

## 21 Zusammenhänge zwischen Lernerfolg und verschiedenen Variablen

### 21.1 Erste Hinweise auf den Spracherwerb beeinflussende Variablen

Erste Anhaltspunkte für bestehende Zusammenhänge zwischen dem Lernerfolg und bestimmten Variablen können aus Korrelationen gewonnen werden. Dazu werden die Ergebnisse des gewogenen Lerneffekts mit den Ergebnissen der Elternbefragung miteinander korreliert. Um es gleich vorwegzunehmen, die anhand der Untersuchung an der SESB festzustellenden Zusammenhänge enttäuschen viele Erwartungen. Aber immerhin lassen sich beim gewogenen Lerneffekt im Gegensatz zu den als Rohwert vorliegenden Gesamtergebnissen, bei denen die Erhaltung einer guten altersgemäßen Sprachkompetenz nicht angemessen zum Ausdruck kommt, überhaupt zwischen der Lernentwicklung und den vor- bzw. außerschulischen Lernbedingungen Beziehungen, wenn auch meistens nur schwach erkennen. In der folgenden Zusammenstellung der Korrelationen wird zwischen der deutschen und italienischen Sprachgruppe unterschieden, da sich bestimmte Variablen bei den beiden Sprachgruppen recht unterschiedlich auswirken. Außerdem werden auch bereits Korrelationen mit dem Konzepte-Fragenkatalog und dem Kommunikativen Sprachverhalten in der starken Sprache aufgenommen, da diese Teilergebnisse der Untersuchung nach einer Analyse der Korrelationsmatrizen für eine Auswertung anhand der anschließenden Clusteranalyse besonders geeignet scheinen.

Korrelationen SESB Variablen/ Lerneffekt	italienische Sprachgruppe			deutsche Sprachgruppe		
	L-eff/stS	L-eff/Ps	L-eff/G	L-eff/stS	L-eff/Ps	L-eff/G
Konzepte	0,58	0,39	0,55	0,41	0,59	0,54
Kom. Sprachverh. (stS)	0,67	0,27	0,56	0,47	0,37	0,48
Kom. Sprachv. Ps	0,57	0,11	0,42	0,60	0,32	0,54
SESB-Vorklasse	-0,30	0,02	-0,19	-0,34	-0,45	-0,43
Herkunft der Eltern	-0,02	0,01	-0,01	-0,17	-0,26	-0,23
Familiensprache	-0,22	0,05	-0,12	-0,30	-0,29	-0,33
aufgewachsen in I/D	0,39	0,48	0,47	-0,24	-0,23	-0,26
Kindergarten	0,32	0,63	0,49	0,08	-0,07	0,03
italienische Kontakte	0,15	-0,02	0,09	0,07	-0,13	-0,01
Italienerfahrung	0,22	0,22	0,24	-0,06	-0,41	-0,22
spra. Erziehungskonzept	0,00	-0,30	-0,13	-0,37	-0,32	-0,39

Bei der sprachlichen Entwicklung an der SESB lässt eine einfaktorielle Varianzanalyse kaum Zusammenhänge zwischen einem Lernerfolg bzw. einer Lernverzögerung und den vor- und außerschulischen Lernbedingungen erkennen. Da keine Korrelation über 0.70 beträgt, kann keine Variable wenigstens 50% der Gesamtvarianz erklären. Zwischen den einzelnen Variablen und dem Lerneffekt in der Partnersprache bzw. der starken Sprache bestehen zum Teil gar keine oder nur schwache Zusammenhänge.

Bei den Schülern der italienischen Sprachgruppe bestehen anscheinend die stärksten Zusammenhänge zwischen dem Lerneffekt in Italienisch und ihrem kommunikativen Sprachverhalten sowie ihrer kognitiven Entwicklung, soweit sie sich im Ergebnis der Untersuchungsanordnung Konzepte ausdrückt. Außerdem scheinen wie auch zum Lerneffekt im Deutschen gewisse Zusammenhänge zu bestehen mit der Anzahl der Jahre, die sie in ihrem bisherigen Leben in welchem Land verbracht haben, sowie mit dem Kindergartenbesuch und Ferienaufenthalt in Italien. Italienische Kontakte in Berlin wirken sich bei ihnen recht mäßig auf den Lernzuwachs im Italienischen aus. Für gar keine oder eher negative Zusammenhänge sprechen Korrelationen mit dem Besuch der SESB-Vorklasse, der Herkunft der Eltern, der Familiensprache und einem von den Eltern beherzigten sprachlichen Erziehungskonzept. Bezüglich der deutschen Sprachgruppe lassen die Korrelationen zwischen den Angaben zum außerschulischen Umfeld und dem Lerneffekt noch weniger auf Zusammenhänge schließen. Die aus der Untersuchung hervorgegangenen Variablen erweisen sich dagegen auch bei ihnen als halbwegs ergiebig. Der Bereich der Begriffsbildung steht bei ihnen allerdings in stärkerem Zusammenhang mit dem Lerneffekt in der Partnersprache. Genauere Zusammenhänge treten erst hervor, wenn durch die Clusteranalyse ein Bündel mehrerer Merkmale mit dem positiven oder negativen Lerneffekt in Beziehung gesetzt werden kann.

## 21.2 Clusteranalyse

Um den Einfluss der außerschulischen Lernvoraussetzungen, zu denen Angaben durch die Elternbefragung vorliegen, und der Dauer des SESB-Besuchs auf die sprachliche Entwicklung genauer zu untersuchen, bietet sich eine Clusteranalyse zum Erfassen der gemeinsamen und abweichenden Merkmale an. Nun wächst allerdings die Anzahl möglicher Clustereinteilungen mit der Anzahl der Variablen und Probanden exponentiell<sup>217</sup> und ist mit dem Verfahren ein enormer Rechenaufwand verbunden. Da der bei einer vollständigen Analyse zu leistende Aufwand aber in keinem akzeptablen Verhältnis zum Informationsgewinn stehen würde, bei dem angesichts der geringen Probandenanzahl (pro Sprachgruppe 18) sowieso ein Zufallsvorbehalt zu beachten ist, wird die Clusteranalyse bei der italienischen und deutschen Sprachgruppe der SESB lediglich so lange durchgeführt, bis sich halbwegs ähnliche Gruppen erkennen lassen. Die nur ansatzweise durchgeführte Clusteranalyse erhebt somit nicht den Anspruch, die tatsächlich bestmöglichen Einteilungen herausgefunden zu haben.

---

<sup>217</sup> Laut Bortz, *Statistik für Sozialwissenschaftler*, Berlin u.a. 1989<sup>3</sup>, S. 692, ergeben sich bei 10 Objekten und 7 Gruppierungsvarianten schon 115 975 verschiedene mögliche Aufteilungen.

Da es sich bei den Elternangaben weitgehend um Nominaldaten handelt, müssen die Informationen zur Herkunft der Eltern, zum Besuch der Vorklasse an der SESB und zum Kindergarten sowie zum sprachlichen Erziehungskonzept mittels von Dummy-Variablen zunächst in binäre Daten codiert werden (z.B. 000 deutsche Mutter, 010 italienische Mutter, 001 Mutter anderer Herkunft). Zwecks Vereinfachung wird die Familiensprache allerdings noch nicht in den Prozess der Clusterbildung einbezogen, sondern erst nachträglich bei der Zusammenfassung berücksichtigt. Ebenfalls zwecks Reduzierung der Variablen bleiben die Angaben zu den italienischen Kontakten und Lebenserfahrungen bei der Clusteranalyse unberücksichtigt, da zum Einfluss dieser Variablen bereits die Korrelationen entsprechende – wenn auch nicht ganz schlüssige – Informationen bieten. Beim Besuch eines Kindergartens entfällt eine Differenzierung hinsichtlich der Art des Kindergartens, da die Daten schon ohne statistische Überprüfung nahe legen, lediglich zwischen dem Besuch und dem Nichtbesuch eines Kindergartens zu unterscheiden.

Zur Vereinheitlichung der Skala wird entsprechend auch mit den Daten der bei den Schülern während der Untersuchung beobachteten sprachlichen Leistungen verfahren, wobei beim Lernerfolg wiederum der verhältnismäßige Lerneffekt berücksichtigt wird (Codierung: 100 bei positiver Entwicklung, 010 bei Erhalt der Sprachkompetenz bei +/- 2 Lerneffektpunkten, 001 bei negativer Entwicklung). Außerdem werden die Daten zum kommunikativen Sprachverhalten in der laut Sprachgruppenzuordnung als stark geltenden Sprache und zur kognitiven Entwicklung (nach Untersuchungsanordnung Konzepte) einbezogen, denn hinsichtlich dieser Variablen weisen die Korrelationen in beiden Sprachen auf gewisse Zusammenhänge mit dem Lernerfolg hin. Inwiefern es berechtigt erscheint, die Ergebnisse der Untersuchungsanordnung Konzepte als Indiz für die kognitive Entwicklung auszulegen, wurde im Abschnitt über die Ergebnisse zur Begriffsbildung bereits näher erläutert.

Durch die binäre Codierung mit Dummy-Variablen ergibt sich für jeden Schüler ein Personenvektor, der über eine 4-Felder-Tafel auf seine Ähnlichkeit  $S_{ij}$  bzw. seine Distanz  $d_{ij}$  zu einem anderen Schüler hin überprüft werden kann. In einem Cluster werden dann diejenigen Schüler vereinigt, deren Merkmale sich gegenüber den anderen Mitgliedern des zugeordneten Clusters möglichst wenig, gegenüber den Elementen anderer Cluster dagegen möglichst stark unterscheiden. Wie bereits erwähnt, wurde die Clusteranalyse hier nicht vollständig durchgeführt, so dass die Ähnlichkeiten  $S_{ij}$  bei den gebildeten Clustern von 0,90 bis 0,58 schwanken. Bei niedrigeren Differenzen  $d_{ij}$  als 0,50 wurden aber konsequent – im Wesentlichen der k-

means Methode<sup>218</sup> folgend – eigene Cluster gebildet, auch wenn dadurch mitunter nur Minigruppen (einmal mit nur einem Schüler) entstehen.

Angesichts der teilweise nur wenige Probanden umfassenden Cluster wären die Daten anhand der persönlichen Merkmale relativ leicht bestimmten Schülern zuzuordnen. Daher wird zur Wahrung des Datenschutzes auf die Wiedergabe der zur Bildung der Cluster notwendigen Berechnungen abgesehen. Jedoch soll der Vorgang wenigstens anhand von zwei Beispielen der italienischen Sprachgruppe, natürlich bei geänderten Schülercodes veranschaulicht werden.

### Beispiel 1

Code	Vorkl./Seit.	Kindergarten	Eltern	Lerneff. I	Kom. Spr.	Konzepte	spr. E-Konzept	Lern. Ps D
A	10	1	010100	001	001	001	001	010
B	10	1	010110	001	001	001	001	010

Daraus folgt eine Ähnlichkeit  $S_{ab}$  von 0,90 und eine Distanz  $d_{ab}$  von 0,10.

		$S_{ij} = 0,90$		B	
		1	0	1	0
A	1	a = 9	c = 1		
	0	b = 0			

Diese Schüler gehören eindeutig zum selben Cluster, da sie sich nur in einem Merkmal (deutscher bzw. italienischer Vater) voneinander unterscheiden.

### Beispiel 2

Code	Vorkl./Seit.	Kindergarten	Eltern	Lerneff. I	Kom. Spr.	Konzepte	spr. E-Konzept	Lern. Ps D
C	01	1	010100	010	100	010	100	010
D	10	1	001110	010	010	010	010	100

Daraus folgt eine Ähnlichkeit  $S_{cd}$  von 0,27 und eine Distanz  $d_{cd}$  von 0,73.

		$S_{ij} = 0,27$		D	
		1	0	1	0
C	1	a = 4	c = 5		
	0	b = 6			

Diese Schüler sind verschiedenen Clustern zuzuordnen. Sie weisen nur 3 gemeinsame Merkmale auf (Kindergartenbesuch, Erhaltung der italienischen Sprachkompetenz, mittleres Ergebnis bei der Untersuchungsanordnung Konzepte). Laut Feld a ergeben sich zwar 4 Übereinstimmungen, aber eine davon ist nur auf die jeweils mit einer 1 beginnende Codierung für den Vater (die Codierung für die Mutter beginnt dagegen mit 0) zurückzuführen. Da natürlich jedes Kind einen Vater hat, ist für die Bestimmung

<sup>218</sup> Nach den Angaben bei Bortz 1989<sup>3</sup>, a.a.O. S.702ff.

der Abweichungen die Herkunft des Vaters (hier: 100 deutscher Vater, 110 italien. Vater) ausschlaggebend.

Bei der Bildung der Cluster erwies sich nach einigen Versuchen eine Anfangspartition mit 3 Clustern – entsprechend der sprachlichen Entwicklung in der starken Sprache – am fruchtbarsten. Zu große Distanzen innerhalb dieser Lerngruppen führten dann zu einer weiteren Differenzierung, wodurch sich bei der italienischen Sprachgruppe 5 und bei der deutschen Sprachgruppe 4 Cluster ergeben. Ähnliche Cluster der deutschen und italienischen Sprachgruppe werden bei der Beschreibung zusammengefasst, um Wiederholungen zu vermeiden.

### **Cluster A: Besondere Lernfortschritte in beiden Sprachen**

italienische Sprachgruppe: 5 Kinder/ deutsche Sprachgruppe: 6 Kinder

Bei den Schülern, bei denen in beiden Sprachen eine positive Entwicklung beobachtet wurde, ist nicht von Belang, ob sie schon eine Vorklasse der SESB besucht haben oder erst seit dem 1. Schuljahr am Unterricht der SESB teilnehmen. Nur 3 von den 11 Schülern dieses Clusters sind seit der Vorklasse an der SESB. Auch die Herkunft der Eltern ist unerheblich, denn in dieser Gruppe befinden sich sowohl Kinder, deren Eltern beide italienischer (2 - it. Sprachgruppe) oder beide deutscher Herkunft sind (4 - dt. Sprachgruppe), als auch Kinder mit nur einem italienischen Elternteil (1mal Mutter, 3mal Vater, 1mal Stiefvater). Die Kinder dieser Gruppe besuchten überwiegend einen deutschen Kindergarten, nur ein Kind einen italienischen. Abgesehen davon, dass als Familiensprache bei der deutschen Sprachgruppe immer Deutsch angegeben wurde, während die Kinder der italienischen Sprachgruppe zuhause nur Italienisch oder beide Sprachen gemischt sprechen, wenden alle Eltern dieser besonders erfolgreichen Lerngruppe kein besonderes sprachliches Erziehungskonzept an, was sich bei den nur deutschen Familien sowieso erübrigt. Bislang wurden eher die unterscheidenden Merkmale dieser Gruppe beschrieben.

Als gemeinsames Merkmal fällt bei diesen Kindern eine hervorragende Beurteilung des kommunikativen Sprachverhaltens in der starken Sprache Italienisch bzw. Deutsch oder beim Bereich der Begriffsbildung, in 2 Fällen sogar eine Kombination auf. In der Tat gehören alle Kinder, die beim Konzepte-Fragenkatalog das maximale Ergebnis erreichen konnten, zu diesem Cluster der Schüler mit positiven Lernerfolgen in beiden Sprachen. Der jeweils nicht als herausragend bewertete Bereich wurde bei diesen Schülern als durchschnittlich bezeichnet. Bei einem Kind ergibt sich eigentlich in beiden Bereichen nur ein durchschnittlicher Punktwert, aber dieses Kind der deutschen Sprachgruppe hat bei den Aufgaben zur Begriffsbildung die italienische Sprache

gewählt, wodurch es vermutlich seine potentiellen Leistungen in diesem Bereich nicht voll einbringen konnte. Nur mäßige Einschätzungen treten bei dieser Gruppe weder hinsichtlich des kommunikativen Sprachverhaltens noch bei der kognitiven Entwicklung auf.

**Cluster B: Erhaltung oder Steigerung des Niveaus in der starken Sprache bei gleichzeitig nur stetiger Entwicklung in der Partnersprache**

B1/ italienische Sprachgruppe: 2 Kinder

An der SESB lernen diese Kinder erst seit dem 1. Schuljahr, vorher besuchten sie einen deutschen Kindergarten. Beide Kinder kommen aus einem gemischtsprachigen Elternhaus, wobei jeweils der Vater deutscher und die Mutter italienischer Herkunft ist. Diese Eltern gehören zu den wenigen, die das sprachliche Erziehungskonzept „eine Person – eine Sprache“ anwenden. Das kommunikative Sprachverhalten in Italienisch, in diesem Fall zutreffend als Muttersprache zu bezeichnen, ist sehr ausgeprägt, die kognitive Entwicklung durchschnittlich. Die Entwicklung in der italienischen Sprache ist in einem Fall sehr gut, im andern normal, doch trotz der günstigen Voraussetzungen haben sie in der Partnersprache Deutsch keine besonderen Fortschritte gemacht. Das ist angesichts der bewussten Spracherziehung der Eltern etwas verwunderlich, aber aus den Elternangaben ist natürlich nicht zu ersehen, wie konsequent das Konzept durchgehalten wird und vor allem nicht, wie viel Zeit die Väter mit den Kindern verbringen. Vielleicht sind sie aus beruflichen Gründen zu selten präsent, so dass sich die Sprache der Mutter dominanter auf den Spracherwerb der Kinder auswirkt.

B2/ deutsche Sprachgruppe: 5 Kinder

Die Kinder dieser Gruppe haben mit einer Ausnahme schon in der Vorklasse der SESB spielerisch die italienische Partnersprache kennengelernt. Ein Kind hat eine italienische Mutter, bei den anderen sind beide Eltern deutscher Herkunft. Die Familiensprache ist dementsprechend überwiegend Deutsch, nur die italienische Mutter spricht mit ihrem Kind eher Italienisch. Sprachliche Erziehungskonzepte wurden in keiner dieser Familien berücksichtigt. Ein Kind dieser Gruppe hat vorher keinen Kindergarten besucht, die anderen eine deutsche Einrichtung. Die Fähigkeit zur Begriffsbildung erwies sich bei diesen Schülern während der Untersuchung als durchschnittlich, das kommunikative Sprachverhalten ebenfalls mindestens als durchschnittlich. Aber auch bei den 3 Schülern, deren Kommunikationsfähigkeit als ausgeprägter auffiel, sind in der Partnersprache im Gegensatz zu den Schülern des Clusters A zwar stetige, aber keine herausragenden Fortschritte festzustellen. Die

deutsche Sprachkompetenz hat sich dagegen teilweise nicht nur erhalten, sondern konnte in besonderem Maße gesteigert werden.

**Cluster C: Besondere Steigerung des Niveaus in der Partnersprache bei gleichzeitig nur stetiger Entwicklung in der starken Sprache**

italienische Sprachgruppe: 5 Kinder

Abgesehen von der sprachlichen Entwicklung ist diesen Kindern gemeinsam, dass sie jeweils einen italienischen Elternteil haben (3mal Vater, 2mal Mutter). Die anderen Elternteile sind deutscher oder anderer Herkunft. Aber auch das Kind mit keinem deutschen Elternteil hat sehr gute Fortschritte im Deutschen erzielt, obwohl es weder die Vorklasse der SESB noch einen deutschen Kindergarten besuchte. Überhaupt ist bei dieser Gruppe anscheinend völlig unerheblich, wie lange sie schon an der SESB lernen und ob sie einen deutschen, italienischen oder bilingualen Kindergarten besucht haben. Auch das besondere Bemühen der Eltern dieser Schüler um Förderung von zwei Sprachen macht sich zumindest im Italienischen nicht sehr bemerkbar. In dieser Gruppe bekannten sich mit einer Ausnahme die Eltern wiederum zum Konzept „eine Person - eine Sprache“, allerdings in drei Fällen mit der ehrlichen Einschränkung, dass es ihnen schwer fallen würde, dieses Konzept in der Praxis konsequent durchzuhalten. Die Fähigkeit zur Begriffsbildung dieser Schüler wurde in der Untersuchung als durchschnittlich bewertet, das kommunikative Sprachverhalten als gut oder sehr gut.

**Cluster D: Erhalt der deutschen Sprachkompetenz, Rückschritte im Italienischen**

italienische Sprachgruppe: 4 Kinder

Alle Kinder dieses Clusters haben bereits eine Vorklasse der SESB besucht und waren vorher in einem deutschen oder bilingualen Kindergarten. Bei zwei Kindern sind beide Eltern italienischer Herkunft, in einem Fall nur die Mutter, in einem andern Fall der Vater. Die meisten Eltern verfolgen kein besonderes sprachliches Erziehungskonzept, in einem Fall erfolgte aber wiederum die Angabe der Sprachtrennungsmethode. Die Familiensprache ist bei zwei Kindern Italienisch, bei einem Kind Deutsch, bei einem gemischt. Sowohl ihr kommunikatives Sprachverhalten wie ihre Fähigkeit zur Begriffsbildung erwiesen sich während der Untersuchung als ziemlich schwach oder allenfalls als durchschnittlich. Sie konnten ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen (Umgebungssprache) zwar aufrecht erhalten, sind aber in ihrer italienischen Sprachentwicklung trotz der Förderung an der SESB gegenüber dem Anfangszustand zurückgeblieben. Bei zwei Kindern entspricht die italienische Kompetenz noch nicht einmal den Leistungen, die von einem Schüler eines 2. Schuljahres mindestens erwartet werden.

### **Cluster E:   Rückschritte im Italienischen oder im Deutschen oder in beiden Sprachen**

Deutsche Sprachgruppe: 6 Kinder

Einige Merkmale dieses Clusters entsprechen dem Cluster D. Auch die meisten Schüler dieser Gruppe weisen Lernverzögerungen in ihrer starken Sprache auf, ein Kind nur in der Partnersprache, zwei Schüler aber sogar in beiden Sprachen. Ähnlich wie bei den italienischen Schülern des Clusters D erwies sich der sprachliche Anteil der kognitiven Entwicklung bei der Untersuchung aber als ziemlich schwach und ihr kommunikatives Sprachverhalten nur als durchschnittlich. Abgesehen davon dass sie alle einen deutschen Kindergarten besuchten und eine deutsche Mutter haben, sind aber keine weiteren Übereinstimmungen zu finden. Drei Kinder haben einen Vater deutscher Herkunft, drei einen italienischen. Manche besuchten schon eine SESB-Vorklasse, andere kamen erst im 1. Schuljahr an die Schule. Vier Elternpaare, darunter natürlich die drei Familien mit nur deutschen Eltern, wenden kein sprachliches Erziehungskonzept an, zwei Elternpaare kümmern sich indessen bewusst um die Zweisprachigkeit ihrer Kinder durch Anwendung der Methode „eine Person – eine Sprache“, mit einem angesichts der beobachteten Sprachentwicklung allerdings recht zweifelhaften Erfolg.

### **Cluster F:   Erhalt der deutschen Sprachkompetenz, leichte Rückschritte im Italienischen**

italienische Sprachgruppe: 2 Kinder

Eine Zuordnung dieser beiden Kinder zu anderen Clustern war nicht möglich, weil sich durch die einbezogenen Variablen zu viele Unterschiede ergaben. Beide haben keinen Kindergarten besucht, aber nur in einem Fall sind beide Eltern italienischer Herkunft, beim anderen Kind nur der Vater. Ein Kind kam als Seiteneinsteiger zur SESB, das andere bereits in der Vorklasse. In einer Familie wird kein sprachliches Erziehungskonzept befolgt, in einer den Elternangaben zufolge inkonsequent die Methode „eine Person – eine Sprache“. Was die sprachliche Entwicklung betrifft, entspricht dieser Cluster tendenziell dem Cluster D. Auch bei diesen Kindern hat sich die Kompetenz in der Umgebungssprache Deutsch erhalten. Bei einer durchaus durchschnittlich entwickelten Fähigkeit zur Begriffsbildung und einem zumindest bei einem Kind eher besonders ausgeprägten kommunikativen Sprachverhalten in beiden Sprachen fällt die aufgetretene Lernverzögerung im Italienischen allerdings nicht so gravierend aus wie bei den Schülern des Clusters D.



## **Cluster G: Lernverzögerung in beiden Sprachen**

Diesen Restcluster bildet ein einziges Kind der deutschen Sprachgruppe, das in seinem weder deutschen noch italienischen Heimatland einen Kindergarten besuchte, als Seiteneinsteiger an die SESB kam und zu Hause mit seiner deutschen Mutter und einem Vater anderer Herkunft in dessen Sprache kommuniziert. Die Eltern bemühen sich nach ihren Angaben sehr um die Mehrsprachigkeit ihres Kindes. Italienisch soll es lernen, um den Kontakt zum leiblichen Vater erhalten zu können. Dieses Kind stellt in der Tat einen Sonderfall dar, denn seine kognitive Entwicklung ist durchaus altersgemäß und sein kommunikatives Sprachverhalten zumindest im Deutschen auffällig ausgeprägt. Bei diesen Merkmalen war sonst keine Lernverzögerung in beiden Sprachen zu beobachten. Vielleicht ist es aber etwas überfordert, neben der nichtdeutschen Familiensprache auch noch in der Schule gleich in zwei Sprachen den Anforderungen zu entsprechen. Das Kind braucht vielleicht noch etwas Zeit, um mit dieser Vielfalt an Sprachen zurecht zu kommen.

Die Clusteranalyse bestätigt im Wesentlichen die aus den Korrelationen ersichtlichen Beziehungen zwischen dem Lernerfolg und den Lernbedingungen. Sie lässt jedoch deutlicher erkennen, warum zu den vor- und außerschulischen Voraussetzungen nur schwache oder widersprüchliche Zusammenhänge bestehen. Gleichzeitig tritt der Einfluss des kommunikativen Sprachverhaltens und der kognitiven Entwicklung auf den Spracherwerb in der starken Sprache wie in der Partnersprache klar hervor.

### **21.3 Herkunft der Eltern und Familiensprache**

An der SESB lernen Kinder aus deutschen, italienischen und gemischtsprachigen Familien gemeinsam. Allgemein wird vermutet, dass beim Lernen der beiden in der Schule relevanten Sprachen Deutsch und Italienisch die Schüler im Vorteil seien, die familiäre Kontakte zu Sprechern dieser Sprachen haben. Demnach wäre zu erwarten, dass die Schüler aus gemischtsprachigen Familien (D + I) besondere Fortschritte in beiden Sprachen erzielen würden, und auch bei den Kindern aus italienischen Familien könnte man annehmen, dass sich ihre sprachlichen Lernvoraussetzungen nicht nur günstig auf die Entwicklung des Italienischen auswirken, sondern dass sie auch im Deutschen schneller vorankommen als die Mitschüler aus deutschen Familien in der Partnersprache Italienisch, da doch Deutsch in Berlin die Umgebungssprache darstellt.

Aber sowohl was die Herkunft der Eltern angeht als auch was die Familiensprache betrifft, wird diese Annahme von den Ergebnissen der Untersuchung nicht bestätigt. Die entsprechenden Korrelationen bei der italienischen Sprachgruppe betragen um Null, die Korrelationen bei der deutschen Sprachgruppe haben sämtlich ein negatives

Vorzeichen. Zwar sind die Sprachkompetenzen am Ende des 2. Schuljahres in den jeweiligen bei den Sprachgruppen als stark geltenden Sprachen im Schnitt noch weiter entwickelt als in den Partnersprachen, aber bei den individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufen ist abzusehen, dass die Lernprozesse im Deutschen wie im Italienischen in den kommenden Schuljahren ziemlich unabhängig von den familiären Lernvoraussetzungen stattfinden werden.

Übrigens entspricht dieses Ergebnis auch dem ähnlichen Resultat einer Untersuchung zum Hörverstehen, die ein Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der SESB 1997/98 bei 5 Sprachkombinationen der SESB jeweils in der Partnersprache ebenfalls am Ende des 2. Schuljahres durchgeführt hat. Auch bei dieser Untersuchung hat sich die Annahme nicht bestätigt, dass die Schüler mit einem *native speaker* in der Familie im Hörverstehenstest auffällig „*besser abschneiden als die Kinder monolingualer Eltern, da erstere der Partnersprache häufiger begegnen als letztere.*“<sup>219</sup> Die Korrelation von 0.35 zwischen einem bilingualen Elternhaus und dem Testergebnis bei den nichtdeutschen Gruppen erklärt die Varianz zwischen den beiden Merkmalen jedenfalls nur zu 12%. Lediglich die Korrelation von 0.65 bei den Kindern der deutschen Sprachgruppe deutet bei 42% auf einen gewissen Zusammenhang zwischen einem guten Testergebnis und einem die jeweilige Partnersprache sprechenden Elternteil.

Die vorliegende über das Hörverstehen hinausgehende Untersuchung erkennt nun einen noch geringeren Einfluss der in der Familie vertretenen Sprachen auf den Lernerfolg, und zwar unabhängig vom Status der Sprache als starke Sprache oder Partnersprache sowie ihrer Präsenz außerhalb der Schule. Fortschritte im Italienischen hängen offensichtlich stärker von anderen Faktoren ab als davon, ob zur alltäglichen Kommunikation die italienische Sprache von einem Elternteil oder von beiden oder überhaupt von einem Elternteil benutzt wird. Zwei Drittel der Kinder der deutschen Sprachgruppe, darunter auch etliche Schüler ohne Vorkenntnisse, verstehen und sprechen schon besser Italienisch als der Schwächste der italienischen Sprachgruppe, der eine italienische Mutter hat, die ihre Heimatsprache allerdings selten benutzt.

Auch eine positive Entwicklung in der Partnersprache Deutsch ist unabhängig davon zu beobachten, ob Deutsch im familiären Ambiente gebraucht wird. Etliche Kinder der italienischen Sprachgruppe können sich auf Deutsch schon ähnlich gut verständigen wie die Mitschüler deutscher Herkunft. Dabei sind auch Schüler, die zum Schulanfang erst geringe Deutschkenntnisse aufwiesen. Dieser Entwicklungssprung ist angesichts

---

<sup>219</sup> Doyé, „Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europa-Schule Berlin“, in: → Göhlich (Hrsg.) 1998, a.a.O., S.60

der grundsätzlich günstigen Bedingungen beim Spracherwerb einer Umgebungssprache nicht ungewöhnlich. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich der natürlich gegebene Sprachkontakt nicht bei allen Kindern in gleicher Weise auswirkt. Einige Kinder scheinen diesen Vorteil besser nutzen zu können als andere. In diesem Zusammenhang erscheint es besonders erwähnenswert, dass sogar zwei Kinder mit italienischem Vater und weder deutscher noch italienischer Mutter, deren Mütter mit ihrem Kind auch jeweils in ihrer Herkunftssprache kommunizieren, größere Fortschritte in Deutsch erzielten als manche Kinder mit zumindest einem deutschen Elternteil und laut Elternangabe deutscher Familiensprache.

#### **21.4 Kontakte zu Sprechern der anderen Sprache in der Freizeit**

An der SESB ergeben sich Kontakte zu Sprechern der anderen Sprache schon durch die Organisation, da die Schüler außer beim Sprachunterricht (starke Sprache + Partnersprache) nicht nach Sprachgruppen getrennt unterrichtet werden. Sie hören in der Schule sowohl von den Lehrern als auch von Mitschülern Sprachäußerungen auf Deutsch und auf Italienisch. Darüber hinaus spielen sie zusammen in den Pausen und etliche auch während der Nachmittagsbetreuung, wobei die Spielsprache meistens Deutsch ist. Die Angebote der deutschen Erzieher am Nachmittag werden zwar auf die Initiative der Eltern hin auch von in italienischer Sprache geleiteten Freizeitaktivitäten ergänzt, aber es überwiegt der deutschsprachige Anteil. Da sich im Gegensatz zu vielen Unterrichtsmodellen, z. B. den Ausländerregelklassen, an der SESB bereits Kontakte zur Umgebungssprache der nichtdeutschen Kinder durch die Schulform einstellen, wurde bei der Elternbefragung auf Angaben zu deutschen Kontakten in der Freizeit verzichtet. Die bei den meisten Kindern der italienischen Sprachgruppe im Verlauf der ersten Schuljahre eingetretenen Kompetenzsteigerungen im Deutschen wurden bereits erläutert.

In Bezug auf das Anstreben einer bilingualen Sprachkompetenz und entsprechend der Annahme einer Förderung des Spracherwerbs durch Kontakte interessierte in der Untersuchung daher bei beiden Sprachgruppen besonders der Umfang von privaten außerschulischen, nicht primär familiären Kontakten zu Sprechern der italienischen Sprache. Wie die Elternbefragung ergab, haben 11 der 36 an der Untersuchung teilnehmenden Schüler überwiegend, aber nicht ausschließlich aus der italienischen Sprachgruppe noch private italienische Kontakte, die jedoch auf relativ wenige Wochenstunden begrenzt sind. Bei 5 Schülern beschränken sich diese Kontakte wöchentlich auf 2 bis 5 Stunden, bei 6 Schülern auf maximal 10 Stunden. Viel mehr ist allerdings auch bei den am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülern schon zeitmäßig nicht zu erwarten. Nachdem sich noch nicht einmal bei der Familiensprache ein

konstantes Verhältnis zum Lernerfolg im Italienischen abgezeichnet hat, verwundert es nun keineswegs, dass auch die Häufigkeit der Kontakte zu italienischen Sprechern außerhalb von Schule und Familie in keinem erkennbaren Zusammenhang zur sprachlichen Entwicklung zu stehen scheint. Die Korrelation von 0.15 bei der italienischen Sprachgruppe zum Ergebnis in der starken Sprache Italienisch ist völlig unerheblich, die Korrelation von - 0.13 bei der deutschen Sprachgruppe zum Ergebnis in der Partnersprache ebenso. Insofern ist die leichte Irritation ob des negativen Vorzeichens nicht von Belang.

Der enttäuschende Befund, was Erwartungen in einen Zusammenhang von Lernfortschritt und Sprachkontakt betrifft, deckt sich indessen mit den Ergebnissen einer Studie zum Zweitspracherwerb von griechischen Migrantenkindern. Auch Kuhs, die bei immerhin 66 Schülern eines 4. Schuljahres verschiedene sozialpsychologische Faktoren beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache untersucht hat, musste feststellen, dass sich offensichtlich weder das Ausmaß noch die Qualität der Kontakte zu deutschen Sprechern eindeutig zu Gunsten des Deutscherwerbs auswirken. Während bei einigen Lernern ausgeprägte bzw. mangelnde Kontakte zum Deutschen ihren differenzierten oder nur simplen Lernertexten entsprechen, stehen andere „gute“ Texte *„konträr zu den geringen bzw. fast fehlenden Deutschkontakten der Kinder“*<sup>220</sup> und einfache Texte anderer Schüler standen wiederum nicht im Einklang mit deren umfangreichen Deutschkontakten. Über das Bedauern kaum nachweisbarer, quasi gesetzmäßiger Zusammenhänge zwischen Ausmaß sowie Qualität des Sprachkontakts und dem Erfolg des Spracherwerbs sollte natürlich nicht vergessen werden, dass grundsätzlich jeder Spracherwerb einen gewissen Sprachkontakt voraussetzt. In diesen Abschnitten wird lediglich das noch nicht erkennbare konjunktive Konzept erörtert.

### **21.5 Aufenthaltsdauer und Italienbezug**

Bei den Kindern der italienischen Sprachgruppe ist es nicht ohne Belang, wie viel Jahre ihres Lebens sie in Italien oder Deutschland aufgewachsen sind. Dabei ist die Aufenthaltsdauer in Deutschland für die Entwicklung deutscher Sprachkenntnisse bei einer Korrelation von 0.48 anscheinend ausschlaggebender als der in Italien verbrachte Zeitraum für das Niveau des Italienischen ( $r = 0.39$ ), da der Kontakt zur italienischen Sprache über die Eltern auch in Deutschland gewährleistet ist. Wie die geringe Höhe der Korrelationen besagt, ist die Aufenthaltsdauer aber längst nicht der

---

<sup>220</sup> Katharina Kuhs, *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb, Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*, Tübingen 1989, S.149

entscheidende Faktor für einen erfolgreichen Spracherwerb. Auch das Auffrischen italienischer Lebenserfahrungen bei Verwandtenbesuchen hat angesichts der niedrigen Korrelation von 0.22 (Zeile: Italienerfahrung), die auch noch mit dem Verhältnis zum Lerneffekt im Deutschen identisch ist, keinen großen Einfluss.

Was die Unerheblichkeit eines Italienaufenthalts der Italienisch als Partnersprache lernenden Schüler angeht, deckt sich das Ergebnis wiederum in etwa mit dem Resultat der Untersuchung zum Hörverständnis von Doyé, der zwischen der Aufenthaltsdauer im Land der Partnersprache und dem Testergebnis bei den Kindern der SESB eine Korrelation von nur 0.13 errechnete<sup>221</sup>. Bei der vorliegenden Untersuchung ergibt sich sogar wieder eine Korrelation mit negativem Vorzeichen, die ähnlich niedrig ist (-0.23) wie der Zusammenhang zwischen dem Lerneffekt in der starken Sprache Deutsch und der Aufenthaltsdauer in Deutschland (-0.24), die bei diesen Kindern der deutschen Sprachgruppe meistens dem Lebensalter gleichkommt. Bei einsprachig aufwachsenden Kindern wird der Erfolg des Erst- und Zweitspracherwerbs von anderen Faktoren stärker bestimmt als von zeitmäßigen Spracherfahrungen, während dagegen beim Spracherwerb von zweisprachig aufwachsenden Kindern die jeweilige Aufenthaltsdauer durchaus eine, wenn auch nicht allein maßgebliche Rolle spielt.

Der emotionale Bezug zu Italien und zu Sprechern des Italienischen kann aus den Zeitangaben zu Ferienaufenthalten allein nicht abgeleitet werden, dürfte aber zur Motivation beim Spracherwerb beitragen. Bei der italienischen Sprachgruppe und den Schülern der deutschen Sprachgruppe aus gemischtsprachigen Familien fördern die verwandtschaftlichen Beziehungen gewiss die Lernbereitschaft, bei den Kindern ausschließlich deutscher Herkunft ist eine positive Einstellung der Eltern zu Italien allein schon durch die Anmeldung zum deutsch/italienischen Standort der SESB zu vermuten. Inwieweit sich eine solche Haltung der Eltern allerdings auf die Kinder überträgt, muss offen bleiben. Nur weil die Eltern im Urlaub gerne nach Italien fahren, lernen ihre Kinder jedenfalls nicht besser Italienisch als andere, die noch niemals Gelegenheit zu einem Italienaufenthalt hatten, wofür die erstaunlichen Lernfortschritte im Italienischen von zwei deutschen Kindern ohne Italienerfahrungen in nur 2 Jahren sprechen. Andererseits kann bei zwei anderen Kindern, die im Zeitraum von 2 bzw. sogar 3 Jahren das Anfängerstadium nicht überwinden konnten, unter Umständen auf ein gewisses auch familiäres Desinteresse geschlossen werden, denn ihre italienischen Erfahrungen beschränken sich auf die Schule. Ihre Familien haben noch niemals den Urlaub in Italien verbracht.

---

<sup>221</sup> Doyé 1998, a.a.O., S.62

## 21.6 Vorschulerfahrungen: Kindergarten und SESB-Vorklasse

Die Schüler der SESB haben überwiegend einen deutschen Kindergarten besucht, drei Kinder einen italienischen, vier Kinder einen bilingualen, ein Kind, das im Ausland aufgewachsen ist, einen anderssprachigen, drei Kinder gar keinen. Der Besuch eines deutschen Kindergartens wirkte sich insbesondere bei den Schülern der italienischen Sprachgruppe positiv auf den Erwerb des Deutschen aus ( $r = 0.63$ ), wohingegen die Art des Kindergartens auf das Niveau der Italienischkenntnisse nur einen geringen Einfluss hatte ( $r = 0.39$ ). Der positive Zusammenhang zwischen dem Besuch eines deutschen Kindergartens und dem deutschen Spracherwerb bei den Kindern der italienischen Sprachgruppe ist keineswegs überraschend, sondern bestätigt Ergebnisse, wie sie schon mehrfach bei Untersuchungen zum Zweitspracherwerb in Deutschland und anderswo festgestellt wurden.

Bei den Kindern der deutschen Sprachgruppe hatte der Besuch des deutschen Kindergartens keine besondere Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung, sie haben schließlich auch mit einer Ausnahme alle eine ähnliche Einrichtung besucht. Das einzige deutsche Kind ohne Kindergartenerfahrung ist weder positiv noch negativ auffällig. Dagegen ergab die Clusteranalyse bei beiden Kindern der italienischen Sprachgruppe, die keinen Kindergarten besucht haben, vor allem im Italienischen Sprachverzögerungen, die allerdings auch bei Mitschülern zu beobachten waren, die sehr wohl einen deutschen oder bilingualen Kindergarten besucht haben. Nur durch den Nichtbesuch eines Kindergartens sind ihre Sprachverzögerungen also nicht zu erklären.

Was die Dauer des SESB-Besuchs angeht, fallen die Untersuchungsergebnisse ähnlich wie bei der Untersuchung zum Hörverständnis von Doyé aus. Die am deutsch/italienischen Standort herausgefundenen Korrelationen liegen sogar noch niedriger (von  $-0.45$  bis „höchstens“  $0.02$ ) als bei der Betrachtung von 5 Sprachkombinationen zusammen ( $0.16$  bzw.  $0.20^{222}$ ). Die erst im Laufe des ersten oder zweiten Schuljahres hinzugekommenen Seiteneinsteiger weisen im Durchschnitt zum Ende des 2. Schuljahres keine geringeren Sprachkenntnisse auf als diejenigen, die die SESB von der Vorklasse an besuchen.

Nun sollte man sich aber vor der übereilten Annahme hüten, die Vorbereitung auf das bilinguale Lernen an der SESB durch die Vorklassen sei überflüssig. Die überwiegend positive Entwicklung der Seiteneinsteiger ist teilweise darauf zurückzuführen, dass

---

<sup>222</sup> Doyé 1998, a.a.O., S.62

diese Kinder über Vorkenntnisse in der nichtdeutschen Sprache oder eine besondere Sprachbegabung verfügen. Die Seiteneinsteiger, bei denen weder das eine noch das andere Merkmal zutrifft, sind längst nicht so erfolgreich. Einige erst zum 1. Schuljahr an der SESB aufgenommenen Schüler haben deswegen auch nach einem Jahr die SESB wieder verlassen, wodurch die Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten bei der Untersuchung zum Ende des 2. Schuljahres nicht mehr beobachtet werden konnte. Außerdem ist nicht abzuschätzen, ob die immerhin stetige Entwicklung in der Partnersprache bei anscheinend nur durchschnittlich sprachbegabten Schülern (z.B. Cluster B2) ohne den Vorklassenbesuch eingetreten wäre. Eigentlich kann anhand der Beobachtungen nur festgestellt werden, dass der Besuch einer SESB-Vorklasse weder Voraussetzung noch Garantie für einen schnell erfolgreichen bilingualen Spracherwerb bildet.

### **21.7 Sprachliches und interkulturelles Erziehungskonzept**

Bei der Elternbefragung gab etwa ein Drittel der Eltern an, die Zweisprachigkeit ihrer Kinder bewusst durch ein sprachliches Erziehungskonzept zu fördern. Da eine familiäre Zweisprachigkeitserziehung natürlich nur bei gemischtsprachigen Familien in Frage kommt, trifft das auf mehr als die Hälfte (58%) der an der Untersuchung teilnehmenden Schüler aus gemischtsprachigen Familien zu. Dabei beriefen sich 6 Familien auf die in Forschungsberichten zur natürlichen Bilingualität als besonders erfolgreich empfohlenen Methode „eine Person – eine Sprache“, während 5 Familien einräumten, diese Methode zwar anzustreben, aber im Alltag oft nicht konsequent durchzuhalten. Angesichts der Korrelationen von 0.00 (it. Sprachgruppe in Bezug auf Italienisch) bis - 0.39 (dt. Sprachgr., Ps u. starke Sprache) zwischen dem Lerneffekt und der Anwendung bzw. Unterlassung eines sprachlichen Erziehungskonzepts in der Familie, die einem Erfolg vehement widersprechen, wurde das ziemlich enttäuschende Ergebnis zur Sicherheit noch bei der italienischen Sprachgruppe in Bezug auf die italienische Sprachkompetenz einer Kontingenzprobe<sup>223</sup> unterworfen. Dabei können kategoriale Merkmale genauer überprüft werden als mit Korrelationsberechnungen, die erwartete und beobachtete Häufigkeiten nicht berücksichtigen. Doch auch bei dieser Probe sprechen der sich ergebende Kontingenzkoeffizient von lediglich 0.24 und eine Wahrscheinlichkeit auf dem 83%-Niveau für die Annahme einer Nullhypothese kaum für einen Zusammenhang zwischen erzieherischen Bemühungen und einem Lernerfolg beim Spracherwerb.

---

<sup>223</sup> Nach Lienert / von Eye 1994, a.a.O., S.143ff. – Berechnung auf Tabellenblatt 22

Auch die Clusteranalyse, bei der Beziehungen zwischen Variablen genauer überprüft werden können, bestätigt, dass bei den an der Untersuchung teilnehmenden Schülern ein Einfluss der familiären Anstrengungen zur sprachlichen Förderung auf den Lernerfolg nicht nachweisbar ist. Alle Kinder des Clusters A aus der italienischen oder deutschen Sprachgruppe, die durch besondere Lernerfolge in beiden Sprachen auffallen, gehören jedenfalls zu den Familien, die kein sprachliches Erziehungskonzept anwenden. Andererseits verteilen sich alle Schüler, deren Eltern halbherzig oder konsequent die Methode „eine Person - eine Sprache“ beherzigen, über alle übrigen Cluster mit recht unterschiedlichen Lernerfolgen hinsichtlich der beiden Sprachen einschließlich der besonders defizitären Gruppen mit Lernverzögerungen in beiden Sprachen, unter denen sich aber auch Schüler befinden, deren Eltern sich nicht methodisch um die Mehrsprachigkeit bemühen.

Ein Zusammenhang, geschweige ein positiver Einfluss der als bewährt geltenden Methode auf das Sprachenlernen ist zumindest bei den SESB-Schülern des deutsch/italienischen Standorts bis zum Ende des 2. Schuljahres nicht aufzufinden. Da es durchaus möglich ist, dass die Angaben der Eltern vielleicht doch nicht ihrer Praxis entsprechen oder sich ein Erfolg erst langfristig bemerkbar macht, möchte ich die Erörterungen dieses Zusammenhangs mit der Feststellung bewenden lassen, dass sich bei dieser Untersuchung zur Entwicklung deutscher und italienischer Sprachkompetenzen hinsichtlich des Lernerfolgs jedenfalls andere Faktoren, vor allem individuelle Lerndispositionen als ausschlaggebender herausgestellt haben.

Sicherlich trägt aber die positive Einstellung der Eltern zum Lernen von zwei Sprachen zum Lernerfolg ihrer Kinder bei. Alle Eltern haben sich mit der Anmeldung zur SESB bewusst für eine frühe Erziehung zur Mehrsprachigkeit entschieden, weshalb eine den bilingualen Spracherwerb mitunter negativ beeinflussende ablehnende Haltung der Eltern an der SESB nicht auftritt. Die Anmeldung zum deutsch/italienischen Standort erfolgte dabei durchaus aus recht unterschiedlichen Motiven, wie die Elternbefragung (Fragebogen → Anhang) zeigt. Auf die letzte Frage „*Mit welcher Motivation und Erwartung haben Sie Ihr Kind zum SESB-Schulversuch angemeldet?*“ haben zwar nicht alle Eltern geantwortet, aber immerhin 29 von 36 Eltern gaben bereitwillig Auskunft.

Insofern ist festzustellen, dass bei den italienischen Familien und den Deutsch/Italienisch gemischtsprachigen Familien naheliegenderweise gerade diese Sprachkombination ausgewählt wurde (18 Nennungen). Zur Perfektionierung der italienischen Sprachfähigkeiten nehmen sie auch oft weite Schulwege in Kauf. Zwei Familien denken dabei an einen eventuell eintretenden Umzug nach Italien und möchten ihre



Kinder vor Problemen beim Schulwechsel bewahren. Für die Mehrheit dieser Eltern ist es aber bei allem Integrationswillen in die deutsche Gesellschaft selbstverständlich, die Sprache und Kultur zumindest eines Elternteils auch bei ihrem Kind zu pflegen. Aus ähnlichen Motiven sollen auch 2 in deutschen Familien aufwachsende Schüler an der SESB gezielt Italienisch lernen, damit der Kontakt zum leiblichen Vater und der italienischen Verwandtschaft leichter aufrecht erhalten werden kann.

Ansonsten handelt es sich bei den Schülern aus deutschsprachigen Familien eher um den Zufall der (relativen) Schulnähe, dass sie von ihren Eltern an diesem Standort angemeldet wurden. Nur bei einer Familie war der Bezug zu einem in Italien liegenden Ferienhaus ausschlaggebend. Den anderen deutschen Familien war eher allgemein ein früher Kontakt mit einer weiteren Sprache wichtig, es hätte wohl bei einem anderen Angebot in Wohnnähe auch eine andere Sprache als Italienisch sein können. Als Argumente für die Entscheidung zu einem sprachintensiven Schulmodell werden häufig die Notwendigkeit zur Mehrsprachigkeit im zukünftigen Europa genannt, aber auch Vermutungen darüber, dass sich in jungem Alter eine Fremdsprache leichter lernen lasse als später oder dass der frühe Erwerb einer Zweitsprache das Lernen von Fremdsprachen generell erleichtere. Wie auch von anderen Standorten her bekannt, interessiert manche Eltern an der SESB auch weniger die Chance des Spracherwerbs als überhaupt das zusätzliche Lernangebot, mit dem sie bei ihren tatsächlich oder vermeintlich hochbegabten Kindern eine aufkommende Langeweile in den ersten Schuljahren verhindern möchten. Im Vordergrund steht bei fast allen Eltern aber die Erziehung zur Mehrsprachigkeit.

Über das Ziel der Zweisprachigkeit hinaus sehen 15 Familien, 3 deutsche Elternpaare sogar vorrangig, einen grundsätzlichen Wert in einer multikulturellen Erziehung, wobei sie dem vom Modell der SESB unterstützten interkulturellen Lernen mit einem „*jungen, engagierten Lehrerkollegium*“ mehr Chancen einräumen als bei bloßem gemeinsamen Unterricht in einer in Berlin meistens schon multikulturell zusammengesetzten Klasse. Viele italienische und deutsche Eltern erhoffen sich von dem bilingualen Unterricht gleichzeitig auch die Entwicklung eines allgemeinen Interesses für andere Kulturen, eines „*europäischen Selbstverständnisses*“ oder einer über die Grenzen Europas hinausweisenden toleranten Haltung. Dass es sich bei diesen Nennungen nicht nur um Lippenbekenntnisse handelt, kann man an der SESB beim aktiven Einsatz seitens der von deutschen und italienischen Eltern gemeinsam organisierten Schulveranstaltungen beobachten. Diese offene Einstellung der Eltern zu interkulturellen Erfahrungen trägt gewiss stark zu dem allgemeinen Lernerfolg an der SESB bei. Doch sind die bei den Kindern auftretenden Lernervarietäten allein aus der positiven Haltung der Eltern noch nicht hinreichend zu erklären.

## 21.8 Individuelle Dispositionen

Zu diesem Komplex gehören zweifelsohne auch motivationale Faktoren wie etwa in Bezug auf Deutsch die Notwendigkeit zum Erlernen der Umgebungssprache bzw. der Familiensprache, in Bezug auf Italienisch ebenfalls die Funktionalität der Sprache als Familiensprache oder als Sprache von geschätzten Verwandten eines Elternteils, ansonsten bei den Schülern der deutschen Sprachgruppe eine positive Einstellung zu Italien, Italienern, der italienischen Sprache oder zum Sprachenlernen oder allgemein zum Lernen. In diesem Bericht wird jedoch von expliziten Ausführungen zur Variable Motivation abgesehen, da die erstgenannten Antriebsmotive bei vielen SESB-Schülern ohnehin vorauszusetzen sind. Was die Einstellung der deutschen Schüler zum Lernen der italienischen Sprache angeht, wurde auf Schülerbefragungen angesichts des Alters verzichtet. Erfahrungsgemäß haben 8-jährige Kinder angesichts solcher Fragen gerade gegenüber Erwachsenen noch die Tendenz, die Meinungen anderer Erwachsener, also ihrer Eltern oder Lehrer zu repetieren. Deren positive Haltung zur Mehrsprachigkeit und zum interkulturellen Lernen ist jedoch bereits bekannt. Wenn die Langzeitstudie am deutsch/italienischen Standort der SESB fortgesetzt wird, sollen in der nächsten Phase aber auch bei den Schülern Erhebungen zum motivationalen Bereich durchgeführt werden, da dann aufgrund eigener mehrjähriger Erfahrungen eher selbst reflektierte Aussagen zu erwarten sind.

Von den individuellen Dispositionen sollen beim Bericht über die Sprachentwicklung bis zum Ende des 2. Schuljahres die beiden Untersuchungsbereiche besonders hervorgehoben werden, bei denen sich während der Auswertung, vor allem bei der Clusteranalyse, immer deutlicher ein Zusammenhang zu einem positiven Lernerfolg bzw. einem schwachen Lernergebnis erkennen ließ. Das sind zum einen der Bereich kommunikatives Sprachverhalten in der starken Sprache und zum anderen der Konzepte-Fragenkatalog. Dieser hat sich außerdem als guter Indikator für ein Bündel kognitiver Fähigkeiten herausgestellt, wozu allgemeine Lernstrategien ebenso gehören wie sprachliche Anteile an der kognitiven Entwicklung, speziell die Fähigkeit zur Begriffsbildung. Bei den weiteren Ausführungen dieses Abschnitts soll der mit dem Konzepte-Fragenkatalog erfasste Faktor als Sprachbegabung bezeichnet werden.

Um etwaigen Zweifeln vorzubeugen, soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass sich dieser Befund empirisch ergeben hat. Ein gewisser Zusammenhang zum Kommunikationsverhalten, zu kognitiven Fähigkeiten und zu Lernstrategien wurde zwar schon aufgrund von Erfahrungen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen vermutet, aber die Untersuchung war keineswegs darauf angelegt, die Dominanz der individuellen Persönlichkeitsmerkmale gegenüber den stärker sprachabhängigen

Lernvoraussetzungen wie Familiensprache, Herkunft der Eltern, Sprachkontakt, Aufenthaltsdauer usw. zu beweisen. Die Konstruktion des Beobachtungsverfahrens erfolgte unvoreingenommen und ausschließlich unter sprachimmanenten Aspekten. So wurde auch der Konzepte-Fragenkatalog nicht etwa von vornherein als eine Art Sprachbegabungstest konzipiert – dies verbot schon die Skepsis gegenüber Thesen über eine meistens sehr diffus beschriebene Sprachbegabung. Ursprünglich wurden – ergänzend zu den sprachbezogenen Untersuchungsanordnungen – die Fragen zur Begriffsbildung anhand des im 2. Schuljahr zu erwartenden Sachwissens lediglich zur Klärung der strittigen Frage aufgenommen, wie es um den Erfolg eines Sachunterrichts in einer zunächst von einem Teil der Schüler kaum beherrschten Sprache bestellt sein kann. Zu meiner eigenen Überraschung entpuppte sich dieser Bereich dann erst während der Auswertungsphase außerdem als eine ergiebige Variable des Lernerfolgs.

Von entscheidendem Einfluss auf den Lernerfolg in der Erst- und Zweitsprache bzw. einer schwächer entwickelten simultan erworbenen Erstsprache erwies sich, wie gesagt, das kommunikative Sprachverhalten in der starken Sprache. Im Abschnitt 3.2 über die Erwartungen an die kommunikative Kompetenz bei 8-jährigen Kindern und im Zusammenhang mit der Auswertung zu diesem Bereich wurde bereits erläutert, welche Aspekte bei der Beurteilung des kommunikativen Sprachverhaltens in den jeweiligen Sprachen bei dieser Untersuchung maßgeblich waren, nämlich weniger die Qualität der sprachlichen Äußerungen, die der Auswertung bei den Bereichen Phonematik/-Prosodie und dem mündlichen Sprachgebrauch (Wortschatz und Morphosyntax) vorbehalten blieb, als vor allem allgemeine Persönlichkeitsstrukturen einschließlich affektiver Faktoren wie Spontaneität, Kontaktinteresse, Hemmungen gegenüber unvertrauten Personen, Selbstvertrauen, Introvertiertheit/Extrovertiertheit, Hilfsbereitschaft usw. Eine allgemeine Extrovertiertheit wirkte sich in beiden Sprachen günstig auf sprachliche Fortschritte aus. Bei introvertierten Kindern waren die Fortschritte eher mäßig, besonders bei Italienisch als Partnersprache.

Ein Zusammenhang zwischen dem Kommunikationsverhalten und dem sprachlichen Lernerfolg besteht eher beim Bereich *Kommunikatives Sprachverhalten in der starken Sprache* als beim kommunikativen Sprachverhalten der schwächeren Sprache. Nach den Untersuchungsergebnissen wirkt sich das Kommunikationsverhalten in der starken Sprache also sowohl in der starken Sprache als auch bei der anderen Sprache auf die Entwicklung der Sprachfähigkeiten aus. Grundsätzlich ähnelte sich zwar das kommunikative Sprachverhalten in den beiden Sprachen ab einem gewissen Kompetenzniveau, weshalb auch im Verhältnis zu anderen Sprachebenen eine relativ hohe interlinguale Korrelation besteht. Aber da ansonsten durchaus sehr eloquente

Schüler, die sich in Bezug auf die Partnersprache erst in einem elementaren Stadium befinden, bei der Partnersprache zwangsläufig weniger kommunikativ wirkten, fallen auch diese Korrelationen von 0.65 (it. Sprachgruppe) und  $r = 0.49$  (deutsche Sprachgruppe) noch recht mäßig aus. Die niedrigere Korrelation bei der deutschen Sprachgruppe entspricht dem allgemein noch geringeren Sprachniveau dieser Gruppe in der Partnersprache. Die deutschen Schüler konnten sich bei Gesprächen in der italienischen Sprache bei mangelnden Sprachkenntnissen öfter nicht entsprechend ihrer Kommunikationsbereitschaft verhalten. Einige setzten sich zwar über das sprachliche Handicap hinweg, indem sie sich bei Wortnot unbekümmert in deutscher Sprache äußerten. Anderen, die stärker auf das ordnungsgemäße Erfüllen der an sie gestellten Anforderungen achteten, blieb dagegen nur die Strategie des stummen, fragenden Blickes, wodurch das Ergebnis im Bereich des kommunikativen Sprachverhalten bei der Partnersprache in geringerer Beziehung zum Lernerfolg steht als das auf eine allgemeine Disposition zur Extrovertiertheit hinweisende Ergebnis in diesem Bereich bei der starken Sprache. Die grundsätzliche Ähnlichkeit im kommunikativen Bereich ließ sich jedoch deutlich beobachten, denn auch ansonsten eher schüchterne Kinder der deutschen Sprachgruppe haben bei in italienischer Sprache geführten Gesprächen auch noch den Blickkontakt vermieden, mit dem eigentlich kommunikationsfreudige Kinder bei mangelndem Sprachvermögen wenigstens nonverbal auf die Fragen des Interviewers reagierten.

Die zweite Variable, bei der ein starker Zusammenhang zum Lernerfolg zu erkennen ist, ist das Ergebnis beim Konzepte-Fragenkatalog. Offensichtlich korrespondiert die bei dieser Untersuchungsanordnung beobachtete Stufe der Begriffsbildungsfähigkeit mit der Ausprägung einer Sprachbegabung. Da die individuelle Disposition der Sprachbegabung bislang nicht erörtert wurde, sollen hier wenigstens einige Aspekte kurz nachgetragen werden. Gemäß Forschungsergebnissen zum Zweitspracherwerb zeichnet sich eine Sprachbegabung durch kognitiv-akademische Fähigkeiten in der Muttersprache/starken Erstsprache aus. Dazu gehören<sup>224</sup>

- 1) die Fähigkeit zu phonetischer Kodierung, d.h. zur Assimilation und Speicherung phonetischen Materials
- 2) ein Gefühl für Grammatik, d.h. die unbewusste regelhafte Anwendung grammatikalischer Elemente in der Muttersprache
- 3) Merkfähigkeit
- 4) die induktive Lernfähigkeit, d.h. die Fähigkeit zur Ableitung von Sprachmustern aus sprachlichem Material

---

<sup>224</sup> Die Zusammenstellung erfolgte frei nach einem Zitat der von Gardner vorgestellten Faktoren (*Social Factors in Second Language Acquisition and Bilinguality*; London, Canada: University of Western Ontario, Department of Psychology 1975, S.21) in: Fthenakis/ Sonner/ Thrul/ Walbiner, *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, München 1985, S. 277.

Laut Gardner ermöglicht die Sprachbegabung, der wie die Zusammenstellung zeigt, auch Aspekte der Intelligenz (Merkfähigkeit, Induktionsfähigkeit) zugeordnet werden, den Transfer von der Erst- zur Zweitsprache und wirkt sich dort vor allem auf einen umfangreichen Wortschatz und die korrekte Beherrschung der Grammatik aus. Für die interpersonelle Kommunikationsfähigkeit sollen dagegen motivationale Variablen bedeutsamer sein.

Der Zusammenhang zwischen der sprachlichen Entwicklung und dem kommunikativen Sprachverhalten sowie einer ausgeprägten oder nur mäßigen Sprachbegabung stellte sich bei der Cluster-Analyse anhand der Extremgruppen heraus. Alle Schüler (fast ein Drittel der an der Untersuchung teilnehmenden Schüler), bei denen besonders große Lernerfolge in beiden Sprachen beobachtet werden konnten, hatten auch besonders erfolgreich beim Konzepte-Fragenkatalog abgeschnitten oder zeigten ein besonders ausgeprägtes kommunikatives Sprachverhalten in der starken Sprache oder fielen sogar in beiden Bereichen positiv auf. Andererseits war festzustellen, dass bis auf einen Schüler, dessen Lernverzögerung auf die Konfrontation mit drei Sprachen erklärt werden kann, alle Schüler (10 von 36) mit Rückschritten in der einen oder anderen oder sogar in beiden Sprachen hinsichtlich ihres kommunikativen Sprachverhaltens und auch beim Konzepte-Fragenkatalog höchstens durchschnittlich beurteilt wurden. Einer erst schwach entwickelten Fähigkeit zur Begriffsbildung entsprechen in allen Fällen (4) beobachtete Lernverzögerungen in der starken Sprache und außerdem bei den Kindern der deutschen Sprachgruppe auch ein nur äußerst langsames Lerntempo im Italienischen. Dass bei den beiden Kindern der italienischen Sprachgruppe mit denselben Merkmalen in der Partnersprache immerhin stetige, wenn auch nur mäßige Lernfortschritte beobachtet werden konnten, liegt wohl daran, dass Deutsch die Umgebungssprache darstellt. Bei nur durchschnittlichen Bewertungen in beiden Bereichen treten mal in der einen, mal in der anderen Sprache positive oder negative, meistens aber stetige Entwicklungen auf.

Der festgestellte Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und den beiden Variablen erklärt insbesondere die sprachliche Entwicklung der sogenannten Ausreißer mit auffälligen Steigerungen oder Lernverzögerungen in einer oder beiden Sprachen. Die Inkonsistenzen der Schüler, bei denen im Vergleich zu den Mitschülern angesichts der gestiegenen Anforderungen Rückschritte zu beobachten sind, gehen einher mit einem langsamen Lernvermögen, das sich nicht nur im sprachlichen Bereich auswirkt, sowie einer geringen oder höchstens durchschnittlichen Kommunikationsfähigkeit. Dagegen treten außergewöhnliche Lernerfolge im Verbund mit hervorragenden Beurteilungen der Kommunikationsfähigkeit und der kognitiven Entwicklung auf. Hinzu kommt bei dieser erfolgreichen Gruppe gewiss noch eine starke Motivation, sei es ein

spezifisches auf den Erwerb der Umgebungssprache oder der italienischen Sprache gerichtetes Interesse oder auch ein allgemeiner Spaß am Lernen, der sich angesichts des an der SESB bestehenden Angebots beim Sprachenlernen bemerkbar macht. Möglicherweise bilden letztlich solche motivationalen Unterschiede, die hier nicht näher untersucht wurden, eine Erklärung für die geringeren Lernfortschritte von Schülern mit ähnlichen individuellen Lerndispositionen.

Die Sprachbegabung hat offensichtlich in erster Linie Einfluss auf die Entwicklung der Erstsprache oder starken Sprache, von deren Entwicklung wiederum die Fähigkeit abzuhängen scheint, weitere Sprachen zu lernen. Nur wenn eine Sprache mindestens altersgemäß entwickelt ist, bestehen auch gute Chancen für einen Lernerfolg in der anderen Sprache, sei es in einer Zweitsprache oder einer schwächer entwickelten simultan erworbenen Erstsprache. Eine gut entwickelte Erstsprachkompetenz ermöglicht durch Transferleistungen rasche Fortschritte beim Erwerb weiterer Sprachen. Anschaulich ist dieser Zusammenhang vom Lernfortschritt in der starken Sprache und der Partnersprache am Diagramm zur Entwicklung der Sprachfähigkeiten der SESB-Schüler zu erkennen (Kapitel 17, S.262).<sup>225</sup> Bis auf wenige Abweichungen korrespondiert ein großer Lernzuwachs im Italienischen mit einem starken Lernzuwachs im Deutschen bzw. ein nur geringer Fortschritt in der einen Sprache mit einem ebenfalls nur mäßigen Fortschritt oder gar Rückschritt in der anderen Sprache.

Eine ausgeprägte Kommunikationsbereitschaft kann jedoch unter der Voraussetzung einer wenigstens altersgemäßen Entwicklung in einer Sprache auch bei einer nur durchschnittlichen Sprachbegabung zu guten Lernerfolgen in einer weiteren Sprache führen. Wer sich aufgrund einer allgemeinen Extrovertiertheit nicht durch zunächst zwangsläufig auftretende sprachliche Unzulänglichkeiten von Interaktionen abhalten lässt, hat natürlich mehr Gelegenheit zur Kommunikation in der anderen Sprache. Durch den Sprachkontakt wird wiederum auch der Wortschatz erweitert und die Qualität der Sprachäußerungen insgesamt gesteigert. Es zeigt sich ziemlich deutlich, dass zumindest in der Primarstufe, in der kognitiv-akademische Fähigkeiten noch wenig gefordert sind und Sprachäußerungen vorwiegend auf dem zur alltäglichen Kommunikation genügenden BICS -Niveau (Basic Interpersonal Communicative Skills) ausreichen, um an Unterrichtsgesprächen aktiv teilzunehmen, eine weniger ausgeprägte Sprachbegabung durch eine stärkere Kommunikationsbereitschaft noch weitgehend ausgeglichen werden kann. Alle Kinder, bei denen das eine oder andere

---

<sup>225</sup> Dieser Zusammenhang wäre noch deutlicher zu erkennen, wenn das Diagramm nicht nach den Rohwerten, sondern nach dem gewogenen Lerneffekt unter Berücksichtigung einer bereits gut entwickelten Sprachkompetenz zum Schulanfang erstellt worden wäre. Davon wurde wegen der bei der Transformation unvermeidlichen Ungenauigkeit jedoch abgesehen.

Merkmal besonders ausgeprägt ist, konnten daher bis zum Ende des 2. Schuljahres ähnliche Lernfortschritte in beiden Sprachen erreichen.

Ob Schüler mit einer geringeren Sprachbegabung in den folgenden Schuljahren, wenn der Erfolg nicht mehr nur hinsichtlich gelungener mündlicher Kommunikation im situativen Kontext, sondern auch bei steigenden Anforderungen an der sprachlichen Korrektheit der Äußerungen und der schriftlichen Leistungen beurteilt werden wird, und die Versprachlichung komplizierterer Sachinhalte das anspruchsvollere CALP-Niveau (Cognitive/ Academic Language Proficiency) erfordert, noch auf ähnlichem Niveau mithalten können, kann zwangsläufig erst bei späteren Beobachtungen untersucht werden.

### **21.9 Zuordnung zur Sprachgruppe**

Das bilinguale Konzept der SESB sieht ein ausgewogenes Verhältnis von Kindern der am jeweiligen Standort vertretenen Muttersprachen vor, damit die Schüler die jeweilige Partnersprache auch im Umgang miteinander lernen. Dieser sogenannte *peer-group*-Effekt wird jedoch nur bei dem gemeinsamen Unterricht in Mathematik, Sachkunde, Sport und den musischen Fächern genutzt. Beim Sprachunterricht werden die Schüler dagegen getrennt nach Sprachgruppen unterrichtet, womit die in den ersten beiden Jahren erfolgende Alphabetisierung in einer starken Sprache gewährleistet werden soll. Bei der Zuordnung der Schüler zu den Sprachgruppen zum Beginn des 1. Schuljahres werden Beobachtungen aus der Vorklasse sowie der Elternwunsch berücksichtigt. Bei den Kindern, die erst zum 1. Schuljahr für die nichtdeutsche Sprachgruppe der SESB angemeldet werden, ist die Überprüfung der sprachlichen Voraussetzungen innerhalb einer Beobachtungswoche vorgesehen, in der diese Schüler am Unterricht der Vorklasse teilnehmen.

Nun wird diese Beobachtungswoche aus organisatorischen Gründen oft auf wenige Tage verkürzt, womit sich die Diagnose der muttersprachlichen Kompetenz bei kleinen Kindern erschwert, von denen etliche eine geraume Zeit zum Eingewöhnen in die Gruppe benötigen. Außerdem setzen sich an mehreren Standorten der SESB häufig die Schulleiter über die Empfehlungen der beobachtenden Lehrkräfte hinweg, zum Teil auf Drängen der Eltern, meistens jedoch um das 50%-Verhältnis der Sprachgruppen anzahlmäßig einzuhalten. Dadurch werden der nichtdeutschen Gruppe oftmals auch Kinder zugeordnet, deren Sprachfähigkeiten keineswegs als altersgemäß einzustufen sind oder sogar so schwach entwickelt sind, dass sie mit der Alphabetisierung in dieser Sprache überfordert scheinen. Andererseits werden der deutschen Gruppe oft Kinder zugeordnet, die aufgrund annähernd bilingualer Fähigkeiten eventuell auch genügend

sprachliche Voraussetzungen für die Aufnahme in die nichtdeutsche Gruppe erfüllen. Da das Modell der SESB organisatorisch auf die Einhaltung der 50%-Quote angewiesen ist, andererseits aber organisatorische Zwänge die Entwicklungschancen der Schüler nicht beeinträchtigen sollten, ist es bei dieser Untersuchung zur Entwicklung der Sprachfähigkeiten von besonderem Interesse, ob zwischen der Zuordnung zu einer der beiden Sprachgruppen am deutsch/italienischen Standort und dem Lernerfolg Zusammenhänge zu erkennen sind, aus denen sich Empfehlungen für die Zuordnung ableiten lassen.

Ob eine Alphabetisierung in einer schwachen Sprache erfolgreich verlaufen kann, wird in der Spracherwerbsforschung noch kontrovers diskutiert. Nach den umfassend evaluierten kanadischen Erfahrungen mit *early immersion*-Programmen, bei denen die Schüler mit einer allerdings gut entwickelten L1-Kompetenz in Englisch das Lesen und Schreiben auf Französisch lernen, spricht der langfristige Erfolg noch nicht einmal gegen einen Schriftspracherwerb in einer zunächst völlig unbekanntem Zweitsprache. Die eintretenden Verzögerungen in der Erstsprache gleichen sich ab dem 4. Schuljahr wieder aus. Dagegen sprechen Erfahrungen mit Migrantenkindern, denen der Schriftspracherwerb in der deutschen Sprache oft erhebliche Schwierigkeiten bereitet, eher gegen die Alphabetisierung in einer noch nicht ausreichend beherrschten Zweitsprache. Nach Meinung etlicher Experten<sup>226</sup> werden daher der Alphabetisierung in einer nicht dominanten Sprache nur dann Erfolgchancen eingeräumt, wenn die dominante Sprache gut entwickelt ist und gleichzeitig die Umgebungssprache darstellt. Demnach wäre zu erwarten, dass die Schüler mit dominanter deutscher Kompetenz, die an diesem Standort der SESB aber der italienischen Sprachgruppe zugeordnet wurden, bei der Alphabetisierung in der schwächeren italienischen Sprache nicht benachteiligt sind.

Hinsichtlich der Zuordnung interessieren daher mehrere Fragestellungen. Wie hat sich der Schriftspracherwerb in der italienischen Sprache bei den Schülern mit einer zum Schulanfang stärker entwickelten deutschen Sprachkompetenz ausgewirkt? Welche Lernchancen hatten Schüler mit anfangs schwacher italienischer Kompetenz bei der Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht in der nichtdeutschen Sprache?

Zum Schulanfang lagen bei einem Drittel der beobachteten Schüler der italienischen Sprachgruppe, d.h. bei 6 Schülern, noch keine altersgemäßen Sprachfähigkeiten in der italienischen Sprache vor (Bewertung < 17,6 Punkte bei Bezug 25). Drei dieser

---

<sup>226</sup> A. Berkemeier, „Mehrschriftigkeit, Forschungsstand, Kontroversen, Desiderate“, in: *Wirkendes Wort* 2/ 98, S.275-289



Schüler hatten auch erst geringe Deutschkenntnisse, so dass eine Zuordnung zur deutschen Sprachgruppe von vornherein nicht in Betracht kam. Bei zwei Schülern waren die leicht dominanteren Sprachfähigkeiten in der Umgebungssprache Deutsch zwar nicht besonders stark entwickelt, aber gerade noch als altersgemäß (D altersgemäß > 15,5 bei Bezug 22) zu bezeichnen. Ein Schüler lag in beiden Sprachen nur knapp unter dem Altersgrenzwert.

**Italienische Sprachgruppe**  
**Entwicklung bei nicht altersgemäßer italienischer Kompetenz zum Schulanfang**

	It Anfang (Bezug 25)	It 2. Schj.	Entwicklung	D Anfang (Bezug 22)	D 2. Schj.	Entwicklung
D21	17,19	19	+	15,13	18,38	+
C17	15,63	22,76	++	2,75	17,23	+++
C18	15,63	19,94	+	8,25	20,05	+++
D6	14,06	24,38	++	16,5	21,18	++
C16	12,5	16,25	+	2,75	13,29	++
C6	12,5	10,88	-	16,5	17,73	+

Bei Betrachtung der Sprachentwicklung ist zunächst erfreulicherweise festzustellen, dass Teilschwächen in der italienischen Sprache durch die intensive Förderung im muttersprachlichen Unterricht an der SESB bei den meisten Schülern bis zum Ende des 2. Schuljahres abgebaut werden konnten. 4 Schüler verfügen bei gleichzeitigen Fortschritten in der Partnersprache Deutsch nunmehr auch im Italienischen über altersgemäße Sprachfähigkeiten. Bei einem Kind (C16) ist ein allmähliches Annähern abzusehen. Seine Kompetenz im Italienischen ist offensichtlich noch nicht so sprunghaft angestiegen wie bei einigen Mitschülern, weil es parallel auch noch mit dem Zweitspracherwerb beansprucht war, bei dem sich ein starker Lernzuwachs zeigt.

Ansonsten entsprechen die unterschiedlichen Lernfortschritte wiederum den zuvor erläuterten Zusammenhängen. Bei C17 mit denselben Ausgangsbedingungen im Deutschen wie C16 korrespondieren die außergewöhnlichen Fortschritte in beiden Sprachen mit einer bei der Untersuchung festgestellten Sprachbegabung. Dieses Kind gehört nun ebenso wie D21, C18 und D6 zur Lerngruppe der annähernd bilingualen Schüler, deren Sprachbegabung und Kommunikationsfähigkeit bei der Untersuchung als mindestens durchschnittlich beurteilt wurden. Nur bei C6 sind kaum Fortschritte zu beobachten. Seine italienischen Sprachfähigkeiten werden bereits von Kindern der deutschen Sprachgruppe übertroffen, die zum Schulanfang noch keine Vorkenntnisse

in Italienisch hatten. C6 hat zwar auch in der erst äußerst schwach entwickelten italienischen Sprache durchschnittliche Fertigkeiten im Lesen und Schreiben erworben, verfügt aber im Italienischen immer noch über einen sehr begrenzten produktiven Wortschatz und vermag sich nur in Sätzen einfachster grammatischer Struktur zu äußern. Dieses Kind fiel bei der Untersuchung durch eine verzögerte kognitive Entwicklung und starke allgemeine Hemmungen auf, so dass die nur langsamen sprachlichen Lernfortschritte ebenfalls durch die festgestellten Persönlichkeitsmerkmale zu erklären sind. Dagegen konnte D6 mit einem ähnlich niedrigen Niveau in Italienisch zum Schulanfang wie C6 vermutlich aufgrund seiner ausgeprägten Extrovertiertheit und normaler kognitiver Entwicklung seine Sprachfähigkeiten enorm steigern.

Nun kann von einem Fall noch keine Gesetzmäßigkeit abgeleitet werden, aber der Vergleich mit den Mitschülern spricht dafür, dass eine Zuordnung zur deutschen Sprachgruppe mit ziemlicher Sicherheit eher im Interesse des Kindes C6 gelegen hätte, zumal die gerade noch als altersgemäß anzusehenden deutschen Sprachfähigkeiten (16,5 bei Bezug 22) in diesem Fall eine Alternative geboten hätten. Da das Kind bereits an der Vorklasse teilgenommen hat, ergab sich auch genügend Zeit zur aufmerksamen Beobachtung der Lernvoraussetzungen vor dem Beginn des 1. Schuljahres. Bei einer entsprechenden Beratung der Eltern hätte die offensichtlich nicht angemessene Zuordnung zur italienischen Sprachgruppe gewiss vermieden werden können.

Der Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der Kommunikationsfähigkeit sowie der kognitiven Entwicklung wird auch von der Entwicklung bei einem Schüler der italienischen Sprachgruppe mit guter anfänglicher Sprachkompetenz im Italienischen bestätigt, denn im Falle von C21 mit den gleichen Persönlichkeitsmerkmalen wie C6 ist bei nur mäßigen Fortschritten im Deutschen ein erheblicher Rückschritt in Bezug auf die italienische Sprache festzustellen.

	It Anfang (Bezug 25)	It 2. Schj.	Entwicklung	D Anfang (Bezug 22)	D 2. Schj.	Entwicklung
C21	21,88	15,88	- -	8,25	12,53	+

Obwohl die italienischen Sprachfähigkeiten von C21 zum Schulanfang noch einem altersgemäßen Durchschnitt entsprachen, genügt die italienische Kompetenz von C21 am Ende des 2. Schuljahrs nicht mehr den Erwartungen an Zweitklässler. Seine langsame Auffassungsgabe macht sich außer beim Sachwissen vor allem in den Bereichen Lesen und Schreiben bemerkbar. Eine Prognose allein aufgrund des

Verstehens und des mündlichen Sprachgebrauchs im Italienischen zum Schulanfang kann zu Fehleinschätzungen führen und sollte daher nicht als einziges Argument bei der Entscheidung über die Zuordnung zur Sprachgruppe berücksichtigt werden.

Die Beobachtung der Sprachentwicklung an der SESB von Kindern mit ähnlichen sowie mit unterschiedlichen Voraussetzungen lässt erkennen, dass nicht allein die Höhe bzw. Schwäche der anfänglichen Sprachkompetenz die Lernentwicklung beeinflusst, sondern dass die genannten Persönlichkeitsmerkmale Extrovertiertheit und Sprachbegabung wesentlich zum Lernerfolg beitragen und daher in Grenzfällen auch stärker bei der Entscheidung über die Zuordnung zur deutschen oder nichtdeutschen Sprachgruppe berücksichtigt werden sollten. Bei kaum vorhandenen Deutschkenntnissen zum Schulanfang erübrigt sich natürlich das Abwägen, solche Kinder sind zweifellos der nichtdeutschen Gruppe zuzuordnen. Der muttersprachliche Unterricht an der SESB bietet ihnen aber trotz eventuell zum Schulanfang noch verzögerter Erstsprachkompetenz bei nicht gleichzeitigem Vorliegen ungünstiger Lernvoraussetzungen optimale Chancen, innerhalb weniger Jahre ein altersgemäßes Niveau zu erreichen. Wie die Untersuchung zeigt, wird der Entwicklung zum Semilinguismus durch die vom Konzept der SESB vorgesehene Stärkung der Erstsprache in diesen Fällen erfolgreich entgegengewirkt.

Nachdem die Auswirkung der Zuordnung zur italienischen Sprachgruppe vorwiegend im unteren Leistungsbereich betrachtet wurde, soll nunmehr analysiert werden, wie sich die Zuordnung zur deutschen oder zur italienischen Sprachgruppe bei den schon zum Schulanfang leistungsstarken Kindern ausgewirkt hat. Dabei interessiert besonders, ob die Entwicklung einer bilingualen Kompetenz durch die Teilnahme am Unterricht in der einen oder anderen Sprachgruppe eher begünstigt wird.

Zunächst ist festzustellen, dass sich der Anteil der annähernd bilingualen Schüler bis zum Ende des 2. Schuljahres nahezu verdoppelt hat. Zum Schulanfang wurden die Sprachfähigkeiten erst bei 9 Schülern als ausgewogen altersgemäß beurteilt, im 2. Schuljahr stattdessen schon bei 17 (von 36) Schülern. Zudem liegen die Ergebnisse bei einem Kind (C7) nur knapp unter dem Grenzwert.

Die anfangs als annähernd bilingual beurteilten Schüler, die am Unterricht der italienischen Sprachgruppe teilnahmen, haben alle ihre bilinguale Kompetenz aufrecht erhalten können. Die leichten Differenzen in der einen oder anderen Sprache sind auch durch Ungenauigkeiten bei der Datenerhebung zu erklären und daher zu vernachlässigen. Im Hinblick auf das an der SESB geltende Zuordnungsprinzip der „starken“ Sprache ist hervorzuheben, dass alle Schüler (C3, C2, C19, D1, D2), deren deutsche Kompetenz zum Schulanfang eigentlich stärker war als die – aber ebenfalls

als noch altersgemäß beurteilte – italienische, durch die Teilnahme am Unterricht der italienischen Sprachgruppe ihre Bilingualität keineswegs eingebüßt haben. Alle diese Schüler haben ihr deutsches Sprachniveau halten sowie ihre italienischen Sprachfähigkeiten noch ausbauen können. Außerdem haben sie alle erfolgreich Lesen und Schreiben gelernt. Dieses Ergebnis spricht für die These, dass der Schriftspracherwerb auch in der nicht dominanten Sprache erfolgreich verlaufen kann, wenn die dominante Sprache gut entwickelt ist und gleichzeitig die Umgebungssprache darstellt.

### Entwicklung einer annähernd bilingualen Kompetenz

	st. Sprache Anfang (Bezug 25)	2. Schj.	Entw.	Ps Anfang (Bezug 22)	Ps 2. Schj.	Entw.	zugeordnete Sprachgruppe
C1	25	17,76	- -	16,5	14,04	-	deutsch
D5	18,75	23,38	+	13,75	17,25	+	deutsch
D7	21,88	20,5	≈	11	16,65	+	“
D12	25	24,13	≈	4,13	15,7	++	“
C2	18,75	21,25	+	22	21,03	≈	italienisch
C3	18,75	23,25	+	19,25	21,13	+	“
C19	21,88	23,38	+	22	20,5	-	“
C20	20,31	22,81	+	12,37	17,56	+	“
C22	21,88	20,31	-	13,75	17,43	+	“
C24	21,88	18,69	-	16,5	18,08	+	“
D1	21,88	23	+	22	21,5	≈	“
D2	18,75	21,88	+	22	21	≈	“
D19	25	24,5	≈	19,25	19,63	≈	“
D23	21,88	21,13	≈	13,75	18,13	+	“
außerdem bei italienischer Sprachgruppe: C17, C18, D6 und D21 – Entwicklung siehe oben							

Von den zum Schulanfang als annähernd bilingual beurteilten Schülern wurde nur C1 der deutschen Sprachgruppe zugeordnet. Dieses Kind konnte das zum Schulanfang festgestellte Niveau in keiner Sprache halten. Aber daraus ist nun nicht zu schließen, dass die Bilingualität bei Zuordnung zur deutschen Gruppe prinzipiell gefährdet sei, denn besonders die starken Rückschritte von C1 im Deutschen sind wohl kaum einer

unangemessenen Gruppenzuordnung zuzuschreiben, sondern stehen eher wieder mit der stark verzögerten kognitiven Entwicklung dieses Kindes, gepaart mit gehemmtem Kommunikationsverhalten, in Zusammenhang. Eventuell wurden auch die deutschen Sprachfähigkeiten durch das flüssige Sprechen bei der Anfangsuntersuchung in der Vorklasse überschätzt. Auf jeden Fall ist dieses Kind bei seinem sehr langsamen Lerntempo den steigenden schulischen Anforderungen kaum gewachsen. Auch die Erfolge im Lesen und Schreiben sind nur mäßig.

Ansonsten sind in der italienischen Sprachgruppe mehr annähernd bilinguale Schüler vertreten als in der deutschen, was aber wegen des größeren Anteils von Kindern mit ausgewogenen Sprachfähigkeiten schon zum Schulanfang nicht anders zu erwarten war. Bei den erst gegen Ende des 2. Schuljahres als bilingual anzusehenden Schülern ist die fortgeschrittene Bilingualität, abgesehen von der schon zuvor erläuterten Förderung der italienischen Kompetenz bei Schülern mit zum Schulanfang noch vorliegenden Teilschwächen, vorwiegend auf Steigerungen der Kompetenz in der Umgebungssprache Deutsch zurückzuführen. Alle diese Kinder nahmen am Unterricht der italienischen Sprachgruppe teil. Aber in einer der beiden beobachteten Klassen hat sich auch bei mehreren Kindern der deutschen Sprachgruppe mit zum Teil erst sehr schwachen Vorkenntnissen in der italienischen Sprache im Verlauf der ersten SESB-Schuljahre eine annähernde Bilingualität entwickelt. Insofern ist in Bezug auf die – wohlgemerkt nur Schüler mit normaler kognitiver Entwicklung und dominanten deutschen Sprachfähigkeiten betreffende – eingangs gestellte Frage, ob bei deren Zuordnung zur einen oder anderen Sprachgruppe eventuell größere Chancen hinsichtlich der Entwicklung zur Bilingualität bestehen, keine Präferenz zu erkennen. Dagegen deutet ein Vergleich der Entwicklung in den beiden Parallelklassen (im nächsten Kapitel) eher darauf hin, dass die besseren Chancen vom Zufall der Zuordnung zu einer allgemein leistungsstarken oder sehr heterogenen Klasse abhängen.

Die am deutsch/italienischen Standort der SESB beobachtete Sprachentwicklung bestätigt die These, dass der Schriftspracherwerb bei Kindern mit altersgemäßen Deutschfähigkeiten auch in der nicht dominanten Sprache erfolgreich verlaufen kann, weshalb bei mangelnden Anmeldungen zur nichtdeutschen Sprachgruppe der SESB die Zuordnung von Schülern mit annähernd ausgewogenen Sprachfähigkeiten auf altersgemäßem Niveau auch zur Gruppe der schwächer entwickelten „starken“ Sprache gerechtfertigt erscheint. Solche Schüler haben obendrein den Vorteil, unabhängig von der Klassenzusammensetzung in der nichtdeutschen Sprache stärker gefördert zu werden, als wenn sie der deutschen Sprachgruppe zugeordnet werden.

Für die Entwicklung einer bilingualen Kompetenz bildet die Zuordnung zur nicht-deutschen Sprachgruppe jedoch weder eine Voraussetzung noch eine Garantie. Bei Schwächen in beiden Sprachen ist unter der Voraussetzung einer familiären Unterstützung der nichtdeutschen Sprache und einer altersgemäßen kognitiven Entwicklung zur Stärkung der nichtdeutschen Kompetenz eher die Zuordnung zur nichtdeutschen Sprachgruppe zu empfehlen, da sich die deutschen Sprachfähigkeiten durch das deutschsprachige Umfeld auch nebenher zu entwickeln scheinen und weniger einer schulischen Förderung bedürfen. Bei der Zuordnung von Grenzfällen sollten aber unbedingt außer den Sprachfähigkeiten auch das allgemeine kommunikative Verhalten und die kognitive Entwicklung berücksichtigt werden. Keineswegs darf zur Erfüllung der Quote eine Überforderung des Kindes, die letztlich zum Schulversagen führen kann, in Kauf genommen werden.