

23.3 Vergleich mit dem Schulversuch *Vienna Bilingual Schooling* (VBS)

Das Schulmodell *Vienna Bilingual Schooling* (VBS) weist außer seiner Einrichtung im selben Schuljahr 1992/93 weitere Gemeinsamkeiten mit dem Berliner Schulversuch der SESB auf. Der Wiener bilinguale Schulversuch beschränkt sich an 5 Standorten (Stand 1998) jedoch auf die Förderung einer deutsch/englischen Zweisprachigkeit. Ähnlich wie an der SESB setzen sich die Klassen mit einer Frequenz von ebenfalls 24 Schülern im Idealfall jeweils etwa zur Hälfte aus Kindern mit deutscher und nichtdeutscher, hier englischer Muttersprache zusammen. Tatsächlich ergibt sich wie an der SESB zum Schulanfang ein weites Spektrum der Sprachvoraussetzungen von Kindern mit ausschließlichen L1-Kenntnissen über solche mit Vorkenntnissen in der anderen Sprache bis hin zu annähernd bi- oder gar trilingualen Schülern. Auch von der Unterrichtsorganisation her ist das Modell dem Berliner Schulversuch vergleichbar, denn auch in Wien werden muttersprachliche Lehrkräfte eingesetzt und die Kinder teils nach Sprachgruppen getrennt und zu 50% gemeinsam unterrichtet. Beim getrennten Unterricht werden in den ersten Schuljahren in der dominanten Sprache jedoch außer dem Lesen und Schreiben auch die Grundfertigkeiten des Rechnens beigebracht und der Immersionsunterricht findet als Teamteaching statt.

Im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten wurde nun von 1993 bis 1997 beim Wiener Schulversuch eine sehr umfangreiche, von der Universität Graz betreute Longitudinalstudie hauptsächlich bei den L1-deutschsprachigen Kindern in Bezug auf die englische Sprachentwicklung zur Evaluierung des Schulversuchs durchgeführt. Auch wenn es sich bei der nichtdeutschen Sprache um Englisch und nicht wie bei unserer Untersuchung um Italienisch handelt, sind die Ergebnisse für einen Vergleich der Zweitsprachentwicklung im Primarbereich äußerst interessant, weil es sich bei dem Wiener Modell des VBS um ein ähnliches bilinguales Unterrichtskonzept in einem deutschsprachigen Raum handelt, bei dem sich – sieht man vom Mathematikunterricht einmal ab – durch die in der starken Sprache erfolgende Alphabetisierung in der Primarstufe etwa gleiche Anteile für den Immersionsunterricht ergeben wie an der SESB. In Ermangelung ähnlicher Langzeitstudien bei anderen Sprachkombinationen der SESB soll nun die am deutsch/italienischen Standort beobachtete Entwicklung der Sprachfähigkeiten anhand der österreichischen Studie mit der Entwicklung bei einem ähnlichen bilingualen Schulmodell verglichen werden. Aus diesem Vergleich könnte ein Anhaltspunkt für den mutmaßlichen Erfolg des Berliner Modells gewonnen werden, wenn an der SESB am Ende des 2. Schuljahres ähnliche Fortschritte in der Zweitsprache zu beobachten wären, wie sie beim *Vienna Bilingual Schooling* nach zwei Jahren erkennbar waren.

Bei der staatlich geförderten wissenschaftlichen Untersuchung in Österreich stand ein ziemlich großer Mitarbeiterstab zur Verfügung, so dass dort noch wesentlich umfassendere Daten erhoben werden konnten als bei der vorliegenden Studie. Mit Videokameras wurden pragmlinguistische Beobachtungen zu Schüler-Schüler- oder Lehrer-Schüler Interaktionen aufgezeichnet, die nonverbale Interaktionsmuster natürlich genauer erfassen als die handschriftlichen Protokolle während der Tonaufzeichnungen bei unserer Untersuchung. Anhand der Videoaufzeichnungen wurden auch Daten zu den Unterrichtsformen und zum sprachlichen Input seitens der Lehrer ausgewertet, die bei der Untersuchung an der SESB völlig unbeachtet bleiben mussten. Die Daten zur Spontansprache der Schüler wurden bei der Evaluierung des VBS noch durch individuell durchgeführte psycholinguistische Tests (Adaptationen des Heidelberger Sprachentwicklungstests, des *Imitation-Comprehension-Production-Test* und des *Peabody-Picture-Vocabulary-Test*) zu den Bereichen Morphologie (Flexion und Wortbildung), Syntax, Lexikon und Semantik ergänzt. Dagegen wurde die Kompetenz in der dominanten Sprache nur bei wenigen Schülern genauer betrachtet. Auch Beobachtungen zur Aussprache und Sprachflüssigkeit sowie zur Lesefertigkeit fanden offensichtlich nicht statt.

Angesichts der unterschiedlichen Schwerpunkte und Methoden der Untersuchungen sind die Ergebnisse nur teilweise vergleichbar. Insbesondere kann mangels entsprechender Daten nicht beurteilt werden, welche Auswirkung beim VBS der Zweitspracherwerb auf die Entwicklung in der dominanten Sprache hat. Psycholinguistische Tests, die eher über schon erworbene Regelkenntnisse als über die Performanz dieser internalisierten Regeln Auskunft geben, wurden wiederum an der SESB nicht durchgeführt. Daher können nur die Analysen der Spontanäußerungen Grundlage des Vergleichs sein. Da aber auch bei der Untersuchung zum Wiener Schulmodell beobachtet wurde, dass das bei den psycholinguistischen Tests abrufbare systemspezifische *Know-How* das vereinfachende Strategien bevorzugende Diskursverhalten nur bedingt beeinflusst,²³⁵ kann ein auf Spontanäußerungen beschränkter Vergleich bereits Aufschluss geben, ob die Schüler beim VBS und an der SESB ähnliche Fähigkeiten in der Zweitsprache erworben haben. Die in Wien benutzten Verfahren zum Elizitieren von spontanen Äußerungen mit bildgestützten Interviews zu Themen wie Ferien, Hobbys, Alltagssituationen bzw. mit Schüler-Schüler-Dialogen unter Verwendung von Handpuppen sind vergleichbar mit den integrativen Untersuchungsanordnungen der vorliegenden Untersuchung.

²³⁵ Bei den Schülern waren keine 1:1 Relationen zwischen der pragmatischen Anwendung und dem morphosyntaktischen und semantisch / lexikalischen Wissen festzustellen. Siehe Peltzer-Karpf / Zangl, *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*, Tübingen 1998, S.132.

Spontansprachanalyse bei Schüler-Schüler-Dialogen

Bei den Schüler-Schüler-Dialogen des VBS waren in allen Klassenstufen (vom 1. bis zum 3. Schuljahr) die Kinder mit englischer Muttersprache tonangebend. Die Kinder mit L1 Deutsch setzten zwar von Anfang an neben dem Deutschen auch die Zielsprache ein, beteiligten sich im 1. Schuljahr aber noch kaum aktiv am Gespräch, sondern führten eher nur vom englischsprachigen Kind genannte Aktivitäten nonverbal aus (z.B. Puppe schlafen legen). Die ersten englischen Äußerungen beschränkten sich auf eine Zustimmung oder Ablehnung mit *yes*, *ok* bzw. *no* oder auf die Wiederholung von Satzfragmenten. Die Diskurskompetenz stieg stetig an, aber erst im dritten Schuljahr waren umfangreichere Dialogsequenzen (mit vielen Fehlern) zu beobachten. Dabei waren große individuelle Unterschiede zu verzeichnen.²³⁶ Diese Beobachtungen entsprechen völlig dem Sprachverhalten der SESB-Schüler während des Partnerspiels 2, bei dem Kinder aus beiden Sprachgruppen erst gemeinsam ein Spielzeug auswählen und dann miteinander spielen sollten. Wenn nicht sowieso als Spielsprache das Deutsche gewählt wurde, hing der Verlauf des Gesprächs überwiegend von Impulsen des italienischen Kindes ab. Im 2. Schuljahr reagierten nur noch wenige Kinder der deutschen Sprachgruppe an der SESB ausschließlich nonverbal, die meisten beteiligten sich wenigstens mit *si* und *no* oder kurzen Wendungen am Gespräch, manche Kinder mit L1 Deutsch waren auch schon zu rudimentären Dialogen im Rollenspiel fähig, wobei sie durchaus mit selbständigen Formulierungen auf die Impulse ihrer Partner reagierten und ab und an sogar von sich aus intonatorisch markierte Fragen stellten.

Systemorientierte Analyse der Spontansprache

Anhand der bei den Interviews analysierten Spontansprache wird beim VBS für jede Schulstufe (Klassenstufe) ein durchschnittliches Profil skizziert²³⁷, bei dem zum Vergleich mit den an der SESB gegen Ende des 2. Schuljahres beobachteten Leistungen besonders die Charakteristika der 1. und 2. Schulstufe interessieren.

1. Schulstufe

- häufig nonverbale Reaktionen oder L1-Antworten
- Dominanz von Einwortäußerungen und lexikalisierten Einheiten
- Wortkategorien: Dominanz von Nomen und Verben
- Morphologie: kaum eigenständige Verwendung von morphologischen Markern
- Syntax: rudimentäre syntagmatische Verbindungen wie Aussagesätze bestehend aus einem Konstituenten oder einfache Nominalphrasen ohne morphologische Markierung

²³⁶ Peltzer-Karpf / Zangl, *Vier Jahre VIENNA BILINGUAL SCHOOLING: Eine Langzeitstudie*. Publikationsreihe *Zoom*, Extraheft 1, Graz und Wien 1997, S. 59ff

²³⁷ Peltzer-Karpf / Zangl 1997, a.a.O., S. 61ff

2. Schulstufe

- Zunahme an lexikalisierten Einheiten (*chunks*)
- Wortkategorien: Nomen und Verben werden um Adjektive, Artikel, Pronomen, Präpositionen – allen voran zur lokalen Kennzeichnung – erweitert
- Morphologie: Beginn selbständiger Anwendung morphologischer Marker, erste Übergeneralisierungen in der Verbalflexion, noch fehlende satzinterne Kongruenz
- Syntax: häufig lose Aneinanderreihungen von Konstituenten, Imitationsleistungen weitgehend korrekt, Expansion des Satztypenrepertoires sowie der Satzlänge (Koordination mit *and*), rapide Erweiterung der Nominalphrasen, einfache S-V-O- Satzbaupläne mit morphologischer Markierung treten auf

Wenn das durchschnittlich beim VBS beobachtete Sprachverhalten bei freien Gesprächen den Spracherwerbsstadien des Europarats zugeordnet wird, entsprechen die Leistungen der 1. Schulstufe dem *Breakthrough*-Niveau, während das Profil der 2. Schulstufe bereits Fähigkeiten des *Waystage*-Niveaus und ansatzweise auch das Stadium *Threshold* umfasst. Wie die Untersuchungsleiter aber immer wieder betonen, handelt es sich bei den Profilen um Durchschnittsleistungen. Tatsächlich war innerhalb einer Klassenstufe auch beim VBS in Bezug auf die Lernfortschritte in der Zweitsprache Englisch eine enorme Breite individueller Variationen zu beobachten, besonders komplexe Leistungen wie über das Präsens hinausgehende Tempusmarkierungen traten im 2. Schuljahr erst vereinzelt und noch regelwidrig und regelkonform fluktuierend auf (*buyed/ bought*).²³⁸ Zwar enthält der Bericht keine Angaben darüber, wieviel Schüler eines Jahrgangs das Leistungsprofil der Klasse unter- bzw. überschreiten, aber da bei schwachen Schülern auch noch im 4. Schuljahr bei den Interviews recht fehlerhafte und syntaktisch simple Äußerungen auf dem *Waystage*-Niveau mit der Tendenz zu L1-Antworten vertreten sind, ist davon auszugehen, dass das Verhältnis der langsamen und schnellen Lerner bei beiden Schulmodellen im 2. Schuljahr ähnlich ist.

Ein konkretes Beispiel bei einem ähnlichen Thema mag diese Annahme erläutern.

MAT (VBS, 4. Schuljahr, schwacher Schüler)²³⁹

[(...) how do you spend your afternoons?] MAT: – [After school – what do you do after school?]

MAT: *Ich hab Sie jetzt nicht verstanden.* [What do you usually do after school?] MAT: – [In the

mornings you are at school, and in the afternoon?] MAT: *Ach so I going football.*

D16 (SESB, 2. Schuljahr, recht guter, aber nicht bester Schüler der Lerngruppe ohne Vorkenntnisse)

[E che cosa ti piace fare nel tuo tempo libero quando non devi andare a scuola?]

D16: *disegnare, giocare*

²³⁸ Peltzer-Karpf/Zangl 1997, a.a.O., S. 63

²³⁹ Peltzer-Karpf / Zangl 1997, a.a.O., S. 66

Während der Schüler MAT noch im 4. Schuljahr mehrere vereinfachende Fragen benötigt, um überhaupt den Inhalt der Frage zu verstehen und dann darauf nur eine sprachlich mangelhafte Antwort gibt, ist D16 bereits im 2. Schuljahr in der Lage, die sehr ausführliche Frage auf Anhieb zu verstehen und darauf ohne zu zögern verschiedene Aktivitäten zu nennen, wobei die Auflistung im Infinitiv in einer Dialogsituation absolut angebracht ist und kein Anzeichen für fehlende Flexionsfähigkeit von Verben darstellt.

Überwiegend sind bei den Schülern der SESB mit L1 Deutsch ohne Vorkenntnisse zum Schulanfang gegen Ende des 2. Schuljahres zwar noch fragmentarische Satzbildungen zu beobachten und bei den vollständigen Sätzen handelt es sich noch weitgehend um die korrekte Reproduktion häufig gehörter einfacher syntaktischer Strukturen, aber die selbständige Bildung von Relativsätzen tritt bereits mehrfach auf. Sogar zu Kausativ-Strukturen, die beim VBS im 4. Schuljahr erst von 36% der Schüler mit L1 Deutsch erworben war, wird mit *perché* des öfteren angesetzt. Die Vervollständigung des kausalen Zusammenhangs gelingt jedoch erst dem Schüler D5, der bereits zum Schulanfang über Vorkenntnisse im Italienischen verfügte. Etliche SESB-Schüler versuchen schon die zeitliche Abfolge von erzählten Ereignissen mit einleitenden temporalen Adverbien wie *poi* und *dopo* zu kennzeichnen.

Im 2. Schuljahr werden an der SESB Verben mit morphologischer Markierung des Tempus in der Partnersprache Italienisch von 15 Schülern (von 18) im Präsens meistens schon korrekt realisiert. 4 Schüler verwenden auch bereits Zusammensetzungen von *stare* mit dem Gerundium im Präsens, was der beim VBS in der 2. Schulstufe ebenfalls vereinzelt auftretenden Anwendung des *progressive (-ing)* entspricht. Ein Schüler (mit Vorkenntnissen) differenziert bereits bei Vergangenheitsformen zwischen einer sich wiederholenden Handlung (Imperfekt) und einer Aktivität mit Auswirkung auf die Gegenwart (*passato prossimo*). 3 weitere Schüler bilden ebenfalls schon Formen des *passato prossimo*, aber nicht immer mit satzinterner Kongruenz und bei dem dabei zu verwendenden Hilfsverb treten auch noch Verwechslungen auf. Nur die Schüler, deren Fähigkeiten im Italienischen auch sonst noch nicht das Anfängerstadium überwunden haben, benutzen noch ausschließlich infinite Verbformen bzw. C12 noch nicht einmal diese. Sein produktiver Wortschatz beschränkte sich jedenfalls bei spontanen Äußerungen während der Untersuchung auf das Nennen gespeicherter Farbadjektive.

Von C12 und den beiden Kindern abgesehen, die bei ihrem noch schmalen lexikalischen Repertoire noch keine Wortklassen unterscheiden, treten bei den SESB-Schülern schon mehr oder weniger gelungene morphologische Markierungen bei

vielen Wortkategorien auf. Ihr Lexikon hat sich um weitere Nomen und Verben, aber auch um Adjektive (relativ wenig), Artikel, Pronomen, Präpositionen und um im VBS-Bericht nicht aufgeführte Klassen wie unterordnende Konjunktionen, Adverbien und andere Modifizierungspartikel erweitert, so dass keine gravierenden Unterschiede hinsichtlich des beim VBS und an der SESB in der Zweitsprache beobachteten Wortschatzes vorliegen dürften. Vor allem der rezeptive Wortschatz einiger SESB-Schüler hat sich in 2 Jahren schon erstaunlich gesteigert, so dass 7 von 18 Schülern den Fragenkatalog zur Begriffsbildung auf Italienisch bearbeiten konnten, wobei 5 dieser Schüler auch bei ihren Antworten konsequent die italienische Sprache – und sei es auch „nur“ in der Form memorierter Lexeme – benutzten. Gerade diese guten Ergebnisse lassen vermuten, dass die weniger erfreuliche, nur minimale Steigerung der Sprachfähigkeiten bei den Schülern der SESB, die sich bei unauffälliger Entwicklung in der starken Sprache in Bezug auf die Zweitsprache nach 2/3 Jahren immer noch im Anfängerstadium befinden, nicht auf mangelhaften Input an der SESB zurückzuführen ist, sondern sich eventuell durch die geringere Motivation dieser Schüler, die italienische Sprache zu lernen, erklärt, während beim VBS offensichtlich alle Schüler wegen der involvierten Zweitsprache Englisch, wenn auch mit sehr unterschiedlichem Erfolg, motiviert scheinen.

Erwähnenswert erscheint als Unterschied gegenüber dem VBS, dass die dort häufig in den ersten Jahren beobachteten sogenannten hybriden Bildungen (aus englischen und deutschen Elementen) wie *chocolate-Torte*, *Fußball*²⁴⁰, *I [ich] hab auch a ship*²⁴¹, *He spieling with the boat*²⁴² an der SESB, weder auf Wort- noch auf Satzebene, kaum auftraten. Zwar flochten gerade fortgeschrittene Lerner oder auch annähernd bilinguale Kinder mit starker Sprache Italienisch mitunter Wörter der Spielsprache wie *Tischtennis*, *Handstand*, *Spielplatz* in ihren italienischen Redefluss als quasi selbständige sprachübergreifende lexikalische Einheiten ein, aber eine auffällige Tendenz zur Mischsprache war an der SESB nicht zu beobachten. Reichte das Lexikon der Kinder mit L1 Deutsch an der SESB nicht zur Realisation der Sprechabsicht aus, brachen sie eher den italienischen Anfang ab, um dann entweder mit einer deutschen Antwort neu zu beginnen oder halt zu schweigen. Warum die SESB-Schüler die Sprachsysteme anscheinend stärker auseinander halten als die VBS-Schüler, kann allerdings nur vermutet werden. Einerseits fand die Untersuchung an der SESB erst zu einem Zeitpunkt statt, bei dem auch beim VBS die hybriden Konstruktionen nachlassen. Eventuell wurden hybride Bildungen besonders auf der

²⁴⁰ Peltzer-Karpf / Zangl 1997, a.a.O., S. 33

²⁴¹ Peltzer-Karpf / Zangl 1997, a.a.O., S. 62

²⁴² Peltzer-Karpf / Zangl 1997, a.a.O., S. 63

Wortebene beim VBS aber auch nur durch den psycholinguistischen Test zur Wortbildung hervorgerufen, womit sich das Phänomen als methodisches Artefakt herausstellen würde. Bei freier Sprachproduktion hätten sich die Wiener Kinder vielleicht anderer sprachlicher Mittel bedient. Letztlich könnte auch eine Rolle spielen, dass die Kinder durch das in Wien praktizierte Teamteaching eher auf die Strategie der Vereinfachung verfallen, bei Wortnot ein Lexem der L1 zu verwenden, während bei der SESB, wo selten beide Lehrer gleichzeitig im selben Raum den Unterricht abhalten, die Sprachtrennung durch die eindeutige Zuordnung zum in der Regel nur seine Muttersprache sprechenden Lehrer von Anfang an vielleicht bewusster wird.

Bei Zusammenfassung der vergleichbaren Daten zur Spontansprache variiert die italienische Kompetenz der SESB-Schüler mit L1 Deutsch gegen Ende des 2. Schuljahres anscheinend ähnlich wie beim VBS in der Zweitsprache Englisch. Dabei befinden sich die Fähigkeiten der Kinder ohne Vorkenntnisse zum Schulanfang an der SESB noch mehrheitlich auf dem *Breakthrough*-Niveau. Drei von elf Kindern haben dieses Stadium aber schon überwunden und können sich wie einige VBS-Schüler auch schon recht kreativ mit den auf dem *Waystage*- und *Threshold*-Niveau üblichen Fehlproduktionen in selbständig formulierten Strukturen ausdrücken. Der Spracherwerb von Deutsch als L2 kann nicht miteinander verglichen werden, denn zur Entwicklung der deutschen Sprachkompetenz bei den englischsprachig aufgewachsenen Kindern enthält der österreichische Bericht – wie auch zur Entwicklung der starken Sprache – leider keine vergleichbaren Angaben.

Was die Entwicklung der Sprachfähigkeiten in der nichtdeutschen Zweitsprache angeht, sind die Beobachtungen an der SESB aber nicht nur hinsichtlich des Sprachniveaus im 2. Schuljahr, sondern auch in Bezug auf die interindividuelle Varianz mit dem Schulmodell *Vienna Bilingual Schooling* vergleichbar. In Wien trat beim Erwerb des Englischen in den ersten Grundschuljahren eine ähnliche Variationsbreite in Bezug auf die Lerngeschwindigkeit und den Erwerbsverlauf auf wie bei den SESB-Schülern beim Erwerb der italienischen Sprache, wobei die individuellen Unterschiede beim Zweitspracherwerb ebenfalls auf ähnlichen Faktoren zu beruhen scheinen. Bei der Wiener Untersuchung waren Zusammenhänge erkennbar zwischen dem Verlauf des Zweitspracherwerbs und unterschiedlichen Startbedingungen in der Erstsprache, Sprachbegabung²⁴³, allgemeiner kognitiver Entwicklung und Persönlichkeitsstruktur, die sich in unterschiedlichem Kommunikationsverhalten manifestiert.

²⁴³ Bei Peltzer-Karpf / Zangl (1998, a.a.O., S.150) „*Fähigkeit, Regelsysteme herauszufiltern*“ genannt.