hauptunterrichtssituationen gestellt werden,
- dem Fremdsprachenerwerb und -gebrauch junger Lerner,
- dem Dekor, den Verhaltensweisen, die für die jeweilige Klassensituation kennzeichnend sind.

¹ Ich selbst habe an der Entwicklung eines deutschen Einschiebefrogramms in Australien, und zwar in Newcastle, entscheidend mitgewirkt, kann also aus eigener Erfahrung über diese Art des FSU an Primarschulen berichten.

4.1 Alter und Interessen der Schüler

Im ersten und zweiten Schuljahr sind die Lerner oft sehr Ich-bezogen, d. h. sie lernen gerne, wie sie Information über sich selbst in der Fremdsprache ausdrücken können. Dies spiegelt sich in den sprachlichen Komponenten des anfänglichen FSU wider. Name, Alter, Familie, Haustiere, Freunde, Lieblingsbeschäftigungen (Lieblingessen, -getränke, bevorzugte Fernsehprogramme, -spiele usw.) können auf einfache Weise im FSU benannt, erfragt und beschrieben werden. Kinder in diesem Alter freuen sich an Wiederholungen. Sie besitzen die Fähigkeit, feine Nuancen zu unterscheiden. Sie merken sich Aussprache und Intonation genau und sind in der Lage, sie richtig zu reproduzieren. Der Erwerb von Sprache an sich ist auch noch nicht abgeschlossen. Die Lerner sind also daran gewöhnt, neue, unbekannte Wörter zu hören und zu lernen. Die Vorliebe für lange, fremdartig klingende Wörter, die Kinder in diesem Alter bekanntlich noch haben, kann sich der Fremdsprachenlehrer zu Nutze machen. Die Fremdsprache wird, wie die Muttersprache, durch Mimik, Handpuppen, Lieder, Spiele, Rhythmus usw. eingeführt, gefestigt und wiederholt.

Zu Beginn konzentriert sich der Einschlebelehrer auf die Entwicklung der mündlichen Sprachfertigkeiten, von denen vor allem das Hörverständnis sehr viel schneller entwickelt wird als die produktiven Sprachfähigkeiten. Es ist dabei wichtig, daß die Lerner immer wieder Gelegenheit haben, die gleichen Ausdrücke in der Zielsprache zu hören, und daß man den Lernern genügend Zeit läßt, bevor sie in der Zielsprache antworten sollen. Außerdem ist es sehr wichtig, daß die Hör- und Sprechfertigkeiten bei jungen Lernern in einem zuverlässigen Grad existieren, bevor man zu den Fertigkeiten

des Lesens und Schreibens in der Zielsprache übergeht. Im Einschlebeunterricht DaF in Newcastle haben meine Kollegen und ich im Zeitraum von 8 Jahren folgende Erfahrungen gemacht:

- das globale Hörverständnis der jungen Lerner in der Zielsprache entwickelt sich sehr schnell;
- das Verständnis der Zielsprache ist unmittelbar und geschieht nicht auf dem Umweg über die Muttersprache;
- junge Lerner übersetzen deshalb auch nur ganz selten;
- das auditive Erinnerungsvermögen junger Fremdsprachenlerner ist sehr zuverlässig, d. h. genau und langfristig, und braucht nicht durch Schreiben und Lesen gestützt zu werden;
- junge Lerner nehmen Klang, Rhythmus und Intonation der Zielsprache nicht nur genau auf, sie reproduzieren das, was sie gehört haben, ebenfalls lautgetreu, sie korrigieren und adaptieren nicht, sie wählen auch nicht aus, sie imitieren;
- Kinder sprechen die Zielsprache ebenfalls schnell und gerne, lassen sich jedoch auch ohne Schwierigkeiten korrigieren, wobei das Spracherlebnis trotz der Korrektur positiv bleiben kann, wenn nämlich der Lehrer zunächst auf die selbständige, wenn auch fehlerhafte Äußerung positiv reagiert, das Gesagte in der richtigen Form wiederholt, was dann vom Lerner in der richtigen Form ebenfalls wiederholt wird (z. B.: K: *Das ist einen Baum*; L: *Ja, das ist ein Baum*; K: *Das ist ein Baum*);
- junge Lerner sprechen lieber mit dem Lehrer in der Zielsprache als miteinander, jedenfalls am Anfang. Fremdsprachliche Interaktion unter jungen Schülern bedeutet, daß sie sich in der Zielsprache sicher fühlen. Sie brauchen sich nicht mehr beim Lehrer zu vergewissern.

4.2 Anforderungen, die an den Lerner in schulisch bedingten Unterrichtssituationen gestellt werden

Während die PrimarschülerInnen gerne und fast ohne Schwierigkeiten Fertigkeiten wie Hören/Verstehen, Nachsprechen/Sprechen bewältigen, liegt der Fall bei den Fertigkeiten Lesen und Schreiben in der Zielsprache nicht so klar. Wir haben bei unserem Einschriebprogramm, wie auch in dem später zu besprechenden bilingualen Immersionsprogramm, festgestellt, daß der Erwerb der Lese- und Schreibfertigkeit für junge Lerner nicht nur sehr viel schwieriger ist, sondern daß das zu frühe Einführen dieser Fertigkeiten die mündlichen Fertigkeiten zumindest bei Lernern, deren Muttersprache Englisch ist, gefährdet.

Zu erklären ist diese Beobachtung dadurch, daß junge Fremdsprachenlerner noch mit dem Lesen- und Schreibenlernen in ihrer Muttersprache beschäftigt sind. Sie stehen noch auf der Entwicklungsstufe des Lesens, auf der sie Klang und geschriebenes Wort in Einklang bringen müssen. Sie stehen in dem Lernprozeß, in dem sie Wörter und Sätze als Wortbilder fixieren.

Dieser Prozeß des Erwerbs der Lesefertigkeit, der Erwerb von Schemata in der Muttersprache überträgt sich beim jungen Lerner dann auf den Fremdspracherwerb, auf die Zielsprache, wenn das Lautbild der gelernten Wörter und Ausdrücke in der Zielsprache noch nicht ausreichend geübt und gefestigt worden ist. Ein Lerner, der beispielsweise das Wort *Fußball* in mündlichen Aufgaben völlig richtig ausspricht, wendet plötzlich die englische Aussprache an, wenn er das Wort gedruckt sieht. Er liest [fazbol], und da das gedruckte Wort meistens mächtiger als das gehörte ist, *sagt* er von jetzt an auch [fazbol]. Wir haben uns deshalb entschlossen, das Lesen und Schreiben (auch das Abschreiben) in der Zielspra-

che erst dann einzuführen, wenn der Lerner erstens die Lesefertigkeit in der Muttersprache, im Englischen, erworben hat und er zweitens starke und zuverlässige Lautvorstellungen von den Wörtern in der Zielsprache besitzt, die er dann bei der Kontrolle des gelesenen Wortes anwenden kann.

Andere Anforderungen an den Lerner, z. B. Verständnis der Sachgebiete, Erwerb der sachlichen Inhalte, die zum Curriculum der Primarschule gehören, können dagegen sehr gut in den FSU eingegliedert und verwendet werden. So kann der Fremdsprachenlehrer z. B. seinen Unterricht dem Klassenstoff anpassen, ihn wiederholen, festigen, ausbauen usw. Auch die Zusammenarbeit zwischen dem Klassen- und dem Fremdsprachenlehrer wird dadurch gefestigt, und der FSU wird in den normalen Unterrichtsverlauf eingegliedert. Der Fremdsprachenlehrer hat dabei oft den Vorteil, daß er sich die Stoffe und Lerngebiete aussuchen kann, die bei den Schülern besonders beliebt sind. Die ganzheitliche Einbeziehung des FSU in den allgemeinen Klassenunterricht ist am leichtesten und natürlichsten zu erreichen, wenn der FSU sowohl das Curriculum als auch außercurriculare Aktivitäten einbezieht. Im FSU kann gerechnet werden, kann das Leben der Insekten, die Umwelt und Sicherheit auf der Straße diskutiert, können aber auch Sportfeste, Schwimmunterricht und Klassenfotos besprochen werden.

4.3 Der Fremdspracherwerb und der Fremdsprachegebrauch junger Lerner

Die Ziele des FSU mögen auf den ersten Blick als zu hochgesteckt erscheinen, wenn der FSU allen Lerngebieten eingeschlossen sein soll und gleichzeitig alle Lerngebiete einschließt. Man mag zu Recht fragen, ob bei solchen Erwartungen die Forderungen an junge Lerner nicht zu hoch sind. Man denke z. B. an die

Breite des Wortschatzes, die Vielseitigkeit der von den Lernern zu erwartenden Strukturen. In Wirklichkeit ist die Entwicklung eines einfachen, aber kompetenten Sprachgebrauchs der Zielsprache bei jungen Lernern sehr oft leichter als bei älteren Lernern. Unsere Erfahrung mit dem Einschlebeprogramm hat gezeigt, daß junge Lerner effektive mündliche Sprachfertigkeit dann erwerben, wenn der Lehrer folgende Faktoren berücksichtigt:

- die vom Lehrer gebrauchten Satzkonstruktionen sollen so einfach wie möglich sein, um einfache, nachvollziehbare Vorlagen und Muster zu geben;
- neue Wörter werden leichter gelernt, wenn sie in bekannte Strukturen bzw. bekanntes Sprachmaterial eingebettet sind; Überhäufung mit neuen Vokabeln sollte vermieden werden;
- das meist leicht angenommene sprachliche Material sollte durch häufiges Wiederholen, neue Verwendungsmöglichkeiten und Gebrauch in abwechselnden Situationen gefestigt werden;
- der Sprachgebrauch wird durch thematische Zusammenhänge sinnvoller, leichter verständlich und lernerbar;
- Wortschatz und einfache Satzkonstruktionen können durch Lieder und Spiele, Musik und Rhythmus wiederholt, variiert und integriert werden;
- Sprachgebrauch des Lerners in Form von kurzen, einfachen Aussagen (z. B. Ein-Wort-Aussagen und Antworten) wird akzeptiert. Sprechen wird aber nicht forciert, d. h. der Lehrer respektiert »die stille Periode« des Lerners (Krashen & Terrell 1983: 35);
- der Fremdsprachenlehrer setzt beim Lerner in der Formulierung individueller Unterrichts- und Lernziele an.

Durch den eigenen Gebrauch der Zielsprache erfährt der Lerner Erfolgserlebnisse, die für den Fortschritt im Erwerb der Fremdsprache gerade für den jungen

Lerner von entscheidender Wichtigkeit sind. Selbstbewußtsein, Interesse und vor allem Motivation zum weiteren Fremdsprachenlernen wachsen aus der Erkenntnis: »Ich kann Deutsch sprechen«, auch wenn das Sprechen auf ein paar Sätze und Wörter beschränkt ist.

4.4 Das Klassendekor

Ein weiterer Schritt, um den FSU in der Form des Einschlebeunterrichts relevanter, funktioneller und interessanter zu gestalten, besteht darin, daß der Fremdsprachenlehrer sich das Klassendekor, die Regeln, die »Gebräuche und Sitten«, die in der Klasse vorhanden sind, aneignet und in die eigene Unterrichtsweise integriert. Jeder/jede KlassenlehrerIn verfährt mit der Klasse in einer bestimmten Weise, es gibt eine gewisse, oft vereinbarte Verhaltensweise im Klassenzimmer, die auch die FremdsprachenlehrerInnen für ihren Unterricht anwenden sollten. Auch im FSU kann rhythmisches Klatschen das Zeichen dafür sein, daß die Klasse zu unruhig ist und sich auf den Unterrichtsvorgang konzentrieren soll. Auch in der Fremdsprache kann in der gewohnten Weise um Aufmerksamkeit, Ruhe, Zusammenarbeit gebeten werden. Selbst Klassenlehrer haben sich bei Anweisungen wie »Stellt euch bitte auf«, »Kommt und macht einen Kreis«, »Lies mal vor«, »Wer gibt heute die Lunchbestellungen ab« usw. oft der Fremdsprache bedient, was von den SchülerInnen oft als ganz lustig empfunden wurde, was aber auch zur Integration der Zielsprache und des Einschlebelehrers und seines Unterrichts beiträgt. Durch häufiges Anwenden werden diese und andere Anweisungen oft wiederholt, sinnvoll und sachbezogen verwendet und von den Lernern nachgesprochen.

Der Einschlebeunterricht ist mit einigen Veränderungen seit 1990/91 das Modell für den FSU an Primarschulen in

Queensland. Ähnliche Modelle werden versuchsweise in Südaustralien und in Neusüdwaales eingesetzt. Für den Sekundarbereich ausgebildete Fremdsprachenlehrer sowie Primarschullehrer mit guten Kenntnissen in einer Fremdsprache werden auf den Fremdsprachenunterricht in Primarschulen umgeschult und weitergebildet. In Viktoria fängt der FSU in der ersten Grundschulklasse an, in Queensland dagegen bisher erst in der 5. Klasse. Bis zum Jahr 2000 sollen alle Schüler in Viktoria vom 1. bis zum 10. Schuljahr eine Fremdsprache als Pflichtfach lernen. Das erfordert natürlich eine hohe Anzahl von sowohl im Primar- wie auch im Sekundarbereich ausgebildeten Fremdsprachenlehrern, und solch eine Ausbildung verlangt wiederum finanzielle Mittel. So benutzt man den Einsatz von Einschiebelehrern als Überbrückungsmaßnahme.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Einführung des FSU für alle Primar- und Sekundarschüler entsteht daraus, daß beispielsweise in Queensland im Primarbereich sieben Fremdsprachen angeboten werden: Chinesisch, Deutsch, Französisch, Indonesisch, Italienisch, Japanisch und Spanisch. Im Sekundarbereich werden jedoch nur fünf angeboten nämlich Chinesisch, Deutsch, Französisch, Indonesisch und Japanisch. Hinzu kommt, daß die meisten Sekundarschulen höchstens zwei, und alle Primarschulen jeweils nur eine Fremdsprache unterrichten und daß das Fremdsprachen-Angebot an Primar- und Sekundarschulen oft nicht aufeinander abgestimmt worden ist. Es kann also vorkommen, daß ein Primarschüler nach 3 Jahren Fremdsprachenunterricht auf eine Oberschule kommt, in der eine andere Fremdsprache unterrichtet wird, oder, was vielleicht noch schlimmer ist, in der zwar dieselbe Fremdsprache unterrichtet wird, in der es aber keine

Klasse für fortgeschrittene SchülerInnen gibt. Lerner mit 2–3 Jahren Vorkenntnissen im FSU geraten also wieder in eine Anfängerklasse.

Der FSU an australischen Primarschulen hat trotz seiner langen und abwechslungsreichen Geschichte noch entscheidende Hürden zu überwinden. Zum Glück sind diese vorwiegend organisatorischer und nicht grundsätzlicher Art und deshalb nicht unüberwindbar. Obwohl der FSU an australischen Primarschulen noch im Auf- und Ausbau begriffen ist, haben wir im Einschiebeunterricht folgende positive Ergebnisse feststellen können:

- Junge Lerner bewältigen die Anforderungen des mündlichen Sprachgebrauchs in der Fremdsprache fast mühelos;
- sie stehen dem Lernerlebnis einer neuen Sprache und der Erfahrung einer neuen Kultur im Rahmen ihres Lehrprogramms überwiegend positiv gegenüber;
- durch den FSU lernen die Schüler die eigene Sprache mit der neuen zu vergleichen und werden sich verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten bewußt;
- junge Fremdsprachenlerner lernen, auch in anderen Fächern genauer zuzuhören, ihre Konzentrationsfähigkeit wird erhöht;
- sie lernen andere Kulturen, Sitten und Gebräuche durch das Erlernen einer neuen Sprache zu verstehen und zu akzeptieren;
- ihr Allgemeinwissen vermehrt sich;
- akademisch gesehen schwache Schüler gewinnen durch die Bewältigung der mündlichen Komponente im FSU an Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein. Diese Tatsache wirkt sich anhaltend positiv auf den Lernprozeß in den anderen Sachgebieten und Fertigkeiten aus.

Es sind in Australien Bestrebungen im Gange, einer erheblichen Zahl der künftigen Lehrkräfte an den Primarschulen eine Ausbildung als Fremdsprachenlehrer zukommen zu lassen. Für Australien ist das sicher einer der notwendigen Schritte auf dem Wege zur vollen Verwirklichung seines multikulturellen und multilingualen Zusammenlebens. Dem FSU im Primarbereich wird dadurch auch eine allgemeine erzieherische Wichtigkeit beigemessen.

Der erste FSU an Primarschulen in Australien diente zur Vermittlung von Religionsunterricht und dem Erlernen der vorherrschenden Sprache. Nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten Einwandererschulen, in denen eine Fremdsprache als Muttersprache erhalten bleiben sollte. In den 70er und 80er Jahren repräsentierte der FSU an Primarschulen die sprachliche Vielfalt der Bewohner Australiens. Es bleibt zu hoffen, daß der FSU an Primarschulen in den 90er Jahren und im nächsten Millennium vorwiegend aus erzieherischen Gründen gefördert wird.

5. Bilingualer Deutschunterricht an australischen Primarschulen

Bilingualer Deutschunterricht an australischen Primarschulen existiert heute in Viktorien (Melbourne), Queensland (Brisbane) und Südaustralien (Adelaide). Vorläufer dieser bilingualen Programme waren die schon erwähnten kirchlichen Schulen, mit denen die heute existierenden bilingualen Programme jedoch nichts mehr gemeinsam haben. Der in den 80er und 90er Jahren entstandene und intensiviert bilingualer Deutschunterricht gründet sich vielmehr auf die sogenannten *community language schools* oder Sonnabendschulen einerseits und andererseits auf die Erfahrungen, die aus den französisch-englischen Immersionsprogrammen in Kanada stammen.

Die deutschen, bilingualen Primarschulprogramme intensivierten und erweiterten den Sprachunterricht der Sonnabendschulen, der aus einem Programm besteht, das vorwiegend der Pflege schon vorhandener Sprachkenntnisse dient und an einem Vormittag in der Woche für Kinder von deutschstämmigen Einwanderern angeboten wird.

Schüler im bilingualen Primarunterricht werden jedoch jeden Tag auf Deutsch unterrichtet. Im Idealfall lernen die Schüler vom ersten Schultag an etwa die Hälfte ihres Unterrichtsstoffes in der Zielsprache Deutsch, während sie die andere Hälfte des Unterrichtsstoffes in der (englischen) Muttersprache lernen. Die Formel, nach der 50% des Gesamtunterrichts in der Zielsprache gegeben werden muß, stammt aus dem kanadischen, französisch-englischen Immersionsprogramm wie auch die Tatsache, daß alle Schüler der Klasse, unabhängig von individueller Begabung und schulischer Leistung, bilingual unterrichtet werden. Weitere Ähnlichkeiten lassen sich zwischen dem australischen und dem kanadischen bilingualen Immersionsprogramm jedoch nicht feststellen. Das australische bilinguale deutsch-englische Primarschulprogramm wird nur an 6 Schulen durchgeführt (3 in Viktorien, 2 in Südaustralien, 1 in Queensland). Es existiert in Viktorien und Südaustralien seit den frühen 80er Jahren, in Queensland erst seit etwa 7 Jahren. Trotz des bescheidenen Umfangs sind die Erfahrungen, die durch das bilinguale Unterrichten an diesen Primarschulen gesammelt worden sind, von großem Interesse und von beträchtlicher Bedeutung für die meisten Fremdsprachenlehrer und für den FSU an Primarschulen allgemein. Einige Erfahrungen aus dem bilingualen Unterricht lassen sich auf den »normalen« FSU übertragen. Hier sind einige Beispiele:

- Alle Sachgebiete des Primarschulunterrichts können (und werden) mit Erfolg in der Zielsprache unterrichtet. Die Hauptlerngebiete, die in der Zielsprache unterrichtet werden, sind Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Mathematik, Kunst und Musik. Diese Erfahrung läßt sich in bescheidenerem Maße auf die Stoffauswahl des normalen FSU übertragen.
- Junge Lerner haben keine Schwierigkeiten, die in der Zielsprache eingeführten Stoffe zu verstehen und zu verarbeiten, vorausgesetzt, daß Inhalt und sprachliche Darbietung, die Einführung und Vorstellung dem Lernalter der Lerner angepaßt sind.
- Der ausschließliche Gebrauch der Zielsprache vom Deutschlehrer auch außerhalb des Klassenzimmers wird von jungen Lernern akzeptiert und als natürlich empfunden.
- Die Tatsache, daß alles vom Fremdsprachenlehrer Gesagte verstanden wird, bedeutet nicht, daß der Lerner über das in der Zielsprache Verstandene auch in der Zielsprache sprechen kann.
- Es ist also ratsam, die Schüler auch im deutschen Unterrichtsteil zunächst in der Muttersprache antworten zu lassen. Die Diskrepanz zwischen dem Hörverständnis einerseits und dem Sprechvermögen in der Zielsprache andererseits kann nur langsam und innerhalb eines langen Zeitraums ausgeglichen werden; Nachsprechen in der Zielsprache, Ein-Wort-Antworten und Fragen tauchen beim Lerner schon nach ein paar Wochen auf. Formulierungen von eigenen Aussagen finden jedoch auch bei intensiven Programmen von 7–8 Stunden Deutsch pro Woche erst im zweiten, oft erst im dritten Schuljahr statt.
- Ein Kennzeichen der meisten bilingualen Programme in Australien ist die fehlende spontane Produktion in der Zielsprache. Dies ist besonders dann der Fall, wenn der Lehrer selbst immer wieder in die englische Muttersprache zurückfällt, etwa um Worterklärungen zu geben. Es gehört dann, durch das Vorbild des Lehrers bedingt, zum Klassendekor, daß man auf Deutsch versteht, aber auf Englisch antwortet. Das deutsch sprechende Vorbild fehlt.
- Andererseits ist Produktion in der Zielsprache bei Schülern der 2. und 3. Klasse durchaus erreichbar. Der Gebrauch der Zielsprache kann durch Lieder, Reime und Spiele (mit Sprachmustern) eingeführt werden und durch Situationen, in denen viele Antworten und Ausdrücke möglich sind, erweitert werden. Während der Lehrer anfänglich eine Reihe von möglichen Aussagen bzw. Antworten bereitstellt, aus denen die Schüler ihre Version auswählen, formulieren die Schüler in einem späteren Stadium selbständige Antworten und Kommentare.
- Auch im bilingualen Programm hat sich bestätigt, daß das Lesen und Schreiben der Zielsprache erst im 3. Schuljahr eingeführt werden sollte, um eine Interferenz von Leseschemata in der Zielsprache mit denen der Muttersprache zu vermeiden.
- Statistische Vergleiche zwischen den schulischen Leistungen von bilingual unterrichteten und nicht bilingual unterrichteten Schülern haben in Australien (wie auch in Kanada) gezeigt, daß bilingual unterrichtete Schüler höhere Leistungen in ihrer Muttersprache vorweisen. Die Befürchtung, daß die Schüler in der Muttersprache zurückbleiben würden, weil das bilinguale Programm sie benachteiligen würde, haben sich nicht bestätigt (Eckstein 1986).
- Nicht nur in der eigenen Muttersprache, sondern auch in allen bilingual unterrichteten Fächern haben die Ler-

ner in Australien und in Kanada höhere Leistungen erzielt als ihre monolingual unterrichteten Alterskameraden. Diese Erfahrung ist besonders wichtig in einem Land wie Australien, das vielfach an Vorurteilen festhält wie »bilinguales Lernen führt zur Verwirrung des Lernalters«, »die muttersprachlichen Fertigkeiten werden durch bilinguales Lernen beeinträchtigt« usw.

Die kulturelle Komponente des Sprachunterrichts ist im bilingualen Unterricht besonders wichtig und hat dazu geführt, daß eine Reihe von authentischen, altersgemäßen Materialien in der Zielsprache für den bilingualen Unterricht zusammengestellt wurden, die auch für den »normalen« FSU geeignet sind. Der Fremdsprachenlehrer, der nicht bilingual unterrichtet, hat dadurch trotzdem Zugang zu dem für den FSU geeigneten authentischen Material wie zu Geschichten, Videos, Liedern, Spielen, Filmen, Musikprogrammen, das auch den FSU für andere junge Lerner belebt und erweitert.

Trotz der positiven Erfahrungen mit den bilingualen Programmen an australischen Primarschulen ist die Erweiterung dieser Programme nicht unbedingt gewährleistet. Der Grund dafür liegt in erster Linie im Mangel an geeigneten Lehrern. Die Verbindung von muttersprachlichen oder fast muttersprachlichen Kenntnissen mit einer Ausbildung als Primarschullehrer und der Ausbildung eines Fremdsprachenlehrers ist die nicht leicht zu erfüllende Vorbedingung für einen Lehrer im bilingualen Unterricht. Ein weiterer Grund für die potentielle Gefährdung der bilingualen Programme liegt darin, daß sie zwar einen allgemeinen Anstieg in schulischen Leistungen bewirken, aber nicht unbedingt einen kompetenten Gebrauch der Zielsprache zur Folge haben. Eltern und Lehrer halten den zusätzlichen Aufwand an

Geldern und Lehrmitteln deshalb oft für unnötig. Schließlich sind die bilingualen Programme auch deshalb gefährdet, weil sie mit ihren Programmen, Unterrichtsmethoden und Ergebnissen selten an die Öffentlichkeit treten. Es fehlt ihnen deshalb oft an offizieller Unterstützung. Eine zukünftige Expansion bilingualer Programme in Australien ist also nicht zu erwarten, so wünschenswert solch eine Expansion auch sein mag. Andererseits sind die bilingualen Programme eng mit der Geschichte und Entwicklung des FSU in Australien verbunden und haben wichtige Beiträge zum FSU geleistet. Es ist also zu erwarten, daß sie diese Rolle auch in der Zukunft nicht ganz aufgeben werden.

6. Der Kontakt zwischen Fremdsprachenlehrern aus dem Primarbereich mit Fremdsprachenlehrern aus der Sekundarschule und seine Auswirkungen auf die Gestaltung des FSU in beiden Schulsystemen

Dadurch, daß ausgebildete Fremdsprachenlehrer aus dem Sekundarbereich als Einschleubelehrer FSU an Primarschulen erteilen, und dadurch, daß ausgebildete Fremdsprachenlehrer aus dem Primarbereich in zunehmendem Maße den FSU in den unteren Sekundarklassen unterrichten, haben sich für beide interessante und informative Kontaktmöglichkeiten ergeben.

Die größte Umstellung erfolgte sicherlich auf Seiten der Sekundarlehrer, die sich vom fachbezogenen Denken, von spezialisierten akademischen Fachkenntnissen auf den ganzheitlichen Ansatzpunkt des Primarunterrichts umstellen mußten und müssen. Es läßt sich dabei feststellen, daß der FSU in der Sekundarstufe vor allem in den unteren Stufen durch das Beispiel und die Erfahrungen des FSU in den Primarschulen aufgelockerter und vielseitiger geworden ist. Vor allem ist durch

den Einbezug von Lehrstoffen aus allen Sachgebieten des Lehrplans eine neue Komponente in den FSU an Sekundarschulen eingeführt worden. Es ist eine Komponente, die bei manchen Sekundarlehrern auf Ablehnung stößt etwa mit der Begründung: »Ich bin Fremdsprachenlehrer, nicht Geschichts-, Erdkunde-, Mathematiklehrer«. Von anderen Fremdsprachenlehrern wird dieses Konzept jedoch mit Begeisterung angewandt. Sie haben erkannt, daß die wissenschaftlichen Anforderungen der fächerbezogenen Komponente im FSU selten über den Stand des Allgemeinwissens hinausgehen und daß die sprachliche Bereicherung, die der FSU dadurch erfährt, etwaige zusätzliche Vorbereitungen mehr als ausgleicht. Bei den Unterrichtsmaterialien und -hilfen profitiert der FSU der Sekundarstufe ebenfalls von dem Kontakt mit dem Primarbereich. Der Einsatz beispielsweise von Liedern, von Kochen, von spielerischen und sportlichen Aktivitäten, von Theaterspiel, Stegreifspielen, Basteln usw. als legitimen Lernsituationen im FSU wird durch das Beispiel des erfolgreichen Primarunterrichts bestätigt.

Fremdsprachenlehrer des Sekundarbereichs haben wiederholt gesagt, daß ihre visuelle und grafische Präsentation von Unterrichtsmaterialien durch die Umstellung auf den Primarbereich abwechslungsreicher und ansprechender geworden ist. Ihr Unterricht ist, zumindest nach ihren eigenen Aussagen, weniger frontal und stärker lernerorientiert geworden.

Auf Seiten der befragten Primarschullehrer wurde erwähnt, daß sie gelernt hätten, fachlich disziplinierter zu unterrichten. Die höhere Altersgruppe verlangt von Lehrern einen Diskurs für Erwachsene und einen größeren Anteil an Lesen und Schreiben in der Fremdsprache.

Der Kontakt zwischen den Fremdsprachenlehrern beider Systeme hat sich vor

allem auf das Unterrichten der mündlichen Komponente im FSU ausgewirkt. Durch die Erfahrung mit jungen Lernern hat sich gezeigt, daß man nicht alle vier Fertigkeiten gleichzeitig zu unterrichten und zu lernen braucht. Die mündliche Komponente hat dadurch an Bedeutung gewonnen und damit auch alle mündlichen Aktivitäten. Die Eigenständigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs wird durch nichts stärker bekräftigt als durch die Tatsache, daß sie die einzige Sprachfertigkeit ist, die man ausübt.

7. Abschließende Bemerkungen

Es gäbe noch manches, das man über den FSU an australischen Primarschulen sagen könnte. Aber vieles wäre auf die spezifische Situation in Australien bezogen und deshalb weniger interessant für deutsche Leser. Hier kann nur ein Einblick in die Komplexität der Situation der Fremdsprachen im Primarbereich in Australien gegeben werden. Die Einstellung zum FSU ist in Deutschland sehr viel positiver, zumindest, was den Englischunterricht an Primarschulen angeht. Ich denke, es gibt aber trotzdem Vergleichsmöglichkeiten zwischen den beiden Ländern und deren Erziehungssystemen vor allem im Hinblick auf die Schüler in den Schulen beider Länder, deren Muttersprache nicht die offizielle Sprache des Landes ist und deren erste Sprache vielleicht das Angebot im FSU im Primarbereich auch in Deutschland erweitern könnte.

Literatur

- Clyne, Michael: »Bilingual Education – What can we learn from the Past?«, *Australian Journal of Education* 32, 1 (1988), 95–114.
- Eckstein, Anne: »Effect of the Bilingual Program on English Language and Cognitive Development«. In: Clyne, Michael (Hrsg.): *An Early Start*. Melbourne, 82–98.

- Jenner, Margaret (Hrsg.): *Bethania the Early Years*. Bethania 125 Committee, The Evangelical Lutheran Church at Bethania, 1989.
- Krashen, Stephan; Terrell, Tracy: *The Natural Approach*. Alemy Press, Regents/Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1993.
- Koch, J. B. (Hrsg.): *Extracts Pertinent to a Philosophy of Lutheran Education from The Australian Lutheran 1913–1966*. Lutheran Lay Teachers Training College Centre North Adelaide.
- Norst, Marlene: *Ethnic Schools Report with Recommendations*. Macquarie University 1982.
- Tisdell, Mariel: »The Aural-Oral Approach in the Teaching of German to Students in Year 2«. In: *Conference Papers AFMLTA Conference 1984*, Hobart 1984, 144–151.
- Tisdell, Mariel: »Language Insertion Classes: their Methods and Implications«, *Babel* 22, 3. Selected Papers from 16th FIPLV World Congress Canberra 1987, 22–23.
- Tisdell, Mariel: »German Schools and their Contribution to Language Teaching in Australia«. In: Jurgensen, M. (Hrsg.): *German-Australian Cultural Relations Since*. Bern: Lang, 1995, 140–153.
- Tisdell, Mariel: *German Language Activities across the Curriculum*. Melbourne: Nelson, 1996.