

Teil II

Grundlagen der empirischen Untersuchung an der SESB

4 Konzeptionelle Grundlagen der SESB

4.1 Intentionen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)

Die ersten Konzeptionen zur Entwicklung einer europäisch orientierten Schule wurden in Berlin bereits 1987 von diversen Institutionen, z.B. Elternvereinen, der Europa-Union und der Ausländerbeauftragten von Berlin gesammelt. Diese Initiativen bereiteten die Einrichtung der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) vor, die im Schuljahr 1992/93 mit den ersten Vorklassen ihre Tätigkeit aufnahm. Im April 1993 wurde dieses Modell vom Abgeordnetenhaus für die gesamte 6-jährige Grundschulzeit bis zum Schuljahr 1999/ 2000 als Schulversuch genehmigt. Laut Einrichtungsschreiben des Berliner Senats ist Ziel des Schulversuchs *„die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht.“*¹⁴⁵

Die Intentionen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) beschränken sich nicht nur auf die Verbreitung von Mehrsprachigkeit. Der gemeinsame Unterricht von Kindern verschiedener Nationen in der SESB soll auch als günstiger Ansatzpunkt für eine interkulturelle Erziehung genutzt werden. Um die Ziele der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Erziehung umzusetzen, bedarf die SESB sowohl eines Konzeptes zum Spracherwerb als auch eines Konzeptes zur interkulturellen Bildung, denn allein durch die organisatorische Bedingung, dass

*„die Schülerinnen und Schüler der SESB täglich mit Vertretern anderer Sprache und Kultur zusammenkommen, erwerben sie noch nicht die gewünschten Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Man muß die Interkulturelle Erziehung schon gründlich planen und mit gezielten Maßnahmen zu realisieren versuchen.“*¹⁴⁶

In Bezug auf die Intentionen der SESB beruft sich die zuständige Berliner Senatsbehörde in ihren Informationsbroschüren auf die bereits 1978 von der Kultusministerkonferenz vorgelegte Empfehlung über „Europa im Unterricht“. In diesen länderübergreifenden Leitlinien, in denen auch die Förderung des bilingualen Unterrichts als eine von zehn Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Lernbereichs Europa vorgeschlagen wird, betonen die Kultusminister die Notwendigkeit einer Erziehung zur Toleranz und zum Abbau von Vorurteilen unter gleichzeitiger Anerkennung der europäischen Vielfalt. Erfahrungen mit der Kultur und Sprache europäischer Nachbarn und mit der geografischen Vielfalt europäischer Länder sollen vor allem den Prozess des Zusammenwachsens in Europa vorbereiten. In dem KMK-

¹⁴⁵ Drucksachen Nr. 12/1617 und Nr.12/2244, erweitert durch Drucksache 12/2731 des Abgeordnetenhauses von Berlin, April 1993, S.1

¹⁴⁶ Doyé, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der SESB, in einem BiL-internen Arbeitspapier zur Konzeption der SESB, 1995, S.16

Beschluss erteilen die Kultusminister der deutschen Schule einen europäischen Bildungsauftrag, der über die Vermittlung von Sprachkenntnissen hinausgeht.

„Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußtzumachen. Sie soll dazu beitragen, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden.“¹⁴⁷

Diese Betonung der in der Schule anzubahnenden europäischen Identität findet sich auch in der vom Senator für Schulwesen 1992 herausgegebenen Elterninformation wieder.

„Die SESB ist ein vorausschauendes Schulangebot, in dem Berliner Schüler auf die Welt – auch die Arbeitswelt – von morgen vorbereitet werden: einem Europa der offenen Grenzen, das sich zusammenschließt. Mehrsprachigkeit wird im künftigen Europa eine Notwendigkeit sein und eines der wichtigsten Dinge, die wir jungen Menschen mit auf den Lebensweg geben können. Toleranz auf der Basis von Kennen und Können als Leitziel der SESB dient einem friedlichen und produktiven Zusammenleben in Europa.“¹⁴⁸

Der Bezug auf Europa wird an der Staatlichen Europa-Schule Berlin nicht nur durch den Namen des Schulmodells hergestellt, sondern gehört zum festen Bestandteil jeder Unterrichtseinheit. Bei der Planung der zentralen Sachthemen sollen ausdrücklich jeweils auch Aspekte einbezogen werden, die dem Thema eine *europäische Dimension* verleihen. Dabei bleibt die Auswahl keineswegs auf eurozentrierte Inhalte beschränkt, denn:

„Europabewusstsein darf nie auf kulturelle Überheblichkeit hinauslaufen, wie sie im Zeitalter des Kolonialismus kennzeichnend war, sondern schließt immer Offenheit gegenüber anderen Weltgegenden, Kulturen und Religionen ein.“¹⁴⁹

Keinesfalls soll das überholte Muster nationalstaatlichen Denkens auf die größere Einheit Europa übertragen werden. Um im Sinne einer solchen weltoffenen Erziehung bei dem notwendigen Prozess der europäischen Einigung eine Abgrenzung gegen außereuropäische Kulturen zu vermeiden, wird im Unterricht der SESB nicht nur auf das Partnerland oder nur auf europäische Länder und Kulturen Bezug genommen,

¹⁴⁷ Kultusministerkonferenz, Beschluss der KMK zur europäischen Dimension im Unterricht vom 8. Juni 1978, Fassung vom 7. Dezember 1990, 2. Abschnitt.. – Außerdem wird auch häufig auf den Vertrag von Maastricht über die Europäische Union vom 7. Februar 1992, Art.126 verwiesen, siehe: Sukopp, *Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der SESB* (1-4), BIL 1996, S.4

¹⁴⁸ Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, *Staatliche Europa-Schule Berlin*, Elterninformationsblatt von 1992, S.2

¹⁴⁹ Dr. Michael Vorbeck, Leiter der Sektion Bildungsforschung beim Europarat, in einem Vortrag zur europäischen Dimension im Bildungswesen, in: BIL (Hrsg.), *Europa in der Schule - Schulen mit europäischem Profil*, Bericht von einer Fachtagung im April 1994 in Berlin, Berlin 1995, S.54f

sondern werden beispielsweise auch Lebensweisen aus anderen Ländern behandelt. Der Einbezug außereuropäischer Länder ergibt sich zwar am deutsch / italienischen Standort weniger schon durch die Zusammensetzung der Schülerschaft, aber bei einigen von der SESB angebotenen Sprachkombinationen (Französisch, Spanisch, Englisch) kommt die Herkunft der Schüler dem Konzept der interkulturellen Erziehung sehr entgegen. Da es in der Grundschule ohnehin zum Prinzip des Unterrichts gehört, die Erfahrungen der Kinder aufzugreifen, kann an diesen Standorten durch Beiträge der Kinder oder ihrer Eltern die *europäische Dimension* in ihrer erweiterten Auslegung praxisnah in die Unterrichtsinhalte integriert werden.

Aus ministerieller Sicht soll die Europa-Schule über die Sprachförderung hinaus durch die interkulturelle Erziehung auch einen Beitrag zur Integration der ausländischen Mitbürger Berlins leisten sowie die Hauptstadtfunktion Berlins stützen. Von der europaweiten Anerkennung des Berliner Schulmodells wird eine Erhöhung der Attraktivität Berlins als Arbeits- und Wirtschaftsstandort erhofft.¹⁵⁰ Die Hauptanliegen der SESB, an der Kinder aus verschiedenen Nationen und Kontinenten unter Anerkennung der anderen Kultur gemeinsam unterrichtet werden, sind jedoch in den pädagogischen Zielsetzungen zu sehen:

- Förderung bzw. Vermittlung einer bilingualen Sprachkompetenz
- Nicht nur bikulturelle, sondern interkulturelle Erziehung

4.2 Organisatorische Grundlagen der SESB

Der sprachintensive Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) begann mit der Einrichtung der ersten Vorklassen im Schuljahr 1992/93 an zunächst 6 Standorten mit 3 Sprachkombinationen. Bis zum Schuljahr 1999/2000 wurde der Schulversuch auf 14 Standorte und 9 Sprachkombinationen ausgeweitet, jeweils Deutsch mit Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch oder Polnisch. Der deutsch / italienische Standort in Berlin-Schöneberg nimmt seit dem Schuljahr 1994/95 am Schulversuch teil. Im Endausbau dieser 14 Standorte bis zum 6. Schuljahr¹⁵¹ werden in Berlin mehr als 4000 Schüler im Grundschulbereich an Europa-Schulen unterrichtet werden.

¹⁵⁰ Rainer Höttler, Referent für KMK- und BLK-Fragen beim Berliner Schulsenat, in:

Göhlich (Hrsg.), *Europaschule - Das Berliner Modell*, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1998, S.3f

¹⁵¹ Die Berliner Grundschule umfasst auch die Klassen 5 und 6, die in anderen Bundesländern schon zur Sek I gehören.

Die Züge der SESB stehen grundsätzlich für alle Berliner Schüler offen, da die Einschulungsbereiche für die Europa-Schule aufgehoben sind. Doch wird die Nachfrage bei den meisten Sprachkombinationen durch die Entfernung des Wohnorts vom Standort wegen der weiten Fahrwege gezügelt. Nur deutsch / spanische und deutsch / griechische Kombinationen sind sowohl im Osten wie im Westen der Stadt vertreten. Während Englisch (2mal nur im SW der Stadt), Französisch (2mal, davon 1 im SW, 1 im N), Italienisch, Türkisch und Polnisch nur in den Westbezirken angeboten werden, können Schüler Portugiesisch und Russisch (2mal) nur an Europa-Schulen in Ostbezirken lernen. Bei zu vielen Anmeldungen entscheiden soziale Bindungen (Geschwisterkind bereits an diesem Standort der SESB) oder ein getrennt nach Muttersprache durchgeführtes Losverfahren über die Aufnahme.

Die SESB ist in Berlin kein gesonderter Schulzweig, sondern bis auf den deutsch/französischen Standort in Wilmersdorf immer einer Regelschule als sprachintensive Variante (meist zweizügig) angegliedert und damit an die für die Berliner Grundschule geltenden Rechtsvorschriften wie die Grundschulordnung sowie den Berliner Rahmenplan gebunden. Für die Umsetzung der „europäischen Dimension“ und den Unterricht der Partnersprachen sind zusätzliche Rahmenpläne in der Entwicklung, die *„für Anregungen aus Lehrplänen der Partnersprach-Nation und die Einbeziehung authentischen Materials offen bleiben.“*¹⁵²

Der bilinguale Spracherwerb soll sowohl durch die ausgewogene Zusammensetzung der SESB-Klassen aus Schülern mit der Muttersprache Deutsch und Schülern der nichtdeutschen Sprache sowie durch den Unterricht zu annähernd 50% in beiden Sprachen durch muttersprachliche Lehrkräfte gefördert werden. Die Frequenz in den SESB-Klassen mit ca. 24 Schülern (je 12 mit der Muttersprache Deutsch und 12 mit der anderen Muttersprache) ist niedriger als in der Berliner Grundschule. Die Studententafel¹⁵³ der SESB-Schüler ist wegen des intensiveren Sprachanteils etwas umfangreicher als der anderer Berliner Grundschüler.

Im Sprachunterricht werden die Schüler nach Sprachgruppen getrennt unterrichtet, wodurch sie in den ersten beiden Grundschuljahren vorzugsweise in ihrer starken Sprache alphabetisiert werden. Die andere Sprache wird in der SESB *Partnersprache* genannt, wobei für Kinder der nichtdeutschen Sprachgruppe Deutsch, für Schüler der deutschen Sprachgruppe unabhängig vom Grad der Sprachkompetenz die nichtdeutsche Sprache als Partnersprache gilt. Da die Schüler auch im Partnersprachunterricht getrennt unterrichtet werden, ergeben sich bis zu 14

¹⁵² Höttler (1998), a.a.O., S.5

¹⁵³ siehe Anlage

Unterrichtsstunden in Teilungsgruppen von jeweils nur 12 Schülern. Diese von der Gruppengröße her günstige Lernsituation liegt an einigen Standorten jedoch nicht mehr vor. Im Zuge des Ausbaus bis zur 6. Klassenstufe wird an einigen Schulen bedingt durch zunehmenden Raummangel der Sprachunterricht des gleichen Niveaus von Parallelklassen zusammengelegt, was in mehrfacher Hinsicht problematisch erscheint. Damit wird nicht nur das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Klassenverband beeinträchtigt, sondern auch die besonders für Sprachanfänger äußerst wichtige Gelegenheit zum Sprechen minimiert. Der übrige Unterricht erfolgt im Klassenverband zu gleichen Anteilen in der deutschen und in der nichtdeutschen Sprache, und zwar Mathematik und meistens auch Sport in deutscher Sprache, Sachkunde und meist auch die musisch-ästhetische Bildung in der nichtdeutschen Sprache.

Für die Zuordnung zur deutschen oder nichtdeutschen Sprachgruppe ist die Muttersprache oder eine „wie eine Muttersprache beherrschte Sprache“ maßgeblich. Dabei erweist sich die Zuordnung nach der Elternangabe oft als problematisch. Gelegentlich versuchen Eltern bei besonders beliebten Sprachkombinationen wegen des begrenzten Angebots an Plätzen in der deutschen Sprachgruppe ihre Kinder als Muttersprachler der anderen Sprache auszugeben, wodurch manche Kinder dann in der für sie ungeeigneten Sprachgruppe überfordert werden. Nur in der Vorklasse längerfristig durchgeführte Beobachtungen können in solchen Fällen rechtzeitig Fehleinschätzungen entdecken und eine falsche Zuordnung verhindern.

Außerdem haben Kinder der nichtdeutschen Muttersprache, die überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind, häufig erhebliche Schwächen in ihrer sogenannten starken Sprache, weshalb gerade sie nicht vom Schulversuch ausgeschlossen werden sollen. Ihnen bietet die SESB durch den muttersprachlichen Unterricht eine geeignete Fördermöglichkeit, womit einer eventuellen doppelten Halbsprachigkeit vorgebeugt werden kann. Doch wenn eine Sprachgruppe aus sehr vielen Schülern mit einer nicht altersgemäßen muttersprachlichen Kompetenz besteht, ist die Ausgewogenheit nicht mehr gegeben und damit auch das Sprachenlernen voneinander gefährdet.

Im Unterricht der Partnersprache ergibt sich aus der Zusammensetzung der Schüler mit ihren sehr unterschiedlichen Voraussetzungen eine ziemlich große Heterogenität, die die unterrichtenden Lehrer besonders zum Schulanfang hinsichtlich einer angemessenen Differenzierung stark herausfordert. Den Sprachanfängern müssen erst noch grundlegende Kenntnisse beigebracht und bei anderen Kindern mehr oder weniger ausgeprägte Lücken geschlossen werden, ohne dass sich die annähernd bilingualen Kinder langweilen, die auch schon in der Partnersprache fließend wie in einer Muttersprache sprechen.

Zwar gilt an der SESB die Partnersprache im Sinne des Hamburger Abkommens schon als 1. Fremdsprache, doch wird ab dem 5. Schuljahr entgegen vielfältiger pädagogischer Einwände¹⁵⁴ zusätzlich eine weitere Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) obligatorisch. Am Gymnasium ist außerdem der Unterricht in einer 3. Fremdsprache ab Klasse 7 oder Klasse 9 vorgesehen.

Da sich erst die Pilotjahrgänge des Schulversuchs im Schuljahr 99/2000 mit den Sprachkombinationen Deutsch / Englisch – Französisch – Russisch bereits im 7. Schuljahr befinden, handelt es sich bei den anderen Sprachkombinationen noch ausschließlich um Grundschulen. Zwar öffnete sich die Senatschulverwaltung der Idee, Oberschulzüge der SESB nicht mehr wie bei den Grundschulen üblich an schon bestehende Schulen anzugliedern, sondern eine originär nur als SESB-Oberschule einzurichten,¹⁵⁵ aber bislang hat sich die Senatschulverwaltung weiterhin für die Angliederung entschieden. Die Weiterführung in der Sekundarstufe wäre zwecks Berücksichtigung der schon in der Grundschule zu beobachtenden heterogenen Lernentwicklung der SESB-Schüler an Gesamtschulen wünschenswert, was auch bei den Sprachkombinationen mit Französisch und Russisch der Fall ist. Die deutsch-englische Variante wird dagegen in einem Kooperationsmodell von Gymnasium und Realschule fortgeführt, was auch für die deutsch / italienische Sprachkombination vorgesehen ist. Für die anderen Sprachkombinationen steht die Entscheidung über die Art der Fortführung in der Sekundarstufe zur Zeit noch aus.

Zusammenfassend folgt eine Übersicht der wichtigsten Charakteristika der SESB nebst aus der Praxis abgeleiteten Anmerkungen, die wegen ihrer Auswirkungen auf eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts der SESB im Zusammenhang mit der Untersuchung zur Entwicklung der Sprachkompetenzen unter den Bedingungen der SESB angebracht erscheinen.

¹⁵⁴ Beim Wolfsburger ebenfalls deutsch/italienischen Schulversuch (Niedersachsen) und an den internationalen Europäischen Schulen wird dagegen Italienisch bzw. die Zweitsprache auch organisatorisch als erste Fremdsprache anerkannt. Eine neue Fremdsprache wird erst im 7. Schuljahr eingeführt, um zuvor die Sprachkompetenz in der Zweitsprache zu festigen.

¹⁵⁵ Höttler (1998), a.a.O., S.4

Charakteristika der SESB

offiziell vorgesehen ¹⁵⁶	Anmerkungen zur Umsetzung
ausgewogenes Verhältnis der Schüler mit deutscher Sprache + Partnersprache „Diese Bedingung ist ... für den Erwerb der Partnersprache fundamental.“ ¹⁵⁷	Die Zuordnung zu den Sprachgruppen ist selten ideal. Vor allem zu wenig Schüler mit muttersprachlicher Kompetenz der nichtdeutschen Sprache bei manchen Sprachkombinationen und die starke Heterogenität der Lerngruppen gefährden das Spracherwerbskonzept.
„durchgehend zweisprachiger Unterricht“ ¹⁵⁸	„Durchgehend zweisprachiger Unterricht“ ist an der SESB nicht als Aufforderung zu Koop-Unterricht (gleichzeitiger Unterricht mit Lehrkräften beider Sprachen) zu verstehen, sondern bezieht sich auf den annähernd 50 %igen Unterrichtsanteil der beiden am Standort vertretenen Sprachen. Koop-Unterricht kann nur gelegentlich in Ausnahmefällen beim Zusammenlegen von Teilungsstunden organisiert werden.
„annähernd 50 % soll in der nichtdeutschen Partnersprache unterrichtet werden (nicht nur in 2 Sachfächern)“ ¹⁵⁹	Da nur die nicht nach Sprachgruppen getrennte Unterrichtszeit jeweils zu 50 % in Deutsch oder der Partnersprache erfolgt, ergibt sich ein ausgewogenes Verhältnis erst ab dem 3. Schuljahr. Während der Alphabetisierung in den ersten beiden Grundschuljahren läuft die Trennung nach Sprachgruppen auf einen bis zu doppelt so großen Unterrichtsanteil der deutschen bzw. der anderen Sprache hinaus. ¹⁶⁰
muttersprachliche Lehrer sind der Regelfall ¹⁶¹	Auch im Unterricht in der nichtdeutschen Sprache werden konsequent muttersprachliche Lehrkräfte eingesetzt. Die übrigens vergleichsweise jungen nichtdeutschen Kollegen bilden in der Tat das große Plus der SESB, da sie das Konzept besonders engagiert und kreativ umsetzen.

¹⁵⁶ Diese Charakteristika tauchen in allen offiziellen Verlautbarungen über die SESB ziemlich gleichlautend auf. Zur Vereinfachung wird jeweils nur eine Quelle angegeben.

¹⁵⁷ z.B. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, *Staatliche Europa-Schule Berlin*, Elterninformationsblatt von 1992, S.3

¹⁵⁸ Drucksache 12/2731 des Abgeordnetenhauses von Berlin, April 1993, S.1

¹⁵⁹ z.B. Drucksache 12/2731, a.a.O., S.2

¹⁶⁰ siehe Stundentafel der SESB in der Anlage

¹⁶¹ Höttler 1998, a.a.O., S.5

offiziell vorgesehen	Anmerkungen zur Umsetzung
<p>Grundsatz von der Gleichwertigkeit der Kulturen</p> <p>„Deutsch und die jeweils andere Muttersprache sind gleichberechtigte Partnersprachen.“¹⁶²</p> <p>„Im zweisprachigen Kollegium der SESB-Schulen ist das Europa der über die Grenzen frei wählbaren Arbeitsplätze schon Realität.“¹⁶³</p>	<p>Zu der viel Engagement erfordernden Leistung steht die gegenüber den deutschen Kollegen oft geringer ausfallende Bezahlung der nichtdeutschen Lehrkräfte in krassem Widerspruch. Die mangelnde finanzielle Gleichstellung wird in den meisten Fällen durch noch nicht gelungene Anerkennung der im Heimatland erworbenen Studienabschlüsse erklärt.</p>
<p>„An den Zügen der SESB unterrichten 50% Lehrer mit der Muttersprache Deutsch und hervorragenden Kenntnissen in der anderen Partnersprache (Fachstudium oder Sprachprüfung), 50% mit der anderen Partnersprache als Muttersprache und hervorragenden Deutschkenntnissen.“¹⁶⁴</p>	<p>Tatsächlich sprechen zwar die meisten nichtdeutschen Lehrkräfte ausgezeichnet Deutsch, aber nur wenige deutsche Lehrkräfte haben gute Kenntnisse in der Sprache der Hälfte ihrer Schüler und deren Eltern. Außerdem haben deutsche Lehrkräfte kaum eine spezielle Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache.¹⁶⁵ Zumindest am dt/ital. Standort bemühen sich die deutschen Kollegen aber privat um den Erwerb der italienischen Sprache und sind der italienischen Kultur gegenüber sehr aufgeschlossen.</p>
<p>Der sachkundliche Bereich wird in der nichtdeutschen Sprache erteilt und stellt zumindest im vorfachlichen Unterricht in den ersten vier Gundschuljahren das zentrale Thema über mehrere Wochen dar. Außerdem soll der Unterricht situationsorientiert, kindgemäß und handlungsorientiert gestaltet werden. Das Thema mit der jeweils angestrebten europäischen Dimension soll in allen anderen Unterrichtsinhalten einschließlich der Muttersprache und der Mathematik auf verschiedene Weise aufgegriffen werden.¹⁶⁶</p>	<p>Mit der Übertragung des sachkundlichen Aspekts im vorfachlichen Unterricht als zentralem Teil des weitgehend dem Immersionsprinzip folgenden Spracherwerbskonzepts liegt die hauptsächliche Verantwortung für das Gelingen des Schulversuchs bei den nichtdeutschen Lehrkräften. Leider mangelt es an vielen Standorten wegen des zur Vernetzung der Unterrichtsinhalte notwendigen Planungsaufwands vor allem bei den deutschen Kollegen noch an der Kooperationsbereitschaft.</p>

¹⁶² Drucksache 12/2731, a.a.O., S.2

¹⁶³ Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, *Staatliche Europa-Schule Berlin*, Elterninformationsblatt von 1992, S.3

¹⁶⁴ Drucksache 12/2731, a.a.O., S.2

¹⁶⁵ Grund: Die Lehrerkollegien sollten bei der Einrichtung der SESB-Züge nicht auseinander gerissen werden.

¹⁶⁶ Sukopp, Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der SESB (1-4), BIL 1996, S.15-29

offiziell vorgesehen	Anmerkungen zur Umsetzung
Ergänzend zum bilingualen Unterricht ist im gebundenen Ganztagsbetrieb der Grundschule eine ebenfalls bilinguale Nachmittagsbetreuung vorgesehen. Dabei sind muttersprachliche Erzieher der Regelfall. ¹⁶⁷ Mit der Betreuung durch Erzieher mit nichtdeutscher Muttersprache soll nachmittags durch Aktivitäten in der nichtdeutschen Partnersprache dem Übergewicht der deutschen Umgebung ein Ambiente der Partnerkultur gegenübergestellt und der Kontakt mit der nichtdeutschen Sprache gestärkt werden.	Erzieher mit nichtdeutscher Muttersprache im (seit August 1998 obligatorischen) gebundenen Ganztagsbetrieb sind die Ausnahme. Tatsächlich werden wegen eines Personalüberhangs von deutschsprachigen Erziehern bei der Nachmittagsbetreuung fast nur deutsche Erzieher eingesetzt. An einigen Standorten organisieren die Konsulate oder die Eltern auf eigene Kosten zusätzlich Angebote in der nichtdeutschen Partnersprache.

4.3 Zur Zielsetzung des sprachlichen Kompetenzniveaus des bilingualen Unterrichts an der SESB

An der SESB herrscht ein allgemeines Selbstverständnis über die Zielsetzung der Förderung einer bilingualen Sprachkompetenz, doch über das im Schulversuch zu erreichende Niveau liegen offiziell erst wenige Aussagen vor. Im Einrichtungsschreiben des Berliner Abgeordnetenhauses wird das Ziel des Schulversuchs, *„die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht“*.¹⁶⁸ nicht konkretisiert. In der Elterninformation zur SESB von 1992 heißt es:

*„Nach der 10. Klasse haben SESB-Schulabgänger also 11 Jahre Erfahrung mit ihr (der Partnersprache), nach dem Abitur gar 14 Jahre - genug, um sie ähnlich einer Muttersprache zu beherrschen.“*¹⁶⁹

Nun reicht eine muttersprachliche Kompetenz bekanntlich als zu relativer und daher wenig geeigneter Maßstab zur Beschreibung eines sprachlichen Kompetenzniveaus nicht aus¹⁷⁰ und bedarf daher einer begriffsklärenden Interpretation. Mit dem Bezug auf die Muttersprache in diesem Informationsblatt ist wohl die Zielvorstellung gemeint, dass alle SESB-Schüler beim Realschulabschluss bzw. beim Abitur auch in der jeweiligen Zweitsprache in der Lage sein sollen, sprachliche Leistungen zu bewältigen, die von Muttersprachlern bei den Prüfungen erwartet werden. Entsprechend müssen die Unterrichtsinhalte und Anforderungen in Deutsch und der an diesem Standort maßgeblichen nichtdeutschen Sprache allmählich angeglichen werden. Ab welcher

¹⁶⁷ Höttler (1998), a.a.o., S.5

¹⁶⁸ Drucksache 12/2731 von April 1993, a.a.O., S.1

¹⁶⁹ Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, *Staatliche Europa-Schule Berlin*, Elterninformationsblatt von 1992, S.3

Klassenstufe die in der Grundschule geltende Trennung des Sprachunterrichts nach Muttersprache und Partnersprache in der Sekundarstufe der SESB aufgehoben werden soll, ist indessen noch nicht entschieden. Die Unterrichtspläne für die 3. Stufe der Grundschule (5./ 6. Schuljahr) und das Konzept für die Sekundarstufe der SESB befinden sich teilweise, so auch für die Sprachkombination Deutsch / Italienisch, noch in der Entwicklung.

Für die ersten beiden Grundschulstufen der SESB liegen aber immerhin schon Entwürfe der Unterrichtspläne für die Partnersprachen mit ziemlich konkreten Zielangaben in Bezug auf morphosyntaktische Strukturen vor,¹⁷¹ an denen sich der Partnersprachunterricht orientieren soll. Darin wird in der Präambel nach den inzwischen gesammelten Erfahrungen über den sprachlichen Lernfortschritt der Pilotjahrgänge der erwartete Lernerfolg in der Partnersprache als allgemeine Zielvorstellung umschrieben:

„Am Ende der vierten Klasse sollen Hörverstehen, Sprech-, Lese-, und Schreibfähigkeiten in der Partnersprache soweit gesichert sind, daß die Kinder am Fachunterricht in dieser Partnersprache erfolgreich teilnehmen können. In Bezug auf die sprachliche Richtigkeit werden weiterhin Toleranzen eingeräumt.“¹⁷²

In der für die im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung relevanten ersten Stufe, d.h. bis zum Ende des 2. Schuljahres hat noch der mündliche Sprachgebrauch Vorrang, während der Schriftspracherwerb der Partnersprache an den SESB-Standorten wegen der in den Erstsprachen erfolgenden und unterschiedlich lange dauernden Alphabetisierung nicht einheitlich, sondern je nach Lese- und Schreibmotivation der Kinder erst im Laufe des 2. Schuljahres zunächst mit dem Abschreiben und dem Erlesen einzelner Schlüsselwörter und einfacher Texte einsetzt.

Am deutsch / italienischen Standort sollen die Schüler nach den allgemeinen Zielsetzungen der SESB neben altersgemäßen mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten in der für die Zuordnung zur Sprachgruppe maßgeblichen Sprache in der jeweiligen deutschen oder italienischen Partnersprache vor allem ein globales Hörverstehen im Kontext entwickeln, beim Sprechen den kommunikativ erworbenen Gebrauchswortschatz zunehmend lautgerecht und mit häufig benutzten Satzstrukturen anwenden und über geeignete Redemittel in alltäglichen Kommunikationssituationen wie z.B. einer Begrüßung und anderer in den Kontaktschwellen-Listen des Europarats

¹⁷⁰ Siehe Ausführungen zum Begriff der Bilingualität unter Abschnitt 2.2.1

¹⁷¹ Der Entwurf der Unterrichtspläne der 1. und 2. Stufe (Klasse 1-4) für die Partnersprache Italienisch wurde im Oktober 1998 fertiggestellt, die Präambel und die Pläne für die Partnersprache Deutsch im Oktober 1997.

¹⁷² Präambel des von der Rahmenplankommission ausgearbeiteten Entwurfs, SESB-internes Arbeitspapier, o. J., S.13

zusammengestellten Sprechabsichten verfügen. Zum selbständigen Verfassen von Texten wird unter ausdrücklicher Billigung einer phonetischen Verschriftung und somit zunächst dem Verzicht auf korrekte Orthographie ermuntert.

Bis zum Ende der 2. Klasse ist über die stets kontextgebunden, in enger Verbindung mit Kommunikationsaufgaben stattfindenden Sprachübungen der Erwerb folgender Sprachmuster übereinstimmend in beiden Partnersprachen vorgesehen:

- syntaktische Strukturen zur Namens- und Altersangabe
- einfache Aufforderungssätze und einfache Aussagesätze¹⁷³
- ausgewählte Konjugations- und Tempusformen der gebräuchlichsten Verben im Präsens und Perfekt bzw. im *Passato Prossimo*
- Fragesätze mit und ohne ausgewählte Fragewörter
- ausgewählte Modalverben im Präsens
- bestimmte und unbestimmte Artikel im Nominativ
- Personalpronomen im Nominativ in Stellvertreterfunktion für Nomen (obwohl im Unterschied zum Deutschen in der italienischen Sprache Personalpronomen im Nominativ ziemlich selten auftreten, da die ausschließliche Verwendung der entsprechenden Personalform des Verbs hinreichend eindeutig ist)

Abweichungen ergeben sich beim Vergleich der Unterrichtspläne bei folgenden morphosyntaktischen Strukturen:

- Italienisch: Genusformen der gebräuchlichsten Nomen, aber noch keine Numerusformen
- Deutsch: Numerusformen, also Singular- und Pluralformen der gebräuchlichsten Nomen, aber noch keine Genusformen
- Verwendung ausgewählter Adjektive
(Italienisch: inklusive Auswirkung des Genus der gebräuchlichsten Nomen bei attributiver wie prädikativer Stellung, Deutsch: nur in prädikativer Stellung)
- die Verwendung der Verben *haben* und *sein* in der deutschen Partnersprache wird noch auf die 1. und 2. Pers. Sg. und Pl. beschränkt, während im Italienischen auch bei *avere* und *essere* wie auch in anderen Partnersprachen durchaus schon Formen der 3. Person vorgesehen sind¹⁷⁴

¹⁷³ ist im Unterrichtsplan für die italienische Partnersprache nicht explizit aufgeführt, ergibt sich aber aus den anderen Angaben von zu erwerbenden Strukturen

¹⁷⁴ Die ausdrückliche Beschränkung auf die 1. und 2. Person im Unterrichtsplan für die deutsche Partnersprache widerspricht sowohl meinen langjährigen Erfahrungen im Unterricht mit Deutsch als Zweitsprache als auch linguistischen Untersuchungen zur Erwerbsreihenfolge von verbalen Personalformen. Im Deutschen ist schon wegen der Übereinstimmung mit dem Infinitiv häufig zu beobachten, dass L2-Lerner zunächst die 1. und 3. Person Plural übergeneralisieren, dann allmählich auch die 1. und 3. Person im Singular korrekt anwenden, aber erst bei fortgeschrittenem Spracherwerb die oftmals kompliziertere 2. Person Singular vor der 2. Person Plural. Im Italienischen treten beim Zweitspracherwerb in der Regel beim Verb zunächst die Singularformen, danach die Pluralformen auf, und zwar zuerst jeweils die 1. und 3. Person, dann erst die 2. Person, siehe Giuliano Bernini, *Tipo morfologico e sviluppo di paradigmi nell'acquisizione di italiano L2*, in: Sensoni (a cura di), *Verso l'italiano, Insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua*, Genova 1991, S.46-62

- Deutsch: zusätzlich schon ausgewählte Kasus- und Numerusformen der Personalpronomen in Verbindung mit Verben und Präpositionen
- Italienisch: zusätzlich auch schon Possessivpronomen

Die Abweichungen in den Unterrichtsplänen ergeben sich zum Teil nicht unbedingt aus der unterschiedlichen Sprachstruktur und erscheinen daher mitunter etwas willkürlich. Alle Angaben beziehen sich außerdem offensichtlich nur auf Kinder, die erst beim Schuleintritt in die SESB mit der Zweitsprache in Kontakt kommen, obwohl die Sprachgruppen an der SESB in der Regel wesentlich heterogener zusammengesetzt sind. Daher wird sich auch die Analyse der bei der Untersuchung beobachteten Sprachäußerungen der Schüler stärker an sprachimmanenten Strukturen der beiden Sprachen als an den in den Unterrichtsplänen für die jeweiligen Partnersprachen angegebenen Zielen orientieren. Außerdem sollte selbst bei der Beobachtung der Sprachentwicklung zum relativ frühen Zeitpunkt gegen Ende des 2. Schuljahres das langfristige Ziel einer bilingualen Kompetenz wohl nicht völlig unbeachtet bleiben.

Daher soll hier wenigstens kurz die bereits im Zusammenhang mit der Begriffsbildung beim Zweitspracherwerb erwähnte, an der SESB noch nicht ausdiskutierte Problematik eines auf Sprachvermittlung über Sachunterricht bauenden Konzepts unterhalb eines minimalen sprachlichen Kompetenzniveaus sowie der Unterschied zwischen den Sprachniveaus BICS und CALP aufgegriffen werden, worauf Zydatis in seinen Umrissen eines Spracherwerbskonzepts für die SESB¹⁷⁵ ausführlich hingewiesen hat.

Das Unterrichtskonzept der SESB setzt in der Vorklasse bzw. dem 1. Schuljahr im Unterricht der Partnersprache altersgemäß mit der Entwicklung von BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) an, dem zur Kommunikation bei informellen Dialogen in alltäglichen Situationen ausreichenden elementaren Sprachgebrauch. Ab dem 1. Schuljahr soll vor allem durch die Vermittlung von sachkundlichen Themen in der nichtdeutschen Sprache gleichzeitig aber auch schon CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency) angebahnt werden, denn ab Einsetzen der Verschriftlichung nach Abschluss des Alphabetisierungsprozesses in der starken Sprache, d.h. etwa ab dem 3. Schuljahr, spätestens ab dem 5. Schuljahr wird erwartet, dass beide Sprachgruppen dem in nichtdeutscher Sprache erteilten Sach- bzw. Fachunterricht folgen können.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Zydatis, *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule*, Gutachten für den Schulversuch der „Staatlichen Europa-Schule Berlin“, Hrsg.: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin 1997

¹⁷⁶ Dabei bleibt die auch in der vorliegenden Untersuchung ausgesparte Problematik der Vermittlung mathematischer Kenntnisse an der SESB in der Zweitsprache für die Kinder nichtdeutscher Herkunft noch unberücksichtigt. Im 2. Schuljahr scheint es nach einer Untersuchung MacNamaras bei anglofonen Kindern, denen Mathematik in der Grundschule in

Hinsichtlich des Erreichens eines ausreichenden CALP-Niveaus, das zur Bewältigung intellektuell anspruchsvollerer Situationen wie dem Fachunterricht notwendig ist, bestehen allerdings sowohl bei den Schülern der nichtdeutschen Sprachgruppe, die beim Schulanfang nicht über altersgemäß angemessene Sprachfähigkeiten verfügen, und erst recht bei den Sprachanfängern in der SESB bislang mehr vertrauensvolle Hoffnungen als gesicherte Erfahrungen. Noch ist fraglich, ob der *Vorfachliche Unterricht* der SESB bei den Schülern die nach der Schwellen-Hypothese erforderliche untere Kompetenzschwelle (*lower threshold proficiency*) rechtzeitig erreicht und eventuelle negative Effekte eines frühen bilingualen Unterrichts unterhalb eines minimalen Kompetenzniveaus vermieden werden können. Einer Hypothese von Cummins zufolge bestehen unter der Voraussetzung, dass eine allgemeine sprachliche Kompetenz, genannt CUP (*common underlying proficiency*), in der starken Sprache ausreichend entwickelt wird, durchaus Chancen, dass sich auf dieser Grundlage auch in der Zweitsprache unproblematisch Kompetenzen auf dem BICS- und CALP-Niveau ausbilden. Bei der Untersuchung soll daher auch darauf geachtet werden, ob die SESB-Schüler gegen Ende des zweiten Schuljahres neben einer situationseingebetteten mündlichen Sprachkompetenz (BICS) in der Partnersprache auch schon Fähigkeiten zur altersgemäßen Versprachlichung sachbezogener Begriffe in der starken und/oder der Partnersprache entwickelt haben, die auf eine allmähliche Entwicklung des jedoch erst in späteren Schuljahren, wenn auch die Verschriftung von Unterrichtsinhalten und abstrakte Begriffe relevant werden, erforderlichen CALP-Niveaus hinweisen.

Ansonsten sei im Hinblick auf das langfristige Spracherwerbsziel des Schulversuchs hingewiesen auf eine vom Europarat¹⁷⁷ zur Vereinheitlichung des Sprachgebrauchs in der EG vorgeschlagene Differenzierung von sprachlichen Kompetenzniveaus nach 6 Stufen, auf die im Kapitel 23 im Zusammenhang mit Spracherwerbsstadien noch ausführlicher eingegangen wird. Diese zunächst in englischer und französischer Sprache erschienenen Publikationen des Europarats zum Fremdspracherwerb eignen

ihrer Zweitsprache Irisch vermittelt wurde, auch noch nicht ausschlaggebend zu sein, in welcher Sprache Mathematik unterrichtet wird, da es am Anfang noch weitgehend um die Vermittlung mechanischer Rechenfertigkeit geht. Wenn es aber in den darauffolgenden Jahren um Textaufgaben oder gar komplexe Problemlösungen geht, mögen ähnliche Defizite bei den nur in der Zweitsprache unterrichteten Kindern auftreten wie bei MacNamaras Untersuchung. Siehe: MacNamara, *Bilingualism and primary education: A study of Irish experience*, Edinburgh 1966; oder Titone (1972) 1993², a.a.O., S.114ff

¹⁷⁷ Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Strasbourg 1996, Kapitel 8; - Council of Europe, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*, (überarbeitete Ausgabe der 1. Veröffentlichung) Strasbourg 1998, - identische Beschreibungen von sprachlichen Leistungen finden sich auch im *Portfolio* zur Selbsteinschätzung, hrsg. von der Arbeitsgruppe „*Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse*“, o.J.

sich aufgrund der operationalisierten Angaben zu verschiedenen sprachlichen Ebenen sehr gut zur Beschreibung der bei einem bestimmten Niveau zu erwartenden Fähigkeiten und gehen weit über die dem dritten Niveau entsprechenden, zuvor vom Europarat als *Kontaktschwelle / Livello soglia / Threshold / niveau seuil* usw. bezeichneten Zusammenstellungen der Sprechabsichten hinaus.

Sprachliche Kompetenzniveaus

klassische Niveaubezeichnungen		Vorschlag des Europarats	
Breakthrough	Niveau introductif ou découverte	A1	Utilisateur élémentaire
Waystage	Niveau intermédiaire ou de survie	A2	
Threshold	Niveau seuil	B1	Utilisateur indépendant
Vantage	Niveau avancé	B2	
Effectiveness	Niveau autonome	C1	Utilisateur expérimenté
Mastery	Maîtrise	C2	

Beim Schulabschluss (Realschule bzw. Abitur) wird von den SESB-Schülern neben weiteren Kenntnissen in einer oder zwei Fremdsprachen wohl hinsichtlich der an der SESB gewählten Sprachkombination eine annähernd bilinguale Sprachkompetenz mindestens zwischen dem *Vantage*- und dem *Effectiveness*- Niveau angestrebt. Bei diesem Sprachniveau wird u.a. erwartet, dass die Schüler in Deutsch und der anderen der Sprachkombination entsprechenden Sprache fähig sind, Hauptinhalte komplexer Texte mühelos zu verstehen, sich über Fachgebiete hinaus zu einem breiten Themenspektrum zu äußern und Sprache in verständlicher bis gesteigerter Ausdrucksweise in gesellschaftlichen wie beruflichen Situationen einsetzen zu können. Wünschenswert wäre sicherlich, dass einige Schüler darüber hinaus auch noch das *Mastery*-Niveau erlangen, d.h. sich in beiden Sprachen fließend und differenziert ausdrücken können, wobei sie in der Lage sein sollten, auch bei komplexen Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen zu verdeutlichen.