

## **18 Vergleich der Sprachkompetenz in der starken Sprache mit monolingualen Kontrollgruppen**

Eine der größten Sorgen bei einer früh einsetzenden Erziehung zur Zweisprachigkeit richtet sich auf eine allgemeine Verzögerung der Sprachentwicklung. So wie sich beim natürlichen Bilingualismus unter ungünstigen Bedingungen statt einer bilingualen Kompetenz lediglich eine doppelte Halbsprachigkeit ausbilden kann, wird auch bei einem mit dem Schulbeginn einsetzenden Zweitspracherwerb befürchtet, dass die Kinder nur semilinguale Fähigkeiten entwickeln oder durch eine Überforderung die Entwicklung der Erstsprache zumindest nicht altersgemäß voranschreitet. Da diese Gefahr besonders besteht, wenn die Erstsprache ab Schulbeginn nicht mehr gefördert wird, werden auch in Deutschland seit dem Zuzug der Gastarbeiter immer wieder Programme mit muttersprachlichem Unterricht gefordert. Vor der Einrichtung der Europa-Schulen waren in Berlin nur 2 Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung institutionalisiert, die bei türkischen Migrantenkindern versuchen, einer retardierten Sprachentwicklung entgegenzuwirken. Die Europa-Schulen bieten nun auch Kindern anderer Herkunftssprachen muttersprachlichen Unterricht und gleichzeitig den Kindern deutscher Herkunft den Erwerb einer Zweitsprache.

Das Konzept der SESB sieht zur Festigung der Erstsprache oder sogenannten starken Sprache die Alphabetisierung in dieser Sprache vor. Dazu stehen in den ersten beiden Schuljahren nach Sprachgruppe getrennt 7 Stunden pro Woche muttersprachlichen Unterrichts zur Verfügung. Wie wirkt sich nun dieses Konzept der SESB auf die Entwicklung der starken Sprachen aus? Wird eine altersgemäße Entwicklung der Erstsprache / starken Sprache dadurch gewährleistet? Die Untersuchung am deutsch / italienischen Standort der SESB, bei der auch Beobachtungen zur Sprachkompetenz in der starken Sprache durchgeführt wurden, stellt bei beiden Sprachgruppen eindeutig fest, dass die Entwicklung der starken Sprache unter dem gleichzeitigen Unterricht in einer weiteren Sprache absolut nicht leidet. Im Vergleich mit monolingualen Schülern derselben Klassenstufe unterscheiden sich die Sprachfähigkeiten der SESB-Schüler in der starken Sprache auf keiner sprachlichen Ebene wesentlich von den altersgemäßen Sprachleistungen der monolingual unterrichteten Schüler.

Der Mittelwert von 20,7 (Bezug 25) der italienischen Sprachgruppe der SESB liegt zwar leicht unter dem Mittelwert von 21,2 der italienischen Kontrollgruppe, aber dieser Unterschied ist bei einer Zufallswahrscheinlichkeit von  $p = 0,71$  (zweiseitig) nicht signifikant (Berechnung auf Tabellenblatt 21). Die Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens sind bei beiden Gruppen in etwa gleich (siehe Anhang, Tabellenblatt 13). Der stärkste Unterschied zwischen den Schülern tritt im Bereich des

kommunikativen Sprachverhaltens auf. Dieses Ergebnis in Bezug auf Italienisch als starke Sprache ist besonders beachtlich, denn zum Schulanfang waren bei 5 der an der Untersuchung teilnehmenden Schüler aus der italienischen Sprachgruppe noch nicht einmal die mündlichen Sprachfähigkeiten als altersgemäß zu betrachten. 3 dieser Kinder haben bis zum Ende des 2. Schuljahres den Anschluss geschafft, D6 gehört inzwischen sogar zur Spitzengruppe. C16 macht immerhin zwar nur langsam, aber kontinuierlich Fortschritte. C24 hat trotz leichter Rückschritte seine altersgemäße Kompetenz erhalten. Nur bei C6 und C21 konnten die italienischen Sprachfähigkeiten trotz der Förderung nicht ausgebaut werden. Diese beiden Kinder (→ Clusteranalyse) fielen bei der Untersuchung auch durch Defizite hinsichtlich der kognitiven Entwicklung und des kommunikativen Sprachverhaltens auf, so dass sie vermutlich überhaupt schulische Anforderungen nur mit Mühe bewältigen und ihre verzögerte Entwicklung nicht auf eine Überforderung durch das zweisprachige Unterrichtskonzept der SESB zurückzuführen ist. Insgesamt hat sich bei der italienischen Sprachgruppe die Hoffnung erfüllt, durch die Alphabetisierung in Italienisch diese Sprache zu stärken bzw. eine altersgemäße Kompetenz zu erhalten.

Die deutschen Sprachfähigkeiten der deutschen Sprachgruppe der SESB (Mittelwert 22,09) sind der Sprachkompetenz der monolingualen Kontrollgruppe (Mittelwert 20,02) gegen Ende des 2. Schuljahres sogar leicht überlegen. Der Unterschied der Mittelwerte ist bei einseitiger Prüfung (3%-Niveau, zweiseitig: 6%-Niveau, siehe Tabellenblatt 21) als signifikant zu bezeichnen. Da die Eltern der deutschen Schüler der SESB sich bewusst für eine sprachintensive Variante der Schulbildung entschieden haben, ist zu vermuten, dass sie auch sonst abgesehen von dem weiteren Schulweg besondere Anstrengungen zur sprachlichen Förderung ihrer Kinder aufwenden. Die deutsche Sprachkompetenz dieser Schüler kann also schon zum Schulanfang weiter entwickelt gewesen sein als die der Kontrollgruppe, worüber aber keine Daten vorliegen. Der geringfügige Unterschied sollte daher nicht überbewertet werden. Ohnehin steht hier nicht zur Debatte, ob der Unterricht der SESB besser in der Lage ist, die deutsche Sprachkompetenz zu fördern als eine Berliner Regelschule, sondern ob durch den gleichzeitigen Unterricht in einer Zweitsprache die altersgemäße Entwicklung im Deutschen eventuell verzögert wird. Diese Befürchtung kann anhand der Untersuchungsergebnisse wiederum hinsichtlich aller sprachlichen Ebenen sehr deutlich verneint werden. Bei C1, wo wiederum auch die kognitive Entwicklung und das kommunikative Sprachverhalten als schwach auffielen, ist zwar gegenüber dem Schulanfang ein erheblicher Rückschritt zu beobachten, doch verfügen alle Schüler der deutschen Sprachgruppe trotz des zusätzlichen Zweitspracherwerbs gegen Ende des 2. Schuljahres mindestens über altersgemäße deutsche Sprachfähigkeiten.

Die SESB hat also zumindest beim untersuchten Jahrgang des deutsch / italienischen Standorts die altersgemäße Entwicklung der starken Sprache trotz der gleichzeitigen Erziehung zur Zweisprachigkeit gewährleistet und dabei sogar zum Schulanfang noch mangelhafte Sprachfähigkeiten bei einigen Schülern der italienischen Sprachgruppe auf ein altersgemäßes Niveau anheben können. Leider sind in Ermangelung von Daten keine Vergleiche mit anderen Sprachkombinationen der SESB oder mit dem deutsch / italienischen Schulversuch Wolfsburg möglich, bei dem die Schüler zunächst alle in der deutschen Sprache alphabetisiert werden. Erst solche Vergleiche würden eine allgemeine Schlussfolgerung auf die Erhaltung der starken Sprachkompetenz durch das Konzept der SESB zulassen.

Ein Vergleich mit kanadischen Immersionsprogrammen, bei denen auch bereits in der Elementarstufe Schüler englischsprachiger Herkunft mit dem französischsprachigen Unterricht beginnen, lässt das SESB-Konzept hinsichtlich des Erhalts einer starken Kompetenz in der Erstsprache in den ersten beiden Schuljahren auf den ersten Blick überlegen erscheinen. Sowohl bei den Programmen der *early total immersion* wie beim Typ der *early partial immersion* liegen die Fähigkeiten der Immersionsschüler in der Erstsprache Englisch nach Untersuchungen von Swain<sup>206</sup> mindestens bis zum vierten Schuljahr unter dem Niveau von monolingual erzogenen Schülern. Erst danach holen die Immersionsschüler die Rückstände in der Erstsprache wieder auf, was aber gewiss daraus resultiert, dass die Immersionsschüler beim *early total immersion* - Programm überhaupt erst im 3. Schuljahr auch in ihrer Erstsprache unterrichtet werden. Auch die Rückstände der nach dem *early partial immersion* - Programm unterrichteten Schüler erklären sich aus der Tatsache, dass sie sich zwar auch in den ersten Jahren im Unterricht teilweise ihrer Erstsprache bedienen, diese Sprache aber bis zum dritten Schuljahr nur mündlich gepflegt wird, während sie zuvor wie die *total immersion* - Schüler in der Zweitsprache Französisch alphabetisiert werden.

Bei bilingualen Erziehungsmodellen darf nun aber nicht nur die Entwicklung in der Erstsprache betrachtet werden, sondern müssen die Fortschritte in der anderen Sprache in die Evaluierung einbezogen werden. Da es sich bei jedem bilingualen Spracherwerb um einen langfristigen Prozess handelt, kann aber erst nach einigen Jahren beurteilt werden, ob sich mit einem bestimmten Konzept tatsächlich eine bilinguale Kompetenz ausbildet. Das trifft jedoch nur auf einen solchen Unterricht zu, bei dem ein hohes Niveau nicht nur in der Erstsprache, sondern eben auch in einer weiteren Sprache erreicht wird. Die kanadischen Längsschnittuntersuchungen belegen

---

<sup>206</sup> Merrill Swain, "Bilingual education for the English-speaking Canadian", in: J.E. Alatis (Ed.), *International Dimensions of Bilingual Education*, Washington D.C. 1978, S.141 - 154 - nach Peter Graf, *Frühe Zweisprachigkeit und Schule*, München 1987, S.45ff

einen solchen Erfolg besonders für die *early total immersion* - Programme, bei denen die Schüler nach etwa 6 bis 7 Jahren nicht nur die anfänglichen Rückstände in der Erstsprache Englisch längst aufgeholt haben, sondern auch in der Zweitsprache Französisch mit Muttersprachlern desselben Alters vergleichbare Fähigkeiten sowie außerdem in Sachfächern und in Mathematik ähnliche Kenntnisse wie monolingual ausgebildete Schüler erreichen.

Dagegen führt *early partial immersion* anscheinend nur zu schwächeren Ergebnissen. Die nach diesem Programm unterrichteten Schüler holen nach Swain den Rückstand in der Erstsprache häufig noch nicht einmal bis zum 6. Schuljahr auf, ohne in der L2 Französisch je Monolingualen vergleichbare Sprachkenntnisse zu erreichen, was sich obendrein auch noch ungünstig auf die Sachkenntnisse in den auf Französisch unterrichteten Fächern auswirkt. Demnach sprechen kanadische Erfahrungen eher gegen den Erfolg von *early partial immersion* - Programmen, denen die SESB vom Konzept her ähnlicher ist als den offensichtlich erfolgreicherer *early total immersion* - Programmen. Nun unterscheidet sich die SESB von der *partial immersion* in Kanada durch die vom 1. Schuljahr an auch auf die Schriftsprache bezogene Förderung der Erstsprache / der starken Sprache und ist dabei – wie die Untersuchung zeigt – absolut erfolgreich. Inwieweit aber der dadurch zwangsläufig reduzierte Anteil des Unterrichts in der Partnersprache vor allem bei den Schülern deutscher Herkunft ausreicht – bei denen diese Sprache noch weniger als bei den englischsprachigen Immersionsschülern in Kanada das Französische eine ab Schulbeginn gelernte Zweitsprache ohne außerschulische Funktion darstellt –, auch in dieser Sprache ein hohes Niveau zu erreichen, bleibt bei der SESB bis zum Nachweis dieser Leistungsfähigkeit in der Sekundarstufe noch offen.