

Aussiger Beiträge 3 (2009), S. 173-186

PAVLA NEČASOVÁ/DAGMAR ŠVERMOVÁ

Zum Zustand des bilingualen Unterrichts in Tschechien

Der Artikel beschäftigt sich mit der Problematik der Mehrsprachigkeit. In der Einleitung wird die nicht eindeutige Auffassung des Begriffs Bilingualismus inklusive seiner Typologie geklärt. Die Aufmerksamkeit wird auch der Situation des bilingualen Lehrens und Lernens auf dem Territorium der Tschechischen Republik gewidmet. Zuerst werden einzelne Formen des bilingualen Unterrichts aufgelistet, die in Tschechien im Deutschunterricht angewendet werden. Außerdem werden die Ergebnisse einer Untersuchung präsentiert, die die Autorinnen im Jahre 2008 im Rahmen der Entwicklungsprojekte des Schulministeriums durchgeführt haben. Aufgrund der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen für die Innovation der Studienprogramme zur Ausbildung der künftigen Deutschlehrer/innen formuliert.

1 Problemstellung

Die Sprache und das Denken sind zwei Attribute, die untrennbar zu der menschlichen Gesellschaft gehören. Sie wurden zum Gegenstand der Untersuchungen mancher Wissenschaftler im Bereich der Linguistik, Psychologie, Psycho- und Neurolinguistik u. a. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stand immer die Problematik, wie der Prozess des Erwerbs der Muttersprache verläuft. Wir sollten einige Namen in Erinnerung rufen, wie z. B. VYGOTSKIJ (1976) und PIAGET (1970). Infolge der Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens stieg der Bedarf an zwischenmenschlichen Kontakten und entstand die Notwendigkeit, auch weitere Sprachen zu lernen, damit Menschen verschiedener Nationalitäten miteinander kommunizieren können. Diejenigen, die mehrere Sprachen beherrschen, werden oft als bilinguale Sprecher bezeichnet. Man sollte aber hinterfragen, was Bilingualismus bedeutet und ob jeder Mensch, der in seiner Muttersprache und in einer Fremdsprache spricht, wirklich bilingual ist (vgl. z. B. BAUSCH 1995: 82).

1.1 Bilingualismus: Definitionen

In der Fachliteratur ist die Auffassung des Begriffs (Bilingualismus, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit) ziemlich uneinheitlich. Als Beispiel führen wir einige Definitionen aus verschiedenen Quellen an: Nach DE CILLIA (1994: 12) versteht man unter diesem Begriff, „[...] dass ein Individuum mehr als eine Sprache beherrscht und verwendet, wobei der Grad der Beherrschung der jeweiligen

Sprache sehr unterschiedlich sein kann, ebenso wie die funktionale Verteilung der jeweiligen Sprachen auf unterschiedliche Domänen“. Die Autoren des Pädagogischen Wörterbuchs (PRŮCHA et al. 2003: 25) definieren Bilingualismus (Zweisprachigkeit) als „die Fähigkeit eines Individuums zwei Sprachen zu sprechen“ (Übersetzung – PN/DŠ). Diese Definition wird dann aus psycholinguistischer Sicht noch präzisiert: „Bilingualismus ist eine Art der kommunikativen Kompetenz, die es ermöglicht, verschiedene Kommunikationsbedürfnisse mit Hilfe sowohl der ersten als auch der zweiten Sprache zu realisieren“ (Übersetzung – PN/DŠ). MÜLLER (2006: 15) erklärt den Bilingualismus als „Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb (d. h. ohne formalen Unterricht) zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert“. LAMBECK (1984: 11) zitiert eine Definition von MARTINET (1973: 226):

Unter Bilingualismus und Multilingualismus erfasst man die allgemeine Tatsache all derjenigen Situationen, die die im allgemeinen gesprochene und in bestimmten Fällen schriftliche Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen (langues) durch ein Individuum oder eine Gruppe erfordern [...].

In derselben Publikation führt er noch eine Definition von MACKKEY (1968: 554f.) an: „Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘langue’ but of ‘parole’“. KIELHÖFER und JONEKEIT (1995: 91) zitieren eine Definition von WEINREICH (1977: 15): „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt“. Nach BICKES (vgl. 2004: 28) bedeutet der Bilingualismus die gleichzeitige Aneignung zweier Sprachen, wobei diese auch zeitlich verschoben entweder im natürlichen oder schulischen Milieu stattfinden kann. Der in der Fachliteratur oft zitierte Wissenschaftler WANDRUSZKA (1979, zit. nach BAUSCH 1995: 81) versteht die Mehrsprachigkeit als die „im menschlichen Individuum angelegte Fähigkeit [...], grundsätzlich viele Sprachen [...]“ zu erwerben und zu benutzen.

Obwohl sich die oben angeführten Definitionen deutlich unterscheiden, kann man in ihnen vier umstrittene Faktoren finden. Es handelt sich vor allem um das Alter, in dem die Aneignung der zweiten Sprache beginnt, um die zeitliche Verschiebung, die Stufe der Beherrschung der zweiten Sprache und auch um den Ort des Lernens, d. h. ob es in der natürlichen oder schulischen Umgebung erfolgt. Alle Faktoren beeinflussen einander und sind voneinander abhängig. Das Alter, in dem man mit dem Lernen anfängt, ist sehr eng mit der Problematik der Zeitverschiebung

verbunden. Manche Autoren diskutieren darüber, ob man auch das Erwerben der zweiten Sprache später als im kindlichen Alter für Bilingualismus halten kann, wobei einige Wissenschaftler Bilingualismus nur als simultanen Bilingualismus verstehen, d.h. dass die zweite Sprache gleichzeitig mit der Muttersprache im frühen Lebensalter gelernt wird.¹

Man diskutiert auch darüber, ob die Stufe der Beherrschung der zweiten Sprache auf dem gleichen Niveau sein sollte wie die der ersten Sprache. Einige Autoren sind der Meinung, dass der bilinguale Mensch beide Sprachen auf dem gleichen Niveau beherrscht. Bei einigen davon geht die Auffassung der hohen Stufe der zweiten Sprache so weit, dass sie von einer zweiten Muttersprache sprechen, wie z. B. MÜLLER (vgl. 2006: 15): „Vom simultanen Erwerb mehrerer Muttersprachen [...]“. Die Problematik des Niveaus der zweiten Sprache ist implizit auch in der psycholinguistischen Auffassung des Bilingualismus der Autoren des Pädagogischen Wörterbuchs (PRŮCHA et al. 2003: 25) ausgedrückt, denn sie sprechen von unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen. STERNBERG (2002: 356) drückt seine Meinung dazu klar aus: „[...] bilinguale Individuen – Menschen sprechen perfekt zwei Sprachen [...]“. Im Gegensatz dazu gibt es auch Ansichten, dass es für die Bezeichnung „der bilinguale Sprecher“ reicht, wenn ein Sprecher eine Fremdsprache versteht. Wenn wir auf diese Auffassung eingehen, wären fast alle Menschen bilingual. Mit den Stufen der Kompetenzen (maximal bilinguals, volle Kompetenzen) beschäftigt sich näher auch WANDRUSZKA (1979). Seiner Ansicht nach handelt es sich in den meisten Fällen um die sog. *approximative* Form des Bilingualismus, was die ungleichmäßige Stufe der Beherrschung einzelner sprachlicher Einheiten bedeutet. Bei manchen Sprechern existieren unausgeglichene Kenntnisse in beiden Sprachen, wobei immer eine Sprache in bestimmten Bereichen dominiert (Sprachdominanz). KIELHÖFER und JONEKEIT (1995: 12) führen in diesem Sinn Bezeichnungen für die dominierende Sprache – *stärkere Sprache* und für die nicht so gut erworbene – *schwächere Sprache* an. Auch MÜLLER (2006: 66) unterstützt die Idee der Sprachdominanz bei manchen Sprechern und listet charakteristische Merkmale der schwächeren Sprache auf: Der Transfer läuft in der Richtung von der stärkeren zu der schwächeren Sprache, einige grammatische Erscheinungen sind nicht erlernt, der Wortschatz ist ungenügend entwickelt, es werden oft nur feststehende Ausdrücke mit einfacher Grammatik benutzt.

¹ Vgl. z. B. die Definition von MÜLLER (2006: 15), BICKES (2004: 28) lässt beide Möglichkeiten zu.

1.2 Bilingualismus: Typologie

Die Uneinigkeit der Auffassung² des Bilingualismus ist wahrscheinlich in der Existenz seiner verschiedenen Formen begründet. Eine sehr ausführliche Übersicht präsentiert z. B. BAUSCH (1995: 82-85). Er unterscheidet zwei Hauptgruppen der Mehrsprachigkeitsformen. In der ersten Gruppe sind die Formen zusammengefasst, die auf Grund der intensiven Migrationsveränderungen entstehen. Darunter fallen die *minimale* (incipient bilinguals) Mehrsprachigkeit, wenn nur begrenzte Sprachkenntnisse in der zweiten Sprache aufgewiesen werden, die *maximale* Mehrsprachigkeit mit Kenntnissen eines Muttersprachlers und der Semilingualismus mit niedrigem Beherrschungsgrad in allen Sprachen des Individuums. In diese Gruppe gehören auch die *symmetrische* und *asymmetrische* Mehrsprachigkeiten, die sich durch ausgewogene bzw. nicht ausgewogene Kenntnisse in beiden oder mehreren Sprachen auszeichnen. Die zweite Hauptgruppe umfasst jene Formen der Mehrsprachigkeit, die sowohl in der globalen Kommunikation als auch im Unterricht entstehen können. BAUSCH (1995: 82-85) spricht von *funktionalen* Mehrsprachigkeitsformen, die vor allem mit der Kommunikationsabsicht eng verbunden sind. Er teilt sie in *produktive* und *rezeptive* Mehrsprachigkeiten ein, die meistens in speziellen Kursen realisiert werden. Weitere Formen unterscheiden sich durch die Art der Speicherung des Sprachkodes im Gehirn. Wenn ein bilinguales Individuum für Wörter aus zwei fremden Sprachen eine gemeinsame Bedeutung (allgemein gesagt ein Kodierungssystem) im Gehirn speichert, handelt es sich um die *kombinierte* Form des Bilingualismus (compound). Dieser Typ entsteht beim Erwerb der beiden Sprachen in einem Milieu, z. B. in einer Familie, in der die Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen. Bei *koordinativ* erworbenen Sprachen (coordinate) existieren im Gehirn zwei getrennte Kodierungssysteme für zwei Sprachen. Das bedeutet, dass jedes Äquivalent mit spezieller Bedeutung im Gedächtnis gespeichert wird. Diese Form der Mehrsprachigkeit entsteht, wenn sich das bilinguale Individuum die Sprachen in unterschiedlichen Umgebungen aneignet, z. B. eine in seiner Familie und die andere Sprache in der Schule. MÜLLER (2006: 21) führt in diesem Zusammenhang noch eine Form an, und

2 Der Uneinigkeit der Auffassung des Bilingualismus entsprechen auch Unterschiede in den Bezeichnungen. In der tschechischen Literatur werden die Begriffe *Bilingualismus*, bzw. *Zwei- und Mehrsprachigkeit* (vgl. PRŮCHA et al. 2003, JELÍNEK 2004/2005) benutzt, in der ausländischen Literatur z. B. *bilingualer (Sachfach-) Unterricht* (HELBIG 2003), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern* (CHRIST 1999), *content and language integrated learning (CLIL)* (LAMSFUß-SCHENK/WOLFF 1999) und *imerzní metoda* (VOLLMER 1992, DE CILLIA 1994, ŠVERMOVÁ 2007/8), wobei hier nur die am häufigsten verwendeten Begriffe aufgelistet sind.

zwar den *untergeordneten* Bilingualismus (sub-coordinate)³. Die Wörter werden bei diesem Typ der Mehrsprachigkeit in der untergeordneten Sprache durch die Bedeutung der übergeordneten Sprache interpretiert⁴. Wenn z.B. ein bilinguales Individuum zuerst Englisch und später Deutsch lernt, wird das deutsche Wort *Buch* mit dem englischen Wort *book* assoziiert. Einige Autoren bezeichnen dieses Verfahren als die indirekte Methode (vgl. WEINREICH 1970: 10). Anders gesagt hat der Sprecher dieses Types der Mehrsprachigkeit die Bedeutung bestimmter lexikalischer Einheiten in der stärkeren (früher erlernten) Sprache gespeichert und verknüpft diese nun mit dem Ausdruck aus der schwächeren Sprache.

Die letzte Untergruppe umfasst noch die Formen, die sich durch das Alter, in dem die Aneignung der Sprache beginnt, unterscheiden: den *frühkindlichen* Bilingualismus, der meistens in der Familie stattfindet, und den *konsekutiven* oder auch *sukzessiven* Bilingualismus, der im Rahmen des Unterrichts in der Schule nach bestimmten Curricula realisiert wird. In diesem Zusammenhang wird oft die Frage diskutiert, welches Alter für das Fremdsprachenerlernen das beste und effektivste ist (Critical Period Hypothesis). BAUSCH (1995: 82-85) lehnt die Theorie „je früher desto besser“ ab und betont, dass eine viel wichtigere Rolle als das Alter die Methoden und methodischen Verfahren spielen, die für ein bestimmtes Alter der Lernenden geeignet sind. Das Diagramm 1 zeigt die schematische Gliederung der einzelnen Formen nach BAUSCH (1995: 82-85) und MÜLLER (2006: 21).

3 Diese Form führt zum ersten Mal WEINREICH (1970: 9) an.

4 Unter der übergeordneten Sprache verstehen die Autoren eine Sprache, die als die Erstsprache erworben wird. Man kann hier auch auf die Definition der stärkeren und schwächeren Sprache verweisen.

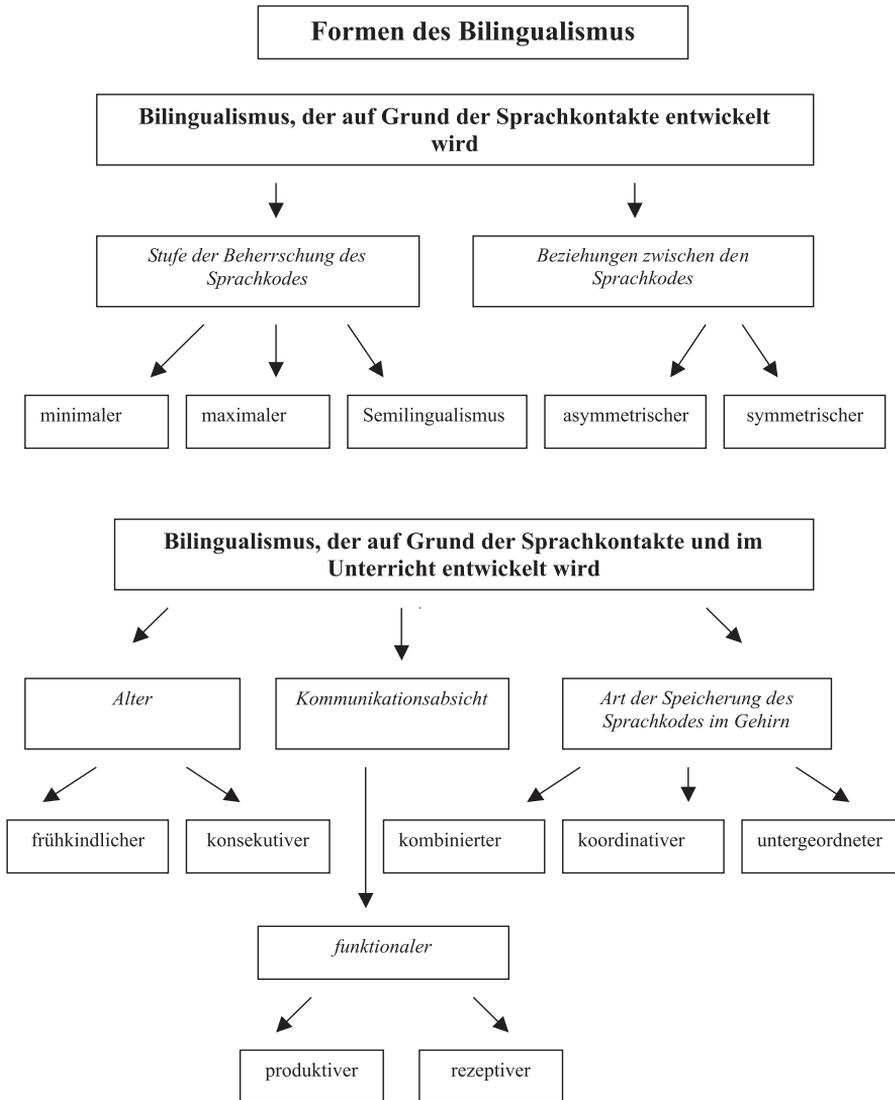


Diagramm 1: Graphische Darstellung der Typologie des Bilingualismus nach BAUSCH (1995: 82-85) und MÜLLER (2006: 21).

1.3 Bilinguales Lernen

Im Weiteren werden wir uns vor allem mit der konsekutiven oder auch sukzessiven Form des Bilingualismus beschäftigen, die im Rahmen des schulischen Unterrichts realisiert wird. In diesem Fall sollte man den Begriff *bilinguales Lernen* verwenden. Gehen wir wieder von den Definitionen des bilingualen Lernens aus. Die Definitionen dieses Begriffes weisen ebenfalls erhebliche Unterschiede auf. HELBIG (2003: 179) vertritt die weite Auffassung, die einerseits ein methodisches Konzept des Sachunterrichts mit zwei Unterrichtssprachen (Ziel- und Muttersprache) darstellt. Andererseits umfasst dieser Begriff alle Spezifika, die mit der Einordnung des bilingualen Lernens in Curricula zusammenhängen. Eine sehr allgemeine Definition bieten die Autoren des Pädagogischen Wörterbuchs (vgl. PRŮCHA et al. 2003: 25): „Das bilinguale Lernen zielt darauf ab, die Kommunikationskompetenz in einer anderen Sprache zu bilden. Man kann jedoch hinterfragen, wie der Begriff Fremdsprachenunterricht überhaupt definiert ist.“ (Übersetzung - PN/DŠ). BUTZKAMM (2004: 22) unterscheidet in diesem Kontext das Fremdsprachenlernen als Kommunikationsmittel (Mitteilungsbezogenheit, focus on message) und eigenes Fremdsprachenlernen (Sprachbezogenheit, focus on form). Der erste Typ des Fremdsprachenunterrichts entspricht dem Sachunterricht in bilingualen Studienprogrammen und der zweite dem intensiven Fremdsprachenunterricht. KRECHEL (1995: 203) betont dabei einen wichtigen Faktor:

[...] es geht im bilingualen Sachunterricht nicht um Vermittlung einer spezifischen Fachsprache, sondern um den Aufbau einer allgemeinen Kompetenz, Sachverhalte in einer anderen Sprache zu erkunden, zu beschreiben, zu erläutern, zu bewerten und mit Anderen zu erörtern.

Zum bilingualen Lernen äußert sich auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001: 17). Laut seiner Autoren sollten einzelne Fremdsprachen nicht in getrennten gedanklichen Bereichen erworben werden, sondern sie sollten gemeinsam zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen, weil die Kommunikationsabsicht nur auf diese Weise effektiv realisiert werden kann. BICKES (2004: 33) bezeichnet diese Theorie als *integrierte Mehrsprachigkeit*. Manche Autoren präsentieren ihre Auffassungen des bilingualen Lernens als eine der Methoden des Fremdsprachenunterrichts (vgl. BAUSCH 1995: 82). HELBIG (2003: 179) ordnet das bilinguale Lernen sogar den innovativen Methoden zu.

2 Konsekutives bilinguales Lernen in der Tschechischen Republik

In diesem Kapitel werden einzelne Formen des konsekutiven bilingualen Lernens, die in der Tschechischen Republik realisiert werden, kurz beschrieben.

In Tschechien werden Projekte mit bilingualem Lernen umgesetzt, die in das tschechische Bildungssystem legislativ integriert wurden. Es handelt sich um Projekte, die das Ausbildungsangebot erweitern und ergänzen. Sie haben oft regionalen Charakter und werden im Rahmen der Standardcurricula verwirklicht. In allen Projekten ist die Partizipation der ausländischen Partner bedeutend und eine entscheidende Rolle spielt die Tatsache, inwieweit sie in den Fremdsprachen-Sachunterricht einbezogen werden. Für die Zielerreichung dieser Projekte sind auch ergänzende außerschulische Projekte, die die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ermöglichen, wichtig. Bilinguale oder mehrsprachige Projekte kann man nach verschiedenen Kriterien einteilen. Ein wichtiges Kriterium stellt das Alter der Lernenden dar. Bedeutend sind auch der Grad des erreichten Bilingualismus und die Umgebung der Realisation.

2.1 Frühkindliches (konsekutives) bilinguales Lernen

Seit Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts haben an vielen tschechischen Schulen und sogar auch in einigen Kindergärten die ersten Versuche mit dem frühen Fremdsprachenlernen begonnen. Einige von diesen Versuchen haben an Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachenunterricht aus den 60er Jahren angeknüpft und diese erweitert. Es wurden verschiedene methodische Lernmaterialien entwickelt und auch Lehrbücher herausgegeben, die für Kinder von 5 bis 9 Jahren bestimmt waren. Für das frühe Fremdsprachenlernen wurden spezielle Konzepte, methodische Hinweise und besondere Organisationsformen erarbeitet und es wurden auch legislative Voraussetzungen im Rahmen-Bildungsprogramm für die Grundschulausbildung festgelegt. Auch im Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht mit dem Aktionsplan für die Jahre 2005-2008 wurden die Rahmenziele des Fremdsprachenunterrichts und auch konkrete Aufgaben formuliert in Bezug auf den Fremdspracherwerb im Vorschulalter sowie in den ersten Jahrgangsstufen der Grundschule inkl. der Lehrerbildung, Weiter- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Der frühkindliche (konsekutive) Bilingualismus wird im Rahmen mancher Projekte in Kindergärten und Grundschulen realisiert. Für diese Projekte ist die grenzüberschreitende Zusammenarbeit typisch, d. h. häufige Kontakte der tschechischen und deutschen (österreichischen, polnischen) Kinder im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten. Der Spracherwerb wird durch regelmäßige, ganztägige

Austausche unterstützt. Kinder lernen auf diese Weise die fremdsprachliche Atmosphäre kennen, die sowohl real als auch künstlich geschaffen werden kann. Als Beispiele für solche bilinguale Unterrichtsaktivitäten dienen Projekte wie SCHKOLA und PONTES⁵. Das Projekt SCHKOLA⁶ geht von der Konzeption komplexer Ausbildung aus, wobei es Elemente der Montessori-Methode und der Waldorfschule einbezieht. Die Fremdsprache wird hier unbewusst und implizit erworben und der Lernprozess zeichnet sich durch große Spontaneität aus.

2.2 Zweisprachige Sektionen an Gymnasien auf dem Gebiet der Tschechischen Republik

Für die Konzeption des bilingualen Lernens wurde in Tschechien ein Modell des späteren Anfangs des Sachunterrichts nach der vorausgehenden intensiven Sprachvorbereitung gewählt. Nach der Wende wurden im Rahmen der mehrjährigen Gymnasien zweisprachige Sektionen errichtet. Diese Abteilungen entstanden zuerst in Zusammenarbeit mit Frankreich, Belgien, Italien, Großbritannien, Österreich und Deutschland. Sie befinden sich im experimentellen Status, der im Jahre 2013 beendet sein soll, und bieten vor allem integriertes Fremdsprachen-Sachlernen (vgl. BUTZKAMM 2004: 22) an. Auf diese Weise können die Lernenden einen hohen Grad des funktionalen Bilingualismus erreichen (vgl. BAUSCH 1995: 83).

In Tschechien wird dieser Typ des bilingualen Sachunterrichts seit dem Schuljahr 1991/92 am *F. X. Šalda-Gymnasium* in Liberec⁷ in Kooperation mit der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt. Heute ist dieses Gymnasium das einzige mit dieser Form des bilingualen Lernens in Zusammenarbeit mit Deutschland. In der zweisprachigen Sektion unterrichten sowohl tschechische als auch deutsche Lehrer. Für die tschechischen Lehrer in der zweisprachigen Sektion werden im Rahmen der Fortbildung Fachschulungen und Seminare angeboten, die sowohl in Tschechien als auch in Deutschland stattfinden.

Eine ähnliche Form des bilingualen Lernens wird auch am *Dr. Karel Polesný-Gymnasium* in Znojmo verwirklicht. Bei diesem Projekt arbeiten Tschechien und Österreich zusammen. Die österreichische Seite stellt für den Fremdsprachen-Sachunterricht österreichische Lehrkräfte zur Verfügung. Sie organisiert und

5 Projekt des Verbandes PONTES, „Mehrsprachige Angebote in tschechischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neise-Nissa-Nysa“ (vgl. PODRÁPSKÁ 2007).

6 Das Projekt SCHKOLA entstand als Initiative tschechischer, deutscher und polnischer Schulen. Es bietet Ausbildung (Sachunterricht) in einer fremden Sprache der Nachbarländer schon ab der ersten Klasse der Grundschule an. Zurzeit gibt es in diesem Projekt ca. 1100 Schüler an 11 Schulen in Sachsen, Tschechien und Polen.

7 Im Schuljahr 1990/91 wurde eine zweisprachige Sektion auch am *Gymnasium Na Pražáče* in Prag eröffnet, die aber allmählich in das Deutsche Sprachdiplom transformiert wurde.

finanziert auch methodische Studienaufenthalte für tschechische Lehrer. Zurzeit gestalten drei österreichische und fünf tschechische Lehrer mit spezieller fachlicher und methodischer Fortbildung in Österreich den Unterricht.

Von den oben genannten Schulen unterscheiden sich deutlich zwei weitere Einrichtungen: die Deutsche Schule in Prag und das Österreichische Gymnasium in Prag. *Německá škola v Praze* (Deutsche Schule in Prag) bildet eine Sektion der Deutsch-tschechischen Begegnungsschule. Dieser Typ des bilingualen Lernens öffnet breite Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens der tschechischen und deutschen Lernenden mit dem Ziel, neben der außerordentlich hohen Stufe der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz auch die Verstärkung des gegenseitigen Verständnisses zu entwickeln. Tschechische und deutsche Schüler stehen im alltäglichen Kontakt während des Unterrichts sowie bei verschiedenen außerunterrichtlichen oder spontanen Aktivitäten.

Den fremdsprachlichen Sachunterricht realisiert auch das *Rakouské gymnázium v Praze* (Österreichisches Gymnasium in Prag). In den ersten zwei Klassen unterrichten tschechische Lehrer zwei Drittel der Unterrichtsstunden. Die restliche Stundenzahl dient dem Fremdsprachenunterricht und der sprachlichen Vorbereitung für den Sachunterricht in Mathematik und Musik. Ab der dritten Klasse unterrichten in mehreren Fächern vorwiegend österreichische Lehrer. An diesem Gymnasium lernen neben tschechischen Schülern auch Lernende aus anderen Nationen. Die Kommunikationssprache außerhalb des Unterrichts ist hier – anders als in der Deutsch-tschechischen Begegnungsschule – das Tschechische.

Für alle oben genannten Schulformen ist der funktionale kombinierte konsekutive Bilingualismus mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen typisch.

2.3 Programm „Das deutsche Sprachdiplom“ und „Das österreichische Sprachdiplom“

Im Unterschied zu den schon angeführten Formen der bilingualen Ausbildungsprogramme mit fester Struktur des fremdsprachlichen Sachunterrichts und mit genauer Festlegung der Stundenanzahl ist für diese Form des bilingualen Lernens eine niedrigere Zahl der Unterrichtsstunden des Sachunterrichts charakteristisch. In manchen Schulen werden die sog. bilingualen Module verwendet (vgl. HELBIG 2003: 180). Das bedeutet, dass in bestimmten Sachfächern nur einzelne Themen in der Fremdsprache gelehrt und gelernt werden. Dieser Typ des bilingualen Lernens wird im Unterricht nach den Rahmenprogrammen für Grundschulen und für Gymnasien integriert, was eine ziemlich große Flexibilität ermöglicht. Zurzeit kann Das deutsche Sprachdiplom an 24 und Das österreichische Sprachdiplom an 4 Schulen in der Tschechischen Republik erworben werden.

2.4 Bilinguales Lernen in der deutsch-tschechischen Kooperation auf dem Gebiet Sachsens

Neben den schon erwähnten grenzüberschreitenden Projekten zum frühkindlichen bilingualen Lernen entwickelten sich auch andere Programme mit späterem Beginn des bilingualen Lernens. Es handelt sich um gemeinsamen Unterricht deutscher und tschechischer Schüler in einer Klasse. Der Sachunterricht verläuft sukzessiv, d. h. in den meisten Fächern in der Zielsprache. Die Konzeption solcher Schulen verbindet Bildung und Erziehung zu einem Ganzen. Als ein besonders erfolgreiches Beispiel für diese Form kann man das *deutsch-tschechische binationale zweisprachige Projekt am F. Schiller- Gymnasium in Pirna* in Sachsen anführen.

3 Auswirkungen des bilingualen Lernens in der Aus- und Fortbildung der tschechischen Lehrer

Die Autorinnen dieses Artikels beobachteten im Jahre 2008 im Rahmen eines Entwicklungsprojekts des Schulministeriums alle möglichen Typen des bilingualen Lernens für tschechische Schüler. Aufgrund der Ergebnisse wurden Schlussfolgerungen für die Innovation der Studienprogramme zur Ausbildung der künftigen Deutschlehrkräfte formuliert. Die Veränderungen von Curricula erfordern auch Veränderungen in der Ausbildung der künftigen Deutschlehrer an den Lehrstühlen für Germanistik. Im Vordergrund des Projektes stehen folgende Hauptziele: Künftige Deutschlehrer sollten die legislative Problematik des bilingualen Lernens kennen, sie sollten entsprechende Sprachkenntnisse besitzen und nicht zuletzt auch methodisch ausgezeichnet für den bilingualen Unterricht vorbereitet sein.

Um ein entsprechendes Niveau des frühen Fremdsprachenlernens im Vorschulalter und im Primarbereich (in der Unterstufe der Grundschule) zu sichern, müsste man beim Lehramtsstudium mehr Aufmerksamkeit auf die spezifische Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts richten. An manchen Pädagogischen Fakultäten wurden im Rahmen des Fremdsprachen-Lehramtsstudiums Primarschullehrkräfte im Bereich Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts ausgebildet (z. B. Fachkombination: Primarschullehrer und jeweilige Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Didaktik für den Primarschulbereich/Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns). Auch im Bereich der Weiter- und Fortbildung der Grundschullehrer werden die spezifischen Fortbildungsmaßnahmen für das frühe Fremdsprachenlernen festgelegt. Die Pädagogischen Zentren, das Goethe-Institut Prag, Lehrerverbände und andere Institutionen oder Stiftungen haben eine Reihe von Fortbildungsseminaren für Primarschullehrkräfte und sogar für Mitarbeiter in Kindergärten organisiert.

Innovative Vorschläge für die Verbesserung der Ausbildung beziehen sich vor allem auf die Lehrpläne im gegenwärtigen Studienprogramm für künftige Deutschlehrer an Grund- und Mittelschulen. Die innovativen Elemente sollten in drei Ebenen integriert werden. Es handelt sich um die Ebenen der Sprach-, Fach- und methodischen Kompetenzen. Für die Entwicklung der entsprechenden Sprachkompetenz werden Bedingungen für fachliche und terminologische Sprachvorbereitung in *Sprachübungen* eingerichtet, die die Studierenden befähigen sollen, den Unterricht im zweiten von ihnen studierten Fach in der fremden (deutschen) Sprache abzuhalten. Die Realisierung dieses Vorhabens setzt eine enge Kooperation mit Dozenten der Lehrstühle für Sachfächer und auch mit deutschen sowie österreichischen Lektoren voraus.

Im Fach *Didaktik für Deutsch als Fremdsprache* sollten die Studierenden nicht nur gültige Curricula gut kennen, sondern sie sollten auch den Prozess der Entwicklung und Genehmigung neuer bzw. experimenteller Curricula verfolgen. Man setzt eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen voraus, die Formen des bilingualen Lernens realisieren. Das sollte auch für das Praktikum der Studierenden an Schulen mit bilinguaem Lernen gelten. Dabei wird in der Praxis überprüft, wie und wieweit Studenten imstande sind, den Fremdsprachen-Sachunterricht zu realisieren. Alle vorgeschlagenen Veränderungen erfordern jedoch eine grundsätzliche sowie eine umfassende methodisch-didaktische Reform an den Universitäten, die ihnen vorausgehen müsste.

Literaturverzeichnis:

- BAUSCH, Karl-Richard (1995): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 81-87.
- BICKES, Hans (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon – evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Hrsg. v. Frank Königs. Tübingen: Gunter Narr, S. 27-51.
- BUTTARONI, Susanna (1994): Bilingualer Früherwerb. Betrachtungen aus einer psycholinguistischen Perspektive. In: Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen. Hrsg. v. Franz Koschat u. Gottfried Wagner. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 30-45.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2004): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1980): Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg: Quelle und Meyer.

- DE CILLIA, Rudolf (1994): Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. In: *Bilinguale Schulen: Lernen in zwei Sprachen*. Hrsg. v. Franz Koschat u. Gottfried Wagner. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, S. 11-22.
- HELBIG, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 179-186.
- HOFMANNOVÁ, Marie/NOVOTNÁ, Jarmila (2002/2003): CLIL – nový směr ve výuce. In: *Cizí jazyky*, Jg. 46, Nr. 1, S. 5-6.
- CHRIST, Ingeborg (1999): Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schule. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], Jg. 4, Nr. 2. URL: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/christi_2.htm [05.08.2008].
- JELÍNEK, Stanislav (2004/2005, 2005/2006): K některým otázkám bilingvismu I, II. In: *Cizí jazyky*, Jg. 48 u. 49, Nr. 5 u. 1, S. 153-155 u. 8-11.
- KIELHÖFER, Bernd/JONEKEIT, Sylvie (1995): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (1995): Von der Allgemeinsprache zur Fachsprache – ein Beitrag zur inhaltsbezogenen Sacharbeit im bilingualen Erdkundeunterricht. In: *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Hrsg. v. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, S. 201-210.
- LAMBECK, Klaus (1984): *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- LAMSFUß-SCHENK, Stefanie/WOLFF, Dieter (1999): Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], Jg. 4, Nr. 2 URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm> [05.08.2008]
- MACKEY, William F. (1968): *The Description of Bilingualism*. In: *Readings in the Sociology of Language*. Hrsg. v. J.-A. Fishman. The Hague: Mouton.
- MARTINET, André (1973): *Linguistik*. Stuttgart: Metzler.
- MEIBNER, Franz-Joseph (1995): Umriss der Mehrsprachigkeit. In: *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Hrsg. v. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, S. 172-187.
- MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin u. a. (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- PIAGET, Jean (1970): *Psychologie intelligence*. Praha: Academia.
- PODRÁPSKÁ, Kamila (2007): Všemi čivami a smysly... In: *Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse-Nisa-Nysa*. Liberec/Görlitz, 2007, S.10-11.

- PRŮCHA, Jan/WALTEROVÁ, Eliška/MAREŠ, Jiří (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- STERNBERG, Robert (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- ŠVERMOVÁ, Dagmar (2008): Využití imerzních prvků při osvojování cizího jazyka v raném věku. In: *Cizí jazyky*, Jg. 51, Nr. 4, S. 113-115.
- VYGOTSKIJ, Lev-Semjonovič (1976): *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- WANDRUSZKA, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: DTV.
- WEINREICH, Uriel (1970): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- WEINREICH, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt*. München: Beck.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005-2008. MŠMT. URL: www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf [10.08.2009]
- Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2005. MŠMT. URL: www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze [10.08.2009]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1999): *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bericht des Schulausschusses vom 04.01.1999, Bonn.